




Art'n Edu

УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ / UMETNOST I OBRAZOVANJE / ART AND EDUCATION



ЗБОРНИК РАДОВА II
ZBORNİK RADOVA II
COLLECTED PAPERS II



САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И КОНЦЕПТИ ОБРАЗОВАЊА У ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ
SAVREMENE METODE I KONCEPTI OBRAZOVANJA U OBLASTI UMETNOSTI
CONTEMPORARY METHODS AND CONCEPTS OF EDUCATION IN THE FIELD OF ART

АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ, 2024.
АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ · UNIVERZITET U NOVOM SADU, 2024.
ACADEMY OF ARTS · UNIVERSITY OF NOVI SAD, 2024



Art'n Edu


УМЕТНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ UMETNOST I OBRAZOVANJE ART AND EDUCATION

ЗБОРНИК РАДОВА · ДРУГИ МЕЂУНАРОДНИ ОНЛАЈН НАУЧНО–СТРУЧНИ СКУП
ZBORNİK RADOVA · DRUGI MEĐUNARODNI ONLAJN NAUČNO–STRUČNI SKUP
COLLECTED PAPERS · SECOND 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, 2024. / Novi Sad, 2024



Зборник радова са другог међународног онлајн научно-стручног скупа

24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија

Издавач:

Академија уметности у Новом Саду, Департман ликовних и примењених уметности — Катедра за теоријске предмете

За издавача:

Зоран Крајишник, редовни професор, декан

Главни уредник:

др Сања Филиповић

Програмски уредници:

др Сања Филиповић
др Миомира Ђурђановић
др Даниела Королија Црквењаков
др Исидора Кораћ

Превод, лектура, коректура и редактура:

др Сања Филиповић
др Миомира Ђурђановић

Стручна класификација (UDK) чланака Зборника:

Весна Гагић, дипл. библиотекар саветник

Идејно решење дизајна:

др Сања Филиповић
др Војислав Илић

Графички дизајн, прелом и припрема за штампу:

др Сања Филиповић

Ликовни радови у Зборнику:

мр ум. Ангелина Вукосав
дипл. ум/ист. ум/маст. проф.
Теа Пенг

Штампа: Е–издање

ISBN 978-86-81666-94-4

Zbornik radova sa drugog međunarodnog onlajn naučno-stručnog skupa

24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

Izdavač:

Akademija umetnosti u Novom Sadu, Departman likovnih i primenjenih umetnosti — Katedra za teorijske predmete

Za izdavača:

Zoran Krajišnik, redovni profesor, dekan

Glavni urednik:

dr Sanja Filipović

Programski urednici:

dr Sanja Filipović
dr Miomira Đurđanović
dr Daniela Korolija Crkvenjakov
dr Isidora Korać

Prevod, lektura, korektura i redaktura:

dr Sanja Filipović
dr Miomira Đurđanović

Stručna klasifikacija (UDK) članaka Zbornika:

Vesna Gagić, dipl. bibliotekar savetnik

Idejno rešenje dizajna:

dr Sanja Filipović
dr Vojislav Ilić

Grafički dizajn, prelom i priprema za štampu:

dr Sanja Filipović

Likovni radovi u Zborniku:

mr um. Angelina Vukosav
dipl. um/ist. um/mast. prof. Tea Peng

Štampa: E–izdanje

ISBN 978-86-81666-94-4

Collected papers of the second International online scientific–professional Gathering meeting
May 24–25, 2024, Novi Sad, Serbia

Publisher:

Academy of Arts in Novi Sad, Department of Fine and Applied Arts — Chair of Theoretical Subjects

For the publisher:

Zoran Krajišnik, full professor dean

Chief editor:

Sanja Filipović, PhD

Program editors:

Sanja Filipović, PhD
Miomira Đurđanović, PhD
Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD
Isidora Korać, PhD

Translation, language-editing and proofreading:

Sanja Filipović, PhD
Miomira Đurđanović, PhD

Expert classification (UDC) of Collected articles:

Vesna Gagić, BSc, librarian advisor

Design concept:

Sanja Filipović, PhD
Vojislav Ilić, PhD

Graphic design, layout and press preparation:

Sanja Filipović, PhD

Art works in the Collection:

Angelina Vukosav, MFA
Tea Peng, MASC, BAA

Print: E–edition

ISBN 978-86-81666-94-4

***САВРЕМЕНЕ МЕТОДЕ И
КОНЦЕПТИ ОБРАЗОВАЊА
У ОБЛАСТИ УМЕТНОСТИ***

***SAVREMENE METODE I
KONCEPTI OBRAZOVANJA
U OBLASTI UMETNOSTI***

Слика 0.1

Прва шара [цртеж оловком]



Најомена. Миа Пенг, девојчица, 12. месеци, Креатива Београд. © Коришћење слике према одредбама правичног пословања

УВОДНА РЕЧ

Питања које нам се намећу на самом почетку јесу: Какав је однос уметности и васпитања? Који је модус овог односа најпримеренији за уметност? Шта можемо од уметности да научимо? Да ли нам је и због чега потребна уметност у школи? Да ли је могуће научити некога да ствара на пољу уметности? Ако јесте, како те спознаје методички осмислити и операционализовати у васпитно-образовној пракси?

Свако преиспитивање мноштва перспектива које се појављују у трагању за одговорима на постављена питања, дају јединствен одговор да, за разлику од уобичајених школских искустава учења у којима се траже исправни одговори, уметност дозвољава богатство разноликих решења. Као потенцијал снаге за промену, она пружа прилике ученицима да имају избор, иницијативу, да предлажу решења и испробавају их, да истражују, развијајући на тај начин машту, интуицију, креативност, имагинацију у јединствене форме изражавања и комуникације.

Међутим, и поред тога што уметност представља афирмацију универзалних вредности друштва, те њене вишеструке функције у развоју појединца и друштва у целини, она је нажалост и даље недовољно заступљена у школској пракси.

Управо зато су нам потребна научна истраживања васпитно-образовних проблема наставе уметности са циљем да се створи темељна научна подлога и осигура што шира друштвена пажња и подршка за афирмацију уметности у васпитно-образовном контексту.

Публикација која је пред Вама представља настојања истраживача и практичара да дају свој допринос на овом пољу, отварајући простор за даља истраживања, нове могућности сагледавања и промене праксе.

доц. др Исидора Кораћ

Програмски одбор

др Владимир Кудрјавцев, редовни професор, Московски градски универзитет, Москва (Русија)
др Моника Милер, редовни професор, Универзитет за образовање, Лудвигсбург (Немачка)
др Ана Марјановић Шејн, научник, Филаделфија (Сједињене Америчке Државе)
др Александар Протић, директор Академије Тесла, Клуб UNESCO Универзитета Сорбона, Париз (Француска)
др Матијаж Дух, редовни професор, Педагошки факултет, Универзитет у Марибору (Словенија)
др Сабина Видулин, редовни професор, Музичка академија, Свеучилиште Јурја Добриле у Пули (Хрватска)
др Ива Симчић, ванредни професор, Академија уметности, Универзитет у Сарајеву (БиХ)
др Сандра Бјелан, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Сарајеву (БиХ)
др Јелена Мартиновић Богојевић, редовни професор, Музичка академија, Универзитет Црне Горе (Црна Гора)
др Марија Брајчић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту (Хрватска)
др Дубравка Кушчевић, доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту (Хрватска)
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, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Војислав Илић, ванредни професор, Филолошко–уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу (Србија)
др Дубравка Ђукановић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Татјана Стародубцев, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Мирјана Марковић, професор струковних студија, ВШОВ, Шабац (Србија)
мр ум. Жељка Деспотовић, стручни сарадник, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
мр ум. Соња Алмажан, асистент, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)

Програмски и организациони одбор

др и мр ум. Сања Филиповић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Даниела Королија Црквењаков, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Миомира Ђурђановић, редовни професор, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)
др Исидора Кораћ, доцент, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду (Србија)

О СКУПУ

Академија уметности у Новом Саду објављује је 24–25. маја 2024 у Новом Саду одржала други међународни *on-line* научно–стручни скуп Уметност и образовање / Art'nEdu 2023. 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. Тема овогодишњег Скупа, *Савремене методе и концепции образовања у области уметности*, пружила је могућност да стручњаци који се директно или посредно баве питањима образовно-васпитног рада учествују са својим истраживањима и да се осветле 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 око 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, Русија, Сједињене Америчке Државе, Француска). Излагања су била подељена у четири сесије са *Пленарном*, којом је отворен Скуп. Радови аутора су обухватили следеће тематске блокове:

1. Образовне парадигме у настави уметности
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 ИКТа у образовању на пољу уметности
9. Прикази

Скуп је организован онлајн. Видео презентације аутора су постављене на званичном *YouTube* каналу *ARTnEDU23* 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 на Скупу укупно је пријављено 58 аутора са 42 рада (од тога је 14 радова са 25 аутора из иностранства и 28 радова са 33 аутора из Србије) у оквиру осам тема. Првог дана Скупа су одржане три сесије: *Пленарна сесија 1* на којој су излагали аутори по позиву, затим *Сесија 1* и *Сесија 2*. Модераторке су биле др Бојана Шкорц и др Биљана Пејић. У оквиру Пленарне сесије излагала су два аутора на једном раду, док је у оквиру *Сесије 1* излагало 10 аутора који су представили 7 радова (3 коауторска). Модераторке *Сесије 2* биле су др Даниела Королија Црквењаков и др Сања Филиповић. У оквиру ове сесије је излагало 10 аутора са 7 радова (3 коауторска рада). Другог дана Скупа одржана је пленарна сесија са једним излагачем и радом по позиву. У *Сесији 3*, модераторке су биле др Сања Филиповић и др Исидора Кораћ, где је излагало укупно 12 аутора са 7 радова (4 коауторска рада), док су у последњој, *Сесији 4*, модераторке биле др Миомира Ђурђановић и др Исидора Кораћ, где је излагало укупно 13 аутора са 8 радова (6 коауторских радова). Уводним обраћањем, Скуп су отвориле др/мр ум. Сања Филиповић и др Даниела Королија Црквењаков, редовне професорке са Катедре за теоријске предмете Департмана ликовних и примењених уметности, Академије уметности Универзитета у Новом Саду.

У *Пленарној сесији* првог дана Скупа представљен је рад двоје коаутора из Србије. Пленарни део су модерирале др Бојана Шкорц и др Биљана Пејић. Пленаристи су отворили дискусију у вези са различитим приступима еколошкој писмености у контексту наставе ликовне културе (др Милица Марушић Јаблановић и др Иван Симић, Србија) о чему је потом вођена отворена дискусија.

У *Сесији 1* дискутовано је о различитим питањима повезаности уметности и образовања, на пример, о: унапређивању инклузивне педагогије кроз уметност, као и о стратегијама за неговање креативности и прихватање различитости у међународним основним школама (маст. проф. Марија Лоизоу, Малезија); холистичком и персонализованом образовању, посебно подстицању радозналости, креативности и интринзивној мотивацији за доживотно учење (дипл. муз. педаг. Ефтигхија Гаврил, Кина);

Слика 0.2

Заштитни знак — логотип научног скупа ART`nEDU



Найомена. Аутор логотипа ART`nEDU др Војислав Илић

Слика 0.3

Пленарна сесија 1



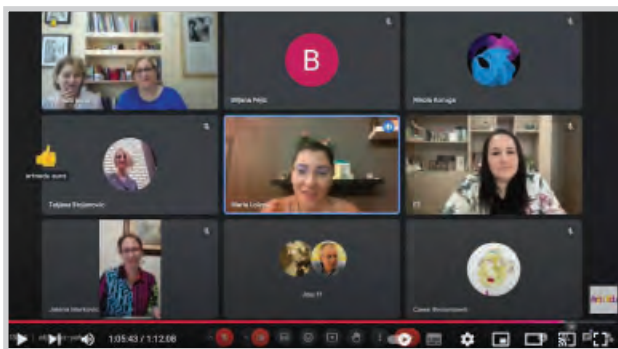
Найомена. Пленарна сесија 1 [видео]. YouTube. ArtnEdu2023, 24. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=h83kgUO5Fa0>

истраживању дечјег ликовног израза на примеру *Kid-art* методе за свеобухватну анализу цртежа (др Свецихихан Ејубова и др Ана Ласкарова-Иванова, Бугарска); развоју креативности и мотивације за учење страног језика кроз игру улога (др Александра Павић-Панић и др Биљана Пејић, Србија); осећању радости код студената уметности и науке (др Биљана Пејић, др Тијана Мандић и др Бојана Шкорц, Србија); цртежу као експресивном потенцијалу у раду са осетљивим групама (др Бојана Шкорц, Србија); као и стварању заједничког цртежа у *Art-brut* студију Војно-медицинске академије (спец. мед. психол. Татјана Стојановић, Србија).

У *Сесији 2*, представљено је укупно 6 радова, где су отворена следећа питања о: уметности као средству у инклузивном образовању деце са поремећајем из спектра аутизма (маст. терап. Јелена Марковић и др Саша Степановић, Србија); перформативном окружењу за учење у контексту образовања студената андрагогије (др Тамара Николић и маст. адраг. Никола Коруга, Србија); инспиративном физичком окружењу као позиву на игру, истраживање и стваралаштво (др Исидора Кораћ, Србија); материјалности и дечјој игри: како стваралачке процесе у васпитно-образовној пракси учинити видљивим (маст. педаг. Милијана Лазаревић, Србија); додатним вештинама у школовању конзерватора (др Даниела Королија Црквењаков, Србија); Техноарт Београд школи и трансформацији уметничких заната као пољу креативног деловања младих (мр Вања Јовановић и др Ива Суботић Красојевић, Србија); значају вредности националног и светског уметничког и културног наслеђа у настави предмета ликовна култура (Марија Цурк, Србија); као и променама парадигме у истраживању дечјег ликовног стваралаштва (маст. проф. пред. наст. Јована Ђорђевић, Србија). Током сесија учесници су међусобно размењивали мишљења у односу на представљене теме, а као резултат богате професионалне размене, изведени су и одређени закључци и дате препоруке за даља истраживања теорије и праксе.

Слика 0.4

Сесија 1



Найомена. Сесија 1 [видео]. YouTube. ArtnEdu2023, 24. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=4ISnX7BwAol>

Слика 0.5

Сесија 2



Найомена. Сесија 2 [видео]. YouTube. ArtnEdu2023, 24. 5. 2024. https://www.youtube.com/watch?v=PQO9s_TT4So

Другог дана Скупа, у *Пленарној сесији 2* представљен је рад ауторке из Хрватске, др Сабине Видулин. Пленарни део, као и *Сесије 3* и *4* су модерирале др Сања Филипковић, др Миомира Ђурђановић и др Исидора Кораћ. Пленаристкиња је отворила дискусију о иновативним стратегијама поучавања у музичкој уметности, посебно о детекцији и интерполацији, након чега је уследила отворена дискусија. У *Сесији 3* разматрана су питања из области ликовне педагогије и музејске дидактике, на пример, о: употреби рачунарске графике као новог средства визуелног уметничког образовања (др Дубравка Кушчевић, др Марија Брајчић и мр. ум. Миа Мијаљица, Хрватска); анализи потенцијала ванучионичких простора за реализацију наставе ликовне уметности и ликовне културе (др Сандра Бјелан, дипл. наст. ум — Илда Халилчевић, Илма Кулић и Емина Зећировић, БиХ); организацији и уређења простора за ликовне активности у школама (др Војислав Илић, Србија); кризи креативности код деце и младих у образовном окружењу (мр ум. Соња Алмажан, Србија); посредовању уметности деци и индивидуализацији садржаја у настави ликовне културе (др Сања Филипковић и маст. психол. Весна Јањевић Поповић, Србија); креирању е-портфолија студената кроз пример claymation часа (дипл. наст. ум. Илда Халилчевић).

У последњој *Сесији 4* разматрала су се разноврсна питања из области методике наставе уметности, и то о: ставовима ученика основног образовања према настави музичке културе (др Сњежана Доброта, мр Паула Врцаловић и мр Јерко Жушић, Хрватска); доживљају класичне музике у ликовном изразу деце предшколског узраста (мр Бреза Жижовић и др Сабина Видулин, Хрватска); популарној музици у хрватским високошколским установама и пројектима студената музичке академије у Пули (др Лада Дураковић и маст. муз. педаг. Лаура Марин, Хрватска); ставовима наставника о подучавању духовне музике у старијим разредима основне школе (др Миомира Ђурђановић и маст. теор. ум. Марија Милтојевић, Србија); ликовном изразу у дечјим стваралачким играма (маст. васп. Јасмина Обрадовић, Србија); као и о мисаоним пејзажима као доживљају природе Херцеговине (маст. ум. Ангелина Вукосав, БиХ).

Слика 0.6

Пленарна Сесија 2 и Сесија 3



Најомена. Пленарна Сесија 3 [видео]. YouTube. ArtnEdu2023, 25. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=1gs2BoBkoqw>

Слика 0.7

Сесија 4



Најомена. Сесија 4 [видео]. YouTube. ArtnEdu2021, 25. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=U4-AOp1Qhgs>

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 дрим темама. 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.

Пре почетка Скупа, припремљен је *Зборник резимеа 2* као онлајн публикација, који садржи 42 резимеа научних радова на енглеском и српском језику (ћирилица и латиница), а главни уредник је др Сања Филиповић.

Као резултат свих претходно наведених активности, припремљена је и ова публикација *Зборник радова 2*, са интегралним верзијама научних и стручних радова појединих аутора, учесника Скупа. Објављено је укупно 27 научних радова 47 аутора, од којих је 20 радова у категорији оригинални научни рад, 4 рада су прегледни научни радови и 3 стручна рада. 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.

Пројекат је подржан од стране Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачки рад Аутономне покрајине Војводине, што потврђује његов квалитет и обавезује на наставак и унапређење рада на пројекту у будућности.

Највећи допринос струци јесу радови аутора, у којима су приказани оригинални резултати научних истраживања, прегледни чланци и стручни радови са резултатима акционих истраживања из образовне праксе. Сви настали производи — *Зборник резимеа 2*, *Зборник радова 2*, видео презентације аутора и видео записи сесија са одржаног Скупа — остају трајан ресурс за учење и истраживање студената, наставника, научних радника и шире јавности.

проф. др Сања Филиповић



[artnedu auns – YouTube](https://artnedu.auns-YouTube)

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

Slika 0.8

Dečji likovni rad [crtež tušem]



Napomena. Preuzeto iz kataloga Centra za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, 2010, Novi Sad.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

■ UVODNA REČ

Pitanja koje nam se nameću na samom početku jesu: Kakav je odnos umetnosti i vaspitanja? Koji je modus ovog odnosa najprimereniji za umetnost? Šta možemo od umetnosti da naučimo? Da li nam je i zbog čega potrebna umetnost u školi? Da li je moguće naučiti nekoga da stvara na polju umetnosti? Ako jeste, kako te spoznaje metodički osmisliti i operacionalizovati u vaspitno-obrazovnoj praksi?

Svako preispitivanje mnoštva perspektiva koje se pojavljuju u traganju za odgovorima na postavljena pitanja, daju jedinstven odgovor da, za razliku od uobičajenih školskih iskustava učenja u kojima se traže ispravni odgovori, umetnost dozvoljava bogatstvo raznolikih rešenja. Kao potencijal snage za promenu, ona pruža prilike učenicima da imaju izbor, inicijativu, da predlažu rešenja i isprobavaju ih, da istražuju, razvijajući na taj način maštu, intuiciju, kreativnost, imaginaciju u jedinstvene forme izražavanja i komunikacije.

Međutim, i pored toga što umetnost predstavlja afirmaciju univerzalnih vrednosti društva, te njene višestruke funkcije u razvoju pojedinca i društva u celini, ona je nažalost i dalje nedovoljno zastupljena u školskoj praksi.

Upravo zato su nam potrebna naučna istraživanja vaspitno-obrazovnih problema nastave umetnosti sa ciljem da se stvori temeljna naučna podloga i osigura što šira društvena pažnja i podrška za afirmaciju umetnosti u vaspitno-obrazovnom kontekstu.

Publikacija koja je pred Vama predstavlja nastojanja istraživača i praktičara da daju svoj doprinos na ovom polju, otvarajući prostor za dalja istraživanja, nove mogućnosti sagledavanja i promene prakse.

doc. dr Isidora Korać

Programski odbor

dr Vladimir Kudrjavcev, redovni profesor, Moskovski gradski univerzitet, Moskva (Rusija)
dr Monika Miler, redovni profesor, Univerzitet za obrazovanje, Ludvigsburg (Nemačka)
dr Ana Marjanović Šejn, naučnik, Filadelfija (Sjedinjene Američke Države)
dr Aleksandar Protić, direktor Akademije Tesla, Klub UNESCO Univerziteta Sorbona, Pariz (Francuska)
dr Matijaž Duh, redovni profesor, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Mariboru (Slovenija)
dr Sabina Vidulin, redovni profesor, Muzička akademija, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (Hrvatska)
dr Iva Simčić, vanredni profesor, Akademija umjetnosti, Univerzitet u Sarajevu (BiH)
dr Sandra Bjelan, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu (BiH)
dr Jelena Martinović Bogojević, redovni profesor, Muzička akademija, Univerzitet Crne Gore (Crna Gora)
dr Marija Brajčić, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu (Hrvatska)
dr Dubravka Kuščević, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Splitu (Hrvatska)
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, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Vojislav Ilić, vanredni profesor, Filološko–umetnički fakultet, Univerzitet u Kragujevcu (Srbija)
dr Dubravka Đukanović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Mirjana Marković, profesor strukovnih studija, VŠOV, Šabac (Srbija)
dr Tatjana Starodubcev, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr um. Željka Despotović, stručni saradnik, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mr um. Sonja Almažan, asistent, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)

Programski i organizacioni odbor

dr i mr um. Sanja Filipović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Daniela Korolija Crkvenjakov, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Miomira Đurđanović, redovni profesor, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
dr Isidora Korać, docent, Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)

O SKUPU

Akademija umetnosti u Novom Sadu objavljuje je 24–25. maja 2024 u Novom Sadu održala drugi međunarodni on-line naučno–stručni skup *Umetnost i obrazovanje / Art'nEdu 2023*. 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. Tema ovogodišnjeg Skupa, *Savremene metode i koncepti obrazovanja u oblasti umetnosti*, pružila je priliku stručnjacima koji se direktno ili posredno bave pitanjima obrazovno-vaspitnog rada da učestvuju sa svojim istraživanjima i osvetle 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 oko 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, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Francuska).

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

1. Obrazovne paradigme u nastavi umetnosti
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 IKTa u obrazovanju na polju umetnosti
9. Prikazi

Skup je organizovan onlajn. Video prezentacije autora su pre postavljene na zvaničnom *YouTube* kanalu *ARTnEDU23* 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 na Skupu ukupno je prijavljeno 58 autora sa 42 rada (od toga je 14 radova sa 25 autora iz inostranstva i 28 radova sa 33 autora 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*. Moderatorke su bile dr Bojana Škorc i dr Biljana Pejić. U okviru *Plenarne sesije* izlagala su dva autora na jednom radu, dok je u okviru *Sesije 1* izlagalo 10 autora koji su predstavili 7 radova (3 koautorska). Moderatorke *Sesije 2* bile su dr Daniela Korolija Crkvenjakov i dr Sanja Filipović. U okviru ove sesije je izlagalo 10 autora sa 7 radova (3 koautorska rada). Drugog dana Skupa održana je plenarna sesija sa jednim izlagачem i radom po pozivu. U *Sesiji 3*, moderatorke su bile dr Sanja Filipović i dr Isidora Korać, gde je izlagalo ukupno 12 autora sa 7 radova 4 koautorska rada), dok su u poslednjoj, *Sesiji 4*, moderatorke bile dr Miomira Đurđanović i dr Isidora Korać, gde je izlagalo ukupno 13 autora sa 8 radova (6 koautorskih radova). Uvodnim obraćanjem, Skup su otvorile dr/mr um. Sanja Filipović i dr Daniela Korolija Crkvenjakov, redovne profesorke sa Katedre za teorijske predmete Departmana likovnih i primenjenih umetnosti, Akademije umetnosti Univerziteta u Novom Sadu.

U *Plenarnoj sesiji* prvog dana Skupa predstavljen je rad dvoje koautora iz Srbije. Plenarni deo su moderirale dr Bojana Škorc i dr Biljana Pejić. Plenaristi su otvorili diskusiju u vezi sa različitim pristupima ekološkoj pismenosti u kontekstu nastave likovne kulture (dr Milica Marušić Jablanović i dr Ivan Simić, Srbija) o čemu je potom vođena otvorena diskusija.

U *Sesiji 1* diskutovano je o različitim pitanjima povezanosti umetnosti i obrazovanja, na primer, o: unapređivanju inkluzivne pedagogije kroz umetnost, kao i strategijama za negovanje kreativnosti i prihvatanje različitosti u međunarodnim osnovnim školama (mast. prof. Marija Loizou, Malezija); holističkom i personalizovanom obrazovanju, posebno podsticanju radoznalosti, kreativnosti i intenzivnoj motivaciji za doživotno učenje (dipl. muz. pedagog. Eftighija Gavril, Kina); istraživanju dečjeg likovnog izraza na primeru Kid-art metode za sveobuhvatnu analizu crteža (dr Svedžihihan Ejubova i dr Ana Laskarova-Ivanova, Bugarska); razvoju kreativnosti i motivacije za učenje stranog jezika kroz igru uloga (dr Aleksandra Pavić-Panić i dr Biljana Pejić, Srbija); osećanju radosti kod studenata umetnosti i nauke (dr Biljana Pejić, dr Tijana Mandić i dr Bojana Škorc, Srbija); crtežu kao ekspresivnom potencijalu u radu sa osetljivim grupama (dr Bojana Škorc, Srbija); kao i stvaranju zajedničkog crteža u Art-brut studiju Vojno-medicinske akademije (spec. med. psihol. Tatjana Stojanović, Srbija).

U *Sesiji 2*, predstavljeno je ukupno 6 radova, gde su otvorena sledeća pitanja o: umetnosti kao sredstvu u inkluzivnom obrazovanju dece sa poremećajem iz spektra autizma (mast. terap. Jelena Marković i dr Saša Stepanović, Srbija); performativnom okruženju za učenje u kontekstu obrazovanja studenata andragogije (dr Tamara Nikolić i mast. adrag. Nikola Koruga, Srbija); inspirativnom fizičkom okruženju kao pozivu na igru, istraživanje i stvaralaštvo (dr Isidora Korać, Srbija); materijalnosti i dečjoj igri: kako stvaralačke procese u vaspitno-obrazovnoj praksi učiniti vidljivim (mast. pedagog. Milijana Lazarević, Srbija); dodatnim veštinama u školovanju konzervatora (dr Daniela Korolija Crkvenjakov, Srbija); Tehnoart Beograd školi i transformaciji umetničkih zanata kao polju kreativnog delovanja mladih (mr Vanja Jovanović i dr Iva

Subotić Krasojević, Srbija); značaju vrednosti nacionalnog i svetskog umetničkog i kulturnog nasleđa u nastavi predmeta likovna kultura (Marija Curk, Srbija); kao i promenama paradigme u istraživanju dečjeg likovnog stvaralaštva (mast. prof. pred. nast. Jovana Đorđević, Srbija). Tokom sesija učesnici su međusobno razmenjivali mišljenja u odnosu na predstavljene teme, a kao rezultat bogate profesionalne razmene, izvedeni su i određeni zakljuci i date preporuke za dalja istraživanja teorije i prakse.

Drugog dana Skupa, u *Plenarnoj sesiji* predstavljen je rad autorke iz Hrvatske, dr Sabine Vidulin. Plenarni deo, kao i *Sesije 3 i 4* su moderirale dr Sanja Filipović, dr Miomira Đurđanović i dr Isidora Korać. Plenaristkinja je otvorila diskusiju o inovativnim strategijama poučavanja u muzičkoj umetnosti, posebno o detekciji i interpolaciji, nakon čega je usledila otvorena diskusija. U *Sesiji 3* razmatrana su pitanja iz oblasti likovne pedagogije i muzejske didaktike, na primer, o: upotrebi računarske grafike kao novog sredstva vizuelnog umetničkog obrazovanja (dr Dubravka Kušević, dr Marija Brajčić i mr. um. Mia Mijaljica, Hrvatska); analizi potencijala vanučioničkih prostora za realizaciju nastave likovne umetnosti i likovne kulture (dr Sandra Bjelan, dipl. nast. um — Ilda Halilčević, Ilma Kulić i Emina Zećirović, BiH); organizaciji i uređenja prostora za likovne aktivnosti u školama (dr Vojislav Ilić, Srbija); krizi kreativnosti kod dece i mladih u obrazovnom okruženju (mr um. Sonja Almažan, Srbija); posredovanju umetnosti deci i individualizaciji sadržaja u nastavi likovne kulture (dr Sanja Filipović i mast. psihol. Vesna Janjević Popović, Srbija); kreiranju e-portfolija studenata kroz primer claymation časa (dipl. nast. um. Ilda Halilčević).

U poslednjoj Sesiji 4 razmatrala su se raznovrsna pitanja iz oblasti metodike nastave umetnosti, i to o: stavovima učenika osnovnog obrazovanja prema nastavi muzičke kulture (dr Snježana Dobrota, mr Paula Vrcalović i mr Jerko Žušić, Hrvatska); doživljaju klasične muzike u likovnom izrazu dece predškolskog uzrasta (mr Breza Žižović i dr Sabina Vidulin, Hrvatska); popularnoj muzici u hrvatskim visokoškolskim ustanovama i projektima studenata muzičke akademije u Puli (dr Lada Duraković i mast. muz. pedagog. Laura Marin, Hrvatska); stavovima nastavnika o podučavanju duhovne muzike u starijim razredima osnovne škole (dr Miomira Đurđanović i mast. teor. um. Marija Miltojević, Srbija); likovnom izrazu u dečjim stvaralačkim igrama (mast. vasp. Jasmina Obradović, Srbija); kao i o misaonim pejzažima kao doživljaju prirode Hercegovine (mast. um. Angelina Vukosav, BiH).

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, istraživanjem stvaralaštva i drim temama. Svaki odgovor, pitanje, otvaranje problema pružio je 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, teoretičara, 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.

Pre početka Skupa, pripremljen je *Zbornik rezimea 2* kao onlajn publikacija, koji sadrži 42 rezimea naučnih radova na engleskom i srpskom jeziku (ćirilica i latinica), a glavni urednik je dr Sanja Filipović. Kao rezultat svih prethodno navedenih aktivnosti, pripremljena je i ova publikacija *Zbornik radova 2*, sa integralnim verzijama naučnih i stručnih radova pojedinih autora, učesnika Skupa. Objavljeno je ukupno 27 naučnih radova 47 autora, od kojih je 20 radova u kategoriji originalni naučni rad, 4 rada su pregledni naučni radovi i 3 stručna rada. 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.

Projekat je podržan od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživački rad Autonomne pokrajine Vojvodine, što potvrđuje njegov kvalitet i obavezuje na nastavak i unapređenje rada na projektu u budućnosti.

Najveći doprinos struci jesu radovi autora, u kojima su prikazani originalni rezultati naučnih istraživanja, pregledni članci i stručni radovi sa rezultatima akcionih istraživanja iz obrazovne prakse. Svi nastali produkti — *Zbornik rezimea 2*, *Zbornik radova 2*, video prezentacije autora i video zapisi sesija sa održanog Skupa — ostaju trajan resurs za učenje i istraživanje studenata, nastavnika, naučnih radnika i šire javnosti.

prof. dr Sanja Filipović



[artnedu auns – YouTube](#)

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

QR
Pelarna sesija



QR
Sesija 1



QR
Sesija 2



QR
Sesija 3



QR
Sesija 4



Art'n Edu

First international scientific-professional meeting:

Art and Education

24 — 25 May 2024

Academy of Arts in Novi Sad

Slika 0.9

Prvi pejzaž



Napomena. Angelina Vukosav, crtež olovkom, 20 x 30 cm, 2019. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

1.

ОБРАЗОВНЕ ПАРАДИГМЕ У НАСТАВИ УМЕТНОСТИ / OBRAZOVNE PARADIGME U NASTAVI UMETNOSTI



Међународни научно–стручни скуп
Умешности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Sabina Vidulin, redovni profesor
Музичка педагогика, Одсек за музичку
педагогичу, Музичка академија у Пули,
Универзитет Јурја Добриле у Пули (Хрватска)
sabina.vidulin@unipu.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.091.33:78]:373.5
Originalni naučni rad
22–39

Plenarno izlaganje po pozivu

TRAGOVIMA INOVATIVNIH STRATEGIJA POUČAVANJA U GLAZBENOJ UMJETNOSTI: DETEKCIJA I INTERPOLACIJA

Rezime: Na temelju analize i zaključaka u odnosu na dva polazišta (umjetnost i obrazovanje te nastavne strategije) u radu se ukazuje na potencijale i učinkovitost slušanja i upoznavanja glazbe putem nove strategije – spoznajno-emocionalnoga slušanja. Budući da umjetnička djela izazivaju propitivanje društvenih, političkih i moralnih normi, uloga je glazbene umjetnosti u obrazovanju višestruka: uz stjecanje znanja i razvoj umijeća, ona utječe na razvoj kritičkoga mišljenja, potiče kreativnost i inovativnost te omogućava socijalni, emocionalni i estetski razvoj učenika. Nastava glazbe u hrvatskim osnovnim i srednjim školama kroz predmete Glazbena kultura i Glazbena umjetnost orijentirana je na upoznavanje glazbe, ponajprije stjecanjem glazbenih znanja i vještina. Ono što je prisutno uglavnom deklarativno, a manje praktično, potreba je naglašavanja socijalno-emocionalnoga razvoja učenika uz naglasak na prihvaćanje i poštovanje sebe i drugih. U tome je smjeru razvidno da bi umjetnički predmeti u školskome sustavu, osim stjecanja znanja i razvoja umijeća, trebali i promicati ljudske vrijednosti, pomoći u socijalnoj integraciji te učiniti učenike aktivnim, kulturnim i vrijednim članovima društva. Da bi se proces učenja i poučavanja osuvremenio i približio potrebama novih generacija, važno je sagledati koje su strategije poželjne, odnosno, istražiti, oblikovati i utvrditi učinkovitost novih strategija. Inovativnom strategijom slušanja glazbe, koja se prikazuje u radu, pažnja se usmjerava na doživljaj učenika, njegovo zapažanje i razumijevanje, da bi, u konačnici, učenik bolje upoznao glazbu, prihvatio je te otkrio sebe i vlastite potencijale. Nova je strategija slušanja glazbe utemeljena na istraživačkoj nastavi te na aktivnome i iskustvenom učenju. Zagovara aktivnost učenika kroz doživljaj, promatranje, iskustva, razumijevanje, istraživanje i kritičko mišljenje te podrazumijeva konkretne korake za pripremu učitelja i nastavnika koji vode k djelotvornijemu poučavanju te razvoju kompetencija učenika. Koristi metode demonstracije, diskusije, kooperativnoga učenja te različite postupke kroz glazbeno-povijesno-analitički kontekst slušanja i upoznavanja glazbenoga djela. Integracija sadržaja, višemodalnost i interdisciplinarni pristup još su neki od bitnih obilježja spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe.

Slika 0.10

Dečji likovni rad [tempera]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Prema dostupnim rezultatima dosad provedenih istraživanja možemo zaključiti da su prednosti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe u školi vidljive. Spoznajni se elementi svladavaju jednako dobro kao i kod standardnoga pristupa, odnosno, učenici jednako ostvaruju ishode učenja.

Međutim, emocije se doživljavaju intenzivnije, učenicima se sviđa i nastava, ali i glazba koja im se posreduje. Razmišljaju o sadržaju djela i procjenjuju ga, imaju više refleksija i asocijacija na glazbu i širi kontekst, veći je fokus na sadržaju skladbi, a dosjećaju se skladbi i nakon nekoga vremena. Učitelji su primijetili da je spoznajno-emocionalni pristup utjecao na veću usredotočenost djece, na njihovu zainteresiranost i uključenost u nastavu. Pomoću spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe učenici doživljavaju, uče, interpretiraju, identificiraju se, kritički razmišljaju, procjenjuju i upoznaju sebe kroz glazbeno djelo, život skladatelja i društveno-povijesne okolnosti, stoga smatramo da ta inovativna strategija može doprinijeti učinkovitosti glazbene nastave na svim odgojno-obrazovnim razinama.

Ključne riječi: glazbena umjetnost, nastavne strategije, spoznajno-emocionalno slušanje glazbe, škola.

Uvod

Teme poput (glazbenoga) obrazovanja i umjetnosti oduvijek su bile i ostale prisutne, kako u diskursu struke, tako i u javnim raspravama. O njima, osim učitelja/nastavnika glazbene kulture i glazbene umjetnosti te glazbene struke u širem smislu, promišljaju i obrazovna politika, učitelji i nastavnici drugih predmeta, roditelji čija djeca pohađaju osnovne i srednje škole, mediji – ukratko: svi. Internet, društvene mreže i aplikacije na pametnim telefonima svim potencijalno zainteresiranima *jednim klikom miša* omogućavaju dostupnost glazbene građe i sadržaja različite kvalitete. U vremenima u kojima je medijima bitniji senzacionalizam od poštivanja načela struke čitatelji, gledatelji i slušatelji često pritom bivaju dezinformirani. Kao i nogomet, zdravstvo, meteorologiju i sva ostala atraktivna područja, svi se osjećaju pozvanima komentirati nastavu glazbe, kao da su jednako kompetentni, pa čak i bolji poznavatelji obrazovanja od samih predstavnika struke. Svjedoci smo tako da je vrjednovanje i prosuđivanje nastave glazbe sveprisutno: dovoljno je da se na društvenim mrežama prenese bilo kakav tekst povezan s tom temom pa da se na članak sruče komentari poput onoga da glazba ne treba biti dio odgojno-obrazovnoga procesa, da taj predmet treba biti izborni ili samo opisno ocjenjivan. U nedostatku vještije argumentacije, pri komentiranju je nezaobilazan i narativ o *tri sata rada dnevno* i *tri mjeseca godišnjega* koji se koristi u svakoj obrazovnoj temi, pa tako i u ovoj.

Glazbeni se pedagozi često susreću i s nerazumijevanjem onih koji se i sami profesionalno bave nekom granom glazbene umjetnosti te se smatraju pozvanima da, kao predstavnici struke, procjenjuju situaciju u školstvu, iako ne poznaju procedure rada u nastavi, kao ni kurikule ni udžbenike, niti su upućeni u probleme s kojima se susreću oni koji o glazbi obrazuju mladi naraštaj. Ponekad glazbene pedagoge ne shvaćaju ni učitelji/nastavnici drugih predmeta. S obzirom na to da poznaju didaktičke i metodičke pristupe, iako nemaju nikakvih znanja ni kompetencija povezanih s glazbom niti shvaćaju posebnosti glazbene nastave, često je procjenjuju iz rakursa vlastitoga nastavnog predmeta te, što je posebno poražavajuće, nerijetko nastavu glazbe smatraju manje vrijednom i manje bitnom od ostalih nastavnih predmeta.

Na koncu, nerazumijevanje, neshvaćanje, prosudbe i osude glazbeni pedagozi doživljavaju i od roditelja koji (većinom) nemaju nikakva znanja o poslu djelatnika u prosvjeti, a još manje o glazbenoj umjetnosti, ali su uvjereni da je glazbena kultura predmet iz kojega bi njihovo dijete trebalo uvijek i bez iznimke imati odličnu ocjenu bez uložena truda.

Svemu nabrojanomu u korist, sudeći po dosadašnjim iskustvima, ne ide ni obrazovna politika koja se nije jasno odredila prema mjestu glazbene umjetnosti u obrazovanju danas te koja je provela velik broj reformi od kojih su rijetke ostavile pozitivan trag. Ne treba isključiti na tome popisu ni skromna materijalna primanja učiteljskoga kadra i sve veća potraživanja od učitelja, ne samo pedagoška, već i administrativna.

Kada se svim tim poteškoćama pribroje i realni problemi rada u nastavi: nemaran odnos prema radu i loš pedagoški pristup pojedinaca koji se bave glazbenom pedagogijom – jer, sagledavajući širu sliku, valja u nju ugraditi i propitivanje vlastite struke – glazbenim pedagogima nije nikada bilo teže nego što je danas. Što se, dakle, može učiniti i može li se stanje (uopće) promijeniti?

Na razmeđu umjetnosti i obrazovanja

Sagledavanje umjetnosti, njezina analiza, tumačenje, kao i kreiranje, zahtijevaju izuzetno pažljiv diskurs, drugačiji, suptilniji, vjerojatno i pomnije oblikovan od narativa drugih obrazovnih područja. Upravo zato nailazimo na velik broj definicija i perspektiva umjetnika i teoretičara različitih polja i domena koji opisuju što umjetnost (za njih) predstavlja (Andina, 2017; Davies, 1991; Eldridge, 2014; Fokt, 2017; Goldblatt et al., 2018; Iseminger, 2004; Levinson, 2005; McCallum et al., 2020; McIver Lopes, 2007). Umjetnost se sagledava kao kreativni izričaj, estetsko iskustvo, način izražavanja i komunikacije. Kreativni se izričaj ogleda kroz ljudsku maštu i stvaralaštvo u područjima poput slikarstva, kiparstva, glazbe, plesa, književnosti, filma, kazališta, u arhitekturi te drugim izvedbenim i vizualnim umjetnostima. Estetski doživljaj i iskustvo koji proizlaze kao produkt konkretnoga umjetničkog djela izazvani su sposobnostima umjetnika da prenese ideje i osjećaje. Doživljaji i iskustva stimuliraju promišljanja i utječu na stavove, kao i na emocionalne, intelektualne i osjetilne reakcije promatrača. Umjetnici i publika u dijalektičkome su jedinstvu. Umjetnici kroz svoje radove prenose poruke, prikazuju svijet iz vlastite perspektive, imaju sposobnost stvaranja alternativnih svjetova, sposobnost oplemenjivanja i nadahnjivanja okoline. S druge strane, potaknuta imaginacijom umjetnika, publika oblikuje vlastite svjetove i sudjeluje u umjetničkome iskustvu.

Umjetnička djela izazivaju propitivanja društvenih, političkih i moralnih normi. Ona mogu biti snažno sredstvo podizanja svijesti o nepravdi i društvenim problemima te poticajan korektiv okruženju. S obzirom na to da se umjetničkim djelima izražavaju ideje, njihovi kreatori imaju također sposobnost poticanja na društvene promjene. Kroz povijest su umjetnici imali moć da svojim djelima govore u prilog nekoj ideologiji ili protiv nje. Od umjetnosti se, a od glazbe posebice, u svim povijesnim epohama očekivalo da bude platforma vladajućih klasa, odnosno njihovih predodžbi i vizija. Prenošenje ideoloških matrica te suodnos umjetnosti i ideologije aktualan je i danas, što je u glazbi posebno vidljivo. Upravo zato što je glazba pod utjecajem i politike, i ekonomije, i religije, i obrazovanja, i drugih područja života, valja joj pristupati s posebnom pažnjom. Dok su tragovi ideologije prilično razvidni u književnosti, slikarstvu ili drami, glazbeni je jezik teško prevodiv; u njegovu je tkivu trag ideologije teško dokaziv, što uvijek ostavlja prostora za nedoumice o poruci koju neka glazba posreduje (Carroll, 2012; Sala, 2014).

Činjenica je da umjetnost ima važnu ulogu u oblikovanju identiteta pojedinca i društva jer se putem nje i kroz nju izražavaju vlastita kultura, tradicija i vrijednosti, ali se ujedno i čuva kulturno nasljeđe. U posljednje se vrijeme često razmatra i kao sredstvo donošenja profita, odnosno ekonomskoga doprinosa društvu jer kreativne industrije, poput one glazbene, filmske, dizajna i mode, omogućavaju otvaranja radnih mjesta i pridonose gospodarskomu razvoju.

Upravo to što je umjetnost subjektivna i ne možemo je jednoznačno tretirati, jer se razlikuje i mijenja ovisno o kontekstu, vremenu, podneblju, kulturi i pojedinačnim uvjerenjima, predstavlja velik potencijalni izazov te poligon za beskrajne rasprave. Ali, isto tako, predstavlja platformu za dijalog i razumijevanje različitih perspektiva, poticaj za promatranje svijeta iz različitih rakursa i otvorena je za nova iskustva i ideje. Međutim, ona sve to gore navedeno i ne mora biti. Neka su djela jednostavno umjetnost *per se*.

U njima nema ničega što je umjetnik želio opisati, ničega što je htio prenijeti publici: jedina je poruka — da poruke nema. I to je legitimno; i u tome je ljepota i privlačnost umjetnosti.

Što od svega navedenoga možemo sagledati u odnosu na obrazovni sustav, odnosno, može li se i čime umjetnost prihvatiti kao ozbiljan dio odgojno-obrazovnog sustava ili je njezina uloga, u narativu STEM-a koji posljednjih desetljeća prevladava, zaista drugotna i manje vrijedna?

Smatramo da je uloga umjetnosti u obrazovanju višestruka: ona je sredstvo izražavanja i komunikacije učenika, put razvoja analitičkih vještina i kritičkoga mišljenja, strategija poticanja kreativnosti i inovativnosti, mogućnost cjelokupnoga razvoja učenika s naglaskom na emocionalni i estetski razvoj. Umjetnički predmeti stoga trebaju biti zastupljeni, i to u većoj mjeri, da bi se utjecalo na estetski odgoj i holistički razvoj učenika, a ne samo na razinu razumijevanja i primjene znanja i vještina učenika. Znanje je temelj razumijevanja svijeta, a uz praktične vještine učenici stječu mogućnost kritičkoga razmišljanja i komunikacije te razvijaju svoju kreativnost, ali osobita se važnost treba pridati i estetskomu odgoju. „Škola ima zadatak poticati učenike na zanimanje za estetska obilježja umjetničkoga djela i osposobljavati ih za uočavanje, doživljavanje, ostvarivanje i vrednovanje lijepog i skladnog. Potreba za umjetnošću, kao i estetski odgoj, bitan je i sastavni dio razvoja i formiranja opće kulture čovjeka.” (Senjan, 2017, 36) Putem umjetničkih predmeta i kroz umjetnost na nastavi se, osim navedenoga, može utjecati i na oblikovanje i promicanje vrijednosti kod pojedinaca, poput poštenja, odgovornosti, suradnje, poštovanja, tolerancije, empatije. Nastava umjetničkih predmeta pridonosi i socijalnoj integraciji, uči o društvenim normama, pravima i odgovornosti da postanu aktivni sudionici u društvu. Umjetničkim odgojem i obrazovanjem potiče se na razumijevanje različitih kultura i promovira se međusobno poštovanje. Učenici razvijaju samopouzdanje i uče kako uspješno komunicirati s drugima. Naime, ako obrazovanje razmatramo kao proces stjecanja znanja, razvoja vještina i oblikovanja vrijednosti, razvidno je da je umjetnost idealno područje kojim će se to postići.

Promatramo li obrazovanje kao temeljni stup društva jer oblikuje budućnost pojedinca i društva u cjelini te služi izgradnji održivoga, pravednijega i prosperitetnijeg društva, nije li upravo umjetnost njegova važna sastavnica?

Predmeti koji su dio kurikula, poput Glazbene kulture / Glazbene umjetnosti i Likovne kulture / Likovne umjetnosti u tome su vrlo važni, ali ne smiju biti ni postavljeni ni izvedeni rutinski. O sadržajima nastave, djelima koja se prezentiraju, područjima i aktivnostima valja intenzivno promišljati, sagledavati ih u glazbenome, ali i izvan glazbenom kontekstu, usmjeravajući se prema većemu cilju, a ne samo usko glazbenome. Uz razvoj glazbenih sposobnosti, kreativnosti i interesa učenika te poticanja i unaprjeđenja njihova estetskoga razvoja, pažljivo osmišljenom nastavom glazbe u osnovnoj i srednjoj školi kroz predmete Glazbena kultura i Glazbena umjetnost može se utjecati ili bar učiniti neki pomak k propitivanju, ali i oblikovanju temeljnih ljudskih vrijednosti te ukazivati na važnost očuvanja vlastite povijesno-kulturne baštine.

U *Kurikulumu nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije* (MZO, 2019) upućuje se na to da učenici na nastavi trebaju upoznati glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, ali se isto tako naglašava da učenje i poučavanje trebaju biti u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama i kretanjima koji upućuju na otvorenost i prilagodljivost procesa učenja i poučavanja, didaktički i metodički pluralizam, istraživačko, projektno i individualizirano učenje. Poštujući psihološko i kulturno-estetsko načelo te načela sinkroničnosti i interkulturalnosti, teži se otvorenoj nastavi, integrativnoj i interdisciplinarnoj, da bi se učenici upoznali s glazbenom umjetnošću, aktivno se bavili glazbom i razvili glazbeni ukus. Međutim, osim spoznavanja glazbe, u današnjemu se svijetu ukazuje i na potrebu da se učenici osvijeste, zaista započnu kritički sagledavati svijet oko sebe, pa se teži njihovu socijalno-emocionalnom razvoju. Zato su strategije poučavanja vrlo važno i aktualno pitanje. Škojo (2016, 230) smatra da se „nastavnici danas nalaze pred stalnim izazovima; kako osmisliti i realizirati najučinkovitije načine poučavanja i dovesti učenike do ostvarenja najpovoljnijih ishoda učenja”. Upravo ćemo se zato u sljedećim poglavljima orijentirati na strategije poučavanja.

Nastavne strategije i nastava glazbe

Pronaći primjerene nastavne strategije kojima će se osuvremeniti nastava bilo je i ostalo aktualno obrazovno pitanje, a smjerovi kojima se to postizalo razlikovali su se u odnosu na vrijeme i pedagoške ideje. Komensky, Freinet, Montessori, Dale i mnogi drugi pedagozi apostrofirali su važnost aktivnoga učenja, istraživačke nastave i iskustvenoga učenja. Daleov stožac iskustva (Acland, 2017; Matijević, 2006) i danas se spominje kao vrijedan prinos koji polazi od toga da je primanje verbalnih i vizualnih poruka zapravo pasivno učenje te zagovara aktivnost učenika u obliku vlastitoga doživljaja, promatranja, iskustva, istraživanja, oluje ideja i sl. Suvremenska didaktička načela valja uvažavati, ali i obogatiti primjenom (multi)medija koji u nastavni proces donose nove mogućnosti.

Usprkos napretku i osuvremenjivanju nastave koji se mogu očekivati primjenom suvremenih strategija i nastavne tehnologije važno je propitivati zašto, kada i kako ih primjenjivati, a u isto vrijeme tražiti nove načine poučavanja. U tome se smislu od učitelja očekuje da budu inicijatori i inovatori, da uvedu različite ideje i alternativne izvore u nastavu aktivno modelirajući poučavanje (Murphy, 1997). Učitelji bi u školskoj praksi trebali primjenjivati širok spektar metoda kojima bi učenici usvajali znanja, stjecali vještine, oblikovali svoje stavove, ali i razvijati metode poučavanja i učenja kojima bi unaprijedili znanje i vještine učenika (Diković, 2017). Međutim, za osuvremenjivanje nastave nije dovoljno samo primijeniti novu strategiju, odnosno generirati novi teorijski predložak, već je valja i istražiti i provjeriti njezinu učinkovitost u praksi.

Budući da se pojam strategije različito tumači zbog njegova užega i šireg značenja, razmotrit ćemo što on predstavlja u odgojno-obrazovnome, nastavnom kontekstu. Ako polazimo od toga da strategija označava plan, postupak, način koji se koristi da bi se postigao određeni cilj, u kontekstu obrazovanja ona se odnosi na metode i pristupe kojima se učitelji služe da bi približili proces učenja kompetencijama učenika te postigli očekivane ishode. Tako se, primjerice, prilagođavaju nastavne metode i materijali, koriste se različita

auditivna, vizualna i audio-vizualna pomagala te integriraju različiti tehnološki alati. Učenike se potiče na istraživanje, realizaciju projekata, na aktivno sudjelovanje, rad u parovima i u grupi, sve s namjerom da se maksimalno potakne razumijevanje konkretnoga fenomena.

Nastavna strategija, dakle, obuhvaća kombinaciju metoda i postupaka, medija i tehnologija kojima se potiče aktivnost učenika s ciljem ostvarenja konkretnih obrazovnih ciljeva; ona podrazumijeva umijeće pripreme i uporabe prikladnih postupaka i metoda kojima će se učenike aktivirati za sudjelovanje u nastavi; predstavlja način na koji učenici stječu nova znanja i razvijaju sposobnosti (Bognar i Matijević, 2005; Buljubašić Kuzmanović i Petrović, 2014; Cindrić et al., 2010; Kostović-Vranješ, 2015; Matijević, 2010; Miljević-Ričićki et al., 2003).

S time u vezi spominju se strategije aktivnoga učenja koje se opisuju kao „(...) sustav postupaka kojima se naglašavaju raznovrsne aktivnosti subjekata koji uče (...). Kao posebne strategije u kojima je naglašena aktivnost učenika navode se učenje rješavanjem problema, studij slučaja, didaktička igra, učenje otkrivanjem” (Matijević i Radovanović, 2011, 416). Uključene su projektna nastava te problemska i istraživačka nastava.

S obzirom na to da se ciljevi nastave glazbe u odnosu na područja i aktivnosti mogu učinkovitije postići korištenjem primjerenih nastavnih metoda i postupaka, razvidno je da će upravo sveukupnost tih metoda i postupaka – a to znači primjerena nastavna strategija – omogućiti djelotvornije poučavanje i učenje te razvoj kompetencija učenika. Nužno je prilagoditi strategiju učeniku i/ili razrednome odjeljenju, odnosno, uzeti u obzir njihove individualne interese i stilove učenja. Budući da svaki učenik ima različite potrebe, sposobnosti i stil učenja, važno je pronaći primjerenu strategiju koja odgovara specifičnim potrebama učenika. Pronalaženje prikladne strategije poučavanja bitno je jer se tako utječe na učinkovitost učenja, na motivaciju učenika i individualizaciju procesa, stvara se poticajno ozračje, a neposredno se pruža i podrška učenicima.

Razmotrimo na primjeru područja slušanja glazbe koje se metode i postupci provode prilikom učenja glazbe u školi (Tablica 1). Glazba se ponajprije doživljava pa je metoda demonstracije osnovna: pjeva se, svira, slušaju se glazbeni primjeri, bilo da ih učitelj izvodi ili ih prezentira pomoću snimke, ili ih pak izvode učenici. Metoda demonstracije povezana je s metodom usmenoga izlaganja, pri čemu se iznose novi podatci o glazbenome djelu i njegovim glazbeno-izražajnim sastavnicama, a osobito je važna metoda razgovora kojom se potiču dvosmjerna komunikacija i samostalno dolaženje do zaključaka. Pri slušanju i upoznavanju glazbene literature mogu se koristiti metode pisanoga rada, diskusije te kooperativnoga učenja, a mogu biti primijenjeni sljedeći postupci: vođeno i samostalno slušanje glazbe, analitičko slušanje uz zadatke i bez njih, ilustracijsko slušanje, fragmentarno ili cjelovito slušanje i sl. Sagledavajući u širem kontekstu, moguće je zaključiti da je riječ o strategijama aktivnoga učenja i učenja otkrivanjem usmjerenima na glazbeno-povijesno-analitički kontekst slušanja i upoznavanje glazbenoga djela.

Tabela 1

Metode, postupci i strategije slušanja glazbe

Slušanje glazbe		
Metode	Postupci	Strategije
demonstracije	vođeno slušanje glazbe	aktivno učenje
usmenoga izlaganja	samostalno slušanje glazbe	učenje otkrivanjem
razgovora	analitičko slušanje glazbe (bez zadataka)	* usmjerenost na: glazbeno-povijesno-analitički kontekst
pisanoga rada	analitičko slušanje glazbe (sa zadacima)	
diskusije	ilustracijsko	
kooperativnoga učenja	fragmentarno	
	cjelovito	

Usporedimo li to s Daleovim stošcem, pri poučavanju glazbe prisutni su verbalni i (audio)vizualni simboli, snimke, fotografije i sl. Pri slušanju i upoznavanju glazbenoga djela mogu se koristiti radijski i televizijski *podcasti* koje vode k različitim razinama doživljaja i iskustava, kao i posjeti koncertima uživo. Multimedijalnost kao mogućnost istodobne uporabe više nastavnih medija izražena je u najvećoj mjeri upravo u glazbenoj nastavi. Aktivnim slušanjem glazbe pomoću primjerenih metoda i postupaka učenici upoznaju glazbu različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova, stječu znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama i različitim razinama organizacije glazbenoga djela, doživljavaju, upoznavaju, razumiju glazbu i uče je vrjednovati te svime time unaprjeđuju svoje (glazbene) kompetencije. Tako, primjerice, učenici u petome razredu osnovne škole opažaju izvedbenu ulogu pjevačkih glasova (solistički, komorni, zbarski); u šestome razredu razlikuju zvuk i izgled glazbala s tipkama, te drvenih i limenih puhačkih glazbala; u sedmome razredu na temelju slušanja glazbe razlikuju vokalnu, instrumentalnu i vokalno-instrumentalnu glazbu, dok u osmome razredu učenici prepoznaju, razlikuju, opisuju i uspoređuju obilježja glazbe različitih glazbeno-stilskih razdoblja (MZO, 2019).

Iz *Kurikuluma* (MZO, 2019) vidljivo je da se učiteljima prepušta da glazbu gledaju u kontekstu, a ne samo glazbeno-teorijski, što, izgleda, predstavlja najveći teret jer neki od njih ne znaju kako tomu kvalitetno pristupiti. Iako se integracija sadržaja i interdisciplinarni pristup predlažu, u praksi se provode sporadično. U vrlo se maloj mjeri i rijetko pažnja posvećuje konkretnomu glazbenom djelu i porukama koje se kroz njega i putem njega mogu prenijeti na mlade naraštaje.

Glazbenu je literaturu moguće upoznati uz glazbeno-povijesno-analitički pristup koji proces slušanja glazbe spaja s analizom i vrjednovanjem glazbenoga djela. Međutim, temeljno je pitanje je li glazbena nastava sama sebi svrha ili bi trebala biti u službi cjelovitoga, holističkog razvoja učenika. Odgovor je da svakako treba poticati holistički razvoj učenika.

Kojim bi se strategijama to moglo postići?

Kako glazba može utjecati na doživljaje učenika, na njihove emocije, refleksije, asocijacije i kritičko mišljenje?

Slika 0.11

Dečji likovni rad [akvarel]



Napomena. Preuzeto iz *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*, S. Filipović, 2011, Beograd: Univerzitet umetnosti i KLETT.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Od standardnih strategija prema novim trendovima u domeni slušanja glazbe

Naša je namjera usmjeriti se na domenu slušanja glazbe koja će, uz glazbeno-povijesno-analitičku strategiju, dodavanjem riječi *humanistička* i *holistička*, izići iz dosadašnjega okvira tzv. standardnoga (spoznajnog) slušanja. U središtu rada naći će se upravo domena slušanja glazbe, ali ne kao svrha samoj sebi, već u umjetničkome i društveno-povijesnom kontekstu, s humanističkom i holističkom orijentacijom. Naime, težnja je da se novom strategijom slušanja glazbe pažnja usmjeri na doživljaj učenika, na zapažanje i razumijevanje, da bi učenik u konačnici bolje upoznao glazbu, prihvatio je kao nešto svoje, ali i prihvatio sebe kroz glazbu / glazbeno djelo.

Upravo na tim paradigmama počiva nova strategija slušanja glazbe, spoznajno-emocionalno slušanje glazbe.* Polazeći od toga da je doživljaj subjektivni dojam, iskustvo ili osjećaj koji učenik doživljava tijekom slušanja glazbe te percipira, interpretira i emotivno reagira na vlastito iskustvo, razvidno je da glazba omogućava raznolike doživljaje koji se mogu razlikovati od djeteta do djeteta, a u odnosu na prethodna iskustva, uvjerenja, vrijednosti, emocije, trenutačno stanje, ali i očekivanja i kontekst. Doživljaj može biti pozitivan, negativan ili neutralan, ali je valjano polazište za (glazbenu) nadgradnju jer su doživljaji važni s obzirom na to da oblikuju našu percepciju i dojam o svijetu oko nas. Identifikacija, razumijevanje vlastitih doživljaja i svjesnost o njima mogu pomoći u samoprocjeni, samoosviještenju i razvijanju emocionalne inteligencije. Također, razumijevanje i prihvaćanje doživljaja drugih učenika može pomoći u izgradnji empatije, boljemu razumijevanju i međuljudskim odnosima.

Uz doživljaj koji predstavlja *čisto* iskustvo osjetilima često se povezuje i samostalno zapažanje, tj. sposobnost pojedinca da primijeti, promatra i interpretira glazbeni i izvanglazbeni svijet na temelju doživljaja, pažnje, iskustva i vlastitih znanja. Samostalno zapažanje nije samo primjećivanje, već i interpretacija onoga što se primijeti te refleksija na to.

Sljedeća je razina spoznajno-emocionalnoga slušanja razumijevanje kao proces u kojemu pojedinac stječe konkretno znanje, a upravo se nadovezuje na doživljaj i samostalno zapažanje. To je sposobnost povezivanja informacija, ideja i konteksta da bi se stvorila jasna slika ili dublje znanje o nekome (glazbenom) fenomenu, a proizlazi iz analize, kontekstualizacije, sinteze i refleksije. Kroz proces učenja pojedinac prima nove informacije, usvaja ih, povezuje ih s postojećim znanjem i gradi cjelovitiju sliku. Analiza uključuje razdvajanje složenih koncepata na manje dijelove, pronalaženje uzročno-posljedičnih veza ili prepoznavanje obrazaca, dok kontekstualizacija uključuje sposobnost smještanja informacija ili ideja u odgovarajući kontekst, poput, primjerice, razumijevanja povijesnoga, kulturnoga ili socijalnog okvira u kojemu se određeni koncept pojavljuje. Sinteza, odnosno razumijevanje uključuje sposobnost povezivanja različitih informacija, ideja ili elemenata da bi se stvorila cjelovita slika, dok refleksija omogućava preispitivanje vlastitih misli, stavova i uvjerenja.

Pri slušanju i upoznavanju glazbe doživljaj, samostalno zapažanje i razumijevanje glazbe i svijeta oko sebe važni su da bi učenik izrazio svoje emocije, prihvatio sebe kroz glazbeni i izvanglazbeni kontekst kojemu se teži, ali i prihvatio glazbu koja mu se posreduje.

* „Napredak u slušanju glazbe od spoznajne aktivnosti do one spoznajno-emocionalne, s namjerom da se ponudi cjelovito glazbeno iskustvo, polazište je spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe koje su razvile Vidulin i suradnice (2020). Ono je usmjereno prema većemu angažmanu učenika tijekom slušanja glazbe da bi je oni mogli razumjeti i cijeniti. Učenicima se tijekom slušanja daje mogućnost osobnoga doživljaja glazbenoga djela i emocionalnoga uživanja, oni upoznaju skladateljev život i djelo, smještaju djelo u vrijeme i društvene okolnosti u kojima je nastalo te razgovaraju o vlastitome iskustvu i zapažanjima. Takvo je slušanje holističko jer uključuje velik broj odgojnih i obrazovnih područja koja učenicima omogućuju razvoj vlastitih sklonosti i vještina.” (Vidulin, 2022a, str. 32).

Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe: učinkovitost nove strategije slušanja glazbe

Nova je strategija slušanja glazbe pod nazivom spoznajno-emocionalno slušanje glazbe utemeljena na istraživačkoj nastavi te aktivnome i iskustvenom učenju (Prilog 1). Integracija sadržaja, višemodalnost i interdisciplinarni pristup bitna su obilježja spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe. Zagovara aktivnost učenika kroz doživljaj, promatranje, iskustvo, razumijevanje, istraživanje i kritičko mišljenje koji vode prihvaćanju glazbe i upoznavanju sebe samoga. Ima svoj plan, metode i postupak, način kojim se postiže određeni ishod. Podrazumijeva konkretne korake za pripremu učitelja i nastavnika da bi poučavanje bilo djelotvornije, a čime bi se razvile kompetencije učenika. Uz metode demonstracije, diskusije, kooperativnoga učenja te različite postupke (slušanje uz zadatke ili bez njih, ilustracijsko, fragmentarno i cjelovito slušanje), kroz glazbeno-povijesno-analitički kontekst slušanja i upoznavanja glazbenoga djela, koristeći multimediju, cilj je doprinijeti holističkomu razvoju učenika, prihvaćanju sebe kroz glazbu i uz glazbu, ali i prihvaćanju glazbe. Tom se strategijom može utjecati na doživljaje učenika, na njihove emocije, refleksije, asocijacije i kritičko mišljenje, što dokazuju i rezultati znanstvenih istraživanja.

Prilog 1

Specifičnosti spoznajno-emocionalne strategije slušanja glazbe



Dosad su realizirana tri velika istraživanja spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe u hrvatskim školama (Tablica 2). Sva su istraživanja dio znanstvenih projekata prijavljenih na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli.

Tabela 2

Istraživanja spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe u hrvatskim školama

Škola	SES – osnovna škola	SES – osnovna glazbena škola	SES – srednja škola
Period istraživanja	rujan — prosinac 2018.	rujan — prosinac 2021.	rujan — prosinac 2023. travanj — svibanj 2024.
Broj učenika	557	997	1053
Broj odjeljenja	30	37	30
Razred	5.	2., 3., 5.	2., 3., 4.
Broj učitelja/nastavnika	14	32	19
Broj glazbenih djela	4	2	4
Broj nastavnih jedinica	4	5	5

Prvo istraživanje u okviru prvoga projekta* provedeno je u osnovnim školama od rujna do prosinca 2018. godine. Namjera je bila usporediti standardno i spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u osnovnoj školi kroz kontrolne i eksperimentalne grupe te definirati karakteristike spoznajno-emocionalnoga slušanja. Istraživanje je obuhvatilo 557 učenika iz 30 petih razreda i 14 učitelja glazbene kulture. Tijekom prvoga polugodišta učenici su višekratno slušali na četirima satima glazbene kulture četiri isječka različitih skladbi (*Valcer iz Maskarade* A. Hačaturjana, *Wellingtonovu pobjedu* L. van Beethovena, *More i Sindbadov brod* iz *Šeherezade* N. Rimskog-Korsakova i *Pavanu* G. Fauréa). Pritom su aktivno sudjelovali u glazbenim (npr. pjevanje, sviranje, plesanje itd.) i izvanglazbenim sadržajima (npr. razgovor o društveno-povijesnome kontekstu djela, vrijednostima, svjetonazorima). Aktivnosti su bile planski vođene, djeca su odgovarala na pitanja povezana sa spoznajnim i emocionalnim aspektom slušanja glazbe te crtala svoj doživljaj svake od četiriju skladbi.

* MAPU/GP-ZN-2018-1: Spoznajni i emocionalni aspekt slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole (1. 10. 2018. – 30. 9. 2021).

Nalazi istraživanja* ukazuju na prednosti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe primjenom višemodalnih interaktivnih aktivnosti. Konkretno, rezultati istraživanja spoznajno-emocionalnoga slušanja u hrvatskim osnovnim školama pokazuju da je točnost učeničkih procjena glazbenih sastavnica slična, neovisno o pristupu slušanju glazbe, iako se nešto točnijom pokazala procjena u spoznajno-emocionalnome pristupu. Mada su skladbe doživjeli jednako emocionalno obojenima neovisno o pristupu, učenici koji su bili izloženi spoznajno-emocionalnom pristupu emocije ugodnoga hedonističkog tona doživjeli su intenzivnije, a neugodnoga tona slabije. Nastava Glazbene kulture, kao i glazbena djela, sviđaju se učenicima petih razreda, a onima koji su radili prema spoznajno-emocionalnome pristupu nešto su se više sviđali i nastavni sat i skladbe. Glazbene i izvanglazbene aktivnosti koje su učitelji provodili u okviru spoznajno-emocionalnoga slušanja usmjerile su učenike na pažljivije slušanje glazbe, na veće izražavanje emocija, misli, procjene sviđanja djela, sadržaja djela i artikulaciju sata. Djeca koja su slušala prema spoznajno-emocionalnome pristupu potaknuta glazbom crtala su više tema povezanih sa sadržajem djela od djece koja su slušala glazbu prema standardnome pristupu. Spoznajno-emocionalni pristup pridonio je većemu fokusiranju na sadržaj skladbi koje je poticano pitanjima učitelja te ostalim metodičkim aktivnostima. Na kraju nastavne godine više se djece koja su slušala četiri skladbe po spoznajno-emocionalnom pristupu znatno češće dosjećalo tih skladbi u usporedbi sa standardnim pristupom. Učitelji Glazbene kulture primijetili su da je spoznajno-emocionalni pristup utjecao na veću usredotočenost djece, na njihovu zainteresiranost i uključenost te na njihovo izražavanje emocija povezanih s djelom.

Drugo je istraživanje u okviru drugoga znanstvenog projekta** provedeno od rujna do prosinca 2021. godine u hrvatskim osnovnim glazbenim školama. Namjera je bila usporediti standardno i spoznajno-emocionalno slušanje glazbe (SES) u glazbenoj školi kroz kontrolne i eksperimentalne grupe te definirati karakteristike spoznajno-emocionalnoga slušanja, ali u kontekstu nastave *solfeggia*. Željelo se provjeriti primjerenost spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe koje višemodalno povezuje glazbene i izvanglazbene sadržaje. Cilj je bio utvrditi kako se takvo slušanje može povezati sa stručnim kategorijama *solfeggia*, u kontekstu korištenja diktata, pjevanja po sluhu i po notama, ritamskih i melodijsko-ritamskih vježbi te ostalih teorijskih sadržaja u nastavi *solfeggia* u osnovnoj glazbenoj školi, a da bi se potaknuli doživljaj, učenje i pamćenje učenika. Istraživanje je obuhvatilo 997 učenika i 32 učitelja *solfeggia* iz 19 osnovnih glazbenih škola u Hrvatskoj. Sudjelovalo je 13 odjeljenja drugih razreda, 14 trećih i 10 odjeljenja petih razreda, ukupno 37 odjeljenja. Realizirano je pet nastavnih jedinica, jedna za drugi razred te po dvije za treći i peti razred.

* O nalazima istraživanja više v. u Vidulin (2021; 2022a; 2022b); Vidulin i Plavšić (2020a; 2020b), Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019; 2020), Vidulin, Žauhar i Plavšić (2022).

** MAPU/GP-ZN-2020-2: Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe na nastavi *solfeggia* u osnovnoj glazbenoj školi (1. 10. 2020. – 30. 9. 2024.). https://mapu.unipu.hr/_download/repository/MAPU_GP-ZN-2020-2_Spoznajno-emocionalno%20slusanje%20glazbe%20na%20nastavi%20solfeggia_trogodi%C5%A1nje%20izvjescje.pdf.

Učenici su upoznali sljedeća glazbena djela: *Simfoniju br. 9 u e-molu*, op. 95 (Iz *Novog svijeta*), IV. stavak A. Dvořáka te *Ples satova* iz opere *La Gioconda* A. Ponchiellija. Sudjelovali su u glazbenim (npr. pjevanje, sviranje, plesanje itd.) i izvanglazbenim sadržajima (npr. gluma, razgovor o društveno-povijesnome kontekstu djela, vrijednostima, svjetonazorima).

Nalazi istraživanja* u hrvatskim glazbenim školama pokazali su da se učenicima više sviđaju i nastava i glazba kada se primjenjuje SES; djeca koja su slušala glazbu prema pristupu SES imaju više refleksija o glazbi povezanih sa širim kontekstom od djece koja slušaju standardnim pristupom. Činjenica je da učenici koji su radili prema spoznajno-emocionalnoj strategiji jednako ostvaruju predviđene ishode učenja što ostavlja prostora da se ova vrsta slušanja zaista koristi u praksi. Učitelji *solfeggia* smatraju da se ishodi učenja primjenom SES-a ostvaruju barem jednako kao primjenom standardne metode, te da su učenici više angažirani na nastavi. Smatraju da je učenicima na satu bilo zanimljivo, novo i zabavno te da je SES pridonio boljemu oblikovanju sata i ostvarenju ishoda, pa i korelaciji s ostalim predmetima. Učitelji prepoznaju da SES potiče djecu na izražavanje svojih emocija ili na njihovo jasnije izražavanje te na veću aktivnost i kreativnost; općenito, primijetili su da su učenici imali bolju pažnju i bili motiviraniji za nastavu.

Treće istraživanje sastavni je dio trećega znanstvenog projekta.** Cilj je toga istraživanja ispitati učinkovitost novoga modela slušanja umjetničke glazbe u nastavi Glazbene umjetnosti u gimnazijama. Pripremljene su četiri nastavne jedinice priređene prema standardnim pripravama uvriježenima u nastavi Glazbene umjetnosti pri obradi određenoga glazbenog fenomena (kontrolna grupa) te prema pripravama koje obuhvaćaju obradu istoga fenomena uz spoznajno-emocionalno slušanje glazbe (eksperimentalna grupa). U istraživanju sudjeluje 1053 učenika i 19 nastavnika. Uključeno je 12 drugih razreda i 13 četvrtih razreda, ukupno 25 odjeljenja, te 5 odjeljenja trećih razreda. Upoznaju se sljedeća djela: *Peer Gynt*, *Suita br. 1*, *Jutarnje raspoloženje* (E. H. Grieg), *Suita za orkestar br. 1*, *Valcer br. 2* (D. D. Šostakovič), *Concierto de Aranjez*, *Adagio* (J. Rodrigo) i *Život cvijeća*, *Ljubica* (D. Pejačević).

Prema dosadašnjim rezultatima proizašlih iz triju istraživanja možemo zaključiti da su vidljive prednosti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe primjenom višemodalnih interaktivnih aktivnosti u užem i širem glazbenom te izvanglazbenom kontekstu. Spoznajni se elementi svladavaju jednako dobro kao i kod standardnoga pristupa, odnosno, učenici jednako ostvaruju ishode učenja. Međutim, emocije se doživljavaju intenzivnije, učenicima se sviđa i nastava, ali i glazba koja im se posreduje. Razmišljaju o sadržaju djela i procjenjuju ga, imaju više refleksija i asocijacija na glazbu i širi kontekst, veći je fokus na sadržaj skladbi, a dosjećaju se skladbi i nakon nekoga vremena. Učitelji i nastavnici su primijetili da je spoznajno-emocionalno slušanje glazbe utjecalo na veću usredotočenost djece te na njihovu zainteresiranost i uključenost u nastavu.

* O nalazima istraživanja više v. u Vidulin (2023); Vidulin, Žauhar i Plavšić (2023a; 2023b); Žauhar et al. (2023).

** MAPU/GP-ZN-2022-1: *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe na nastavi Glazbene umjetnosti*. Podaci o teorijskom kontekstu SES-a u gimnaziji dostupni su u radu Senjan i Vidulin (2023).

Također, prosuđuju da im je i artikulacija nastavnoga sata bolja, odnosno oblikovanje nastavne jedinice pripremljene prema spoznajno-emocionalnom pristupu uspješnije jer podržava, između ostaloga, inovativnost i kreativnost na nastavnome satu.

Zaključak

S obzirom na trenutačno stanje u školstvu, ne zanemarujući pritom pokušaje osuvremenjivanja koji su prisutni u školskome sustavu tijekom povijesti, razvidno je da i dalje postoje mnogi izazovi koji su postavljeni pred (glazbene) pedagoge. Na prvo pitanje koje smo postavili — što učiniti i može li se stanje promijeniti — pokušali smo odgovoriti u ovome radu opisujući naš primjer te pozivajući kolege na inoviranje svoje nastave, pronalaženje primjerenih nastavnih strategija i istraživanje njihove učinkovitosti u nastavi.

Budući da glazba / glazbena djela izazivaju propitivanja društvenih, političkih i moralnih normi, bilo to slučajno ili namjerno, predstavljaju odličnu platformu za oblikovanje osobnoga identiteta i podizanje razine svijesti učenika, ali i učitelja. Upravo zato djela koja se prezentiraju učenicima valja pažljivo sagledati, kako u glazbenome, tako i izvan glazbenom kontekstu, jer se tako može utjecati na oblikovanje temeljnih ljudskih vrijednosti. Učenici se trebaju osvijestiti i kritički sagledati svijet oko sebe, a glazbena djela i poruka koju im ona prenose mogu u tome pomoći. Da bi se to ostvarilo, uz glazbeno djelo kao poticaj i inspiraciju, važno je pronaći primjerenu nastavnu strategiju kojom će se utjecati na motivaciju, zainteresiranost i aktivno sudjelovanje učenika. Smatramo da smo spoznajno-emocionalnim slušanjem dali podstrek učenicima da dožive ponajprije glazbu, da emocionalno reagiraju, samostalno zapaze, asociraju, da je povežu s vlastitim stajalištima te u suradnji s učiteljem nauče razumijevati glazbu, da bi je u konačnici prihvatili. S druge strane, učiteljima smo ukazali na to koje su mogućnosti spoznajno-emocionalnoga slušanja i kako vrijedi ulagati svoje znanje i energiju u traženje i pronalaženje novih načina poboljšanja nastave u korist učenikova holističkog razvoja. Ostaje samo vidjeti hoće li nastavna strategija spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe biti prihvaćena u većoj mjeri ili će ostati zabilježena — samo na papiru.



Literatura

- Acland, C. R. (2017). American AV: Edgar Dale and the information age classroom. *Technology and Culture*, 58(2), 392–421. <https://doi.org/10.1353/tech.2017.0041>.
- Andina, T. (2017). What is Art? The question of definition reloaded. *Brill Research Perspectives in Art and Law*, 1(2), 1–88. <https://doi.org/10.1163/24684309-12340002>.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljubašić Kuzmanović, V., & Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 77–89.
- Carroll, M. (ur.) (2012). *Music and ideology*. Routledge.
- Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. IEP.
- Davies, S. (1991). *Definitions of Art*. Cornell University Press.
- Diković, M. (2017). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4), 539–557.
- Eldridge, R. (2014). *An introduction to the Philosophy of Art*. Cambridge University Press.
- Fokt, S. (2017). The cultural definition of Art. *Metaphilosophy*, 48(4), 404–429. <https://doi.org/10.1111/meta.12251>.
- Goldblatt, D., Brown, L. B., & Patridge, S. (ur.) (2018). *Aesthetics: A reader in the Philosophy of the Arts*. Routledge.
- Iseminger, G. (2004). *The Aesthetic function of Art*. Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv5rdvqm>.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja*. Školska knjiga.
- Levinson, J. (ur.) (2005). *The Oxford handbook of Aesthetics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199279456.001.0001>.
- Matijević, M. (2006). Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Deleova stošca iskustva. U: I. Hicela (ur.). *Prema kvalitetnoj školi: Peti Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije* (str. 21–30). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split – Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. *Znamen: Nastavnički suputnik*, 188–225.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: I. Ivanšić (ur.). *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391–408). Hrvatsko matematičko društvo – Školska knjiga.
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine.
- McCallum, K., Mitchell, S., & Scott-Phillips, T. (2020). *The Art experience*. Review of Philosophy and Psychology, 11(1), 21–35. <https://doi.org/10.1007/s13164-019-00443-y>.

- Mclver Lopes, D. (2007). Art without 'Art'. *The British Journal of Aesthetics*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayl035>.
- Miljević-Riđički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., & Zarevski, P. (2003). *Učitelji za učitelje: promjer provedbe načela Aktivne/efikasne škole*. IEP.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to practice*. <https://eric.ed.gov/?id=ED444966>.
- MZOS (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Sala, M. (ur.) (2014). *Music and propaganda in the short twentieth century*. Brepols.
- Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama. *Metodički ogledi*, 24(1), 31–72. <https://doi.org/10.21464/mo45.124.3172>.
- Senjan, I., & Vidulin, S. (2023). Slušanje i upoznavanje glazbe u gimnazijskome obrazovanju: povijesni pregled i suvremena vizura. U: S. Vidulin (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (str. 211–246). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Škojo, T. (2016). Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65(2), 229–249.
- Vidulin, S. (2021). Art music in school: Challenges, benefits and opportunities. U: S. Filipović (ur.). *Challenges of modern educational practice in the field of art – Current issues, dilemmas and perspectives* (str. 332–351). Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu.
- Vidulin, S. (2022a). The study of holistic listening to music in school: Results and potential for further research. *The Journal of Music Education*, 37; 31–51. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.18\(37\)31-51](https://doi.org/10.26493/2712-3987.18(37)31-51).
- Vidulin, S. (2022b). Evaluation of the cognitive-emotional approach in listening to music in Croatian general education setting. *EDULEARN22 Proceedings* (str. 1073–1081). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022>
- Vidulin, S. (2023). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi solfeggia: primjeri dobre prakse*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020a). 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* (str. 93–106). Sveučilište J. J. Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020b). 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., & 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., & Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli – Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2022). Experiences during listening to music in school. *Music Education Research*, 4, 512–529. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098262>.

Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2023a). Dobrobiti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe na nastavi solfeggia. U: S. Vidulin (ur.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (str. 171–190). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2023b). The effects of cognitive-emotional music listening in ear training on acquired knowledge and liking of the lessons. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231204442>

Žauhar, V., Vidulin, S., Plavšić, M., & Bajšanski, I. (2023). The effect of ear-training approach on music-evoked emotions and music liking. *Psiholgijske teme*, 32(1), 81–104. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.5>.

Slika 0.12

Dečji likovni rad [akvarel]



Napomena. Preuzeto iz *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*, S. Filipović, 2011, Beograd: Univerzitet umetnosti i KLETT.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија

dr Daniela Korolija Crkvenjakov
redovni profesor, Konzervacija i restauracija
Katedra za teorijske predmete — Departman
likovnih i primenjenih umetnosti, Akademija
umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
daniela.korolija@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7.025.3:331.54-057.875
Originalni naučni rad
40–53

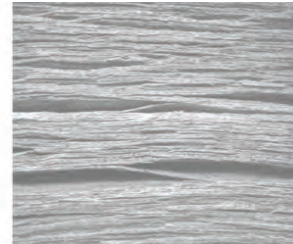
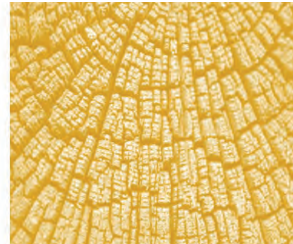
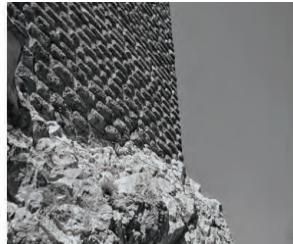
DODATNE VEŠTINE U ŠKOLOVANJU KONZERVATORA

Rezime: Rad analizira potrebe i mogućnosti da se kroz formalno školovanje konzervatora-restauratora studenti usavršavaju i u dodatnim veštinama, poput prenosivih ili transversalnih (digitalnih, menadžerskih) i mekih ('soft skills', poput veština komunikacije, timskog rada i slično). Analiza potreba je sprovedena kroz upitnik na koji su odgovarali konzervatori sa dugim iskustvom u vođenju konzervatorskih projekata. Anketirani su poslodavci iz državnog i privatnog sektora i pokazano je da su u realnom radnom okruženju dodatne veštine od značaja za uspešnu realizaciju zadataka. Paralelno su pretraživane slične analize u međunarodnoj konzervatorskoj zajednici. Na kraju su na osnovu sopstvenog nastavničkog iskustva diskutovane mogućnosti uključivanja dodatnih veština u kurikulum studija konzervacije i restauracije.

Ključne reči: školovanje konzervatora, prenosive veštine, meke veštine.

Slika 0.13

Studentski likovni rad [fotografija]



Uvod

Jedan od ciljeva obrazovanja je osposobljavanje za rad u struci. Kada posle studija dođu na tržište rada, konzervatori-restauratori imaju mogućnost da rade u državnom sistemu (zavodi za zaštitu spomenika, muzeji, galerije, biblioteke, arhivi i druge ustanove koje imaju zbirke i predmete koji zahtevaju konzervatorsku pažnju) ili u privatnom sektoru.

Studenti sa studija konzervacije i restauracije izlaze sa stručnim konzervatorskim znanjima i veštinama, teorijskim znanjima iz humanističkih i prirodnih nauka, i sa ograničenim iskustvom u radu koje će tek da stižu i proširuju kroz praksu. Poželjne kompetencije konzervatora-restauratora su definisane u preporukama Evropske konfederacije konzervatorsko-restauratorskih organizacija E.C.C.O. (European Confederation of Conservation-Restoration Organisations), u kojima su one i detaljno razrađene (Corr i dr. 2011).

U Srbiji, put ka daljem radu u struci vodi preko jednogodišnjeg pripravničkog staža i potom polaganja državnog ispita, koji je praktično licenca za rad na zaštićenim spomenicima kulture. Konzervaciju karakteriše multidisciplinarnost i timski rad, često i terenski uslovi rada, što sve postavlja velike izazove za mlade koji treba da nađu svoje mesto i istaknu se u realnom radnom okruženju. Opšta digitalizacija i prelazak na projektno finansiranje zahtevaju poznavanje projektnog menadžmenta i vladanje digitalnim alatima. Razvoj konzervacije i restauracije uključuje i sve veću potrebu dijaloga sa vlasnicima ili korisnicima, što potcrtava potrebu za dodatnim veštinama poput veština pregovaranja, rešavanja konflikata i definisanja prioriteta. Na kraju, ako želimo da konzervatori restauratori dele dragocena znanja koja steknu tokom rada na predmetima, kao i da postanu aktivni akteri istraživanja u cilju napretka struke, potrebno je da ovladaju i veštinama istraživanja, pisanja i prezentovanja rezultata rada.

Potreba za dodatnim znanjima i veštinama u timovima koji rade u oblasti konzervacije i restauracije uočena je odavno, i rasla je sa usložnjavanjem zadataka i sve većim potrebama za komuniciranjem unutar raznorodnih struka, okupljenih oko istog cilja. Istraživanje u okviru doktorske disertacije na Univerzitetu u Novom Sadu, objavljeno u renomiranom međunarodnom časopisu [Hinršenberger i dr. 2019] ukazuje na sve veću potrebu za menadžerskim veštinama u kolaborativnim projektima u oblasti zaštite nasleđa.

Tekstovi u kojima se ukazuje na potrebne kompetencije u oblasti upravljanja kulturnim nasleđem su brojni. Ovde navodimo podelu kompetencija prema *The UNESCO Competence Framework for Cultural Heritage Management*, gde se one dele na četiri grupe: osnove kompetencije (core competences), menadžerske kompetencije (managerial competences), specijalizovane tehničke kompetencije (specialized technical competences) i lične kompetencije (personal competences). U istoj studiji, nivoi operatora se dele na: vešt radnik (nivo 1), tehnički specijalista/srednji menadžer (nivo 2), viši menadžer (nivo 3) i odgovorni menadžer (nivo 4) [UNESCO Bangkok Office, 2021, str. 29-39].

Kada se okrenemo prema oblasti obrazovanja konzervatora-restauratora, zanimljivo je pogledati značaj koji se daje različitim znanjima i veštinama. Univerzitet u Valensiji je izdavač serije knjiga Conservation 360°, u kojoj se upravo sprema monografija sa temom obrazovanja konzervatora. U pozivu za tekstove urednički tim ističe: „Konzervatorsko-restauratorska delatnost je prilično mlada profesija i afirmaciju je stekla organizovanjem kroz stručna udruženja, kao i konferencije i publikacije. Priznanje profesije ide ruku pod ruku sa priznanjem njenog obrazovanja. [...] Konzervatorsko obrazovanje je multidisciplinarno i obrazovni programi obuhvataju tradicionalno nauku, istoriju umetnosti, tehničku istoriju umetnosti i praktičnu obuku. Međutim, nova znanja i izazovi u našoj oblasti imaju uticaj na konzervatorsko-restauratorsko obrazovanje. Podučavanje novim kompetencijama kao što su veštine komunikacije, istraživačke veštine, digitalne, inženjerske i dizajnerske kompetencije su u porastu u programima konzervatorsko-restauratorske edukacije, kao i programi stalnog učenja kroz seminare i radionice.” (Conservation 360° 2021).

Prikupljanje podataka anketom i kriterijumi za analizu

Koliko je izvodljivo da obuka za sva ova znanja i veštine bude uključena u kurikulume studijskih programa iz konzervacije i restauracije, već opterećene brojnim drugim oblastima neophodnim za sticanje stručnih znanja? Prostor za proširenje kurikuluma je ograničen, pa je autora zanimalo koje su dodatne veštine najpotrebnije u praksi i kako ih rangiraju iskusiji, koji vode timove saradnika, kako u državnim, tako i u privatnim konzervatorskim ateljeima.

Na bazi ovakvih razmatranja napravljena je anketa koja je poslata konzervatorima iz različitih ustanova i radnih okruženja (Tabela 1). Učesnici su zamoljeni da svakoj nabrojanoj veštini dodele broj od 0 do 5, prema tome koliko smatraju da je ona važna u radnom okruženju u kojem oni imaju iskustvo. Takođe, zamoljeni su da dodaju veštine i znanja koja smatraju važnim, a koja nisu bila navedena u anketi. Učestvovali su iskusni konzervatori iz muzeja, zavoda, biblioteka, kao i iz privatne prakse. Ukupno je prikupljeno 19 odgovora kolega sa različitim iskustvima. Teritorijalno posmatrano, od 19 odgovora, 14 je od konzervatora iz Srbije, a 5 iz Crne Gore.

Tabela 1

Anketa i način ocene

Pored stručnih znanja i veština konzervatoru-restauratoru je potrebno i		Ocena potrebe: 0 – potpuno nepotrebno 1 – uglavnom nepotrebno 2 – ponekad potrebno 3 – često potrebno 4 – veoma često potrebno 5 – neophodno
1.	Vladanje digitalnim alatima (Photoshop, Excell i slično)	
2.	Veština pisanja projekata	
3.	Pravljenje budžeta projekta	
4.	Poznavanje finansijskog poslovanja	
5.	Pisanje akademskog teksta	
6.	Veštine istraživanja	
7.	Dobro poznavanje engleskog jezika	
8.	Vladanje digitalnom fotografijom	
9.	Sposobnost timskog rada	
10.	Efikasna organizacija vremena	
11.	Veštine pregovaranja	
12.	Kreativno razmišljanje pri rešavanju zadataka	
13.	Povezivanje sa drugima (umrežavanje)	
14.	Sposobnost upravljanja konfliktima	
15.	Organizacione sposobnosti	
16.	Postavljanje ciljeva i određivanje prioriteta	
17.	Drugo (dopišite)	

Mnogi konzervatori su dodali u posljednjem redu ankete i druge vrednosti koje smatraju važnim, kao i različite napomene, i na tome im se iskreno zahvaljujem. One su upravo rezultat različitih radnih iskustava i date su u nastavku (Tabela 2).

Tabela 2

Dodatna znanja i vještine koje su učenici ankete istakli kao potrebne

1.	Sposobnost prenošenja znanja i iskustva
2.	Većina navedenih stavki bude potrebna ali mislim da je velika razlika da li je u pitanju samostalni konzervator ili rad u instituciji
3.	Dobra pismenost i poznavanje pravopisa, sposobnost jasnog izražavanja (naročito pri izradi konzervatorskih izveštaja)
4.	Ovladavanje različitim oblicima poslovne komunikacije (dopisi i poslovna pisma, priprema reversa, molbe, izveštaji...)
5.	Kritičko mišljenje, sposobnost povezivanja i primene znanja iz drugih oblasti (možda spada u kreativno razmišljanje)
6.	Upravljanje vozilom (terenski rad)
7.	Jedna stvar je rad u timu (rad sa drugim konzervatorima) a druga povezivanje sa drugima (saradnja sa stručnjacima drugih profila)
8.	Komunikacijske vještine svakodnevno trebaju, a vještine pregovaranja vrlo retko.
9.	Vještine prezentovanja nekog projekta su vrlo često potrebne i to ne samo na predavanjima, konferencijama i slično već u bilo kom javnom i poslovnom okruženju
10.	Umrežavanje sa kolegama iz drugih institucija
11.	Poznavanje materijala (istorijskih i savremenih)
12.	Poznavanje tržišta za dostupnost materijala i alata neophodnih za rad
13.	Poznavanje i uređenje radnog prostora i rasvete (usklađenost sa antropometrijskim merama)
14.	Dobra komunikacija sa kustosima i istoričarima umetnosti
15.	Sposobnost za kompromis (tamo gde za to ima smisla)
16.	Poznavanje mera bezbednosti na radu
17.	Sposobnost prenošenja sopstvenog i usvajanje tuđeg znanja stečenog u praktičnom radu
18.	Šire opšte obrazovanje
19.	Izgrađen etički kodeks
20.	Izgrađen estetski kriterijum

Analiza rezultata i diskusija

Analizirana je srednja vrednost odgovora u anketi, kako na ukupnom setu podataka, tako i po grupama, prema radnom okruženju kao kriterijumu koji je uzet kao najvažniji za ocenu značaja dodatnih veština kod mladih konzervatora. Rezultati su prikazani u obliku tabele (Tabela 3) i dijagrama (Sl. 1). Razmatrana su tri tipa radnog okruženja:

- rad u muzejima (gde dominira rad u ateljeu);
- rad u Zavodima za zaštitu spomenika (mnogo rada na terenu);
- rad u privatnom sektoru (prilagođava se poslu).

Tabela 3

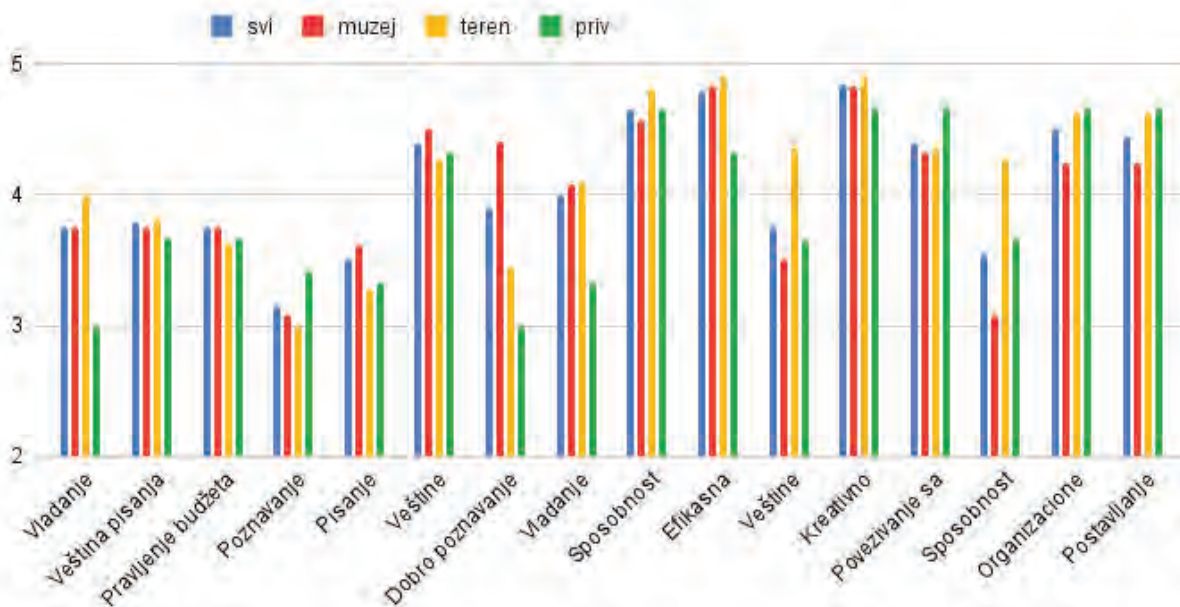
Srednja vrednost odgovora na pitanja u anketi*

No.	Veština/kompetencija	Svi	Muzej	Zavod	Priv. S.
1.	Vladanje digitalnim alatima (Photoshop, Excell i slično)	3,75	3,75	4	3
2.	Veština pisanja projekata	3,8	3,75	3,81	3,67
3.	Pravljenje budžeta projekta	3,75	3,75	3,63	3,67
4.	Poznavanje finansijskog poslovanja	3,15	3,08	3	3,41
5.	Pisanje akademskog teksta	3,5	3,61	3,27	3,33
6.	Veštine istraživanja	4,4	4,5	4,27	4,33
7.	Dobro poznavanje engleskog jezika	3,9	4,41	3,45	3
8.	Vladanje digitalnom fotografijom	4	4,08	4,09	3,33
9.	Sposobnost timskog rada	4,65	4,58	4,81	4,66
10.	Efikasna organizacija vremena	4,8	4,83	4,9	4,33
11.	Veštine pregovaranja	3,75	3,5	4,36	3,66
12.	Kreativno razmišljanje pri rešavanju zadataka	4,85	4,83	4,9	4,67
13.	Povezivanje sa drugima (umrežavanje)	4,4	4,33	4,36	4,67
14.	Sposobnost upravljanja konfliktima	3,55	3,08	4,27	3,67
15.	Organizacione sposobnosti	4,5	4,25	4,63	4,67
16.	Postavljanje ciljeva i određivanje prioriteta	4,45	4,25	4,63	4,67

* Bojama su istaknuti odgovori sa visokom i najvišom vrednošću: smeđa za vrednost 4-4,5 i crvena za vrednost 4,5-5.

Grafikon 1

Dijagram sa prikazom važnosti koje su pojedinim veštinama i znanjima konzervatora dodeljene u anketi



Sva predložena znanja i veštine su ocenjeni ocenom od najmanje 3, to jest „često potrebna“, ili više. Svi su najveći značaj dali veštini kreativnog razmišljanja pri rešavanju zadataka. Kao „veoma često potrebne“ su ocenjene i sposobnost timskog rada, efikasna organizacija vremena, organizacione sposobnosti i postavljanje ciljeva i određivanje prioriteta. Kao relativno najmanje potrebna je ocenjena veština pisanja akademskog teksta.

Iako su potrebe za određenim dodatnim znanjima i veštinama prilično ujednačeno ocenjene po grupama prema vrsti radnog okruženja, analiza je ipak pokazala mala odstupanja od srednje ocene, što se vidi iz poslednje tri kolone u Tabeli 3.

Veštine i znanja koje konzervatori ocenjuju kao veoma često potrebne ili neophodne, i koje su se našle na vrhu potreba, vezane su za efikasnost rada u timu i organizaciju posla. To su veštine koje spadaju u grupu menadžerskih veština. Pri tome, konzervatori koji rade u Zavodima za zaštitu spomenika kulture, i upućeni su na rad na terenu, kao i oni koji rade u privatnoj praksi, više su istakli potrebu za organizacionim sposobnostima i jasnom definisanju ciljeva i postavljanju prioriteta od muzejskih konzervatora. Konzervatori koji rade u Zavodima izdvojili su veštinu pregovaranja više od drugih.

Takođe, sposobnost umrežavanja, to jest povezivanja sa drugima, dobila je visoko mesto na listi potrebnih veština, a najviše kod konzervatora koji rade u privatnoj praksi. Poslednje dve veštine, pregovaranje i umrežavanje, prema pomenutom UNESCO-vom *Competence Framework for Cultural Heritage Management*, mogu se posmatrati kao deo menadžerskih veština, kroz veštine komunikacije, ali i kao deo osnovnih kompetencija (core competences), jer je usko vezano sa politikama zaštite i uključivanjem različitih učesnika u procesu zaštite nasleđa.

S druge strane, deo menadžerskih veština koji obuhvata finansijski i projektni menadžment je prema rezultatima ankete u donjoj polovini po značaju.

Posebna grupa pitanja u anketi ciljala je na istraživački rad i saopštavanje rezultata. Veštine istraživanja su visoko ocenjene, a najviše od strane muzejskih konzervatora, koji su visoko ocenili i potrebu za dobrim poznavanjem engleskog jezika. S druge strane, potreba za veštinom pisanja akademskog teksta i vladanjem digitalnim alatima su niže ocenjeni, a najveću potrebu za njima iskazali su muzejski konzervatori. Od digitalnih veština, jedino je vladanje digitalnom fotografijom ocenjeno kao veoma često potrebno od strane svih konzervatora.

Ovi rezultati, a posebno napred opisane razlike, mogu se objasniti specifičnostima zahteva radnog mesta konzervatora u muzejima, u Zavodima za zaštitu spomenika kulture i u privatnoj praksi. Za rad u muzejima karakterističan je mirniji tempo rada, sa većim pritiscima rokova kada se pripremaju izložbe. Takođe, u opisu dužnosti konzervatora su više zastupljene aktivnosti preventivne konzervacije, briga o stanju depoa, kao i visoki standardi kod transporta i izlaganja. Konzervatori u muzejima nekada rade sami, a nekada postoji radionica sa više ljudi; situacija od muzeja do muzeja je veoma različita. Takođe, muzejski konzervatori su veoma upućeni na komunikaciju sa kustosima, kao i na saopštavanje rezultata rada kroz programe komunikacije sa publikom, pa i na naučni rad. Otuda se može objasniti i potreba za veštinama istraživanja, znanjem stranog jezika i veštinom pisanja akademskog teksta.

Za konzervatore u Zavodima za zaštitu spomenika karakterističan je rad na terenu i velike ekipe. Boravak u privremenom smeštaju i organizacija svakodnevnog života, kao i komunikacija sa vlasnicima ili držaocima kulturnih dobara (posebno kada je reč o radu u crkvama i manastirima) postavlja takođe određena ograničenja i izazove u radu. Takvo radno okruženje povećava potrebu za menadžerskim veštinama i veštinama pregovaranja. Rad po projektima koji se izvode na terenu je striktno vezan za ispunjavanje rokova i završetak planiranih aktivnosti, a iz toga sledi i izraženo vrednovanje organizacionih sposobnosti, jasnog definisanja ciljeva i postavljanja prioriteta.

Među učesnicima ankete najmanje su zastupljeni konzervatori koji uspešno rade u privatnom sektoru, a tako je i u realnosti radnog okruženja konzervatora u Srbiji. Privatni konzervatori nemaju podršku finansijskih i pravnih službi kao konzervatori u državnim ustanovama, a slično kao i konzervatori u Zavodima imaju striktno rokove za završetak posla. S obzirom da se radi uglavnom o malim preduzetnicima, logično je da su oni iskazali potrebu za poznavanjem finansijskog poslovanja više od ostalih.

Slika 1

Deset neophodnih osobina konzervatora

Rezultati ankete, uprkos malom uzorku, pokazuju trendove koji se poklapaju sa poželjnim osobinama koje ističu iskusni konzervatori u drugim zemljama. Jedan kratak i pregledan spisak dali su konzervatori okupljeni u engleskom udruženju ICON (The Institute of Conservation), u tekstu pod naslovom *So you want to be a conservator? 10 traits you need to succeed* (Slika 2). Među njima se u vezu sa transverzalnim i mekim vještinama, kojima se bavi ovaj rad, mogu izdvojiti potreba za odličnom komunikacijom, sposobnost prilagođavanja i analitički duh, kao i poslovne vještine. Jedan od ciljeva obrazovanja je pripremanje za uspješan rad u struci. Kao što naglašava konzervatorica Luiza Burden (Louisa Bourden): „Očuvanje baštine je umetnost, nauka, a u mnogim slučajevima i posao. Konzervatori ne mogu priuštiti da ignorišu osnovne poslovne vještine. Svi konzervatori moraju da razumeju kako da procene projekte i rade sa budžetima. Bilo da ste u privatnom ili javnom sektoru, potrebne su vam iste vještine. [...] To nije ono zbog čega ulazimo u konzervaciju, već je to dobra profesionalna praksa.” (ICON, 2016).

SO YOU WANT TO BE A CONSERVATOR?

10

Must-have traits for the modern conservator

- 1 GENUINE INTEREST**
"The best conservators I have worked with share a keen interest in how things are made and what they are made from. Such an interest can take you on amazing journeys around the world and into history."
- 2 CRAFTSMANSHIP**
"The practical is no less important than the academic...Achieving competence with hand skills is only the beginning; Craftsmanship is not a dirty word."
- 3 AWARENESS**
"Practice not just looking closely at an object but also being totally aware of everything surrounding the object... Conservation is about knowing the relationships between things, people and their contexts."
- 4 COMMUNICATION**
"A good deal of my time is spent working with other people, helping them understand why conservators work in the way they do... There are times I feel I should be working as a UN diplomat rather than a conservator!"
- 6 TENACITY**
"You need to have the determination to make the most of your course and the contacts provided in the conservation community. Take the initiative and immerse yourself into your chosen specialism."
- 5 ADAPTABILITY**
"You must have the ability to develop and balance both creative and critical thinking and doing to make informed decisions which overcome a range of conservation and preservation issues."
- 7 PATIENCE**
"Patience is one of the most important skills required... some tasks will require such dexterity and perseverance that they can seem impossible to complete."
- 8 BUSINESS NOUS**
"You must have the ability to be pragmatic: budgets are never big enough and we can never do all that is needed, so we have to negotiate and find a way to achieve what we can."
- 9 ANALYTICAL MIND**
Conservators must be practical as well as creative to work out solutions in an ever changing museum environment where priorities and resources change frequently."
- 10 WILLINGNESS TO DOCUMENT**
"You must develop a deep understanding of the critical importance of documenting what we do. So much work in the past was not recorded and it is an endless complication."

CREATED BY THE INSTITUTE OF CONSERVATION
Icon is a registered charity and the professional body for the conservation of cultural heritage

Icon
THE INSTITUTE OF CONSERVATION

Kako razvijati transverzalne i meke veštine u nastavi konzervacije i restauracije

Anketa je pokazala da u praksi, u svakodnevnom radu konzervatora-restauratora, postoji potreba za različitim veštinama koje uglavnom nisu zastupljene u kurikulumima studija konzervacije, posebno potreba za menadžerskim i komunikacionim veštinama. Kako razvijati ove veštine kod mladih konzervatora? Da li je moguće u kurikulum studija konzervacije, već opterećen brojnim neophodnim nastavnim sadržajima iz humanističkih i prirodnih nauka, umetnosti, kao i specijalističkih stručnih oblasti, sa stalnim zahtevima za puno praktičnog rada u toku studija, uklopiti i specifične sadržaje o komunikaciji i poslovnim veštinama? Iskustvo rada sa studentima na master studijskom programu konzervacije i restauracije na Akademiji umetnosti Novi Sad govori da nema prostora za posebne kurseve posvećene transverzalnim i mekim veštinama, ali se takva obuka može sprovoditi kroz sadržajne i efikasne vežbe u okviru nastave. Kako da nastavnik u oblasti konzervacije osmisli takve vežbe, gde da nađe ideje i inspiraciju? Tek je takvih kurseva za nastavnike konzervacije premalo, a jedna izvanredna prilika bio je desetodnevni Trening kurs „Communication and Teaching Skills in Conservation and Science” (ICCROM, 2019), u kojem je učestvovala i autorka ovog rada. Vredno je podeliti neka iskustva koja se mogu povezati sa temom rada:

Rol-play vežba komunikacije i pregovaranja. Cilj vežbe je bilo osveščivanje potreba različitih zainteresovanih strana (stejkholdera) u procesu zaštite nasleđa: vlasnika, korisnika, predstavnika lokalne zajednice, predstavnika organa vlasti, predstavnika službe zaštite i drugih. Učesnici su dobili uloge pripadnika neke od ovih grupa, a „glumili” su sastanak gradonačelnika sa predstavnicima svih zainteresovanih strana oko zahteva investitora čiji su se interesi sukobljavali sa interesima struke zaštite, ali su donosili ekonomski boljitak lokalnoj zajednici. „Ulazak u tuđe cipele” nije bio lak nikome od učesnika, koji su kao konzervatori imali razvijenu etiku očuvanja nasleđa, ali je uloga zahtevala da se brane argumenti drugih zainteresovanih strana. Vežba je kratka i veoma osveščujuća za razumevanje kompleksnosti procesa pregovaranja i poštovanja i uvažavanja argumenata drugih.

Nemoguća misija za vežbu kreativnog rešavanja problema i timskog rada. Druga inspirativna vežba sa istog trening kursa je zahtevala timski rad i kreativnost u rešavanju zadataka. Grupe učesnika su dobijale zadatke od zamišljenog zahtevnog kustosa u muzeju, koji traži premeštanje komplikovanog predmeta sa jedne lokacije u muzeju na drugu. Zadaci su bili naizgled zabavni, ali u suštini praktično nemogući za izvođenje u zadatom vremenu: prenošenje tacne pune izuzetno lakog perja u krug oko prostorije tako da se nijedno pero ne pomeri (sa argumentom da je to predmet od ritualnog značaja i da mora da prođe ritualni put pre postavljanja u izložbenom prostoru) ili prenošenje gomile suvog lišća sa jedne lokacije u prostoriji na drugu, tako da postavka bude identična (sa argumentom da je delo previše blizu izvoru toplote koji predstavlja pretnju), i druge inventivne ideje. Suština vežbe (koja je bila ograničena na 15 minuta) je neophodnost istraživanja opcija u timu, traženja izvodljivog rešenja i rada pod pritiskom kratkog roka. Nijedan tim nije uspeo da izvede traženi proces, ali to nije bio ni cilj vežbe.

U diskusiji koja je usledila bilo je jasno da je trebalo više promišljati, i da su ishitreni potezi, u vremenskoj stisci, bili pogrešna strategija. Čak i iskusni konzervatori, učesnici trening kursa, imali su puno da nauče iz ove vežbe.

Odabrali najvrednije — kriterijumi vrednovanja nasleđa. Treći primer je vezan za vežbu vrednovanja nasleđa, i kao i prethodne dve, vežba je kratka i postavlja učesnicima veliki izazov. Pred grupu se postave desetine sličica sa najpoznatijim primerima svetskog kulturnog i prirodnog nasleđa, sa zadatkom da izaberu 4 koje smatraju najznačajnijim, sa kratkim rokom od najviše 10 minuta da naprave izbor, a potom da ga argumentuju. Postavljeni pred ovaj praktično nemoguć zadatak, učesnici se muče u donošenju odluke, a diskusija koja sledi je dragocena jer se verbalizuju kriterijumi vrednovanja nasleđa.

Sledeći ove primere, u sopstvenoj nastavnoj praksi na MAS Konzervacija i restauracija na Akademiji umetnosti Novi Sad osmišljavane su i druge kratke vežbe: na primer definisanje konzervatorskog problema u vrlo malo reči, kako bi se potencijalnom finansijeru (uvek u vremenskoj stisci i naviknutog na sažetu informaciju na osnovu koje donosi odluke) predočio značaj predmeta rada, osnovni problemi i planirani konzervatoroko-restauratorski radovi za koje se traži finansiranje. Ova vežba uključuje više važnih veština: definisanje problema, jasno i koncizno saopštavanje, osnovne pravljenja budžeta projekta. Ako se uključi i rol-play, tako da studenti podele uloge konzervatora koji traže podršku za projekte i potencijalnih finansijera, dobije se zabavnih i intenezivnih 10-15 minuta vežbe koja se dugo pamti i otvara mnoga pitanja.

Najmanje vrednovana veština u anketi bila je vezana za pisanje akademskih tekstova. U jednoj dominantno praktičnoj struci, kakva je konzervacija, sa zanatskom istorijom, i istorijom tajnih receptura, prelaz na naučno razmišljanje ne ide lako. Čak i manji zahtevi, da se kao rezultat konzervatorskog rada pojavi kratak tekst o dobrim ili lošim iskustvima u nekom konkretnom poslu, nije lako ostvariv. Konzervatori najčešće kažu da nemaju vremena, a i kad imaju, nemaju afinitet da pretoče svoje dragocena iskustvena znanja u tekstove iz kojih će učiti naredne generacije. Tekstovi, da bi bili objavljeni, moraju da zadovolje pravila akademskog pisanja, pa je zato takvo pitanje i postavljeno u anketi. A bez zapisanog iskustva, ono ostaje iskustvo samo onoga koji ga je stekao, i eventualno njegovih neposrednih saradnika.

Ovom temom bavila se konzervatorica Muriel Verbeeck-Boutin sa Univerziteta u Liježu (Belgija), postavljajući pitanje: Kako ohrabriti konzervatore da proizvode znanje? (Verbeeck-Boutin, 2017). Sličan problem, da konzervatori malo pišu, je uočen i u drugim zemljama, pa je 2007. godine razvijen projekat CeROArt, kao laboratorija u kojoj mladi konzervatori vežbaju veštine pisanja za objavljivanje u stručnim časopisima. Diskutovani su problemi nesnalaženja u pretraživanju literature, potrebi da se pre svega čita, da bi se moglo pisati, učenje o referisanju na druge izvore. Sve su ovo teme koje muče i naše mlade konzervatore pred zadatkom pisanja akademskog teksta. Pomoć, kao što sugerise i Muriel Verbeeck-Boutin, mora doći od nastavnika, što znači da i oni sami moraju pokazati iste osobine koje traže od svojih studenata: stalno usavršavanje, istraživanje, čitanje i pisanje. Danas je CeROArt ugledan onlajn časopis koji je često citiran i vrlo koristan konzervatorskoj zajednici.

Zaključak

Analiza male ankete sprovedene u lokalnom i regionalnom okruženju pokazala je da je u konzervatorskoj delatnosti visoko izražena potreba za dodatnim veštinama konzervatora za uspešan i efikasan rad u oblasti zaštite kulturnog nasleđa. Prema rezultatima ankete, najviše su potrebne sposobnost timskog rada i efikasno upravljanje vremenom, organizacione sposobnosti i postavljanje ciljeva i određivanje prioriteta, dakle menadžerske veštine koje vode ka optimalnom korišćenju resursa i efikasnoj realizaciji projekata. Paralelno, veoma se ceni kreativno razmišljanje pri rešavanju zadataka. Slične zaključke imaju i konzervatori u drugim zemljama. Postavljeno je pitanje da li i kako je moguće kroz studije konzervacije i restauracije raditi na unapređivanju ovih veština, a potom su dati primeri i ideje potekli sa međunarodnog trening kursa za profesore konzervacije.

Iako je nerealno u već preopterećene kurikulume redovnih studija konzervacije i restauracije dodavati mnogo novih nastavnih sadržaja, osveščivanje značaja ovih važnih tema se može postići kroz kratke, zabavne i efikasne vežbe. Ono što povezuje date primere je vremensko ograničenje za rešavanje zadatka i naizgled zabavna postavka vežbe, koja uključuje podelu uloga, malo glume i dosta smeha tokom rada, a postavljeni zadatak je praktično nemoguće uraditi. Rešavanje zadatka nije ni cilj vežbe, već podizanje svesti o značaju veština komunikacije, timskog rada, definisanja prioriteta, kreativnog razmišljanja i drugih koje su potrebne konzervatoru pred realnim radnim izazovima. Sledeći ove preporuke, kratke sesije se mogu umetati između klasičnih predavanja ili višesatnog praktičnog rada, kao aktivna pauza, sa mnogim podsticajima koji iz nje proističu.

Literatura

- Conservation 360° (Universitat Politècnica de València). *Call for contributions* VOL 3 | CONSERVATION 360°. Pregledano 20.04.2024. na https://monografias.editorial.upv.es/index.php/con_360/call
- E.C.C.O. — European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations. (2011), *Competences for access to the conservation-restoration profession*. ISBN 978-92-990010-7-Dostupno na: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_Competences_EN.pdf.
- Hirsenberger, H., Ranogajec, J., Vucetic, S., Lalic, B. & Gracanin, D. (2019). Collaborative projects in cultural heritage conservation – management challenges and risks. *Journal of Cultural Heritage*, Volume 37, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2018.10.006>.
- ICCROM International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property. *Communication and Teaching Skills in Conservation and Science* (2019). Pregledano 20.04.2024. na <https://www.iccrom.org/courses/communication-and-teaching-skills-conservation-and-science-2019>.
- ICON — Institute for Conservation. (03.05.2016). *So you want to be a conservator? 10 traits you need to succeed*. Pregledano 20.04.2024. na <https://www.icon.org.uk/resource/so-you-want-to-be-a-conservator-10-traits-you-need-to-succeed.html#:~:text=So%20you%20want%20to%20be%20a%20conservator%3F%2010,...%208%208.%20Business%20nous%20...%20More%20items>
- UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2021). *Competence framework for cultural heritage management: a guide to the essential skills and knowledge for heritage practitioners*. ISBN 978-92-9223-688-5. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000379275&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_247d1efe-9ffc-43f1-9cfb-6ce6e1302800%3F_%3D379275eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000379275/PDF/379275eng.pdf#COMPETENCY%20FRAMEWORK%20FINALv17.indd%3A.22950%3A118
- Verbeeck-Boutin, M. (2017). How to encourage conservators to produce knowledge. The CeROArt 'lab': Looking back at ten years of experience. *ICOM-CC 18th Triennial Conference Preprints*, Copenhagen, 4–8 September 2017, ed. J. Bridgland, art. 0311. Paris: International Council of Museums. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/214443/1/verbeeck.pdf>

Slika 0.14

Učenički likovni rad [fotografija]



Napomena. Preuzeto iz *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*, S. Filipović, 2011, Beograd: Univerzitet umetnosti i KLETT.
© Koristi se prema odredbama pravičnog poslovanja



YouTube: 14. Korolija Crkvenjakov video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/V3qDpEa6ngA>

Time: 14:07'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

маст. проф., дипл. историч. ум. и лик.
ум. Теодора А. Пенг, мастер професор
уметности, историчар уметности и
ликовни уметник — сликар
Удружење *Креатива Београд* (Србија)
yukimotochi@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
УДК [37.016:73/76-053.4]:7.01
Оригинални научни рад
54–75

ПОДСТИЦАЊЕ ДЕЧЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА ПОСРЕДОВАЊЕМ УМЕТНИЧКИХ ДЕЛА У ПРОЦЕСУ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА *

Резиме: Проблем који се разматра у овом раду се односи на дечји ликовни развој који је често тема различитих истраживања која проучавају питања из области ликовног васпитања и образовања, па и шире, у домену општег развоја — интелектуалног, емоционалног, когнитивног, креативног и многих других аспеката. Оно што нас је посебно занимало када је у питању васпитно-образовни рад, а што је уједно и предмет истраживања, јесте питање: Који приступи, методе и поступци могу погодовати дечјем ликовном развоју, а који утичу и на саму природу образовног процеса, са посебним освртом на рад са уметничким делима која могу допринети развоју свих аспеката личности?

У раду су анализиране последице на дечји креативни израз посредовањем уметничких садржаја (слика, реч, музика). У радовима је сагледавано у којој мери и на који начин су проблемски и тематски приступ, као и богати мотивациони садржаји и поступци подстакли креативне идеје и изражавање, са посебним освртом на утицај садржаја уметничких дела која су посредована деци током ликовних активности.

Кључне речи: развој дечјег ликовног израза, методе ликовног васпитања и образовања, образовни приступи и концепти, посредовање уметности деци.

Увод

Ликовно изражавање деце је примарна потреба од најранијег узраста и представља један од основних начина на који деца комуницирају и изражавају своје ставове и емоције о себи и свету који их окружује. Кроз различите облике ликовног изражавања, деца не само да развијају своје креативне способности, већ уче како да процесуирају и разумеју свет око себе. Ликовна активност код деце посебно подстиче когнитивни, креативни, емоционални и социјални развој, јер омогућава слободу у изражавању, експериментисање и стварање, што доприноси, поред осталог, и развоју позитивне слике о себи. Поред унутрашњих механизма, као што су дечја машта и природна потреба за истраживањем, различити стимулуси из реалног окружења играју кључну улогу у подстицању креативности код деце. То могу бити визуелни, аудитивни или вербални стимулуси, који децу инспиришу на креативне идеје и изражавање. У савременом образовању, све више се наглашава значај уметничких и културних садржаја у развоју дечјег креативног потенцијала, што укључује и утицај књижевности, филмова, музике и других уметничких форми на дечје стварање. У том смислу, занима нас посебно онај сегмент опажања и креативног израза код деце који су подстицани различитим естетским визуелно-аудитивним садржајима. Овакви стимулуси могу значајно подстаћи децу да стварају нове и оригиналне идеје, да се слободније изражавају и развијају маштовитост. Природна повезаност различитих уметности и начина на које се дете стваралачки изражава је основна карактеристика дечје игре и комуникације. Посебну улогу у дечјем ликовном изражавању, поред визуелне стварности има усмена реч изражена кроз вербалну комуникацију, али и књижевни, литерарни израз који у великој мери може подстаћи дете на машту, креативне идеје и креативну продукцију.

У овом раду су приказани резултати истраживања у погледу развоја дечјег ликовног израза, као и подстицања дечјег ликовног израза уметничким садржајима, а потом и додатно анализирани са циљем да се сагледају аспекти као што су: степен маштовитости, експресивност израза и ликовни утицај на дете. Значај овог истраживања се огледа у потреби да се преиспитају могућности и донети одређених метода и образовних приступа у развоју дечјег ликовног стваралаштва, а које се могу примењивати у оквиру савремене образовне праксе, посебно у домену посредовања уметности деци.

Посредовање уметности деци — методички аспекти и донети

Посредовање уметности деци у образовним ситуацијама захтева методички обликован контекст где је улога наставника од кључног значаја. Филиповић описује подручје рада са уметничким делима на следећи начин: „Садржаји основа естетског процењивања се односе на развијање и култивисање естетских осећања у контакту са предметима, људима, живим светом и уметничким делима. Ово подручје је саставни део и аспект свих осталих васпитно-образовних области, а не само ликовног васпитања, јер најшире делује на читав дечји развој. Осим што је могуће развој дечјег ликовног израза сагледавати кроз стваралачки процес, постоји и развој способности рецепције уметничког

дела код деце. Ликовни израз је информација која се на посматрача преноси ликовним медијима, али да би се та порука сагледала и разумела, неопходна је припремљеност, односно способност да посматрач прими и доживи одређен ликовни садржај“ (Филиповић, 2011, стр. 305). Овај навод указује на значај и улогу образовног окружења које мора бити подстицајно за децу, где је наставник важан фактор, посебно на који начин ће ове садржаје посредовати и са којим циљем.

Селаковић (2015) у својој дисертацији истиче значај методичког приступа у посредовању уметности деци. Она цитира Барета (Terry Barrett, 2004) који предлаже методе, као што су проблемски приступ постављањем питања и вођењем дијалога са децом, истичући сложеност и слојевитост уметничког дела које има своје „изворно“ значење, па је и тумачење садржаја од стране деце потребно артикулисати. „Уметничка дела задржавају своја права и не могу да значе било шта што неко од њих жели да значе“ (Barrett, 2004, стр. 87; навод Селаковић, 2015, стр. 101) јер „уметничка дела нису примарно намењена деци и зато је важно упознати их са слојевима уметничког дела како би развили визуелно-ликовни дијалог“ (Исто). Даље, она наводи у свом истраживању резултате ефикасности Развојног програма (Активно посматрање уметничког дела у функцији подстицања развоја ликовних способности у настави ликовне културе, 2015) који је заснован на примени посебно осмишљених стратегија, метода и поступака, и како ће оне утицати на ниво ликовне апрецијације. „Ликовна апрецијација се објашњава као перципирање и реципирање уметничких дела, њихово разумевање и прихватање као и естетско реаговање и уживање“ (Селаковић, 2015, стр. 171). Ауторка је у истраживању пошла од претпоставке да ће активно посматрање и доживљавање уметничког дела у оквиру наставе ликовне културе утицати на подстицање развоја ликовне перцепције и ликовне рецепције ученика. Резултати истраживања су показали да је Програм који је подразумевао активно посматрање уметничког дела, уз посебно осмишљене стратегије, методе и поступке утицао на развој ликовних способности – ликовне креативности, ликовно-аперијативних способности и ликовно-обликовног развоја код ученика основне школе у настави ликовне културе (Селаковић, 2015).

Свакако, поред образовног програма, важан фактор су и карактеристике дечјег ликовног и општер развоја и способност да прими, преради и ликовно интерпретира одређене визуелне садржаје. Уметничка дела и визуелни садржаји имају важну развојну улогу, па је у образовном окружењу важно шта бирамо и шта посредујемо деци.

Филиповић и Војводић наводе Пијажеову дискусију (Piaget) у којој он поставља два веома важна питања о узроцима ране манифестације естетских активности код деце, као и које су препреке њиховог развоја. „По њему естетске активности код деце представљају самоизражавање и прве стваралачке експресије које код детета помажу сазревање и доприносе успостављању контакта са стварношћу. Дете тако задовољава своје унутрашње потребе чиме естетске активности добијају фундаментални значај у развоју дечјег поимања света и концептуалне мисли. Тако дечије „ја“ не остаје затворено већ има могућност да се изражава на конкретан и реалан начин (Piaget, 1954, стр. 25; навод Филиповић и Војводић, 2019, стр. 561).

Развој дечјег ликовног израза — основне одлике

Предшколски узраст се у струци назива и „златно доба дечјег стваралаштва“. То је период убрзаног развоја детета – опажања, кинетике, креативности, когниције, моторике и других развојних аспеката. Ипак, дечје ликовно изражавање се не може посматрати као уметност одраслих, постоје сличности и разлике у односу на дете и уметника. Док дете ствара спонтано, интуитивно без бриге о продукту, одрасли свесно, зналачки и са намером ствара. Оно што им је заједничко јесте искреност, аутентичност и експериментисање идејама, материјалима и значењима (Филиповић, 2011).

Од најранијег узраста, па до зрелог доба, дефинисана је и усвојена је подела са карактеристикама дечјег ликовног изражавања по фазама развоја, а које су важно полазиште за тумачење дечјег ликовног рада у било ком домену (на који начин деца користе линију, облик, боју, простор, теме, итд.). Филиповић истиче да ликовни израз за децу представља начин комуникације и да је потребно да се узме у обзир да млађе дете не покушава да имитира предмете које види око себе него да изражава свој однос према нечему и појмове које је почело о томе да формира (Филиповић, 2011).

Левенфелд наводи да, ако се узму у обзир карактеристике дечјег когнитивног развоја, постаје јасно „да је стваралачко изражавање првенствено процес који дете користи да означи и реконструише своју околину, који садржи више од пуког покушаја визуелног представљања нечега“ (Lowenfeld, 1975, стр. 51). Левенфелд даље наводи да „уметност није само представа спољних слика, већ је резултат унутрашњих операција, појам тих спољашњих објеката“, па је важно анализирати те процесе кроз законитости дечјег развоја, посебно ликовног (Lowenfeld, 1975, стр. 235; навод Филиповић, 2011, стр. 58).

На основу оптичко-тематског развоја ликовног израза деце и њихових особености бројни аутори (Карлаварис, Левенфелд, Филиповић) издвајају следеће фазе:

1. шкрабање (случајни реализам — од 2. до 4. године)
2. прешематски (неуспели реализам — од 4. до 6. године)
3. шема (интелектуални реализам — од 6. до 9. године)
4. почетни реализам (физио — пластични цртеж од 9. до 12. године)
5. визуелни реализам (псеудо — натуралистички цртеж од 12. до 14. године)
6. свесно обликовање (после 14. године)

Када се посматра развој дечјег цртежа често се фокус ставља на формалну анализу која може дати одговоре на питања техничког извођења, развоја моторичких способности и естетских вредности код деце. Много важније је шта доприноси развоју дечје личности, схватању света око себе и самог себе у току процеса ликовног изражавања. На млађем узрасту дете учи док ствара, опажа, разуме, осећа и приказује свет онако каквим га он доживљава. Током основне школе дете пролази кроз различите фазе одрастања и формирања што се јасно види на ликовним радовима.

Што је старије оно укључује нове елементе у свој ликовни израз где се од радова вођених емоцијом и радозналешћу долази до миметичких визуелних приказа, у мери колико му развојне способности то омогућавају. Деца портрет доживљавају другачије у зависности од фазе развоја, на млађем узрасту вођени су емоцијама, често приказују себе или своју породицу док касније то могу бити и ликови из медијских садржаја са којима се деца повезују или их сматрају естетски вредним што на старијем узрасту добија на значају.

На одабраним радовима (Слике 1–9) може се уочити развој употребе ликовних елемената: од чистог линеарног цртежа преко површина потпуно попуњених бојом до комбинације линије и површине. Млађи узраст приказује фигуре у покрету које касније постају све више статичне, поред тога цртеж се усложњава, деца користе све више елемената и детаља да би описала то што желе да прикажу. У почетку боја се не употребљава свесно као ликовни елемент већ је само спонтани чиниоц углавном линеарних цртежа. Цртеж најмлађег узраста је спонтан, искрен и весео, наредни приказује читаву сцену која је најискренија, интимна и емотивна, док су радови на старијем узрасту формалнији, више окренути естетици и вештини приказивања него очигледном дељењу емоција.

Слике 1–3

Примери дечјих радова — развој људске фигуре по фазама [2–6 година]



Слике 4–9

Примери дечјих радова — развој људске фигуре по фазама [8–17 година]



Најомена. Архив Удружења за подршку и развој стваралаштва Креатива Београд
© Користи се према одредбама правичног пословања

Осврт на улоге и значај наставника и школе у подстицању креативности

Школа даје оквир, а наставник контекст у конкретној образовној ситуацији. То су уједно и два најважнија чиниоца у образовању, пред осталих бројних фактора (програми, средински услови, дидактичка средства, образовне технологије...). Оно што се запажа у савременој образовној пракси код нас, када је у питању институционално образовање деце у домену ликовног васпитања и образовања, постоје тежње да се прате глобални савремени образовни трендови. На пример, опсервацијом праксе, у вртићима код нас данас, запажа се да је дата већа слобода деци да се ликовно изражавају, али је потребно да се унапреде компетенције васпитача за рад у области ликовног стваралаштва због тога што немају формално ликовно образовање.

За разлику од вртића, у основној школи постоје веома добри програми наставе ликовне културе, али пракса показује да је недовољно средстава за опрему кабинета за ликовно, што утиче на скромне услове за рад у настави ликовне културе. Такође, у оквиру компетенција учитеља, као и код васпитача, запажа се недостатак формалног образовања у области уметности, што може да има негативан утицај на развој креативности ученика у разредној настави.

Средње школе нажалост данас све више губе фонд часова ликовне културе, па ученици немају превише прилике да се стваралачки изражавају ликовним медијима, већ се наставници више фокусирају на теорију и историју уметности, као и формалне начине поучавања.

Када је реч о уметничким факултетима, то су установе које су примарно фокусиране на професионално уметничко образовање. Академски програми нуде изврсне предмете на којима студенти могу да проучавају уметност кроз различите медије, приступе и проблем, али оно што се запажа у високошколској пракси, јесте да универзитетски наставници често немају довољно добре наставничке вештине које би требало унапређивати, као што је то обавеза у доуниверзитетском образовању за све наставнике.

Треба се осврнути и на музејску дидактику као вид образовног рада у домену ликовног васпитања и образовања, а није толико развијена код нас. Ипак, постоје добри примери у појединим музејима где се одржавају образовни програми за децу и младе, али је препорука да ову област треба додатно развијати у оквиру високошколске наставе. „Учење у информалним окружењима као што су, на пример, музеји, односи се на систематске и кумулативне аспекте искуствене (доживљајне) природе учења која се базира на сусрету са реалним предметима. Уметничка дела изложена у музејима, као слојевити и вишеслојни феномени, пружају широке могућности доживљавања, разумевања и вредновања, али не дозвољавају импровизацију и површност“ (Гајић 2006; Гајић и Милутиновић, 2011, стр. 173-184). И на крају, а не мање важно, треба поменути и неформалан образовни рад са децом и младима у ликовним атељеима где постоји велики проблем због несистематичног приступа раду, непостојања програма, као и имплицитних и непроверених образовних метода, па је овакав рад често више академског типа, фокусиран на уметност за одрасле, а мање је прилагођен узрасту и потребама деце у области креативног развоја.

„Школа би морала бити један од најважнијих посредника између уметничке креације и њеног опажања, разумевања, доживљавања, вредновања и стварања јер може развијати естетску културу и обликовати уметничку свест младих (Гајић, 1999, стр. 95; навод Филиповић и Војводић, 2019, стр. 563).

Кораћ (2020) наводи да ако је у процесу учења наставник/васпитач пасиван посматрач и/или реализатор примера добре праксе, да изостаје дијалог, и да се „недовољно пажње посвећује проблематизовању разумевања одређене педагошке ситуације из различитих перспектива, што као исход даје то да учесници процеса често не придају иста значења разматраном проблему. Нагласак се ставља на питање како се нешто ради, а не на питање зашто се нешто ради на одређен начин“ (Кораћ, 2020, стр. 1).

Оно што чини образовни процес јесу и елементи васпитно-образовног рада, као што су циљеви, методе и технике, дидактички принципи, облици рада, типови часова. Међу најважнијима су свакако методе, посебно оне које укључују мотивацију у образовном процесу. У вртићу и школи, васпитач, учитељ или наставник има кључну улогу у мотивацији деце за учење путем охрабривања, подстицања и ослобађања страха од грешке. Треба напоменути да мотивација настаје у интеракцији са другима, у самој васпитној ситуацији, због тога наставник треба да мотивише ученике, али их и својим примером охрабри да једни другима буду подршка (Филиповић, 2017).

Мотивисање ученика важно је у свим наставним областима, посебно у настави ликовне културе. Дете има потребу за комуникацијом, да преноси своја осећања кроз ликовно изражавање за шта му је неопходна подршка како би се осећао сигурним да то уради пред групом. У школском узрасту деца још увек нису формиране личности са јасно израженим ставовима и разумевањем света око себе због чега је подршка одраслог од изузетне важности, како наставника, тако и породице.

Средински услови су такође важан фактор за учење, игру и стваралаштво. Подстицајну средину за учење чини физичко, социјално и сазнајно окружење, који подразумевају да осим дидактичких алата, материјала и средстава за учење, окружење треба да буде подстицајно кроз мотивацију ученика, примену колаборативног рада и сарадње, истраживачких активности и пројектних задатака (Пенг, 2023).

Узимајући у обзир значај уметничких садржаја у образовном процесу, школско окружење које је обogaћено оваквим активностима и садржајима обезбеђује боље развојне потенцијале за ученике, не само у креативном већ и општем развоју. „Школа би морала бити „један од најважнијих посредника између уметничке креације и њеног опажања, разумевања, доживљавања, вредновања и стварања“ јер може развијати естетску културу и обликовати уметничку свест младих (Гајић 1999, стр. 95; навод Филиповић и Војводић, 2019, стр. 563). Поступци наставника и начин на који креира образовне ситуације произилазе директно из образовне филозофије и начина на који он сам поима сопствену улогу, у овом случају у области наставе уметности.

Бројна су истраживања која описују реперкусије различитих приступа у настави уметности — од традиционалних академских у којима наставник има ауторитарну улогу у односу на дете, преко когнитивни развојних са интеракционистичким, демократским приступима у којима су ученик и наставник партнери, до социјализацијско-матурацијских у којима се фокус ставља на либертинску падагогију отвореног типа у коме одрасли ствара услове, али не утиче на дете у тој мери, већ је фокус на саморазвоју (Филиповић, 2011). Свакако да, који год од наведених приступа применимо, он не сме искључити дете и оно што знамо о његовом развоју, а посебно нас интересује део који се односи на ликовни развој који је предуслов за разумевање дечјег стваралаштва и начина на који га подстичемо.

Улога наставника и његов стил рада у образовној пракси су суштински важни за креативни развој. Ако би се анализирале особине које су се издвојиле као позитивне и негативне у образовној пракси, могао би се сагледати и утицај на дечји ликовни развој. На основу бројних истраживања (Карлаварис 1986; Филиповић, 2011; Кораћ 2020), издвојиле су се следеће позитивне особине личности наставника уметности – ментора, где би наставник уметности требало да, као позитиван пример, као позитиван пример у сопственом понашању и раду, да:

- показује емпатију, толеранцију, кооперативност, индивидуализацију, иницијативу;
- даје повратне информације за унапређење креативног рада ученика које су афирмативне и мотивишуће;
- ствара атмосферу у току активности која обезбеђује учење, истраживачки приступ, слободу изражавања ставова, критичког мишљења и креативности;
- планира, реализује и евалуира васпитно-образовни процес у складу са методичким захтевима и специфичностима области уметности;
- истражује, осмишљава, планира, организује, реализује и евалуира образовне активности,
- подржава и подстиче интегралан развој личности детета, прати сопствено професионално деловање и усавршава се;
- комуницира и сарађује са актерима / партнерима у установи и систему васпитања и образовања.

Негативне особине личности наставника уметности према Карлаварису (1970):

- недовољно поштовање и спутавање индивидуалности детета;
- непознавање законитости ликовног развоја деце;
- успоравање или непотребно убрзавање његовог развоја;
- наметање лошег укуса наставника;
- једностраност у раду при избору техника, теме или у постављању ликовних проблема;
- непознавање педагошких поступака у развијању ликовних способности.

Образложење реперкусија на ученичка постигнућа и развој према Карлаварису (1986):

- ликовни развој деце креће од искрености, спонтаности и маштовитости, а завршава се у рутини, површности и интелектуално-визуелним карактеристикама – узрок: концепција васпитно-образовног рада у целини, као и ликовног васпитања и образовања;
- систем припреме кадра има извесне недостатке који се огледају у нескладу између стручне и педагошке спреме;
- васпитачима и учитељима је углавном потребна додатна подршка у домену знања из ликовне уметности и ликовно-уметничке праксе, док је наставницима у школи потребна подршка у дидактичко-методичким питањима савремене наставе (навод Филиповић, 2011).

На основу приказане анализе особина личности наставника, може се закључити да је опсег потребних знања, вештина и способности наставника одређен у складу са интересима ученика, чиме се поставља потреба да поред иницијалног образовања, наставник континуирано ради на преиспитивању сопствене праксе и даљем усавршавању у својој наставној области.

Проблем истраживања

Проблем који се разматра у овом раду се односи на дечји ликовни развој који је често тема различитих истраживања која проучавају питања из области ликовног васпитања и образовања, као и шире, у домену општег развоја — интелектуалног, емоционалног, когнитивног, креативног...

Оно што нас је посебно занимало у погледу васпитно-образовног рада, а што је предмет истраживања, јесте питање: Који приступи, методе и поступци могу погодовати дечјем ликовном развоју, а који утичу и на саму природу образовног процеса, са посебним освртом на рад са уметничким делима у образовном процесу?

Претпоставка је да богата мотивација која подразумева и посредовање уметности (уметничка дела, књижевност за децу и музика) у васпитно-образовном процесу може допринети да деца и млади у својим радовима достигну пун и експресиван израз који је у складу са карактеристикама развоја, али и индивидуално обликован аутентичном поетиком и инспирисаном уметничким садржајима.

Хипотеза

Хипотеза истраживања Х-1 гласи: Дечји ликовни радови посебно подстицани визуелним и аудитивним садржајима су креативнији, маштовитији и експресивнији у односу на радове деце која нису имала ову врсту мотивације од стране васпитача, учитеља и наставника.

Задаци

Применом Критеријума за анализу дечјег цртежа (Карлаварис и Крагуљац, 1970) извршити анализу ликовних радова и упоредити квантитативне и квалитативне резултате између две групе предшколске деце (1 и 2) у фази шеме (4–6 година) и фази развијене шеме (6–9 година). Идентификовати евентуалне разлике између ове две групе којима су посредовани уметнички садржаји (текст, слика, звук) у погледу следећих критеријума: степен маштовитости — необичност облика, необичност боја, необичност композиционих односа, богатство елемената, утисак маштовитости; експресивност израза — узбудљивост дечијег рада, сугестивност изражајних средстава, утисак експресивности и ликовни утицај на дете.

Истраживачки узорак, време и место

Примери ликовних радова су производи настали на активностима у оквиру којих су наставници и васпитачи примењивали проблемски и тематски приступ. Тежиште у раду им је било на мотивацији деце посредством уметничких садржаја (примери ликовних дела, музичких композиција и књижевних текстова), као и примера из реалног окружења уз међупредметно повезивање (интердисциплинарни приступ). Мотивација за рад је била заснована на интринзичној мотивацији и интердисциплинарној настави, а за предшколски узраст активности су биле усмерене. Усмерене активности су подразумевале подстицање на креативни ликовни израз посредовањем аудио-визуелних садржаја (музика/звук, реч, слика).

Методe, инструменти и статистички поступци обраде података

У истраживању је примењена метода теоријске анализе, дескриптивна метода (неекспериментално емпиријско проучавање) и *ex-post-facto* путем техника посматрања, анализе садржаја, анкете и социометрије. Инструмент који је коришћен су Критеријуми за анализу и вредновање дечјег цртежа подстицаног уметничким делима (Карлаварис и Крагуљац, 1970).

Сагледано је у којој мери и на који начин су методе посредовања уметности деци и мотивација визуелним и аудитивним садржајима подстакли креативне идеје и изражавање у односу на опште карактеристике ликовног развоја, са посебним освртом на утицај садржаја уметничких дела која су посредована током ликовних активности.

У обради квалитативних и квантитативних података примењени су различити поступци: мере централне тенденције и мере одступања, као и *t*-тест за тестирање значајности разлике између узорака.

Квантитативни и квалитативни резултати компарације резултата ликовних радова деце предшколског узраста подстицаних визуелним и аудитивним садржајима са дискусијом

Применом *Критеријума за анализу дечје цртежа* (Карлаварис и Крагуљац, 1970) извршена је анализа радова и упоређени су квантитативни и квалитативни резултати између две групе предшколске деце (1 и 2) у фази шеме (4-6 година) и фази развијене шеме (6-9 година). Идентификоване су разлике између ове две групе којима су посредовани уметнички садржаји (текст, слика, звук) у погледу следећих критеријума: *сћејен машовијосџи* — необичност облика, необичност боја, необичност композиционих односа, богатство елемената, утисак маштовитости; *експресивносџи израза* — узбудљивост дечијег рада, сугестивност изражајних средстава, утисак експресивности и ликовни уџицај на деџе.

Илустровање је ликовно стварање инспирисано литерарним текстом, гледањем филмова, позоришних и луткарских представа. Блиско је тематском раду, деца црпе доживљај и спонтано реагују решавајући ликовне проблеме. Оваквим радом код деце се развија стваралачка машта, изражавају се емоције које су пробуђене претходним подстицајем.

Избор текста који се користи за развој говора мора носити битно обележје ликовности, као и да има довољно елемената који ће покренути ликовни израз, због чега је и изабрана песма *Замислиџе деџо* (1986) аутора Душана (Душка) Радовића (Прилог 1) у којој је текст јасан, кратак, маштовит и описује догађај и ликове (Прилог 1).

Интерпретација текста је требало да буде естетска (изражајан говор, мимика и гестикулација), а никако монотono читање, да би деца била инспирисана на стваралачки рад. Мотивациона припрема подразумевала је укључивање других подстицаја покрет, луткарска представа, а посебно музика, и то музичка композиција *Море* — *иџре џаласа* Клода Дебисија (*Claude Debussy, La mer – Jeux de vagues*) и одабрана ликовна дела.

Дете је у ликовном раду самостално бирало део из текста који је најснажније доживело. У раду се процењивала визуелна машта, а сагледавали су се следећи елементи:

I. *Сћејен машовијосџи* — необичност облика, необичност боја, необичност композиционих односа, богатство елемената, утисак маштовитости;

II. *Експресивносџи израза* — узбудљивост дечијег рада, сугестивност изражајних средстава, утисак експресивности;

III. *Ликовни уџицај на деџе* — колико је дете успело да изрази дух фантастичног народног текста, колико илустрација одговара духу књижевног текста и успешност транспоновања литерарног доживљаја на ликовни језик.

Слике 10–18

Одабрана уметничка дела са приморским мотивима коришћена за активности [фото репродукције]



Музичка композиција Море — ире шаласа Клода Дебисија може се врло ефикасно повезати са дечијим ликовним илустрацијама предшколског узраста, посебно оним које приказују теме као што су море, бродови, животиње и друге водене сцене.

Емоционално повезивање са природом — Музика Дебисијеве композиције има таласасте, флуидне елементе који дочаравају мирноћу и моћ мора.

Атмосфера и боје — Композиција дочарава различите промене у атмосфери мора, од мирних, меких таласа до снажнијих и драматичнијих момената. Ове промене у музичком изразу могу инспирисати децу да користе различита изражајна средства у ликовном раду.

Динамика и њокрећ — Док слушају, деца могу бити подстакнута да изразе покрете воде и таласа кроз обликавање линија на својим цртежима. Разиграни и ритмички покрети могу бити осликани као кретање воде или рибе у мору.

Визуелни елементи њприроде — Док Дебисијева музика дочарава сликовите пејзаже мора мелодијским линијама, деца могу креирати различите елементе везане за морску природу. Повезивање ове композиције са дечијим илустрацијама омогућава деци да на креативан начин истражују, доживљавају и осликавају свет око себе, користећи музичке тонове као инспирацију за визуелне форме и боје.

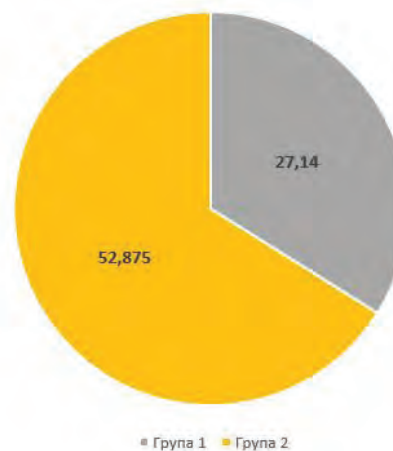
Дискусија квантитативних и квалитативних резултата

Полазећи од задатка истражавања применом *Криџеријума за анализу и вредновање дечје цртежа* (Карлаварис и Крагуљац, 1970) извршена је анализа радова и упоређени су резултати између две групе деце (1 и 2). Идентификоване су разлике између ове две популације у погледу следећих критеријума: степен маштовитости — необичност облика, необичност боја, необичност композиционих односа, богатство елемената, утисак маштовитости; експресивност израза — узбудљивост дечијег рада, сугестивност изражајних средстава, утисак експресивности и ликовни утицај на дете.

Код групе 1, средња вредност за све критеријуме износи 27,14, а мере одступања $SD = 27,82$. Код групе 2 резултат је скоро дупло већи 52,875, док је $SD = 51,42$. Применом t -теста утврђена је статистички значајна $t = 6,59$ и то на нивоу 0,001 > 4,22; $df = 13$.

Графикон 1

Графички приказ аритметичких средина за Групу 1 и Групу 2



Карактеристике радова деце из Групе 1 (квалитативна анализа):

Радови поједине деце су богати колористички, док су у већини случајева радови без контекстуалног садржаја (понављање мотива — брод са два прозора, море, сунце и понегде ајкула), па се стиче утисак да поред неколицине радова који су живописни и маштовити, да код осталих радова постоји стереотипност (прецртавају једни од других или се запажа безидејност). Кроз визуелну машту која се сагледавала кроз степен маштовитости постоји одређени број радова са необичним облицима, бојама и композиционим односима, али да се већини радова не може приписати утисак маштовитости. Што се тиче експресивности израза, велики број радова је једноставан и немаштовит, а цртеж је често недовољно сугестиван и експресиван. Не запажа се толико добар ликовни утицај на дете, обзиром да радови нису значајно разнолики, да је мањи број деце је успео да изрази дух литерарног текста и да у већини радова не постоји успешно транспонованье литерарног доживљаја на ликовни језик.

Слике 20–25

Илустрација песме „Замислите децо“ — Група 1 [туш и акварел]



Найомена. Предшколски узраст 6–7 година, Вртић Бисер, Нови Београд, 2009.

© Користи се према одредбама правичног пословања

Карактеристике радова деце из Групе 2 (квалитативна анализа):

Деца претежно приказују најефектнији део литерарног текста, да би појачала експресију, доста је динамичан и експресиван нанос боје. На радовима се запажа изузетно јак емоционални и ликовни утисак. Кроз визуелну машту, која се сагледавала кроз степен маштовитости, а која се огледа у великом број необичних облика и односа у радовима деце, запажа се необичност боја, композиционих односа, богатство елемената и општи утисак маштовитости. Уочава се експресивност израза кроз цртеж, који је веома узбудљив и сугестиван. Обзиром да су радови разнолики, аутентични и веома оригинални, при чему је већина деце успела да изрази дух литерарног текста, па се закључује да у већини радова постоји добар ликовни утицај на дете, односно да постоји успешно транспоновање литерарног доживљаја на ликовни језик. Овде се уочава и позитиван утицај васпитача који су користили драмски текст као мотивацију и подстицај деце на креативни израз у ликовном раду.

Слике 26–34

Илустрација песме „Замислите децо“ — Група 2 [туш и акварел]



Найомена. Предшколски узраст 6–7 година, Вртић Камичак, Земун, 2009.

© Користи се према одредбама правичног пословања

Треба напоменути да је код интерпретације квантитативних резултата потребно узети у обзир: да нису разматрани фактори који на овакав скор могу да утичу, да су сразмерно мале групе испитаника, као и саму релевантност критеријума за процену који се могу узети у обзир као аспекти којима се више сагледава него што се прецизно може мерити појава која се прати. Препорука би била урадити даље истраживање у односу на појединачне критеријуме и то са већим узорком и пратити факторе као што су пол, узраст, социјални статус, утицај програма и наставника.

На основу квалитативних и квантитативних резултата у оквиру истраживања, може се закључити да је метод рада наставника подстакао креативни израз и машту код ученика што је дало позитивне резултате у оквиру васпитног рада са предшколском децом у оквиру ликовних активности. Резултати иду у прилог тврдњи у оквиру хипотезе Х-1, а то је да: дечји ликовни радови посебно подстицани визуелним и аудитивним садржајима су креативнији, маштовитији и експресивнији у односу на радове деце која нису имала ову врсту мотивације од стране васпитача, учитеља и наставника.

Слика 35

Илустрација песме „Замислите децо“ — Група 2 [туш и акварел]



Најомена. Предшколски узраст 6–7 година, Вртић Камичак, Земун, 2009.
© Користи се према одредбама правичног пословања

Закључак

Дечје стваралаштво није условљено вештином у раду са одређеним материјалима и техникама, већ зависи од процеса рада и шта је кроз њега развијано — машта, инвентивност или независност у односу на захтеве. Уколико дете нема простора за експериментисање, исказивање ставова у ликовном изражавању и машту, подстакнуту квалитетним стимулусима — књижевни текстови, филм, музика, уметнички производи, онда тај чин није креативан јер од њега захтева механичко испуњавање задатка и употребу само конвергентног мишљења. Показало се да мотивација деце визуелним и аудитивним садржајима на адекватан начин стимулише дивергентно мишљење код деце суочавајући их са проблемом на који не постоји тачан одговор, јер је сваки креативни одговор тачан.

Каменов (2006) сматра да је све више прихваћен став да је креативност, као универзални људски потенцијал и потреба, присутна у сваком детету. Захваљујући креативности, деца имају прилику да боље упознају своје могућности стварајући позитивну слику о себи, за шта је услов слобода у изражавању и стварању. Каменов (2006) је мишљења да деци треба омогућити и подстицати их да се баве активностима које доприносе развоју свих аспеката креативне личности, јер је свако дете стваралац и задатак одраслих је да то препознају и подрже.

Кључну улогу у том процесу имају наставници, чија је улога у мотивацији деце од пресудног значаја, а стимулуси попут аудитивних и визуелних садржаја играју важну улогу у процесу васпитања и образовања. Поред тога, изузетно је важно да средина буде подстицајна за учење, уз методе и приступе наставника усмерене на проблемски приступ у раду са децом, са циљем развоја креативности као особине личности.

Резултати овог истраживања у коме доминирају квалитативне методе, показали су да је методички приступ у васпитно-образовном раду у настави важан фактор у активирању креативних капацитета деце и младих које су типичне за узраст, и које се могу додатно унапређивати и развијати квалитетно обликованим образовним процесом. То се посебно односи на методе рада које произилазе из проблемског и интердисциплинарног приступа, потом на подстицајну средину (физичко, социјално и сазнајно окружење), као и мотивишући и подржавајући приступ наставника за свако дете и младу особу која у таквој средини развија свој креативни израз и аутентичну личност.

Ово истраживање је значајно за савремену образовну праксу у којој се данас развијају и практикују разноврсни концепти и модели, а који имају различите реперкусије на дечји развој. Ово истраживање је свакако осветлило један део методичких питања када је реч о васпитно-образовном раду у области ликовних уметности, примењених уметности и дизајна, али и позив да се спроведу даља истраживања у којима ће се додатно осветлити фактори који утичу на развој деце и младих у погледу креативности и на који начин образовно окружење може дати адекватну методички промишљену подршку.

Литература

- Gajić, O. i Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću — emancipatorni potencijal u društvu znanja. U: Gojkov Grozdanka i Stanojević Aleksandar (Ur.), *Zbornik radova: Daroviti u procesu globalizacije* (str. 173-184). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov"; Arad: Universitatea de Vest "Aurel Vlaicu".
- Каменов, Е. (2006). *Васпийно-образовни рад у дечјем вршићу — Ойшиа мейодика*. Нови Сад: Драгон.
- Karlavaris, B. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja za 2 i 3 razred pedagoške akademije*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Karlavaris, B. i Kraguljac, M. (1970). *Eksperimentalni program za estetsku procenu likovnih radova dece školskog uzrasta*. Београд: Уметничка академија.
- Кораћ, И. (2020). *Хоризонтално учење у функцији њогсјицања њрофесионалној развоја насјавника и васпийача* (докторска дисертација). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W., L. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Филиповић, С. (2017). *Мейодичка њракса ликовних његајоја*. Београд: Креатива.
- Peng, T. (2023). *Portfolio nastavnika* (akademski rad). Novi Sad: AUNS.
- Радовић, Д. (1986). *Замислите децо*. Београд: Рад.
- Селаковић, К. (2015). *Умејничко дело у функцији њогсјицања развоја ликовних сјособносји ког ученика млађеј школској узрасји* (докторска дисертација). Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
- Филиповић, С. и Војводић, М. (2019). Утицај естетског васпитања на формирање личног идентитета деце и младих. *Социолошки њреїлед*, LIII (2019), бр. 2, 556–576.
- Филиповић, С. (2011). *Мейодика ликовној васпийања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и Издавачка кућа Klett.

Интернет извори

- Замислије децо*, Текст говори аутор песме Душан (Душко) Радовић. Преузето 11. 9. 2024 са: <https://www.youtube.com/watch?v=2vNA9p0TG8Q>; <https://www.youtube.com/watch?v=NxsuAJ5EEkM>
- La mer – Jeux de vagues*, Claude Debussy. Преузето 11. 9. 2024 са: <https://www.youtube.com/watch?v=yugtSgA-EIY>
- Замислије децо*, Душан Радовић. Преузето 25. 11. 2024. са: <https://antologija.in.rs/zamislite-princeza-nadja-i-razbojnik-kadja-dusan-dusko-radovic-tekst-video/>

Визуелни примери уметничких дела у раду

Слика 10. *Велики њалас од Канаџве* [*The Great Wave off Kanagawa*], Кацушике Хокусаји (Katsushika Hokusai), око 1830-32, дрворез (нисхики-е), мастило и боја на папиру, 25,7 × 37,9 цм, Метрополитен музеј (МЕТ), Њујорк. https://en.wikipedia.org/wiki/Thirty-six_Views_of_Mount_Fuji#/media/File:Great_Wave_off_Kanagawa2.jpg © Јавно власништво

Слика 11. *Брзи њерешни чамац који се бори њроџив њаласа* [*Oshiokuri Hato Tsusen no Zu*], Кацушике Хокусаји (Katsushika Hokusai), око 1800-05, дрворез (нисхики-е), мастило и боја на папиру, 18,5 × 24,5 цм, Музеј ликовних уметности (МФА), Бостон. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Great_Wave_off_Kanagawa#/media/File:Oshiokuri_Hato_Tsusen_no_Zu.jpg © Јавно власништво

Слика 12. *Јегрилице у олују* [*Sailboats in the storm*], Андреас Ахенбах (Andreas Achenbach), 1895, уље на платну, 37,2 × 46,2 цм. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andreas_Achenbach_-_Segelboote_im_Sturm_\(1895\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andreas_Achenbach_-_Segelboote_im_Sturm_(1895).jpg) © Јавно власништво

Слика 13. *Морски њејзаж* [*Seascape near Les Saintes-Maries-de-la-Mer*], Винсент ван Гог (Vincent Willem van Gogh), 1888, уље на платну, 50,5 × 64,3 цм, Музеј Ван Гога (Vincent van Gogh Foundation), Амстердам. <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0117V1962> © Јавно власништво

Слика 14. *Црвени чамац* [*The red boat*], Димитрис Митарас (Dimitris Mytaras), почетком 20-ог века, уље на платну, 60 × 80 цм. <https://www.wikiart.org/en/dimitris-mytaras/the-red-boat> © Fair use

Слика 15. *Брод и сирена* [*Boat and mermaid*], Димитрис Митарас (Dimitris Mytaras), почетком 20-ог века, уље на платну, 100 × 100 цм. <https://www.wikiart.org/en/dimitris-mytaras/boat-and-mermaid> © Fair use

Слика 16. *Les Cap-Horniers*, Шарл Лапик (Charles Lapicque), 1969, уље на платну, 65,1 × 81 цм. <https://www.wikiart.org/en/charles-lapicque/les-cap-horniers> © Fair use

Слика 18. *Биџка на мору* [*Sea Battle*], Василиј Кандински (Wassily Kandinsky), 1913, уље на платну, 140,7 × 119,7 цм, Национална галерија уметности (The National Gallery of Art), Вашингтон. <https://www.wikiart.org/en/romero-britto/florida> © Јавно власништво

Слика 18. *Маја са чамцем* [*Maia au bateau*], Пабло Пикасо (Pablo Picasso), 1936, 61 × 46 цм. <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/maia-with-boat-1938> © Pablo Picasso © Fair Use



YouTube: 13. Peng video ArtnEdu23
https://youtu.be/SvW6XWv_WL8
Time: 11:28'
Oral presentation: music
PowerPoint: Serbian

Прилог 1

Замислиће децо (1986)

Душан Радовић

Замислите, децо, једно велико море,
и у том мору једну велику лађу,
и на лађи округле прозоре,
и на једном прозору — принцезу Нађу.

Замислите сад, децо, то исто море,
и у том мору исту велику лађу,
и на лађи исте округле прозоре,
и на другом прозору — разбојника Кађу.

Замислите онда: бура иде,
ветрова фијук и таласи,
и један талас принцезу скиде
и поче млади живот да гаси.

Замислите, децо, сто таласа,
већих сто пута од сваке принцезе,
може и ајкула свакога часа
на модром таласу да се доведе.

Страхом и болом обузет,
појави се отац принцезин
и рече: — Онај биће ми зет,
ко спасе млади живот њезин!

Замислите, децо, пуна лађа,
сви официри, принчеви, адмирал...
И сви ћуте, сви дрхте, само Кађа скочи
— и море га зали.

Кађа извали страшну псовку
на рачун ветра, на адресу живота, на име
мора,
избеже смрти мишоловку
и спасе принцезу из валова.

Замислите сад: отац тај,
краљ сигурно, а цар вероватно,
подиже Кађу у загрљај
и пољуби га ноншалантно.

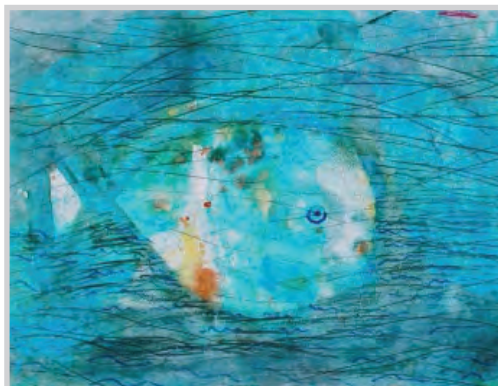
— Ово је кћер моја, а жена ваша —
принцеза мила Нађа!
— А ја сам, с допуштењем, извините на
сметњи,
разбојник Кађа!

Умири се море, затаји ветар, стаде лађа...
Пуни страха, пуни стида, препуни језе —
сви гледаху у правцу принцезе.

— Храбри Кађа, рече бледа принцеза, ја
сам ваша Нађа...
Извините, тата, на овом свету свашта се
догађа!

Слика 36–41

Дечји радови са морским мотивима [туш, акварел, фломастер, темпера, гравира]



Найомена. Предшколски и основношколски узраст, Архив Центра за ликовно васпитање деце и омладине Војводине, Нови Сад. © Користи се према одредбама правичног пословања

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

mast. prof. pred. nast. Jovana Đorđević
doktorand, Doktorske akademske
studije, Metodika nastave, Fakultet
za obrazovanje učitelja i vaspitača,
Univerzitet u Beogradu (Srbija)
avramjov@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 74/75-053.4 + 159.922
Pregledni rad
76–91

PROMENA PARADIGME U ISTRAŽIVANJU DEČJEG LIKOVNOG STVARALAŠTVA

Rezime: Tematizacija koncepta faza razvoja dečjeg crteža poslednjih par decenija podrazumeva kritiku tradicionalne paradigme razvojne psihologije i oslanjanje na novije epistemološke i metodološke okvire sociologije detinjstva. Paradigma razvojne psihologije, posebno delo Žana Pijažea, uticalo je na prva istraživanja dečjeg likovnog stvaralaštva koja su podrazumevala sakupljanje velikog broja dečjih likovnih radova, primarno crteža kao pogodnih za prikupljanje, kategorisanje, i analizu, i zatim donošenje zaključaka o prirodi dečjeg likovnog izraza na osnovu njih. Crteži su analizirani izvan konteksta interakcija dece sa svojom sredinom i posmatrani kao dovoljno pouzdani pokazatelji razvojnih karakteristika. Na osnovu tih istraživanja koja su započela krajem 19. veka ustanovljene su faze razvoja dečjeg likovnog izraza. Ove faze imale su dominantu ulogu u razumevanju dečjeg likovnog izraza i ključni uticaj na kreiranje likovne pedagogije za rad sa decom predškolskog i ranog školskog uzrasta do sredine dvadesetog veka. Paradigma razvojne psihologije i dalje je prisutna u obrazovnim teorijama i praksi. Pomeranje ka sociološkoj perspektivi unutar polja istraživanja dečjeg likovnog razvoja rezultat je priznavanja okruženja kao važnog faktora, pa se fokus istraživanja sa produkata dečjeg likovnog rada pomera na sam stvaralački proces. Etnografija je u tom smislu prepoznata kao korisna metodologija jer omogućava učešće dece u procesu istraživanja, što dalje vodi do dobijanja podataka koji se ne bi dobili iz samih crteža. Direktni kontakt likovnih pedagoga sa decom podstakao je zainteresovanost istih za posmatranje dece u kontekstu; posmatranje dečjeg likovnog rada nadržava njegov razvojni kontekst i prerasta u istraživanja koja pokušavaju da dokumentuju dečje proživljeno iskustvo stvaranja slika unutar društvene sredine i kulture vršnjaka. Cilj ovog rada je da predstavi uticaj sociologije detinjstva na promenu metodološke perspektive istraživanja dečjeg likovnog stvaralaštva, koje se od arheološkog okrenulo etnografskom pristupu. U tu svrhu primenićemo narativnu analizu.

Ključne reči: istraživanja dečjeg likovnog stvaralaštva, sociologija detinjstva, etnografski metodološki pristup, razvojne faze dečjeg likovnog izraza.

Uvod

Cilj ovog rada je da se prikaže uticaj sociologije detinjstva na promenu perspektive u istraživanju dečjeg likovnog izraza. Promena se dešava istovremeno u teorijskom i u metodološkom kontekstu. Važan obrt se može prepoznati u promeni fokusa istraživanja sa interesovanja prema dečjim crtežima u kontekstu razvojne teorije ka interesovanju prema dečjim društvenim iskustvima i interakcijama koji se odvijaju tokom procesa likovnog rada. Metode istraživanja su sa arheološkog pristupa prikupljanja i analize crteža preusmerene na etnografski pristup koji primenjuje tehnike posmatranja, participacije i dokumentovanja dečjih aktivnosti, iskustava i interakcija. Da bi primenili novu metodologiju, istraživači su takođe morali da promene prostor istraživanja. To podrazumeva njihovo približavanje deci, njihovom svakodnevnom okruženju, odnosno prisustvo istraživača u kontekstu dečjih života.

Kroz ovaj rad ćemo objasniti kako je prepoznavanje sredine i društvenih interakcija kao relevantnih faktora u likovnom izražavanju dece bilo ključna tačka u nadrašanju razvojne perspektive u istraživanjima dečjeg likovnog izraza. U tom smislu, etnografija je prepoznata kao korisna metodologija koja omogućava učešće dece u istraživačkom procesu, što dalje vodi ka dobijanju podataka koji se ne bi dobili iz samih crteža. Direktni kontakt likovnih pedagoga/istraživača sa decom podstakao je njihovo interesovanje za posmatranje dece u kontekstu i inspirisao ih da dokumentuju dečje proživljeno iskustvo stvaranja slika u socijalnom okruženju i unutar vršnjačke kulture.

Razvojna paradigma i faze razvoja dečjeg likovnog izraza

Interesovanje prema opštem razvoju deteta u devetnaestom veku podstaklo je interesovanje i prema njihovim crtežima. Kako danas ističu pojedini autori, interesovanje prema dečjim crtežima bilo je motivisano iz različitih perspektiva. Crteži su kao zanimljivi artefakti, lako dostupni istraživačima iz oblasti sociologije, antropologije i psihologije služili po potrebi za dobijanje uvida u različite aspekte dečjeg razvoja (Pearson, 2001, str. 350). Neki od tih prvih naučnika bili su Fridrih Frebel (Friedrich Froebel) i Žan-Žak Ruso (Jean-Jackues Rousseau). Koristili su dečije crteže kako bi pokušali da objasne dečju prirodu uopšte, bez posebnog interesovanja prema samim crtežima. Kako Parson sugerise, „različiti konteksti istraživanja služe se različitim diskursima da bi izvukli traženi smisao iz crteža“, tako da mnoge teorije o dečjim crtežima nisu rezultat interesovanja za same crteže, već za ono što se iz njih može otkriti o nekom drugom aspektu relevantnom za obrazovanje ili nauku (Pearson, 2001, str. 351).

Prvi autor koji je svoju pažnju usmerio na dečije crteže kako bi razumeo uparvo njihove karakteristike bio je Korado Riči (Corrado Ricci). Njegova knjiga *L'Arte dei Bambini* (1887) predstavlja jedan od prvih pisanih materijala koji tematizuje estetske karakteristike dečjih crteža kao i specifičnosti razvoja likovnog predstavljanja ljudske figure na crtežima. Prvi autor koji je predložio jasno definisane univerzalne faze razvoja likovnog izraza deteta bio je Georg Keršenštajner (Georg Kerschensteiner) koji je nakon analize korpusa od više stotina dečjih crteža uspostavio kategorizaciju crteža prema uzrastu, tematskom okviru

i vizuelnim karakteristikama (Kerschensteiner, 1905). Međutim, na savremenu teoriju dečijeg likovnog razvoja najviše je uticao Žorž-Anri Like (Georges-Henri Luquet) definišući faze razvoja crteža prema standardu vizuelnog realizma (Luquet, 1977). Teorija o vizuelnom realizmu kao krajnjoj tački likovnog razvoja zasnovana je na ideji da realistični prikaz predstavlja zrelost likovnog izraza. Na uspostavljanje ovog shvatanja uticala je paradigma razvojne psihologije Žana Pijažea (Jean Piaget) u kom kontekstu posmatranje vizuelnog realizma kao tačke zrele vizuelne reprezentacije ukazuje na stav da sve prethodne faze crtanja odražavaju detinjastu nezrelost ili kognitivno ograničenje deteta (Golomb, 1993, str. 3). Golomb je ovu orijentaciju jednom okarakterisala kao „pogled na dečiju umetnost kao na kognitivni deficit“ (Golomb, 1992: 1). Ovaj koncept se pokazao korisnim kao „opisno sredstvo“ (Isto, str. 3) u oblasti ranog likovnog obrazovanja i služio je kao okvir predvidivosti na koji su mogli da se oslone mnogi nastavnici koji se u oblasti likovnog obrazovanja inače nisu osećali dovoljno samopouzdana (Thompson, 2012, str. 220). Koncept razvojnih faza imao je dominantnu ulogu u razumevanju dečjeg likovnog izraza i ključni uticaj na konceptualizaciju likovne pedagogije u radu sa decom predškolskog i ranog školskog uzrasta do sredine dvadesetog veka. Iako je teorija faza bila korisno primenjiva u praksi likovnog vaspitanja i obrazovanja, postoji nekoliko njenih aspekata koje savremeni istraživači i teoretičari smatraju problematičnim i nepouzdanim. Na primer, Thompson ukazuje na dve pretpostavke tradicionalnog modela koje su nedavno dovedene u pitanje: ideja da je tačnost reprezentacije jedina krajnja tačka likovnog razvoja i uverenje da je nemešanje odraslih u dečiji rad najpovoljniji okvir u kojem će se ovaj proces razvoja odvijati (Isto, str. 223). Sa druge strane, Kindler i Daras navode četiri aspekta teorije faza koji zahtevaju rekonceptualizaciju: linearnost procesa u kom različitosti nemaju nikakvu ulogu; koncentracija na realizam; nedostatak generalizacije van okvira ranog detinjstva; i snažan naglasak na psihološkim determinantama likovnog razvoja (Kindler i Daras, 1997, str. 18-19). Dodatni aspekt koji prepoznaje Golomb podrazumeva gotovo isključivo usmerenje razvojnih istraživanja na medij crteža, uz izostavljanje drugih formi dečijih likovnih radova, posebno onih nastalih u trodimenzionalnim medijima (Golomb, 1993). Najrelevantnija kritika u kontekstu našeg rada odnosi se na činjenicu da su „(...) teorije faza razvoja zasnovane na pretpostavkama koje zanemaruje kulturološke faktore i ili odbijaju da razmotre implikacije kulturnog i društvenog konteksta, ili gledaju na sve spoljne uticaje kao na štetne prema prirodnom, biološki definisanom procesu razvoja“ (Kindler i Daras, 1997, str. 19).

Teorijski i metodološki zaokret u istraživanjima dečijeg likovnog izražavanja

Kako Fridman primećuje, posle Drugog svetskog rata došlo je do povećanog interesovanja u nauci prema uticajima sociologije i kulture na razvoj (Freedman, 1997, str. 100). Istovremeno, rad sociologa i antropologa postaje sve uticajni u oblasti razvoja i obrazovnih teorija. Oblast studija detinjstva pojavila se kao oblik kulturne kritike, koja je vremenom evoluirala u novu naučnu disciplinu - sociologiju detinjstva. Promene koje su se pojavile krajem dvadesetog veka u naučnim perspektivama na temu detinjstva, uvele su i nove metodologije za proučavanje pitanja iz ove oblasti. Upravo je sociologija detinjstva uticala i na promenu paradigme u istraživanjima dečijeg likovnog izražavanja poslednjih godina.

Sociologija detinjstva

Sociologija detinjstva se zasniva pre svega na shvatanju da je detinjstvo društveno konstruisano. Kako Džejs i Prout objašnjavaju: „(...) institucija detinjstva pruža interpretativni okvir za razumevanje ranih godina ljudskog života“ (James & Prout, 2005a, str. 3). Autori ističu da je biološka nezrelost ono što je univerzalno i prirodno obeležje čoveka, a ne detinjstvo koje je istorijski, geografski i kulturno uslovljeno. Ovaj stav je direktno suprotan modernističkoj ideji univerzalnog razvoja deteta, koja je decu pozicionirala u stanje rasta i razvoja (Tomanović, 2004, str. 8).

Druga karakteristika sociologije detinjstva podrazumeva stav da se detinjstvo, kao varijabla društvene analize, ne može odvojiti od drugih varijabli poput klase, etničke pripadnosti ili roda (James & Prout, 2005a, str. 3).

Kao treća karakteristika ove paradigme navodi se da su: „(...) detinjstvo i dečiji društveni odnosi i kulture vredni proučavanja sami po sebi, a ne samo u pogledu njihove društvene konstrukcije od strane odraslih“ (James & Prout, 2005a, str. 4). Ova izjava implicira promenu shvatanja uloge dece u sopstvenim životima kao aktivnih i relevantnih agenata. Više se ne smatra validnim gledati na decu kao na pasivne subjekte, već kao na aktivna društvena bića u izgradnji sopstvenih života i društvenih odnosa. Deca se smatraju kompetentnim učesnicima u svetu koji imaju svoje glasove, a ne one koje nameću odrasli.

Može se razumeti da glavni fokus savremene kritike pristupu detinjstvu iz konteksta razvojne teorije podrazumeva njena objašnjenja detinjstva kroz koncepte zavisnosti, nezrelosti, prirodnosti i univerzalnosti. Iako je evidentno da sva dosadašnja saznanja o detinjstvu koja su preovladavala u društvenoj, obrazovnoj i političkoj sferi, čine osnovu za sve nove ideje koje se pojavljuju, dolazi se do shvatanja da te ideje više nisu adekvatne (James & Prout, 2005b, str. 21). Pored toga što se može razumeti da postoji doza otpora kod ljudi aktivnih u institucionalizovanim praksama, poput nastavnika, da raskinu sa „istinom“ koja je konstituisala to ko oni jesu i kako rade, da prihvate novu „istinu“, ukazuje se da je: „Otključavanje ovih odnosa jedan od glavnih teorijskih zadataka za razvoj alternativnog okvira“ (Isto, str. 22). Kao jedan od najvažnijih interesa sociologije detinjstva definiše se pozicioniranje dečijeg razvoja u društveni kontekst (Isto, str. 23).

U metodološkom kontekstu, sociologija detinjstva se suprotstavlja razvojnoj paradigmi i teorijama socijalizacije koje nisu uzimale u obzir dečija iskustva. Drugim rečima, metodološki integritet sociologije detinjstva izgrađen je na zahtevu za raskidom sa ideološkim perspektivama odraslih i u istraživanju dece po sopstvenom pravu (Tomanović, 2004, str. 24). Kao posebno korisnu metodologiju za proučavanje detinjstva, naučnici su prepoznali etnografiju jer ona „omogućava deci direktniji glas i učešće u proizvodnji socioloških podataka nego što je to obično moguće kroz eksperimentalne ili anketne stilove istraživanja“ (James & Prout, 2005b, str. 8).

Etnografija u istraživanju detinjstva

Kao što smo već napomenuli prethodno, zahtev da se deca u kontekstu detinjstva razumeju po sopstvenom pravu, zahtevao je i odgovarajuću metodologiju, a etnografski pristup je prepoznat kao najadekvatniji u tu svrhu. Zapravo, etnografski pristup bio je zastupljen u društvenim naukama tokom velikog dela dvadesetog veka. Etnografija je bila i još uvek jeste centralna za društvenu i kulturnu antropologiju (Atkinson et al., 2007, str. 2). Važno je reći da etnografsko istraživanje podrazumeva različite perspektive, sa više metoda i teorijskih opravdanja za etnografski rad i da su se kroz istoriju etnografskih istraživanja smenjivale različite estetske i interpretativne perspektive (Isto, str. 2-4). Srž ove metodologije je u „posvećenosti iskustvu iz prve ruke i istraživanju određenog društvenog ili kulturnog okruženja na osnovu (iako ne isključivo) posmatranja učesnika“ (Isto, str. 4). Glavne tehnike etnografskog pristupa ostaju posmatranje i participacija uz razgovore i intervjue kao neodvojivog dela empirijskog istraživanja. Džejms navodi da etnografija „postaje nova ortodoksija u istraživanju detinjstva“ (James, 2007, str. 246) jer njene metode omogućavaju deci da postanu ne samo objekti istraživanja već i učesnici istraživanja, viđeni kao kompetentni tumači sveta. Uz različite kvalitativne tehnike i metode koje se mogu koristiti u etnografskom istraživanju, posvećenost interpretativnom pristupu omogućava etnografiji da obezbedi povezivanje sa ličnim shvatanjima dece i da dečije stavove i ideje učini dostupnim odraslima i drugoj deci. U oblasti socijalizacije dece, pitanje kako deca uče postaje centralno za razumevanje procesa kulturnog učenja. U tom smislu, zaključuje se da posmatranje ponašanja odraslih prema deci ne daje dovoljno informacija ovom razumevanju, zbog čega je neophodno posmatrati i razumeti šta deca rade kao društveni akteri u ovom odnosu dete-odrasli, a takođe i šta deca osećaju i misle o tome (Isto, str. 250). Tehnika istraživanja koja se pretežno koristi u ovom kontekstu je tradicionalno posmatranje/opservacija učesnika, iako postoje varijacije u skladu sa specifičnim fokusom pojedinačnog istraživanja. Kasnije ćemo istražiti kako je ovaj pristup usvojen i koliko postaje uticajan u istraživanjima dečjeg likovnog izražavanja.

Nastanak socio-kulturne perspektive dečijeg likovnog izraza

Potpuno je poznato da tradicionalna objašnjenja dečijeg likovnog razvoja, koja nude jasan i precizan opis jednog uređenog procesa, nastavnicima daju izvesnu lakoću i samopouzdanje u radu sa decom u oblasti likovnog vaspitanja i obrazovanja. Međutim, iako razvojna paradigma nije nestala iz okvira obrazovnih teorija i prakse i uprkos upornom prisustvu ideje o unutrašnjim strukturama razvoja u novim istraživanjima, postoji jasan pravac novih istraživanja u kojima se okruženje i društvena iskustva prepoznaju kao neosporni faktori u razvoju dece i koji mogu uticati na promene u unutrašnjim operativnim sistemima svakog pojedinačnog deteta (Thompson, 1999). U rastućem polju studija detinjstva, likovno obrazovanje nije dovoljno zastupljeno, kako Thompson primećuje, ali je u savremenim istraživanjima likovnog izražavanja u ranom detinjstvu uticaj novih ideja ipak očigledan (Thompson, 2017, str. 10).

Sociokulturna perspektiva je podstakla i nove ideje u oblasti razvoja likovnog izražavanja dece. Te ideje se suprotstavljaju teorijama razvojnih faza koje su, zanemarujući uticaj kulturnog ili društvenog konteksta, čak podrazumevale ubeđenje o štetnosti spoljašnjih uticaja po prirodni razvoj deteta. Svedoci smo pomeranja sa posmatranja razvoja grafičkih formi, objašnjavanog kao evolucije koja se odvija korak po korak ka vizuelnom realizmu, ka nelinearnim razvojnim modelima koji uzimaju u obzir sociokulturne uticaje i individualne razlike u razvijanju crtačkih sposobnosti i veština (Ivashkevich, 2009, str. 51). Ukoliko prihvatimo dečije likovne aktivnosti kao oblik kontekstualnog stvaranja značenja, trebalo bi da te aktivnosti shvatimo i kao povezane sa drugim svakodnevnim aktivnostima i društvenim interakcijama dece (Isto, str. 52). Wilson objašnjava da kada počnemo da ispitujemo dečiju umetnost kao društveni konstrukt, suprotstavljamo se potrebi da je razmatramo u okvirima teorije estetike i neminovno moramo uzeti u obzir šta je dete predstavilo ili izrazilo, uslove pod kojima je taj likovni rad nastao i konačno ulogu nas samih i drugih koji je proučavaju (Wilson, 1997, str. 157).

Došlo se do uvida da nova perspektiva ima da ponudi puno polju likovnog obrazovanja jer donosi nova shvatanja odnosa između dece i odraslih. Thompson posebno ističe doprinos sociokulturne perspektive prihvatanju neophodnosti podrške odraslih i vršnjačkog uticaja kao neizbežne i poželjne prakse učenja u procesu razvijanja likovnih aktivnosti u ranom detinjstvu (Thompson, 2012, str. 229). Teorijski uvidi se polako približavaju praksi likovnog vaspitanja i obrazovanja kroz kreiranje atmosfere za saradnju dece i odraslih i kroz konceptualizaciju likovnih aktivnosti kao kolektivnih istraživanja i angažovanja (Kind, 2018, str. 8; Cinquemani, 2018, str. 62).

Sa namerom da predlože novi model razvoja dečijeg likovnog stvaralaštva, Kindler i Daras svoju teoriju zasnivaju na njegovom razumevanju kao semiotičkog procesa koji se dešava u interaktivnom sociokulturnom okruženju i rezultira višemedijskim manifestacijama (Kindler i Darras, 1994; 1998). Parson sugerše da razmišljanje o dečijem crtanju kao obliku društvene prakse ne podrazumeva nužno očekivanje nekog cilja te aktivnosti, već uviđa da je ono rezultat dečije urođene volje za reprezentovanjem (Pearson, 2001, str. 356).

Takođe se otvara pitanje o zančenjima i funkcijama dečijih crtačkih aktivnosti, jer značenje crtanja zavisi od konteksta u kome se dešava. Prepoznaje se da crtež sadrži tragove različitih faktora koji utiču na detetovu crtačku aktivnost: njegove veštine i mašta, uticaj vršnjaka, konvencije crtanja među svom decom grupe kojoj pripada, kulturna očekivanja i vizuelne predstave, pisanje, pripovedanje i drugi faktori koji stupaju u interakciju tokom tog konkretnog procesa crtanja (Rech, 2018, str. 51).

Etnografija u istraživanjima dečijeg likovnog izražavanja

U prethodnim poglavljima smo ukazali na činjenicu da je razvojna paradigma, posebno rad Žana Pijažea, uticala na prva istraživanja dečjeg likovnog izraza. Kao svojevrсни artefakti, dečji crteži su bili fascinantni istraživačima i postoji bezbroj studija koje su sprovedene o dečijim crtežima rezultirajući sa isto toliko naučnih radova iz psihološke, antropološke i perspektive teorije umetnosti (Rech, 2018, str. 43). Istraživači koji su se bavili pitanjem likovnog razvoja koristili su metodologiju prikupljanja velikog broja dečjih likovnih radova, pre svega crteža kao najpogodnijih za prikupljanje, kategorizaciju i analizu, što je rezultiralo određenim zaključcima o prirodi likovnog razvoja dece. Crteži su analizirani sa fokusom na njihove formalne kvalitete i reprezentativne aspekte. Ovu metodologiju je primenjivala većina istraživača devetnaestog veka, uključujući pomenute (Korado Riči, Georg Keršenštajner i Žorž-Anri Like), a kasnije i Viktor Levenfeld (Viktor Lowenfeld), Morin Koks (Maureen Cox, 1993) i drugi. Za razliku od ove metodologije, pojavljuju se nove studije u oblasti likovnog vaspitanja i obrazovanja koje prihvataju perspektivu studija detinjstva, odlučne da usvoje nove metodološke pristupe.

Sa stanovišta sociologije detinjstva, „arheološki pristup” prepoznat u analizi brojnih crteža smatra se problematičnim jer zanemaruje sve aspekte konteksta u kom se proces crtanja odvija. Glavni fokus ovih studija proizilazi iz estetskih ili razvojnih interesovanja (Rech, 2018, str. 44). Kako Tompson sugerše, istraživanja u kontekstu savremenog likovnog obrazovanja trebalo bi da usvoje perspektivu studija detinjstva i „(...) prevaziđu zastarela i nepouzdana shvatanja o razvoju, da se probudi svest o uticaju preovlađujućih društvenih konstrukcija detinjstva na tumačenja dečijih angažovanja, a nastavnici i istraživači trebalo bi da neizostavno prihvate decu kao kompetentna društvena bića uključena u promenljivi niz odnosa unutar performativnih prostora likovnog obrazovanja” (Thompson, 2017, str. 7). Tar se slaže, izražavajući mišljenje da je važno da se istraživači u likovnom obrazovanju repozicioniraju i postanu oni koji zajedno sa decom sprovode istraživanja (Tarr, 2018, str. 231). Parson insistira na tome da se dečije grafičke aktivnosti moraju shvatiti kao oblik društvene prakse i štaviše, da nas ne trebaju zanimati dečiji crteži, već sama aktivnost crtanja, odnosno pravljenje slika kao oblik društvene prakse (Pearson, 2001, str. 353). Kako Ivaškevič prepoznaje, ova Parsonova pozicija poziva na promenu epistemologije i metodologije istraživanja dečijeg likovnog izražavanja (Ivashkevich, 2009, str. 52). Upravo je tu sociologija detinjstva pomogla novim pristupom istraživanju dečijeg likovnog izraza, nudeći novi metodološki okvir — etnografiju.

Kao i u drugim naukama koje svoja znanja grade na osnovu etnografskih metoda i tehnika istraživanja, proučavanja dečjeg likovnog izražavanja se sve češće razvijaju na tehnikama posmatranja i participacije, u kombinaciji sa formalnim i neformalnim tipovima intervjuisanja/ razgovora sa decom. Sada možemo da proširimo naše razumevanje dečijeg likovnog izražavanja novim uvidima koji dopunjuju prethodno znanje ukorenjeno u razvojnim teorijama. Kako je Tompson to formulisala: „Prisustvo odraslih u situacijama u kojima se crtanje odvija postalo je norma u novijim istraživanjima koja se bave unapređivanjem i poboljšavanjem našeg razumevanja dečijeg likovnog stvaralaštva“ (Tompson, 1990, str. 217).

I participacija i posmatranje prepoznati su kao neophodni pristupi kako bi se odraslim istraživačima i nastavnicima obezbedila osnova da prihvate dečije likovne aktivnosti kao društveni proces koji je „performativan, gestikularan, obavljen razgovorima“ (Tompson, 2017, str. 13). Čini se logičnim da odrasli moraju biti prisutni u prostoru u kome se odvijaju ovi procesi i što je najvažnije, da prihvate sopstvene uloge u tim složenim procesima kroz koje nastaju likovni radovi (Isto). Prihvaćen je zaključak da informisano i konstruktivno razumevanje likovnih predstava male dece zahteva stalno učešće odraslih u likovnim aktivnostima (Tompson, 1990, str. 217). Kroz prisustvo u procesu i unutar konteksta moguće je posmatrati spontane verbalizacije i odgovore dece koji su gotovo neodvojivi od same aktivnosti crtanja. Takođe je iznet zaključak da je aktivno posmatranje od suštinskog značaja za istraživanje odgovora male dece na likovne zadatke i probleme, kao i da svedočenje o situacijama crtanja može otkriti i izuzetke koji izmiču detektovanju kroz postupak formalne analize crteža (Isto).

Ivaškevič ističe još jedan pristup koji kombinuje direktno posmatranje i intervjuisanje određene dece sa analizom sociokulturnih uslova, čime se doprinosi nekim istraživanjima otkrivajući kako je samoinicijativno stvaranje slika određene dece zapravo podstaknuto njihovom socijalnom sredinom i kulturom vršnjaka i porodice (Ivashkevich, 2009, str. 52). Autorka sugerise da bi kombinovanje etnografskog istraživanja sa drugim istraživačkim metodama i tehnikama moglo biti još plodonosnije za našu oblast. Neki autori prepoznaju da uočavanje svih događaja i odnosa koji utiču na likovne aktivnosti dece nije lako dostupno u postupku direktnog posmatranja zbog čega predlažu korišćenje video zapisa posmatranih situacija. Takav pristup posebno je od pomoći u vrtićima gde se „stvari brzo odvijaju“ (Rech, 2018, str. 45). Osim toga, osnovni je zahtev savremenih istraživača da u proučavanju dečijih likovnih aktivnosti i procesa moramo biti „(...) potpuno prisutni u situaciji, prijemčivi i spremni da dokumentujemo nepredvidive tokove razmišljanja i dešavanja koji se odvijaju oko papira za crtanje“ (Tompson, 2017, str. 14). Za istraživanje je potrebno pažljivo oslušivanje onoga što deca imaju da ponude našem korpusu znanja, stoga je od najveće važnosti da istraživači postanu svesni svake akcije, gesta, ideje ili misli koju deca izražavaju, dele ili demonstriraju tokom svojih likovnih aktivnosti. Konačno, ono što je takođe istaknuto kao značajna odlika etnografskih istraživanja jeste prisutnost ličnih vrednosti, strategija i ukusa istraživača koje oni unose u istraživanja sa decom (Schulte, 2018, str. 214-220).

Sprovođenje etnografskih istraživanja likovnih aktivnosti dece podrazumeva prisutnost u njihovom svakodnevnom životu i postajanje delom njihovih svakodnevni odnosa. Većina istraživača u ovoj oblasti

su i likovni pedagozi, profesionalci uključeni kako u nastavnu praksu sa decom, tako i sa studentima koji se spremaju da budu učitelji ili vaspitači u predškolskim ustanovama. Obrazovni cilj ostaje najrelevantniji u okviru proučavanja likovnog izražavanja dece. Zbog toga sada imamo pristup brojnim radovima koji predstavljaju vredne obrazovne smernice ili propozicije, zasnovane na novim uvidima stečenim kroz uključivanje istraživača u likovne prakse dece.

Imajući u vidu ove novije metodološke promene u istraživanju dečijeg likovnog izraza, zanima nas kako su prihvaćena sociološka perspektiva i etnografski pristup u ovoj oblasti uticali na probleme istraživanja ili ciljeve istraživanja i na formu interpretacije rezultata. Analiziraćemo 5 radova koji primenjuju novu metodologiju, odabranih prigodnim uzorkovanjem, kako bismo istakli najrelevantnije karakteristike koje razlikuju novi od starog pristupa.

Analiza

Za potrebe analize i predstavljanja glavnih odlika istraživanja koja prihvataju novu paradigmu, odabrali smo pet radova. Svaki od njih demonstrira promenu paradigme u istraživanju dečijeg likovnog izraza i poslužiće kao primer novih istraživačkih praksi u oblasti likovnog obrazovanja. Najznačajnije karakteristike koje dele autori ovih radova, pored teorijskog okvira, podrazumevaju njihovo prisustvo među decom koju istražuju, pažnja koju posvećuju velikom broju detalja u dečjim interakcijama i posvećenost narativu koji se primenjuje u istraživanju i kao samo istraživanje.

U fokusu analize razmatrani su: tematski okviri radova, primenjenjivane metode i tehnike istraživanja, kao i primena narativnog pristupa.

1. Prostori između: Deca, učitelji, istraživači, umetnici (2016)

„Jutro sam provela odčepujući boce lepka i tragajući za za slovima kako bih napisala ‘Bunni Bun’ ili ‘Elsa’ (lik koji se računa u superhoje među devojkicama u vrtiću, a koje se očigledno lakše povezuju sa Diznijevom princezom nego Čudesnom ženom ili Ženom-mačkom). Bavila sam se neposlušnim materijalima kada je prišao Taliesin, odeven u ogrtač i masku, sa dve trake belog filca u ruci, i čičak trakicama prikačenim za svaki kraj. Bilo je očigledno da je isfrustriran. ‘Nekako’, rekao je, ‘ne mogu da ih namestim!’ Trake od filca, isečene preširoko za zglobove jednog predškolsca, visile su mu sa prstiju. ‘Hajde da probamo ovako’, predložila sam, obmotavajući traku čvršće oko njegovog zgloba, koristeći jednu čičak-traku da učvrstim filc bolje, i isecajući višak materijala. Taliesin je klimnuo glavom u znak odobravanja. Dok sam ponavljala postupak na drugoj ruci, on se tiho zamislio, u izjavi koja nije bila upućena meni, ‘E sada izgledam kao pravi superheroj kakav i želim da budem’. Zadovoljan dobro obavljenim poslom, otišao je u kutak sa stripovima, pregledao dostupne knjige i ubrzo postao uvučen u svet Axe Cop-a“ (Thompson, 2016, str. 115-116).

Dati pasus je deo rada koji se bavi odnosima dece i odraslih u procesu likovnog vaspitanja i obrazovanja. Namera autorke bila je pre svega da opiše pedagoške procese koji se odvijaju i koji se neguju u učionici za likovno u predškolskoj ustanovi. U opisu su predstavljeni rezultati pažljivog posmatranja i učešća u dečijim likovnim angažmanima koji su se odvijali mesecima i godinama autorkinog rada. U skladu sa sociokulturnom perspektivom, istraživač, koji je ujedno i nastavnik, svoju pažnju posvećuje svim događajima koji se odvijaju u učionici i koji utiču na likovne aktivnosti dece. Čitamo kako Tompson opisuje svoju interakciju sa dečakom i kako to prihvata kao dragoceno istraživačko iskustvo.

Iako ovaj rad nije u svojoj srži rezultat konkretnog istraživanja, definisanog preciznom metodologijom, vidimo etnografski pristup istraživača dok posmatra, beleži i promišlja sve događaje, ma koliko mali, relevantnih u izgradnji razumevanja detetovog likovnog izraza. Takođe možemo potvrditi da je narativni pristup očigledan u ovom istraživanju.

2. *„Komadić života“: Međudnosi između umetnosti, igre i „stvarnog“ života malog deteta (2007)*

„Četvorogodišnja Šendon je pedantno nacrtala lice sa prelepo detaljnim i prepoznatljivim karakteristikama. Zatim je nastavila energičnim „škrabanjem“ preko celog crteža. Pošto je potpuno poništila lice, Šendon je sagledala crtež i podigla ga sa ponosom tako da ga svi vide. „To je vetar koji mi raznosi kosu na sve strane“ izjavila je uzbuđeno. U međuvremenu, Leon, drugi četvorogodišnjak, napravio je „Plejstejšn“ koristeći crnu kutiju i raznovrsne sitnice. Prvo što je uradio sledećeg jutra kada je ušao u učionicu, je da je izvadio žičanu vešalicu za odeću i svoju Plejstejšn igricu iz svog ranca. „Učiteljice, imam žicu za Plejstejšn. Sada će raditi!“ Želeo je da poveže svoju žičanu konstrukciju sa strujom i koristi to da igra svoju igricu!“ (Bhroin, 2007, str. 2).

U želji da istražuje međusobne odnose između umetnosti, igre i stvarnog života deteta, autorka pristupa svom istraživanju primenom analize dečijih likovnih radova praćenom beleškama sa terena, fotografijama, video snimcima ponašanja dece i intervjuisanjem dece. Autorka precizno predstavlja svoju metodologiju istraživanja, a u interpretaciji rezultata iznosi uvide sa lica mesta, elemente iz beleški, objašnjenja pojedinih elemenata na crtežima ili trodimenzionalnim radovima, kao i fotografije koje dokumentuju relevantne situacije iz procesa likovnih istraživanja dece.

Sa jasno predstavljenim metodološkim okvirom, evidentno je da je autorka svesno izabrala etnografski pristup kako bi pitanje koje se decenijama istraživalo ponovo sagledala iz druge perspektive. U predstavljenom pasusu vidimo koliko je bilo važno razumeti ideju devojčice o događaju koji je prikazala na svom crtežu, biti svestan njene namere u crtačkoj aktivnosti kako se ne bi njeno „škrabanje“ po papiru pogrešno stavilo u vezu sa fazom škrabanja iz teorije faza dečijeg likovnog izraza. Ovo je jedan jako koristan primer koji demonstrira koliko bi za bilo kakav validan zaključak o crtačkim aktivnostima ove devojčice bilo beskorisno analizirati samo njene crteže.

3. „Sada svi izgledamo kao Zlatokose“: Crtanje u predškolskom dnevniku pisanja (2018)

“Petak je u podne. Grupa od 22 petogodišnjaka i šestogodišnjaka vrvi od jedva obuzdane energije. Danas imaju nastavnika na zamenu i pravila, ukoliko nisu suspendovana, zasigurno jesu podložna promenama. Od grupe je zatraženo da nacrtaju/napišu u svom dnevniku pisanja priču u kojoj će spominjati kameleon, lik iz jedne njihove price ranije ove nedelje. Kajla, živahna predškolka sa svilenkastom kosom bojom pšenice koja se neprekidno razliva po njenom papiru, radi odlučno, ako ne tiho, na kraju niskog stola za šest osoba. Entuzijastični govornik u najtišim danima, sada je zapravo neprimetna dok je snimaju za istraživački projekat o deci i crtanju. Ipak, danas, njen rad je danas ispunjen stalnim kretanjem i šaptajućim dijalogom: Otvorenih usta, jezika oslonjenog na donju usnu, ona iznova lupka olovkom po stolu, mrda njome u pauzama, tiho govori sama sebi, bojcama, svom papiru. Kejlini drugari za stolom, Ali, Suri, Džek i Nevin, su u različitim fazama dovršavanja svojih stranica dnevnika ali ipak gvire dok Kajla nastavlja da dodaje detalje svom već prpeunom crtežu” (Rech, 2018, str. 39).

Prvih pet stranica ovog rada teku poput romana koji će otkriti priču o deci koja samo što nisu ušla u neku nevinu avanturu, ilustrovan romantičnim crtežima Sare Kej. Čitalac gotovo zaboravlja početni motiv za pristupanje ovom tekstu i nađe se opčinjen iskrenim dečijim razgovorima, zaintrigiran da vidi kako će se situacija odvijati. Detaljna deskripcija situacije i svih pojedinosti, kao i transkripcija dečjeg razgovora, uvlači čitaoca u predstavljenu situaciju. Čitalac ne može da ne čuje lični glas autorke, koja je obojila, inače crno-beli, izveštaj sopstvenim utiscima.

U ovom konkretnom odlomku koji smo priložili, vidimo posvećenost autorke fokusiranom posmatranju i detaljnom narativu. Autorka podržava perspektivu crtanja kao prakse i performansa i stav da se ono ne može proučavati samo preko artefakata. Zbog toga koristi video snimke i fotografije. Analiza dečijih likovnih aktivnosti, kao u prethodnom primeru, ne svodi se na reprezentativne karakteristike crteža, već su kontekst, odnosi, interakcije i značenja od primarnog interesa u ovom istraživanju.

4. Uvod, Moj drugar Bart (2018)

„Nekako, tokom našeg neujednačenog razgovora, postalo je očigledno da Bart gaji interesovanje prema jedrilicama. Hm, rekoh, moj otac je imao jedrilicu. Njegov otac nije, ali je imao veliki motorni čamac. Ovakav? upitala sam, crtajući u njegovom skicen-bloku veoma primitivno i potpuno nepraktično plovilo. I, iznenada, neočekivano, krenuli smo... na Bartov zahtev, nacrtala bih vrlo osnovni oblik čamca u njegovom skicen-bloku a on bi dodao detalje, u početku samo nekoliko, ponekad liniju vode negde ispod čamca ili sunce na nebu iznad, uglavnom veliko zamrljano „ostrvo“ koje je ograničavalo prostor gde bi mogao da se nalazi čamac. U nedeljama koje su usledile, živnuo bi kada bih ušla u sobu, i željno uzimao svoj skicen-blok na kraju časa kako bismo nastavili tamo gde smo stali, pre formalnijih lekcija tokom dana, u kojima je on sada redovno učestvovao” (Thompson i Schulte, str. 2)

Autori ovog teksta su primerom iz vaspitno-obrazovne situacije objasnili nekoliko pitanja bitnih za likovni izraz dece — to se tiče njegovog vaspitno-obrazovnog konteksta i razvojnog aspekta. U želji da pokažu nove metode u istraživanju dečijih likovnih aktivnosti i novu perspektivu razmišljanja o značenjima i aspektima dečijeg angažovanja u likovnim aktivnostima, Tompson i Šult pokazuju koliko je za istraživače, teoretičare i nastavnike ključno da budu među decom, posvećeni traganju za značenjima i vrednostima u događajima koji se odvijaju.

Iz predstavljenog pasusa možemo videti da su autori prihvatili i da promovišu narativ u istraživanju i kao istraživanje. Iz ilustracija situacija u kojima se razvijaju dečiji likovni radovi mogu se doneti zaključci o njegovoj prirodi, značenju i vrednostima.

Opisujući uticaj koji su odrasli i vršnjaci imali na razvoj crtačke prakse jednog dečaka u predškolskom uzrastu, autori ukazuju na irelevantnost razvojne paradigme, jer je teorija socijalnog učenja ta koja je pruža značajne uvide. Oni insistiraju na tome da iako tradicionalna objašnjenja mogu biti privlačnija u svojoj jasnoći i preciznosti, u učionicama treba prihvatiti sociokulturne i post-razvojne implikacije za obrazovnu praksu.

5. Kolektivne improvizacije: Nastajanje likovnog studia u radu sa decom mlađeg uzrasta kao mesta punog događaja (2018)

“Crtati i ostati u tom procesu crtanja podrazumeva susretanje sa problemima koje ćeš nekako morati da rešiš. Ovo rešavanje problema je esencijalno u cilju održavanja crtanja. Zato jedno od naših jutara u studiju započinjemo razgovorom:

Silvija: *Koji su neki od problema koje smo imali tokom crtanja?*

Oden: *Crtanje dečaka u krevetu!*

Silvija: *Kloi, da li se ti sećaš problema koji si imala? Pokušavala si da nacrtáš: kako bi decal izgledao dok leži u krevetu.*

Simon: *... možda ležanje.*

Silvija: *Nismo imali problem da nacrtamo ljude koji stoje...*

Simon: *...ali ležanje...*

Silvija: *Da...ležanje je izazvalo poteškoće.*

Kloi: *Moramo da nacrtamo krevet...da nacrtamo kvadrat...*

Silvija: *Tamo će biti kreveta...*

Aiden: *...i veliki dečak...*

Silvija: *...i on će ležati.*

Kloi: *Da li prvo crtamo glavu ili jastuk?*

Aiden: *Prvo glava, zatim jastuk.*

Kloi (skače okolo uzbuđeno): *Ne, ne, ne! Jastuk prvo; tako će glava biti na vrhu jastuka”* (Kind, 2018, p. 12).

U radu koji je ovde citiran, Kind ima nameru da objasni svoje angažovanje u istraživanju kao vid kreativnog ispitivanja. Namera autorke je bila da istraži kako se kolektivno eksperimentisanje u likovnom studiju sa decom predškolskog uzrasta može iskoristiti kao proces učenja. To eksperimentisanje je obuhvatalo likovnu aktivnost, materijalnost i procese umetničkog stvaralaštva kao činove istraživanja. Njena primarna namera je bila da počne sa uočavanjem što više dečijih postupaka i strategija rada na likovnim problemima. Ovo uočavanje nije trebalo da bude sa distance, već iznutra kao učešće.

Ovde predstavljen citat iz rada predstavlja deo transkripcije razgovora koji je deo procesa rešavanja likovnog problema. Grupni razgovori dece i nastavnika/istraživača negovani su kao neodvojivi deo procesa učenja u umetnosti i zato autorka u svom izveštaju iznosi detalje iz tih situacija. Interpretacija rezultata istraživanja sastoji se i od ovih transkripcija i od opisa situacije u kojoj su se odvijali. Pažljivo dokumentovanje je uzeto kao ključni metod za sprovođenje ovog istraživanja. Kao najrelevantniji zaključak iz datog paragrafa možemo izvesti značaj saradnje i razgovora u procesu učenja i formiranju likovnih predstava dece.

Zaključak

Imajući u vidu prethodno analizirane tekstove, nije zahtevan zadatak prepoznati promenu paradigme od razvojne ka sociokulturnoj. Ne samo da autori nude teorijski okvir koji, za razliku od razvojne teorije, posmatra dečiji likovni izraz kao društveno uslovljen, već demonstriraju i novu metodološku perspektivu koja decu prihvata kao aktivnije učesnike istraživačkog procesa.

Uz kontinuirano interesovanje za dečiji umetnički izraz, autori su se okrenuli od teorije faza ka razumevanju uticaja sociokulturnih faktora, vršnjačkog učenja i kooperativnih interakcija dece i odraslih na praksu crtanja i vizuelnu reprezentaciju. Isto tako, istraživači su usvojili participaciju, posmatranje i dokumentovanje kao glavne tehnike istraživanja, pomerajući fokus sa formalnih aspekata crteža na situacije koje okružuju aktivnosti dečijeg likovnog stvaralaštva. Umesto prikupljanja dečijih likovnih radova, istraživanja su se posvetila dokumentovanju dečijih iskustava.

Još jedna specifičnost ovih pet radova je njihova narativna forma – tekstovi obiluju deskripcijama, ličnim uvidima i utiscima, zastupljene su detaljne transkripcije razgovora i fotografije dece u akciji. Autori se trude da ne isključe ni jedan detalj kako bi opis situacije učenja bio što precizniji i informativniji.

Istraživači se angažuju i kao nastavnici i teže da se povežu sa decom i na ličnom nivou, istražujući kako društvene veze utiču na likovno izražavanje, pokušavajući da uče od dece i iz razgovora i interakcija sa njima.

Konačno, možemo prepoznati snažnu pedagošku orijentaciju ovih istraživanja jer su glavna vrednost prikupljenih rezultata nova uputstva koja mogu biti ponuđena praksi likovnog vaspitanja i obrazovanja kako bi se odvojila od dugo uvreženih uverenja koja nisu u skladu sa novom paradigmom.

Literatura

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2007). *Handbook of Ethnography*. Sage Publications.
- Bhroin, M. N. (2007). "A slice of life": The interrelationships among art, play and the "real" life of the young child. *International Journal of Education & the Arts*, 8(16).
- Cinquemani, S. (2018). Artistic Encounters: Ethical Collaborations Between Children and Adults, Shana Cinquemani. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 61-76). Springer.
- Cox, M. (1993). *Children's Drawing of the Human Figure*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Freedman, K. (1997). Artistic Development and Curriculum: Sociocultural Learning Considerations. In: A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 95-106). National Art Education Association.
- Golomb, C. (1992). *The Child's Creation of Pictorial World*. University of California Press.
- Golomb, C. (1993). Art and the Young Child: Another Look at the Developmental Question. *Visual Arts Research*, Vol. 19, No. 1(37), 1-15.
- Hallam, J., Lee, H., & Das Gupta, M. (2012). Multiple Interpretations of Child Art—The Importance of Context and Perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 6, No. 2, 185–193.
- Ivashkevich, O. (2009). Children's Drawing as a Sociocultural Practice: Remaking Gender and Popular Culture. *Studies in Art Education*, 51:1, 50-63.
- James, A., & Prout, A. (2005a). Introduction. In: A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 1-6). Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (2005b). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems in James. In: A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-32). Falmer Press.
- James, A. (2007). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp. 246-257). Sage Publications.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung*. München: C. Gerber.
- Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 5-22). Springer.
- Kindler, A., & Darras, B. (1994). Artistic Development in Context: Emergence and Development of Pictorial Imagery in the Early Childhood Years. *Visual Arts Research*, Vol. 20, No. 2, 1-13.
- Kindler, A., & Darras, B. (1998). Culture and Development of Pictorial Repertoires. *Studies in Art Education*, Vol. 39, No. 2, 147-167.

- Luquet, G. H. (1977). *Le dessin enfantin*. Delachaux & Niestle editeurs, Lausanne - Paris - Montreal - Bruxelles.
- Pearson, P. (2001). Towards Theory of Children's drawing as Social Practice. *National Art Education Association A Journal of Issues and Research*, 42(4), 348-365.
- Rech, L. (2018). "Now We All Look Like Rapunzels": Drawing in a Kindergarten Writing Journal. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 39-60). Springer.
- Schulte, C. M. (2018). The Will-to-Research Children's Drawing. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (213-228). Springer.
- Schulte, C. M., & Thompson C. M. (2018). Introduction, My Buddy Burt. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (p. 1-4). Springer.
- Tarr, P. (2018). Dancing Rainbows, Naughty Rainbows: Reflections on Teaching. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 229-236). Springer.
- Thompson, C. M. (1990). "I Make a Mark" The Significance of Talk Young Children's Artistic Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 215-232.
- Thompson, C. M. (2012). Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education from. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 219-240). Routledge.
- Thompson, C. M. (2016). The spaces between: Children, teachers, researchers, artists. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art, Volume 5, Number 1*, 115-121. doi:10.1386/vi.5.1.115_1
- Thompson, C. M. (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58:1, 7-16.
- Tomanović, S. (Ed.). (2004). *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wilson, B. (1997). Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreters. *Human Development*, 40, 155-168.



YouTube: 36. Djordjevic video ArtnEdu23

Link: https://youtu.be/V_d89My_a3s

Time: 09:29'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Slika 0.15

Dečji likovni rad [tempere i voštane boje]



Napomena. Dečji kulturni centar, Beograd, 2011. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 0.16

Misaoni pejzaž — motiv livade i ravnice



Napomena. Angelina Vukosav, akril na platnu, 80 x 80 cm, 2022. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

2.

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ
У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ
УМЕТНОСТИ /
INTERDISCIPLINARNOST
U OBRAZOVANJU NA POLJU
UMETNOSTI



Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Milica Marušić Jablanović
viši naučni saradnik, Andragogija, Institut za
pedagoška istraživanja, Beograd (Srbija)
dr Ivan Simić, docent
Arhitektura i urbanizam, Arhitektonski
fakultet, Univerzitet u Beogradu (Srbija)
millica13@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.016:73/76]:574
Izveštaj naučnog istraživanja
94–109

Plenarno izlaganje po pozivu

ЕКОЛОШКА ПИСМЕНОСТ У КОНТЕКСТУ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ*

Rezime: Ekološka pismenost predstavlja željeni ishod ekološkog obrazovanja i meri se kroz četiri komponente — znanje, ekološki afekat, pro-ekološko ponašanje i kognitivne veštine. U istraživanjima koja se bave predikcijom poželjnih ponašanja, naglašen je značaj afektivnog odnosa i stavova prema prirodi, nasuprot malog značaja ekoloških znanja. Nastava prirodnih nauka, podeljenih na zasebne discipline i usmerenih na sticanje znanja, neretko zanemaruje jačanje afektivnog odnosa prema prirodi. Upravo na tom mestu potrebno je angažovanje u okviru nastave likovne kulture, koja ima slobodu i mogućnost da sa lakoćom komunicira sa emotivnim aspektom našeg odnosa prema prirodi i njenom uništavanju. Kroz stvaralački izraz moguće je vrlo efektno približiti ne samo lepotu prirode, već i razmere njenog stradanja, te naglasiti efekte čovekovih neadekvatnih postupaka, ali i ponuditi rešenja. Umetnost ima potencijal da opomene, da zastraši, i da podstakne, i u tom smislu, neophodno je sadržaje nastave likovne kulture integrisati sa sadržajima predmeta koji se bave ekologijom, kako bi ukupni vaspitno-obrazovni doprinos mogao da pretenduje da zaista ostvari efekte na različite komponente ekološke pismenosti. Rezultati istraživanja potvrđuju efekte likovnih umetnosti na afektivnu dimenziju ekološke pismenosti i značaj ovih rezultata diskutuje se u radu. Kreativnost u nalaženju rešenja za postojeće probleme takođe je nužno podsticati kroz nastavu likovne kulture, svrsishodno povezane sa temama iz drugih predmeta, ali i sa realnošću ekoloških problema. Na kraju, autori iznose predloge kako se kroz nastavu likovne kulture može podsticati ekološka pismenost učenika.

Ključne reči: ekološka pismenost, afektivna komponenta, nastava likovne kulture

* Ovo istraživanje je podržao Fond za nauku Republike Srbije, # GRANT br. 1569, Ekološki identitet učenika osnovne škole u Srbiji (ELIPS).

Ekološka pismenost i evropski okvir zelenih kompetencija

Autor koji je prvi uveo termin ekološka pismenost definiše ga kao „sposobnost da se percipira i tumači relativno zdravlje ekoloških sistema i da se preduzmu odgovarajuće mere za održavanje, obnavljanje ili poboljšanje zdravlja tih sistema“ (Roth, 1968). Definicija podrazumeva da pojedinac zapravo može da ne poseduje kapacitet da uoči različite probleme koji ugrožavaju životnu sredinu, te ga valja usmeriti kako bi razvio osetljivost, primećivao i reagovao. To je upravo zadatak ekološkog obrazovanja koje se može realizovati kroz više predmeta, uključujući i umetnost. Nadalje, prema ovoj definiciji, aktivnosti koje preduzimamo predstavljaju odgovarajući kriterijum za procenu nivoa ekološke pismenosti.

Navedeno je u skladu sa definicijom ciljeva obrazovanja za životnu sredinu koju je ponudio UNESCO, a koja je sadržana u široko citiranoj i primenivanoj *Tbilisi* deklaraciji, koja predstavlja rezultat prve međuvladine konferencije o obrazovanju za životnu sredinu (UNESCO-UNEP, 1978). Konferencija je podržala ciljeve ekološkog obrazovanja koji uključuju: razvijanje svesti i brige o ekonomskoj, društvenoj, političkoj i ekološkoj međuzavisnosti u različitim oblastima; pružanje mogućnosti za sticanje znanja, vrednosti, stavova, posvećenosti i veština potrebnih za ublažavanje ili rešavanje problema životne sredine i poboljšanje njenog stanja; negovanje i stvaranje drugačijeg načina ponašanja prema životnoj sredini. Definisani osnovni ciljevi ekološkog obrazovanja uključuju:

Svesnost — pomoć društvenim grupama i pojedincima da steknu svest i osetljivost za celokupno okruženje i sa njim povezane probleme. *Znanje* — pomoć društvenim grupama i pojedincima da steknu različita iskustva kao i osnovno razumevanje okoline i sa njom povezanih problema. *Stavovi*—da se pomogne društvenim grupama i pojedincima da steknu skup vrednosti i osećanje brige za životnu sredinu, kao i motivaciju za aktivno učešće u poboljšanju i zaštiti životne sredine. *Veštine* — da se pomogne društvenim grupama i pojedincima da steknu veštine potrebne za identifikaciju i rešavanje ekoloških problema. *Participacija* — da se društvenim grupama i pojedincima pruži prilika da budu aktivno uključeni na svim nivoima u aktivnostima usmerenim na rešavanje ekoloških problema.

Ciljevi ekološkog obrazovanja koje je definisao UNESCO-UNEP (1978) i doprinos Rota (Roth, 1978) integrisani su u teorijski i metodološki okvir razvijen u svrhu merenja ekološke pismenosti u SAD, a potom primenjen i u drugim zemljama (na primer Kanada (Igbokve, 2016), Grčka (Nastoulas, Marini & Skanavi, 2017), Češka (Svobodova & Kroufek, 2018), Srbija (Marušić Jablanović et al, 2022)). Ovaj okvir se tokom vremena razvijao i konačna operacionalizacija ekološke pismenosti (koja jeste željeni ishod ekološkog obrazovanja) razlikuje četiri komponente: ekološko znanje, koje se odnosi na osnovna znanja iz oblasti ekologije; afekat koji sadrži supkomponente: *verbalna posvećenost* — namera da se deluje u cilju poboljšanja stanja životne sredine, *ekološka osetljivost* — praktikovanje i uživanje u aktivnostima u prirodi i aktivnostima vezanim za prirodu; *osećanja prema životnoj sredini* — ljubav prema prirodi; *kognitivne veštine* (supkomponente: veštine identifikacije problema, analize i planiranja delovanja); i *stvarna posvećenost* — šta neko čini u cilju očuvanja životne sredine (McBeth et al, 2008).

Savremena evropska obrazovna politika razvila je krovne zelene kompetencije pod nazivom *Evropske kompetencije za održivost* (Bianchi et al, 2022) koje su u velikoj meri konzistentne sa značenjem ekološke pismenosti. Ekološke kompetencije za održivost sadrže: *prihvatanje vrednosti održivosti* (vrednovanje održivosti, pravičnosti i promovisanje prirode); *prihvatanje kompleksnosti u održivosti*, koje se odnosi na kognitivne veštine: sistemsko razmišljanje, kritičko mišljenje i formulisanje problema; *zamišljanje održive budućnosti*: zamišljanje alternativne budućnosti, prilagodljivost — upravljanje tranzicijama i izazovima, sposobnost istraživačkog razmišljanja i povezivanje različitih disciplina, i konačno *delovanje za održivost*, individualno, kolektivno i kroz političku akciju (Bianchi, 2022). Na osnovu navedenog proizilazi da su osetljivost prema prirodi, pro-ekološke vrednosti, spremnost za delovanje, sposobnost da se analizira i istraži situacija i da se razviju rešenja, sastavni deo okvira pismenosti/kompetentnosti, koji treba da bude podržan kroz obrazovne sisteme kako bi se odgovorilo na ekološku krizu. Odgovarajuće proekološko ponašanje je krajnji cilj ekološkog obrazovanja, a od obrazovnih sistema se očekuje da ostvare promenu ne samo u znanju i svesti, već i u ponašanju učeničke populacije.

Mesto nastave likovne kulture u razvijanju ekološke pismenosti

Umetnost se može definisati kao način postojanja, kao medij koji koristimo da osetimo svet, ona nam pomaže da razumemo sopstveno postojanje i ima moć da nas učini podložnim novim informacijama koje često dolaze u obliku različitom od jezika (Rauhala, 2003). Ova definicija ukazuje na razliku između časova likovne kulture i časova prirodnih nauka — umetnost poseduje magiju komuniciranja bez reči, uspešno doseže do naših emocija, donosi nam radost i upozorava nas, pozivajući na akciju. Imajući to u vidu, nastavu umetnosti treba realizovati na društveno i ekološki odgovoran način, a nastavnici likovne kulture treba da aktivno učestvuju u razvoju ekološke pismenosti, posebno u pogledu njene afektivne komponente.

U školskom kontekstu ekološko obrazovanje se temelji na naučnim znanjima (Gurevitz, 2000), naučnim otkrićima, konceptima, metodologiji. Ipak, rezultati o odnosu između znanja o životnoj sredini i ekološki odgovornog ponašanja prilično su nedosledni. Meta-analiza Hajnsa, Hangerforda i Tomere nalazi korelaciju srednje jačine između ova dva konstrukta (Hines, Hungerford & Tomera, 1986, 1987). U nekim studijama je utvrđeno da znanje o životnoj sredini nije u stanju da predvidi proekološko ponašanje (na primer Liang, 2018, Negev et al., 2008). Druge analize ukazuju da je znanje udaljeni prediktor ponašanja, koji zapravo utiče na ponašanje indirektno, kroz uticaj na stavove prema životnoj sredini (Geiger et al, 2018). Verovatnije je da naučno znanje može da pospeši svest i samopouzdanje, ali je moć pristupa zasnovanog na znanju da utiče na naše vrednosti upitna (Gurevutz, 2000).

S druge strane, višestruki istraživački naponi potvrđuju da ekološki stavovi ili zabrinutost za životnu sredinu mogu da pokrenu na odgovorno ponašanje prema životnoj sredini (Davis, Green & Reed, 2009; Milfont, 2009; Milfont & Duckitt, 2004, prema Geiger et al, 2018). Afektivni odnos prema životnoj sredini može da predvidi proekološko ponašanje (Marušić Jablanović, Stanišić, Savić, 2022; Sia et al, 2010). Kada su u pitanju

emocije i osetljivost, potrebno je da se nastava okrene časovima likovne kulture, jer umetničke aktivnosti mogu pojačati povezanost čoveka sa prirodom. Kroz kreativno pisanje, muziku, slikarstvo, fotografiju i druge oblike umetničkog izražavanja mogu se postići ekološki ciljevi (Gurevitz, 2000). Brojni su istraživači, prema Vilsonovoj (Wilson, 2011) koji smatraju da vizuelna umetnost ima ključnu ulogu u uspostavljanju odnosa učenika prema prirodi i podizanju njihove svesti o problemima životne sredine. U kontekstu umetničkog obrazovanja čovek može biti kreativan i kritičan u isto vreme, što može osnažiti pojedinca i podstaći preispitivanje postojećih normi i sistema (Wilson, 2011). Uloga umetnosti je prilično značajna za podizanje ekološke svesti (Boeckel, 2009), a zadatak je časova likovne kulture da tu mogućnost iskoriste u sinergiji sa drugim predmetima.

Ekološko obrazovanje zasnovano na umetnosti i eko–umetničko obrazovanje, omogućavajući ekološku pismenost kroz vizuelnu umetnost

Izneti pregled ciljeva i zadataka ekološkog vaspitanja, kao i odnosa afektivnog domena i ponašanja omogućavaju razumevanje uloge i potencijala časova likovne kulture. Oni mogu da jačaju našu povezanost sa prirodom (Raatikainen et al., 2019), našu osetljivost za iskustva koja priroda nudi (Boeckel, 2009) i našu spremnost i sposobnost da preuzmemo odgovarajuće korake (Thomsen 2015). Potencijal časova umetnosti da razviju ekološku pismenost ogleda se u pristupu ekološkom obrazovanju koji se naziva ekološko obrazovanje zasnovano na umetnosti (Boeckel, 2009; Raatikainen et al., 2019) ili eko-umetničko obrazovanje (Papavasiliou et al, 2020).

Ekološko obrazovanje zasnovano na umetnosti je konceptualizovano u Finskoj. Ono predstavlja oblik učenja koji teži razumevanju i odgovornosti, pri čemu umetnost igra ključnu ulogu u ovom procesu, jer se koristi za izražavanje iskustava vezanih za prirodu i čini učenike podložnijim tim iskustvima (Mantere, 1998, prema do Boekel, 2009). Na primer, učenici dobijaju zadatak da u prirodi potraže objekte koji se odnose na rođenje, smrt i život, i kroz umetničko delo — poput poezije ili slikarstva — promišljaju o tim pronalascima (Boeckel, 2009).

Likovno obrazovanje može da se koristi u dve glavne svrhe u vezi sa životnom sredinom — da se olakša ponovno povezivanje učenika sa prirodom, kao i poimanje trajne krize životne sredine. Iako ponovno povezivanje sa prirodom donosi radost i čuđenje, dok suočavanje sa problemima može doneti očaj, Bekel smatra da su ove dve svrhe časova umetnosti komplementarne (Boeckel, 2009). Možemo pronaći još jednu svrhu nastave umetnosti, koja se može ostvariti u domenu arhitektonskog projektovanja — to je kreiranje ekološki odgovornih rešenja. Kroz nastavu likovne kulture u osnovnim i srednjim školama mogu se postaviti temelji ekološke pismenosti u oblasti arhitektonskog dizajna, i potrebno ih je postaviti.

Eko-umetničko obrazovanje odnosi se na inovativni pristup ekološkom obrazovanju, *koji usklađuje tradicionalne korene ove discipline, koji leže u kognitivnim, pozitivističkim pristupima naučnom obrazovanju, sa kreativnijim, afektivnim i čulnim pristupima umetničkog obrazovanja* (Wilson, 2011, p. 12). Principi uspešne implementacije eko-umetničkog obrazovanja lepo su predstavljeni u monografiji Vilsonove

(Wilson, 2011), a podrazumevaju, pre svega, da se nastava učini relevantnom za svakodnevni život, jer je preduslov učenja da tema bude važna za učenika (Kola-Olusanya, 2005). Učenje se dešava kada je materija koju učimo relevantna za nas. Poželjno je, stoga, da sadržaji koje nudimo budu povezani sa lokalnim kontekstom, i da obuhvataju teme, mesta, materijale koji se nude u okruženju.

Učenje o životnoj sredini treba da se odvija kroz istraživanje, podsticanjem doživljaja iznenađenja i začuđenosti, kao i kroz uvažavanje lokalnog područja (Wilson, 2011). Učenike je potrebno orijentisati na obližnja mesta — šumu, potok, park, i upoznati ih sa načinima na koje ljudske aktivnosti narušavaju zaštitu prirode u lokalnom području. Aktivnosti na otvorenom mogu biti i podsticaj za stvaranje umetničkog dela, kao oblik izražavanja divljenja čudima prirode. Časovi likovne kulture nude mogućnost učenicima da izraze osećanja prema prirodi, i da o njima razgovaraju, kao o i opasnostima sa kojima se priroda suočava. Dalje, časovi likovne kulture mogu biti mesto gde učenici tragaju za rešenjima, dizajniraju objekte koji uvažavaju potrebe i vrednost okolne prirode. Na primer, učenici mogu istražiti karakteristike školskog dvorišta i kreirati modele letnje učionice za dvorište. Oni mogu upoznati glavne probleme životne sredine u svojoj opštini i kreirati postere koji upozoravaju javnost i pozivaju na akciju. U potrazi za ekološkim problemima i rešenjima, nastavnici mogu da povezuju sadržaje različitih predmeta koji podržavaju ekološki svesno ponašanje (na primer biologija, tehničko obrazovanje i umetnost). Razvijanje predloga rešenja zahteva kreativnost i istraživanje, povezivanje različitih tema, sagledavanje više perspektiva.

Da bi se podstakla osetljivost i osećanja prema prirodi, učenici treba da koriste sva svoja čula da istražuju, stiču iskustva, razviju osećaj nezavisnosti (Gurevitz, 2000). Potrebno je da škola i uopšte obrazovna politika učine lakim izvođenje dece van učionice i omoguće im da upotrebe svoje oči, ruke i nos za sticanje iskustava o prirodi. Tako se jača afektivni odnos prema životnoj sredini, kao preduslov za odgovarajuće ponašanje. Pre nego što nacrtaju hrast, učenici treba da dodirnu koru hrasta, posmatraju oblik njegovih listova i čuju zvuk vetra u krošnji.

Prepoznajući „nestajanje iskustva“ (Pile, 1993, prema Ives et al., 2018) u celom svetu, kao fenomen smanjenog iskustva sa prirodom usled preterane urbanizacije, a koje utiče na emocije, ponašanje kao i zdravlje, Ajs i saradnici (Ives et al., 2018) su istražili koje aktivnosti mogu doprineti ponovnom povezivanju ljudi sa prirodom. Oni prepoznaju materijalnu vezu sa prirodom, koja podrazumeva potrošnju resursa koji dolaze iz prirode; iskustvenu povezanost, koja se odnosi na direktnu interakciju sa parkovima, jezerima, šumama...; kognitivnu povezanost kao znanje i svest o okruženju i stavove koje pojedinac prihvata; emocionalnu povezanost, koja se odnosi na osećanja privrženosti i empatije (na primer prema mestu u prirodi); filozofska povezanost se odnosi na shvatanje sveta, značenje koje se prirodi pridaje i shvatanje uloge čoveka u odnosu sa prirodom. Autori smatraju da su najkorisnije one intervencije koje neguju emotivnu i filozofsku povezanost sa prirodom, pronalazeći značajan potencijal umetnosti u tom procesu. (Ives et al., 2018).

Kako izvesti ekološko obrazovanje zasnovano na vizuelnoj umetnosti putem intervencija u prostoru?

Kreativne intervencije u prostoru zahtevaju, pored umetničke intervencije, i određeni skup praktičnih znanja i veština koje vezujemo za arhitekturu kao jednu od primenjenih umetnosti. Jedan od bitnih elemenata arhitekture je prostor — arhitektura je intervencija u prostoru. Arhitektura je određena upravo odnosom koji ostvaruje sa prostorom, odnosno okruženjem. Ali arhitektura je i društveni čin i u tom smislu je treba posmatrati kao društveno odgovornu aksiološku umetnost (Salama, 2009).

Arhitektura, kao delatnost koja integriše umetnost i nauku, predstavlja veoma moćan medij u pedagoškom procesu izgradnje ekološke pismenosti. Svojim tehničkim, društvenim i umetničkim dimenzijama arhitektonska intervencija određuje temeljni odnos koji ljudi ostvaruju prema okolini i svojoj neposrednoj životnoj sredini. Arhitektonski čin, ili čin građenja, stvara i određuje granice između ljudskog prostora i prostora prirode (sredine). Priroda te granice je od suštinskog značaja za pitanje ekološke pismenosti — kako utičemo na prirodu.

Savremeno arhitektonsko delovanje u okruženju kao realnom (životnom) prostoru usklađujemo sa ciljevima održivog razvoja i u okolnostima neizvesnosti koje nam donose klimatske promene. U poslednje vreme sve više menjamo pojam arhitektonsko projektovanje u korist pojma dizajn, sa atributom „održivi“. Ekološka kriza je kriza dizajna, kako navodi američki arhitekta Van der Rin (Covan and Van der Rin, 2007), što znači da je neophodno stalno revidirati, menjati i inovirati naš dizajn — od koncepta, preko procesa do konačnog rešenja — proizvoda. Prema Ašrafu Salami, to je promena u razmišljanju, jer reč dizajn konotira proces (glagol) i konačni proizvod (imenicu), a takođe bolje odražava današnju interdisciplinarnu prirodu projektovanja i izgradnje kako bi se ispunili ciljevi održivosti (Salama, 2015). U tom smislu, održivi dizajn kao proces je aktivnost koja ima za cilj da poboljša doprinos projekta prirodnom, društvenom i ekonomskom prosperitetu tokom svog životnog ciklusa.

Škograd — primer angažovanja vizuelne umetnosti u unapređenju ekološke pismenosti

Kolektiv Škograd već dugi niz godina organizuje participativne aktivnosti u kontekstu realnosti života, odrastanja i školovanja dece u predgrađu Beograda u naselju Ledine. U osmišljavanju aktivnosti sa decom i ostalim učesnicima, kolektiv se, između ostalog, oslanjao na projekat „Kreativna školska partnerstva sa vizuelnim umetnicima“, koji čini platformu za eksperimentalnu pedagogiju zasnovanu na savremenim umetničkim praksama u osnovnim školama.

Škograd odbacuje tradicionalno shvatanje umetnosti kao ovladavanja različitim veštinama koje su neophodne za različite umetničke discipline, i posmatranje umetnosti kao oblika zanatstva kao što je uređenje školskog prostora ili priprema za školske priredbe (Maksimović i Joksimović, 2019).

Slika 1

Aktivnosti baštovanstva i pejzažnog uređenja



Napomena. Letnja škola Škograda u osnovnoj školi u naselju Ledine, Beograd, Fotografija: Ivan Simić.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

U svom angažovanju umetnosti u obrazovanju, kolektiv odbacuje podređeni položaj umetnosti u obrazovnom sistemu i savremenom društvu usmerenom na efikasnost i produktivnost, gde se umetnost svodi na predmete koji se mogu predavati i rezultate koji se objektivno mogu oceniti. Za Škograd je umetnost u obrazovanju poziv na učešće i nova otkrića koja pružaju višestruke istine. Ono nas poziva na preispitivanje postojećih pedagoških pristupa i otvara polje mogućnosti u kome učenje prevazilazi parametre reprodukcije i tradicionalnih veština (Maksimović i Joksimović, 2019).

Umesto da definiše ishode učenja kao što su to OECD i Svetska banka u svojim ciljevima promovisali kao robusno, bezbedno i predvidivo obrazovanje, Škograd se opredeljuje za odbacivanje centralizacije, rigorozne standardizacije i ograničenog ciljnog identiteta kao što je „dobar građanin“ ili „efikasan doživotni učenik“. Umesto toga, opredeljenje za savremenu vizuelnu umetnost kao strategiju učenja gde su trajnost procesa i snažan naglasak na nepoznatom i potencijalnom u prvom planu. U tom smislu, Maksimović i Joksimović (2019) navode Atkinsonovu pedagogiju događaja kao način učenja koji predstavlja skok u nepoznato, gde se nove situacije ne mogu objasniti u okviru postojeće logike.

Prakse učenja koje je uspostavio Škograd oslanjaju se upravo na pedagogiju događaja koju karakteriše fleksibilnost, participacija, otvorenost procesa učenja i prilagodljivost lokalnom kontekstu. Tom prilikom koriste savremenu umetnost kao metod učenja koji omogućava učenicima da aktivno učestvuju u rešavanju aktuelnih problema, da podele lična iskustva iz života i da shvate da je likovna umetnost povezana sa važnim pitanjima kao što su lični, kulturni i ekološki identitet, porodica i zajednica. Uključujući likovnu umetnost u proces učenja, Škograd tretira prostor školskog dvorišta kao poligon za ekološko delovanje i suočavanje sa stvarnim životnim situacijama u kojima se deca dovode u poziciju da na kreativan način rešavaju probleme. Velika većina aktivnosti koje su orijentisane na intervencije u školskom dvorištu su umetničke i ekološke. Deca kroz igru i zajednički rad obavljaju aktivnosti čišćenja dvorišta, uređenja staza, izgradnje drvene platforme za učionicu na otvorenom, sadnje novih biljaka i ozelenjavanja. Za koordinaciju i edukaciju u ozelenjavanju i pejzažnom uređenju angažovana je pejzažna arhitektica, koji je i član udruženja Škograd. Ona je aktivno učestvovala u aktivnostima pružanja stručne podrške deci učeći ih baštovanstvo i botaniku. Ovakvim vidom umetničko-ekoloških aktivnosti, kroz kreativnost i vezivanje za zajednički prostor školskog dvorišta, daje se veliki doprinos izgradnji zajedništva i kohezije među decom u ovom marginalizovanom predgrađu Beograda.

Učenje zasnovano na problemima u arhitektonskom obrazovanju u podsticanju ekološke pismenosti

Odražavajući uslove neizvesnosti razvoja i velikih prirodnih i društvenih kriza u prve dve decenije 20. veka, obrazovanje u (i o) arhitekturi takođe prolazi kroz dinamične promene. Trebalo je premostiti veliki jaz između realnog sveta i ustaljenih pedagoških praksi koje su se oslanjale na statičko sticanje zastarelih naučnih i drugih činjenica. Ovo je urađeno preorijentacijom na participativno i problemsko učenje (eng. problem based learning, u nastavku PBL). Problemi u savremenom stvarnom svetu su „opaki“ problemi (eng. wicked problems) i isprepleteni su sa izazovima poput klimatskih promena i degradacije životne sredine, društvene odgovornosti, raznolikosti, očuvanja nasleđa, urbanog dizajna, novih materijala i metoda izgradnje, ali i fizičkog i mentalnog zdravlja.

Prema navodima Sanderson i Stoun, PBL podstiče učenika da pažljivo ispita pitanje. Umesto da samo nauči problem i bude informisan o tome kako da ga reši, učenik se podstiče da uroni u njega (Sanderson i Stone, 2023). Ova metodologija „istraživanje kroz delanje“ zahteva od učenika da razvije pronicljiv odnos sa svim akterima u projektu, što zahteva mnogo veće umrežavanje i oslanjanje na znanja i veštine iz drugih disciplina. To može biti veoma interesantno u kontekstu nastavnog pristupa u osnovnim, a posebno u srednjim školama. Ako se stave u ulogu arhitekti, od kojih se očekuje kreativno-umetnička intervencija kroz dizajn, suočiće se sa složenim realnim životnim okruženjem, gde se moraju uzeti u obzir mnogi različiti faktori (ekološki, društveni, ekonomski). Ove situacije iz stvarnog života i PBL koji se oslanja na njih zahtevaju saradnju nastavnika iz više disciplina kako bi osmislili lekciju ili je izveli kroz metod „igranja uloga“.

Budući arhitekti će morati da usvoje odgovarajuće pristupe kako bi zastupali društvene, ekološke i etičke aspekte problema (Salama, 2015). Ovakva buduća pozicija arhitekta veoma je korisna kao model za „igranje uloga“ i PBL pristup za učenike osnovnih i srednjih škola, jer veoma reprezentativno odražava delikatnu poziciju pojedinca i zajednice prilikom suočavanja sa složenim „opakim“ problemima u stvarnom životu.

Kreiranje mesta u arhitekturi i urbanom dizajnu

Tema kreiranja mesta (eng. placemaking) predstavlja jednu od glavnih teorijskih i praktičnih odrednica u arhitekturi i urbanom dizajnu. Prema savremenom tumačenju, kreiranje mesta u urbanom dizajnu i arhitekturi je kolaborativni pristup u planiranju, projektovanju i upravljanju javnim prostorima koji se fokusira na stvaranje živopisnog, angažovanog okruženja usredsređenog na zajednicu (Jacobs, 1961; Whyte, 1980; Gehl, 2010). Cilj ovog pristupa je da se ljudima poboljšaju životne prilike transformacijom prostora u mesta sa identitetom i značenjem, gde se zajednice mogu okupljati, komunicirati i napredovati. Jedan od ključnih ciljeva je i uključivanje zajednice gde su stanovnici, preduzeća i druge zainteresovane strane aktivno uključeni u proces dizajna, obezbeđujući tako prostor koji odražava njihove identitete, vrednosti i želje. Principi održivog dizajna takođe postaju ključni za kreiranje mesta, naglašavajući upotrebu ekološki prihvatljivih materijala, zelenih površina i praksi koje su osnov za dugoročno ekološko zdravlje.

Sanderson i Stoun ističu kako nastava i učenje u arhitektonskom i urbanom dizajnu mogu i treba da budu usmereni ka rešavanju problema iz stvarnog sveta sa kojima će se pojedinac susresti u svojoj budućoj profesionalnoj karijeri i svom zreloom životu (Sanderson i Stoun, 2023). Praksa arhitekture i dizajna se menja ka manjoj specijalizaciji, a prema širem međudisciplinarnom umrežavanju u cilju rešavanja problema. Ovo menja pravac i pedagoške pristupe u arhitektonskim školama, koje moraju da prilagode svoje metode svetu koji je u senci neizvesnosti klimatskih promena i imperativa održivog razvoja.

U pogledu arhitekture kao oblika primenjene vizuelne umetnosti, velika je odgovornost pojedinaca koji oblikuju naše urbane prostore da nam pomognu da steknemo ne samo estetske vrednosti već i svest o lepoti i značaju prirode. Inspirisani dostignućima arhitekta Hermana Hercbergera, poznatog po dizajnu igrališta i po pristupu arhitektonskom obrazovanju, autori se pozivaju na intervju, gde Hercberger objašnjava koliko je za njegov senzibilitet u oblikovanju prostora značajna povezanost sa mestom. Hercbergerova snažna privrženost mestu se ostvaruje kvalitetnom arhitekturom objekata i zelenih javnih prostora, te detaljima prilagođenim ergonomskim i estetskim kriterijumima. Njegov izbor karijere i senzibilitet za različite kvalitete mesta su utemeljeni upravo na ličnoj povezanosti sa mestom (Dier, 2016). Hercberger ovim pristupom tretira prostor na holistički način, kao ekosistem, jer kuća prevazilazi granice samog objekta i ekstrapolira se u spoljašnji prostor, kroz ulazna vrata, prozore, stepenište i ogradu, sve do otvorenog prostora ulice, parka i dečijeg igrališta. Tako koncept „mesta“, umesto jedne izolovane tačke, postaje složen sistem elemenata i odnosa između različitih prostornih entiteta koje nazivamo okruženjem. Školsku zgradu i dvorište, kao i učionicu, treba posmatrati kao pokretače vezanosti za mesto i zahvalnosti prirodi. Zelena školska dvorišta sa učionicom na otvorenom, pod senkom drveća, mogu podstaći senzibilitet i poštovanje prirode. Karakteristike prostora, njegovi estetski i ekološki kvaliteti takođe pomažu učenicima da formiraju sopstvene kriterijume. Zato je potrebno posmatrati ga kao relevantan faktor u razvoju strategija i ciljeva u javnim obrazovnim politikama. U poređenju sa naukom, umetničke aktivnosti nude više nekognitivnih, čulnih, emocionalnih i simboličkih sadržaja naspram prethodno utvrđenog znanja (Boeckel, 2009). Umetnost ima moć da pokrene preispitivanje trenutnih percepcija prostora i učini da ga sagledamo na različite načine, kroz različite perspektive. Projektovanje prostora za učenje nudi mogućnost interakcije, kreiranja i intervencije ali se često zanemaruje. Ako je moguće intervenisati u prostoru za učenje, prostor može postati relevantniji za nas, a mi možemo razviti osećaj pripadnosti.

Kako razviti ekološku pismenost kroz umetničko obrazovanje - ideje za praktičare

Oslanjajući se na gore navedene principe, autori predlažu aktivnosti za nastavu likovne kulture u savremenim školama, koje imaju za cilj da doprinesu razvoju ekološke pismenosti.

Kreiranje stripa koji predstavlja scenario iz stvarnog života i definiše probleme, identifikuje aktere, uzroke i posledice, zahteva istraživanje, primenu znanja i takođe izaziva emocije. Slikanje prirodnog lokaliteta kojim su učenici bili fascinirani takođe poboljšava njihov odnos i uvažavanje odabranog mesta. Dalje, učenici mogu da razgovaraju o svojim osećanjima u vezi sa različitim neprimerenim ponašanjima koja neko

umetničko delo prikazuje (ili o fotografijama narušenih predela koje su snimili). Proces stvaranja umetničkog dela, introspekcija i diskusija o osećanjima imaju mogućnost da pojačaju ekološki afekat (Boeckel, 2009).

Crtanje karikature zahteva analizu i razumevanje ekološkog problema i promišljanje o afektu, kako bi se naglasio odgovarajući aspekt problema (npr. da se dodeli odgovornost), i kako bi se poslala upečatljiva poruka javnosti. Karikatura može da prenese složenu poruku, koja sadrži činjenice, analizu, emocije i poziv na akciju. Dizajniranje ove poruke takođe zahteva adekvatne likovne veštine, stoga su časovi likovne kulture pravo mesto za razvijanje ekološke pismenosti. Umetničko delo se koristi jezikom simbola, koji efikasno i brzo komuniciraju sa gledaocem, što nauka ne može lako da postigne.

Izražavanje osećanja u vezi sa kontaminiranim ili uništenim područjem kroz stvaranje umetničkog dela može da upozori i da pozive na aktivnost. Slikanje, izrada postera ili izrada fotografija imaju uticaja kako na autora, tako i na gledaoce. Dalje, ekološki problemi su izazov i podsticaj za kreiranje rešenja kroz dizajn. Na primer, polazeći od problema zagađenja vazduha, nastavnici hemije, biologije, tehničkog obrazovanja i umetnosti mogu realizovati integrisanu nastavu. Na časovima se mogu istražiti izvori zagađenja, sadržaj polutanata (hemija), njihov uticaj na organizam ljudi, životinja, biljaka (hemija i biologija), ekosistem (biologija), zatim tehnološka rešenja (tehničko obrazovanje). Na osnovu svega navedenog studenti mogu da razviju ideje za kuću, kvart ili školsko dvorište (tehničko obrazovanje i umetnost).

Kroz osmišljavanje umetničkih dela učenici mogu dalje da razvijaju znanja stečena na časovima prirodnih nauka. Na primer, kada se na času biologije raspravlja o temi pušenja i njegovim posledicama po zdravlje, mogu da osmisle poster koji upozorava javnost na efekte pušenja. Dalje, učenici mogu da posmatraju različite biljke, drveće i žbunje u okolini škole, da saznaju njihova imena i karakteristike i njihov značaj na časovima biologije. Nakon toga mogu da nacrtaju oblik lišća, drveća i žbunja na časovima likovne kulture i da naprave izložbu o lokalnim biljnim vrstama. Time se povećava trajnost stečenog znanja, ali i podstiče radoznalost i zainteresovanost za prirodu.

Kognitivne veštine se mogu podsticati kroz osmišljavanje rešenja za probleme u lokalnoj sredini. Na primer, kada uče o biodiverzitetu u gradu, deca uče o preklapanju staništa između velikih i malih vrsta ptica. Deca mogu razviti ideju za pogodno stanište u vidu malih drvenih kućica za ptice i da ih zapravo i naprave na časovima likovnog ili tehničkog obrazovanja.

Konačno, materijale koji se koriste na času treba pažljivo razmotriti i razgovarati sa učenicima. Treba ih odabrati na osnovu ekoloških kriterijuma, uz objašnjenje tih kriterijuma. To nam pruža mogućnost da saznamo o uticaju čoveka na životnu sredinu — korišćenjem materijala koje već imamo oko sebe, biranjem biorazgradivih umesto ne-biorazgradivih. Kolaž se može napraviti od suvog lišća, kamenje se može koristiti kao podloga za slikanje, skulpture mogu da se prave od novina. Korišćenje starih oštećenih pločica iz domaćinstva za izradu mozaika u školskom dvorištu, pravljenje polica za biljke u školi od stare metalne armature, ili pravljenje slike na zemlji od grana, suvog lišća, peska, kamenja, praznih ljuštura jesu lepi primeri ekološki osvešćenog dizajna.

Slika 2

Skulpture od papira [reciklaža]



Napomena. Učenički radovi, Beograd, Fotografija: Ivan Simić. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Zaključak

U zaključku želimo da istaknemo integraciju umetnosti, prirodnih nauka i tehnologije kao najprikladniji način za jačanje ekološke pismenosti sa svim njenim komponentama, kroz obrazovanje. Kreativni prostor koji likovno obrazovanje nudi više je nego pogodan za istraživanje ekološki prihvatljivih materijala, osmišljavanje rešenja zasnovanih na prirodi, izražavanje emocija vezanih za prirodu (i očuvanu i oštećenu), kreiranje i prenošenje poruka. Umetnost ima veliki potencijal da doprinese uticaju na životnu sredinu, kroz podsticanje divljenja, senzitivnosti i optimizma i kroz povezivanje učenika sa prirodom, što je značajno povezano sa ekološki odgovornim ponašanjem. Ekološki prihvatljiv arhitektonski dizajn u likovnom obrazovanju zahteva kreiranje, poštovanje principa očuvanja životne sredine i razvoj rešenja prema ovim principima i estetskim kriterijumima, i veoma je pogodan za integraciju umetnosti, nauke i tehnologije (i saradnju nastavnika različitih profila) kako bi se razvijali svi aspekti ekološke pismenosti.

Literatura

- Ballantyne, R; Packer, J. (2006). Promoting learning for sustainability: principals' perceptions of the role of outdoor and environmental education centres. *Australian Journal of Environmental Education*, 21: 89–100.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. In: Punie, Y. and Bacigalupo, M. (eds.), EUR 30955 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.
- Cowan, S., Van der Ryn, S. (2007). *Ecological Design*. Washington, D.C: Island Press.
- Dyer, Emma (2016) *Interview with Herman Hertzberger*. Retrieved June 22, 2024. from <https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/>
- Gehl, J (2010). *Cities for People*. Washington D.C: Island Press.
- Geiger, S. M., Dombois, C. & Funke, J. (2018). *The Role of Environmental Knowledge and Attitude: Predictors for Ecological Behavior Across Cultures? An Analysis of Argentinean and German Students*. Retrieved April 3, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/329127430_The_Role_of_Environmental_Knowledge_and_Attitude_Predictors_for_Ecological_Behavior_Across.
- Gurevitz, R. (2000). Affective approaches to environmental education: going beyond the imagined worlds of childhood? *Ethics, Place and Environment* 3(3): 253–268.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on environmental behaviour: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education* 18, 1-8. doi: 10.1080/00958964.1987.9943482.
- Igbokwe, B. A. (2016). *Environmental Literacy Assessment: Assessing the Strength of an Environmental Education Program (EcoSchools) in Ontario Secondary Schools for Environmental Literacy Acquisition*. Retrieved April 3, 2022. from <https://www.proquest.com/openview/f47edfcf1f0808cbd5de60b4f89e7b68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Ives, C. D., Abson D. J., von Wehrden, H., Dorninger, C., Klanićki, K., Fischer J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustain Sci*. 13(5):1389-1397. doi: 10.1007/s11625-018-0542-9.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House.
- Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3): 297–307.
- Liang, S. W., Fang, W. T., Yeh, S. C.; Liu, S.Y., Tsai, H. M., Chou, J. Y., (2018). A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan. *Sustainability* 10, 1730. <https://doi.org/10.3390/su10061730>.

-
- McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. & Meyers, R. (2008). *National environmental literacy assessment project: Year 1, National baseline study of middle grades students final research report* (p. 192) [Final]. National Oceanic and Atmospheric Administration. Retrieved June 22, 2024 from https://www.noaa.gov/sites/default/files/legacy/document/2019/Jun/Final_NELA_minus_MSELS_8-12-08.pdf.
- Maksimović M., Joksimović, J. (2019). Case Study: Art Education in the Context of Škograd. In: Joksimović, J., Utvić, M., Milić, (Eds.) *How we build Škograd: Anatomy of the infrastructure of Hope* (pp. 56-71). Belgrade: Goethe Institute and Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade.
- Marušić Jablanović, M., Stanišić, J., & Savić, S. (2022). Predictors of pro-environmental behaviour – the results of a pilot study on environmental literacy. In: Stevanović, J., Gundogan, D. & Randelović, B. (Eds.) *The 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice"* (pp. 106-113). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Marušić Jablanović, M., Stanišić, J., & Savić, S.(2023). Ekološka pismenost učenika u beogradskim školama: rezultati pilot istraživanja. *Inovacije u nastavi* 35(4), 28-46. DOI: 10.5937/inovacije2204028M.
- Nastoulas, I., Marini, K. & Skanavis, C. (2017). Middle school students' environmental literacy assessment in Thessaloniki, Greece. In: Anwar, S., El Sergany, M. & Ankit, A. (Eds.). *Health and Environment Conference Proceedings* (pp. 198–209). Dubai: Hamdan Bin Mohammed Smart University. Retrieved January 10, 2022. from https://www.hbmsu.ac.ae/downloads/massmail/2017/august/HBMSU_Innovation_Arabia_Health_and_Environment_Conference_Proceedings_2017.pdf#page=203.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The journal of environmental education* 39(2), 3-20.
- Papavasiliou, V., Nikolaou, E., Andreakis, N., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2020). The role of art in environmental education. *International e-journal of advances in education* 6(18), 287-295.
- Pyle, R. M. (1993). *The thunder tree: lessons from an urban wildland*. Houghton Mifflin, Boston.
- Raatikainen, K. J., Juhola, K., Huhmarniemi, M., & Peña-Lagos, H. (2020). "Face the cow": reconnecting to nature and increasing capacities for pro-environmental agency. *Ecosystems and People*, 16(1), 273–289. <https://doi.org/10.1080/26395916.2020.1817151>.
- Rauhala, O. (2003). *Nature, Science and Art*. Helsinki: Otava Publishing Company.
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*. (ERIC Reproduction Service No. ED 032982).
- Salama, A. M. (2009). *Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism*. Oxford: Routledge.
- Salama, A. M. (2015). *Spatial Design Education*. Oxford: Taylor and Francis.
- Sanderson, L., & Stone, S. (2023). *Emerging Practices in Architectural Pedagogy Accommodating an Uncertain Future*. Oxford: Routledge.

- Sia, A. P., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986). Selected Predictors of Responsible Environmental Behavior: An Analysis. *Journal of Environmental Education*, 17, 31-40, doi.org/10.1080/00958964.1986.9941408.
- Svobodová, S., & Kroufek, R. (2018). Možnosti využití škály MSELs protestování environmentální gramotnosti na základních školách v České republice. *Scientia in education* 9 (2), 80–101, Retrieved June, 2024. from <https://doi.org/10.14712/18047106.1210>.
- Thomsen, D. C. (2015). *Seeing is questioning: prompting sustainability discourses through an evocative visual agenda*. *Ecol Soc*. <https://doi.org/10.5751/ES-07925-200409>.
- UNESCO-UNEP (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: final report. Retrieved June 22, 2024. From <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>; <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>.
- Van Boeckel, J. (2009). Arts-based Environmental Education and the Ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. In Drillsma-Milgrom, B., & Kirstina, L. (Eds.). *Metamorphoses in children's literature and culture*, Finland: Enostone, pp.145-164.
- Whyte, W. H. (1980). *The Social Life of Small Urban Spaces*. New York: Project for Public Spaces.
- Wilson, C. (2011). *Effective approaches to connect children with nature*. Wellington: Publishing team, Department of Conversation.



YouTube: 3. Marusic Jablanovic & Simic video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/GC6D7k9eL-E>

Time: 19:51'

Oral presentation: English

PowerPoint: English

Slike 0.17–0.27

Stara planina — fragmenti [ulje na platnu]



Napomena. Teodora Peng, 2022. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

mr Breza Žižović, docent
Metodika likovne umetnosti
Fakultet za vaspitne i obrazovne nauke
Univerziteta Juraj Dobrile u Puli (Hrvatska)
dr Sabina Vidulin, redovni profesor
Muzička pedagogija, Odsek za muzičku
pedagogiju, Muzička akademija
Univerzitet Juraj Dobrile u Puli (Hrvatska)
breza.zizovic@unipu.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [73/76+78]: 37.015.31-053.4
Originalni naučni rad
110–139

DOŽIVLJAJ UMJETNIČKE GLAZBE U LIKOVNOME IZRIČAJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI

Rezime: Struktura predškolskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj podržava umjetničke aktivnosti kojima se doprinosi dječjemu holističkom razvoju s naglaskom na poticanje njihove aktivnosti, otvorenosti, inicijative i kreativnosti. Doživljaj i razumijevanje gradiva ostvaruju se interdisciplinarnim pristupom te integracijom sadržaja različitih područja i domena. U tome su kontekstu glazbeni i likovni odgoj važne sastavnice predškolskoga odgoja i obrazovanja u kojima se potiču i glazbeni i likovni doživljaj i izražavanje, razvijaju se umijeća i stječu osnovna znanja koja pridonose djetetovu razvoju i početku izgradnje kulturnoga identiteta. Glazbene se aktivnosti realiziraju pjevanjem i sviranjem, slušanjem glazbe, pokretom, stvaralaštvom i igrama. Obuhvaćaju razvoj glazbenoga sluha i ritamskoga umijeća, sviranje na udaraljkama, njegovanje i razvoj dječjega glasa te poticanje stvaralaštva. Likovne se aktivnosti realiziraju likovnim izražavanjem djece i istraživanjem različitih likovnih tehnika i materijala. Planirane likovne aktivnosti nude nove spoznaje o likovnim tehnikama, materijalima i motivima, ali izbor likovnih tehnika i motiva treba prilagoditi potrebama djeteta i pružiti mu mogućnost slobodnoga izričaja. Potičući integraciju glazbenoga i likovnog područja, autorice su osmislile projekt koji je realiziran u suradnji pulske Muzičke akademije, Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti te sedam istarskih dječjih vrtića. Integrirana je aktivnost predvidjela višestruko slušanje ulomaka umjetničke glazbe devetoro skladatelja, od kojih su za potrebe ovoga rada odabrana četiri djela (tri glazbeno-scenska i dio simfonijske pjesme), odnosno četiri skladatelja: Amilcare Ponchielli s ulomkom skladbe *Ples satova* iz opere *La Gioconda*, Bedřich Smetana s ulomkom skladbe *Vltava*, Alfi Kabiljo sa songom *Neka cijeli ovaj svijet iz mjuzikla Jalta, Jalta*, te Jakov Gotovac s *Đulinom pjesmom* iz komične opere *Ero s onoga svijeta*. Dva su skladatelja hrvatska i njihova su djela vokalno-instrumentalna, dok su dva skladatelja inozemna (talijanski i češki) i njihova su djela instrumentalna.

Slika 0.28

Dečji likovni rad [voštane krede u boji]



Napomena. Dečji kulturni centar, Beograd, 2013. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Prvo je slušanje bilo postavljeno bez zadataka, drugo je bilo povezano s likovnim izražavanjem na osnovi percepcije djela na temelju auditivne zornosti, a treće je slušanje uključivalo crtanje portreta umjetnika na temelju vizualne zornosti, pomoću njegove fotografije. Cilj je ovoga istraživanja bio ispitati utjecaj glazbenoga djela na uporabu likovnih elemenata točke, crte i boje u likovnome izričaju djeteta te prepoznatljivih motiva ili apstraktnosti kompozicije. Nalazi ukazuju na to da se u likovnim uradcima djece nastalima na poticaj glazbenih djela mogu pronaći ekspresije koje odgovaraju parametrima ritma, tempa, dinamike i karaktera, na koje djeca mogu odgovarati prepoznatljivim motivima i/ili apstraktnom kompozicijom. Slušajući glazbu, djeca su pokretom ruke slikala i crtala vlastiti doživljaj koji se nekad nadovezuje na glazbeno-izražajne sastavnice glazbenoga djela, a ponekad je djelomično ili u potpunosti različit od njih. Pojedini uradci likovnim elementima točkom i kratkom crtom prikazuju osjećaj za ritam, dok se u ostalim uradcima uočava emocija u prikazu plohe i boje. Dječji se crteži portreta skladatelja razlikuju, ali slični su po tome što djeca uočavaju i crtaju detalje poput klavira, kravate, naočala, sakoa. Portrete skladatelja djeca su crtala uz slušanje skladbe pa se na crtežima doživljaj glazbe uočava u intenzitetu pritiska crtačega sredstva o papir. Na temelju svega navedenoga možemo zaključiti da djeca slušajući glazbu pokretom ruke slikaju i crtaju doživljaj i tako komuniciraju s odraslima prikazujući svoj emocionalni svijet.

Ključne riječi: djeca predškolskoga uzrasta, doživljaj, emocije, likovno izražavanje, slušanje glazbe.

Glazbene i likovne aktivnosti u predškolskome odgoju i obrazovanju

Predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj orijentirani su, između ostaloga, na integrirane značajke kurikula dječjih vrtića i interdisciplinarnost. Doživljaj i razumijevanje gradiva ostvaruju se upravo interdisciplinarnim pristupom i integracijom sadržaja, počevši od predškolskoga uzrasta pa potom nastavno na odgojno-obrazovnu vertikalnu (Avramidis i Norwich, 2002; Bilbokaitė et al., 2020; Davidova, 2020; Lučić, 2005; Milić i Selaković, 2013; Moran, 2010; MZOS, 2015; Simpson, 1996). Implementacijom različitih, ali usko povezanih aktivnosti, područja i domena utječe se na dječji holistički razvoj podržavajući njihovu aktivnost, otvorenost, inicijativu i kreativnost.

U Nacionalnome kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2015), koji naglašava upravo integrirane, razvojne, humanističke, konstruktivističke i sukonstruktivističke značajke kurikula dječjih vrtića, jedna je od važnih odrednica i uspostava uspješnih modela provođenja umjetničkih aktivnosti. Cilj je integriranoga kurikula unaprijediti dječje vještine i osnovna znanja u svim područjima djetetova razvoja, obraćajući pažnju na djetetove osobne preferencije, stil učenja te ranija iskustva. Integrirani kurikulum treba biti fleksibilan i inovativan, stoga je i kompleksniji pa ga valja pažljivo osmisлити. Slunjski (2001) navodi da kvalitetan predškolski kurikulum treba biti koncipiran objedinjeno, a ne rascjepkano po predmetnim područjima. Upravo je zato važno detektirati strategiju pomoću koje će se ilustrirati međusobna povezanost sadržaja te osigurati kontekst u kojemu će dijete moći steći znanja i razviti vještine te ih praktično primjenjivati.

Glazbeni odgoj i obrazovanje sastavni su dio odgojno-obrazovnoga procesa u predškolskim ustanovama. Provođe se svakodnevno, u različitim terminima i s različitim ciljevima, potičući glazbeno izražavanje da bi se razvile djetetove dispozicije i vještine u skladu s njegovim sposobnostima. Đurđanović i Stošić (2017) smatraju da je to posebno područje koje se sastoji od mnogobrojnih kreativnih aktivnosti i pridonosi oblikovanju djetetova identiteta, jačanju samopoštovanja i razvijanju kulturne svijesti. Svrha je glazbenoga odgoja i obrazovanja da dijete doživi glazbu, stekne glazbena iskustva te nauči osnove koje će mu u daljnjemu obrazovanju omogućiti bolje shvaćanje, razumijevanje i prihvaćanje glazbe.

Glazbene se aktivnosti realiziraju pjevanjem i sviranjem, slušanjem glazbe, izražavanjem i stvaranjem, istraživanjem i pokretom te igrama. Vođeni glazbeni odgoj djeteta implicira sljedeće: razvoj glazbenog sluha prepoznavanjem i razlikovanjem različitog trajanja i visine tona, razvoj ritamskog umijeća, sviranje na udaraljkama, njegovanje i razvoj dječjeg glasa, prakticiranje igara s pjevanjem, glazbenih dramatizacija i glazbenih priča. (Vidulin, 2016).

Glazbene aktivnosti predstavljaju realno izvedivu mogućnost integracije, kako unutarnje, tako i vanjske. Unutarnja je integracija usmjerena na više područja, npr. na pjevanje, slušanje glazbe, sviranje, stvaralaštvo i njihovu međusobnu povezanost, dok vanjska integracija s umjetničkim i ostalim područjima može doprinijeti holističkomu razvoju djeteta. Glazbene su aktivnosti orijentirane na dijete, podržavaju njegove interese, omogućavaju doživljaj te samostalni i grupni rad u različito vrijeme i na različite načine.

Jedan je od načina integracije tematski pristup glazbenim aktivnostima. Davidova je upravo na temelju tematskoga pristupa osmislila model integriranoga učenja glazbe u predškolskoj dobi koji doprinosi razvoju kognitivnoga područja i obogaćivanju djetetova emocionalnog svijeta te pruža iskustvo u zajedničkim društveno-zabavnim aktivnostima (Goldin et al., 2022). Na to kako integrirano učenje i tematski pristup mogu djelovati na emocionalni razvoj djece ukazale su Goldin i suradnice (2022), pri čemu su glazbene igre koje prate skladbu *Orco* služile za detektiranje emocije straha te za suočavanje s njime pomoću glazbenih i izvanglazbenih aktivnosti. Mendiković i suradnice (2019) koristile su igrokaz kao mogućnost povezivanja glazbenih i izvanglazbenih sadržaja s ciljem učenja pjesme, zajedničkoga muziciranja te izražavanja emocija i dojmova.

Likovni odgoj i obrazovanje vrlo su bitan segment u razvoju djece i zbog toga su sastavni dio svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi. To je odgojno-obrazovni proces koji se gradi i ostvaruje likovnim doživljajem i likovnim izražavanjem. Doživljajem djeca shvaćaju stvaralačke razlike i različita postignuća, a izražavanjem razvijaju svoje stavove, mišljenje, samostalnost i samosvjesnost (Herceg et al., 2010). Buzaši Marganić (2007) navodi da se likovnim izražavanjem mogu razvijati estetska inteligencija, vizualni senzibilitet i sposobnost uočavanja, ustrajnost, upornost i potreba za kvalitetom, estetski sud, estetska osjetljivost, stvaralačka fantazija, vještina, likovno znanje i tehničke vještine.

Likovne se aktivnosti realiziraju likovnim izražavanjem djece i istraživanjem različitih likovnih tehnika i materijala. Planirane likovne aktivnosti nude nove spoznaje o likovnim tehnikama, materijalima i motivima, ali izbor likovnih tehnika i motiva prilagođava se potrebama djeteta i pruža mogućnost slobodnoga izričaja. Struktura likovnih aktivnosti može biti integrirana s drugim oblicima umjetničkoga sadržaja, kao i s onima znanstvenima. Tako se potiče cjelovit razvoj djeteta.

Balić-Šimrak i suradnice (2014) navode da suvremeno shvaćanje djeteta i nove paradigme odgoja ukazuju na važnost cjelovitoga sagledavanja djetetove ličnosti u kontekstu cjelokupnoga socijalnog okruženja u kojemu ono živi. U poticajnome se okruženju aktivira umjetnički jezik u komunikaciji s drugim oblicima umjetničkih sadržaja: s glazbom, plesom, dramom i književnošću. Iste autorice ističu da se kod djeteta rane dobi usporedno razvijaju sposobnosti zapažanja na području glazbenoga i likovnog stvaralaštva pa dijete slušajući glazbu zamišlja, kreira i stvara vlastiti vizualni sadržaj.

Empirijsko istraživanje

U okviru ovoga rada opisat ćemo rezultate interdisciplinarnoga istraživanja koje je obuhvatilo dva umjetnička područja: glazbeno i likovno. Istraživanje su odobrile ravnateljice dječjih vrtića, a svoj su pristanak dali i roditelji djece uključene u istraživanje. Istraživanje je provedeno s namjerom da se otkrije kako djeca predškolske dobi likovnim izričajem emocionalno reaguju na slušanu glazbu. Voditeljice istraživanja, glazbena pedagoginja i likovna pedagoginja, ujedno su autorice ovoga rada. Glazbena pedagoginja odabrala je glazbena djela, dok je likovna pedagoginja pripremila metodičke upute za polaznice 3. godine studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje pulskoga Fakulteta za odgojne i

obrazovne znanosti koje su provele likovnu aktivnost s djecom predškolskoga uzrasta. Sudjelovala su djeca dobi od 3 do 7 godina iz sedam istarskih dječjih vrtića. Likovne aktivnosti nisu bile usmjerene na rješavanje likovnoga problema ni na likovne tehnike, već samo na motiv glazbe i slobodno izražavanje dječjih emocija.

Likovni uratci koji su nastali predstavljaju odgovor na nevizualni motiv glazbe.

Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj je istraživanja bio ispitati utjecaj glazbenoga djela na uporabu likovnih elemenata točke, crte i boje u likovnome izričaju djeteta te prepoznatljivih motiva ili apstraktnosti kompozicije.

Postavljeno je šest hipoteza.

- Hipoteza 1 (H1). Na poticaj glazbenoga djela izraženih ritamskih obrazaca i različitoga tempa djeca odgovaraju likovnim elementima točkom i linijom.
- Hipoteza 2 (H2). Na poticaj glazbenoga djela s izraženim dinamičkim oznakama djeca odgovaraju likovnim elementima linijom i bojom.
- Hipoteza 3 (H3). Na poticaj glazbenoga djela različitoga karaktera djeca odgovaraju likovnim elementima (veselo— čiste boje spektra; tužno, melankolično — tople, akromatske boje).
- Hipoteza 4 (H4). Na poticaj vokalno-instrumentalnoga glazbenog djela (s tekstem na materinskome jeziku) djeca odgovaraju prepoznatljivim motivima.
- Hipoteza 5 (H5). Na poticaj instrumentalnoga glazbenog djela djeca odgovaraju apstraktnom likovnom kompozicijom.
- Hipoteza 6 (H6). Djeca prenose jednaku emociju prilikom slušanja glazbenoga djela i crtanja portreta skladatelja.

Metode, uzorak i postupak istraživanja

U istraživanju je korištena kvalitativna metoda opažanja i analize dječjih likovnih uradaka te komparativna metoda.

Uzorak

U istraživanju koje je provedeno tijekom siječnja i veljače 2023. godine u sedam istarskih dječjih vrtića sudjelovalo je 122 djece dobi od 3 do 7 godina. Za potrebe ovoga rada analiziran je likovni izričaj potaknut četirima glazbenim djelima, što znači da uzorak obuhvaća 63 djece (62 djece crtalo je portrete skladatelja) iz četiriju istarskih dječjih vrtića. Konkretno, likovni izričaj potaknut glazbenim ulomkom iz *Đuline pjesme* realiziralo je 15 djece dobi od 3 do 7 godina, a portret Jakova Gotovca 14 djece; likovni izričaj potaknut ulomkom iz glazbenoga djela *Ples satova* realiziralo je 20 djece dobi od 6 do 7 godina, dok je portret

Amilcare Ponchielli napravilo 19 djece; likovni izričaj potaknut ulomkom iz glazbenoga djela *Vltava* realiziralo je 12 djece dobi od 4 do 5 godina, a portret Bedřicha Smetane napravilo je 11 djece; likovni izričaj potaknut songom *Neka cijeli ovaj svijet* realiziralo je 16 djece dobi od 4 do 7 godina, dok je portret Alfija Kabilja napravilo 18 djece.

Postupak

Glazbena pedagoginja odabrala je ukupno devet glazbenih djela (u ovome su radu prikazana četiri), analizirala glazbeno-izražajne sastavnice i sadržaj djela, održala sastanak sa studenticama na kojemu ih je upoznala s glazbenim djelima i njihovim specifičnostima te podijelila poveznice za slušanje glazbenih djela i fotografije skladatelja. U ovome se radu prezentiraju tri djela koja spadaju u glazbeno-scenske vrste, a jedno je djelo iz simfonijskoga ciklusa. To su: *Đulina pjesma* iz opere Jakova Gotovca *Ero s onoga svijeta* (vokalno-instrumentalno djelo hrvatskoga skladatelja), song Alfija Kabilja *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* (vokalno-instrumentalno djelo hrvatskoga skladatelja), ulomak skladbe *Ples satova* iz opere *La Gioconda* Amilcare Ponchiellija (instrumentalno djelo talijanskoga skladatelja) te ulomak iz *Vltave* Bedřicha Smetane (instrumentalno djelo češkoga skladatelja).

Na kolegiju Metodika likovne kulture u integriranom kurikulumu 1 likovna pedagoginja sa studenticama je dogovorila jednaku artikulaciju za sve likovne aktivnosti s nevizualnim motivom glazbe. Odabrane su dvije likovne tehnike, tempere i uljne paste, jer tim dvjema tehnikama djeca mogu prikazati likovne elemente točku, crtu, boju i plohu.

Ulomak iz glazbenoga djela slušao se dvaput. Uvodni dio artikulacije aktivnosti osmišljen je tako da djeca najprije pasivno slušaju odabrani dio skladbe. U uvodnome je dijelu izbjegnuto razgovor o skladbi da se djeci ne bi sugerirale tema i emocija. Nakon prvoga slušanja djeca odlaze u centar za likovno izražavanje gdje su pripremljeni papiri, kistovi, krpice, čaše s vodom, tempere ili paste. Tijekom drugoga slušanja djeca uzimaju „čarobne“ kistove ili paste koji najprije „plešu zrakom“, a potom uzimaju boje i započinju „plesati“ (slikati) po papiru. Sljedećega je dana djeci ponovno reproducirana skladba. Studentice su tada s djecom razgovarale o skladbi i skladatelju. Prikazana im je fotografija portreta skladatelja, nakon čega su djeca olovkom ili ugljenom crtala skladateljev portret.

Rezultati

Jakov Gotovac: *Đulina pjesma (Ero s onoga svijeta)*

Na temelju slušanja glazbenoga djela hrvatskoga skladatelja Jakova Gotovca 15 djece dobi od 3 do 7 godina slikalo je slikarskom tehnikom tempere. Donosimo osnovne podatke o djelu te analizu dječjih likovnih uradaka.

Glazbeni parametri djela

Komičnu operu *Ero s onoga svijeta* skladao je Jakov Gotovac na libreto Milana Begovića, a prema motivima narodne priče. Radnja se događa u jesen 1935. godine u mjestu Vrlika u Dalmatinskoj zagori. Glavni junak Ero, odnosno Mića testira svoju odabranicu Đulu da bi uvidio jesu li joj važniji ljubav ili novac.

Opera ima tri čina, a *Đulina pjesma* dio je prvoga čina koji nosi naziv *Komušanje kukuruza*. U tome činu odrasle žene i djevojke u polju komušaju kukuruz te se istovremeno druže i razgovaraju o ljubavi. Među njima je i Đula koja je tužna jer joj je umrla majka. Ona pripovijeda drugim djevojkama o tajanstvenim poklonima koje nalazi te mašta o nepoznatome mladiću.

Djelo je skladano u ljestvici E-dura i ima oblik male trodijelne pjesme: $a - b - c$. Prva dva dijela (a i b) sastoje se od dviju malih glazbenih rečenica i u tempu su *allegretto giocoso*. Izmjenjuju se dinamika *piano* i *forte*. Treći dio (c) ima oblik velike glazbene rečenice, tempo je *più largo*, izvodi se *allargando*; započinje *forte* pa se *decrescendom* kreće u *piano*.

Slušanjem arije može se zamijetiti da je izvodi ženski glas, mezzosopran. Tekst je na hrvatskome jeziku i time djeci blizak, iako je pomalo arhaičan. Ugođaj je na početku veseo, glazba zvuči kratko i odsječno (dijelovi a i b), a zatim kao da sve stane; pjeva se sporije i razvučeno (c). Mogu se uočiti različiti karakteri, od bezbrižnoga i veseloga do tužnoga i zabrinutoga.

Likovni parametri dječjih uradaka

Studentica je provela likovnu aktivnost u mješovitoj skupini dječjega vrtića u Medulinu. Sudjelovalo je 15 djece dobi od 3 do 7 godina. Ponuđena je bila slikarska likovna tehnika tempere.

Iako je korištena slikarska tehnika, na dječjim je likovnim uradcima prisutno izražavanje linijom. Na temelju analize crteža vidljivo je da prevladava duga, obla i valovita linija, dok su kratke linije najrjeđe (Tablica 1). Prisutan je ritam u izmjeni elemenata kruga i točke, dok se melodičnost prepoznaje u valovitim i oblim linijama, a duljina trajanja melodije u dugim linijama koje gibanjem stvaraju petlju. Uočava se velik raspon čistih boja iz spektra i nema slučajnoga ni namjernog miješanja (Tablica 2). Dominiraju plava, zelena, crvena i žuta boja. Na većini uradaka svaka boja dobiva svoj prostor. Promatranjem svih uradaka uočavaju se emocije sreće, veselja i otvorenosti u plesnim potezima kista te u čistim, intenzivnim bojama.

Ekspresivni je izričaj vidljiv u neuređenim kompozicijama. S druge strane, uređene su kompozicije prikazane nizovima i može se pretpostaviti da predstavljaju tijek radnje u glazbi. Većina djece stvara apstraktnu kompoziciju (Tablica 3.), dok ih nekoliko u apstraktnu kompoziciju unosi prepoznatljive oblike poput srca, glave životinje, zmije i cvijeta. Jedno dijete pomoću likovnih elemenata slaže životinju.

Za detaljniju su likovnu analizu i usporedbu odabrana dva uratka od kojih na jednome uočavamo prikaz melodije, a na drugome ritam. Iako su uradci slični po odabiru boja, potpuno je drugačiji doživljaj glazbenoga djela.

Tabela 1

Točke i vrste linija*

Točke i linije	Točke	Kratke linije	Duge linije	Valovite linije	Oštre linije	Oble linije
Broj djece	6	3	11	8	4	9

Tabela 2

Raspon boja



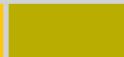
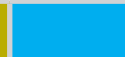



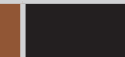

Boje									
Broj djece	10	10	9	11	10	8	2	10	0

Tabela 3

Motivi

Motivi	Apstraktna kompozicija	Prepoznatljiv motiv	Unutarnji prostor	Pejzaž	Figura
Broj djece	12	6	0	0	1

* Broj djece koja su sudjelovala u aktivnosti i brojevi djece u tablicama *Točke i vrste linija*, *Raspon boja* i *Motivi* se ne podudaraju, jer su neka djeca koristila i točku i liniju, više vrsta linija, više boja ili više motiva. Bilješka se odnosi na sve tablice *Točke i vrste linija*, *Raspon boja* i *Motivi* u ovome radu.

Slika 1

Likovni uradak — glazbena podloga: *Đulina pjesma* [tempere]



Napomena. Dječak, 6,3 godine, Arhiv autora. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Likovnom tehnikom tempere dječak dugim potezima stvara oble linije. Zelene linije dijele kompoziciju na dva polja, jedno manje i jedno veće. Spontano stvara kompoziciju zlatnoga reza. Žutom linijom u donjemu dijelu papira zatvara prvo, manje polje i prodire u drugo, kružno polje. Koristi sve boje spektra i crnu boju kao akcent. Kompozicija je građena linijama, ali u manjem polju kružna linija stvara manje plohe i točke. U prvome polju možemo pretpostaviti da dijete slika doživljaj prvih dvaju dijelova, dviju glazbenih rečenica, dok treći dio, veliku glazbenu rečenicu, odvaja u velikome polju. Tople boje i manje forme smješta u prvo polje, a hladne duge linije u drugo polje. Crnu boju koristi kao akcent bez kojega bi izostao kontrast, a time i dodatna dinamika. Uradak je veseo i dinamičan, skladne kompozicije.

Slika 2

Likovni uradak — glazbena podloga: *Đulina pjesma* [tempere]



Napomena. Djevojčica, 4,4 godine, Arhiv autora. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Po odabiru boja ovaj je uradak skoro identičan prvomu, međutim, kompozicijski je potpuno drugačiji. Djevojčica stvara nizove ploha u dvama redovima. U gornjemu su nizu manje i kontrolirane plohe, dok su u donjemu nizu veće i slobodnijim cik-cak potezima slikane plohe. Ritam nastaje izmjenom boja te manjih i većih ploha. I na ovome uratku, kao i na prethodnome, prisutan je crni akcent koji dijeli niz na lijevi i desni. Nizovi se gibaju u lagano padajućoj dijagonali.

Uradak je veseo i zanimljiv, ali nedorečen. Djevojčici nije važno da ispuni cijeli papir i stvori cjelovitu kompoziciju, već samo da prenese doživljaj glazbe.

Tabela 4

Sličnosti i razlike među uradcima (Slika 1 i Slika 2)

Sličnosti	Razlike
koriste iste boje	prikaz linijama — prikaz plohama
crni akcent	ispunjena je ploha papira — kompozicija je pomaknuta na desni dio papira
	dorečenost — nedorečenost

Sljedećega je dana djeci ponovno reproducirana skladba. Studentice su tada s djecom razgovarale o skladbi i skladatelju. Prikazana im je fotografija portreta skladatelja i oni su olovkom nacrtali portret. Djeca na crtež prenose jaki kontrast crno-bijele fotografije. Potezi olovkom čvrsti su i tamni, osim na ponekome crtežu. Lice je svijetlo, a sve ostalo tamno. Svi uočeni detalji prisutni su na crtežima: šešir sa zadebljanjem na desnoj strani, naočale, pune usne, oba uha, široke nosnice. Neka djeca dodaju detalje koji nisu vidljivi na fotografiji (dugmad na košulji i ukrasi na šeširu) jer pretpostavljaju da bi trebali biti ondje. Fotografija koju su promatrali portret je skladatelja, ali neka djeca prikazuju cjelovitu figuru. Na takvim je crtežima izrazito odstupanje u proporciji jer glavu crtaju mnogo većom od tijela. Zbog jakoga kontrasta djeca vide pojednostavnjene geometrijske oblike: trokut, krug i kvadrat te njima grade portret. Crteži su izuzetno zreli.

Alfi Kabiljo: *Neka cijeli ovaj svijet (Jalta, Jalta)*

Na temelju slušanja glazbenoga djela hrvatskoga skladatelja Alfija Kabija 16 djece dobi od 4 do 7 godina slikalo je slikarskom tehnikom tempere. Donosimo osnovne podatke o djelu te analizu dječjih likovnih uradaka.

Glazbeni parametri djela

Mjuzikl *Jalta, Jalta* skladao je Alfi Kabiljo prema libretu Milana Grgića. Radnja se odvija na Jalti u veljači 1945. godine, u vrijeme održavanja poznate konferencije na kojoj su Winston Churchill, Franklin Delano Roosevelt i Josif Visarionovič Staljin dijelili svijet. S njima su na Jaltu stigla i njihova tri sobara, Amerikanac Larry, Englez Stanley i Rus Griša. Oni se, pak, dogovaraju o podjeli male zelene livade na Antarktiku i jedne grane za vješanje rublja. Njihove razmirice svojim mirnim pristupom rješava upraviteljica Nina, dijeleći sve na tri jednaka dijela. Naposljetku, politički vođe nude idealno rješenje: neka livada ostane bez vlasnika. Djelo nosi poruku da bi svijet trebao biti kao velika zelena livada, mirno i sretno mjesto, bez ratova, zla i boli.

Song je pisan u obliku dvodijelne pjesme, u ljestvici As-dura. Sastoji se od strofe (dio A) i refrena (dio B). Dio A ima oblik proširene male glazbene periode, a dio B proširene velike glazbene rečenice.

Slika 3

Likovni uradak — *Portret skladatelja Jakova Gotovca* [olovka]



Napomena. Djevojčica, 7,3 godine, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Nakraju se nalaze modulirani dio B i koda. Dinamika je pretežito mezzoforte, s time da nakraju uz blagi *ritardando*, *crescendom* dolazi do *dinamike forte*. Tempo je *moderato*.

Slušanjem songa *Neka cijeli ovaj svijet* uviđa se njegova melodičnost, nježnost, bezbrižnost. Fraze se nastavljaju jedna na drugu i stvaraju skladnu cjelinu. Song izvodi ženski glas, mezzosopran, na hrvatskome jeziku, a u refrenu se pridružuje mješoviti zbor. Pratinju u songu izvodi revijalni orkestar.

Likovni parametri dječjih uradaka

Studentica je provela likovnu aktivnost u mješovitoj skupini dječjega vrtića u Kršanu. Ponuđena je bila slikarska likovna tehnika tempere.

Dječji likovni uratci prikazuju razumijevanje teksta skladbe i većina djece slika prepoznatljive motive (Tablica 5). Na nekolicini je uradaka krugom, s plohama plave i zelene boje, prikazana Zemlja. Većina je djece u slikanju koristila zelenu boju koja se spominje u tekstu (Tablica 6).

Tabela 5

Motivi

Motivi	Apstraktna kompozicija	Prepoznatljiv motiv	Unutarnji prostor	Pejzaž	Figura
Broj djece	5	11	0	6	3

Tabela 6

Raspon boja




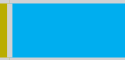





Boje									
Broj djece	15	9	2	13	15	0	7	0	0

Tabela 7

Točke i vrste linija

Točke i linije	Točke	Kratke linije	Duge linije	Valovite linije	Oštre linije	Oble linije
Broj djece	3	2	5	0	0	3

Ostale su boje koje djeca koriste intenzivne i čiste. Uz zelenu je boju uvijek prisutna i jedna topla boja, žuta ili crvena. U kombinaciji crveno – zeleno stvara se snažan komplementarni kontrast. Nekoliko uradaka prikazuje jasnu podijeljenost izričaja mirnije strofe i razgranatoga refrena u toplijim bojama i dužim linijama, a točkama i kratkim linijama raspoređenima oko glavne forme moguće je da se zamjećuje pratnja orkestra (Tablica 7). Djeca u središnji dio papira smještaju sebe, a doživljaj glazbe slikaju oko figure. Dva se uratka razlikuju od ostalih po tome što kistom nanose čiste boje, ali kružnim se pokretima u zaigranosti boje miješaju u neku neodređenu neutralnu boju. Likovni uratci zrače veseljem, čistoćom i zaigranošću.

Za likovnu su analizu i usporedbu odabrana dva uratka koji se u potpunosti razlikuju u prikazu skladbe.

Djevojčica je temperom u ovome uratku prikazala upravo „livadu iz sna“, kako se pjeva u songu. Kompozicijski je uradak vrlo jednostavan i likovno čist. Djevojčica je vodoravno podijelila uradak na Zemlju i zrak. Zelenu livadu ne zatvara ravnom linijom, već stvara luk i zbog toga se zeleni dio doživljava kao „... neka naša Zemlja sva...“. Iznad Zemlje u zraku lete srca i note, a za prikaz je odabrana crvena boja. Zelena i crvena boja komplementarni su parovi i tvore komplementarni kontrast koji ovdje nije težak, već zbog odabira nijansi djeluje lagano i ljupko. Promatrajući ovaj uradak, osjećaju se i glazba, i tekst, i likovnost, i kao da poručuje: „...neka cijeli ovaj Svijet“ živi ljubav i glazbu.

Za razliku od prvoga uratka, ovaj je uradak čvrst, pomalo „kiparski“. Izostaje prikaz melodioznosti, nježnosti i bezbrižnosti te dijete stvara čvrste, teške forme koje zatvara u prostor u koji one jedva stanu. Sve je zgusnuto na mali format. Jedina je čista boja žuta, sve su ostale boje pomiješane. Na ovome se uratku ne uočava povezanost s tekстом, već glazba dijete uvodi u njegov intelektualni svijet, u nadogradnju.

Kao što je vidljivo u Tablici 8., uratci nisu slični ni po jednome parametru. Razlike se ogledaju u prikazu čistih i pomiješanih boja. Na prvome je uratku kompozicija jednostavna i lagana (Slika 4), a na drugome složena i, zbog boja i oblika, teška (Slika 5). Prvi se uradak povezuje s tekстом skladbe, dok je drugi uradak intelektualni osvrt i ne uočavamo povezanost s tekстом.

Tabela 8

Sličnosti i razlike među uradcima (Slika 1 i Slika 2)

Sličnosti	Razlike
-	čiste boje — pomiješane boje
-	jednostavna kompozicija — složena kompozicija
-	lagano — teško
-	povezanost s tekстом — nepovezanost s tekстом

Slika 4

Likovni uradak — glazbena podloga: *Neka cijeli ovaj svijet* [tempere]



Napomena. Djevojčica, 6,5 godina.

Slika 5

Likovni uradak — glazbena podloga: *Neka cijeli ovaj svijet* [tempere]



Napomena. Djevojčica, 6,2 godina.

Slika 6

Likovni uradak — *Portret skladatelja Alfija Kabilja* [olovka]



Napomena. Dječak, 6 godina.

Arhiv autora. © Korišćenje slika prema odredbama pravičnog poslovanja

Sljedećega je dana djeci ponovno reproducirana skladba. Studentice su tada s djecom razgovarale o skladbi i skladatelju. Prikazana im je fotografija portreta skladatelja i oni su olovkom nacrtali skladateljev portret. Crteži su portreta skladatelja sitniji jer djeca žele smjestiti skladatelja u prostor koji je prikazan na fotografiji. Nekolicina uz portret crta klavir, dok ostali crtaju prozor, sve predmete iz prostora ili dodaju svoje izmišljene detalje (note, strip-oblake s neobičnim pismom). Portret skladatelja crtaju sa svim uočenim detaljima: naočale, kosa, oblik ovratnika koji vide kao simbol srca. Većina djece crta cjelovitu figuru, iako se na fotografiji skladatelj vidi samo do struka. Na crtežima se uočavaju različite razine finomotoričke vještine, što i ne čudi jer je vrtićka skupina mješovita (od 4 do 7 godina).

Amilcare Ponchielli: *Ples satova (La Gioconda)*

Na temelju slušanja glazbenoga djela talijanskoga skladatelja Amilcare Ponchiellija 20 djece dobi od 6 do 7 godina slikalo je slikarskom tehnikom tempere. Donosimo osnovne podatke o djelu te analizu dječjih likovnih uradaka.

Glazbeni parametri djela

Skladatelj Amilcare Ponchielli živio je i djelovao u 19. stoljeću u Italiji. Njegova opera *La Gioconda*, čija se radnja odigrava u Veneciji u 17. stoljeću, još se uvijek izvodi, a osobito dio *Ples satova*, koji se često izvodi kao samostalan orkestarski dio ili baletna točka.

Osnovna su obilježja djela tonalitet E-dur, dvočetvrtinska mjera te kratke fraze podijeljene u formacije s po dvjema notama kratkih trajanja (šesnaestinke) omeđenima pauzama. Pojavljuju se povremene melodijske sekvencije. Melodija je pjevna i postupno se kreće uzlazno te se nastavlja skokovima, nakon čega slijedi silazno kretanje. Dva su dijela, dvije velike rečenice, s time da se u drugoj rečenici ponavlja glavna tema uz variranje na završetku i ponovni dolazak na toniku. Naglašena je uloga uzmaha kao vrste nepotpunoga takta u kojemu skladba započinje dijelom dobe i ne sjedinjuje se nužno s posljednjim taktom. Prevladavaju dinamika *mezzoforte* i tempo *moderato*. Glazbeni je oblik glavne teme a – b – a – c – a.

Slušanjem glazbenoga djela može se uočiti karakter skladbe koji je razigran, živahan, bezbrižan, prozračan, lepršav i izaziva ugodne emocije. Naziru se dva osjećaja: na nekim mjestima osjećaj suzdržanosti koji se ogleda u postepenome *ritardandu* i izmjeni gudača s ostalim grupama simfonijskoga orkestra te osjećaj sigurnosti kada orkestar zajedno privodi kraju frazu i dolazi do zaokruženosti forme. Zvuk trianglera daje djelu svijetlu boju. Ritam je tečan.

Likovni parametri dječjih uradaka

Studentica je provela likovnu aktivnost u predškolskoj skupini dječjega vrtića u Puli. Sudjelovalo je 20 djece dobi od 6 do 7 godina. Ponuđena je bila likovna tehnika uljne paste.

Dvadeset dječjih uradaka vrlo je živopisno i živahno, upravo kao i glazba; predstavljaju konkretne prikaze unutarnjega i vanjskog prostora (Tablica 9).

Nema apstraktnih kompozicija, ali vidljivo je bogatstvo linija (Tablica 10) koje odražavaju glazbeni doživljaj i ponavljanja koja se čuju u glazbi. Kraće su glazbene fraze prikazane manjim detaljima (linije koje zatvaraju kružice). Iako ritam nije naglašen likovnim elementima, prisutan je u ponavljanjima sličnih oblika, što može biti prikaz tempa (*moderato*). Mnogobrojne su asocijacije djece na prirodu (cvijeće, sunce, leptiri, linija tla, linija neba). Crteži prikazuju prostor bogat detaljima. Dominiraju žuta, plava, zelena i crvena boja (Tablica 11). Iako prevladavaju osjećaj sreće i veselja, na dvama se uratcima može iščitati i usamljenost.



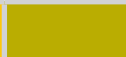




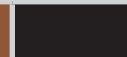

Tabela 9*Motivi*

Motivi	Apstraktna kompozicija	Prepoznatljiv motiv	Unutarnji prostor	Pejzaž	Figura
Broj djece	0	20	1	17	12

Tabela 10*Točke i vrste linija*

Točke i linije	Točke	Kratke linije	Duge linije	Valovite linije	Oštre linije	Oble linije
Broj djece	1	4	4	3	5	4

Tabela 11*Raspon boja*

Boje									
Broj djece	14	19	11	18	16	2	6	11	5

Za likovnu su analizu i usporedbu odabrana dva uratka od kojih je jedan dinamičan i plesan, dok je drugi statičan, strog i čvrst.

Likovni je uradak izrađen u tehnici uljne paste. Prema razvojnim fazama dječjega likovnog izričaja (Grgurić i Jakubin, 1996) uradak se može uključiti u fazu intelektualnoga razvoja, što je najočitije u prikazu ljudskoga lika. Dijete crta dvostruku liniju udova, detalje ljudske figure, liniju tla izdignutu iznad donjega ruba papira te stvara privid prostora nizanjem elemenata po papiru.

Crtež kompozicijski obuhvaća cijeli format papira. Krugovi koje dijete niže po papiru u redovima od donjega ruba prema gornjemu stvaraju ritam. Bez obzira na jednake oblike, ritam nije jednoličan jer dijete unutar krugova stvara različite crteže. Svaki je krug svijet za sebe i tako kao da prati pojedinu melodijsku sekvenciju i ponavljanje melodije, ali u variranoj formi. Postupno penjanje pa silaženje melodije i skokovi pri kraju fraze očituju se u liniji kojom dijete „pleše“ između svih nacrtanih krugova i figure te oko njih. Dijete ne odiže ruku od papira i u jednome potezu stvara liniju. Kolorit je harmoničan, bez izrazitih kontrastnih akcenata. Jedino odstupanje u koloritu vidljivo je u odabiru crne boje za liniju koja kao da ocrta gibanje dirigentskoga štapića. Crtež odiše skladnom i veselom „svemirskom“ igrom boja, krugova i linija.

Likovna tehnika i faza razvoja likovnog izražavanja jednake su kao i kod prethodnoga uratka. Faza intelektualnoga realizma očituje se u prikazu prostora: linija tla – linija neba. Razlika se može uočiti u drugačijemu likovnom tipu djeteta. Ovo je dijete intelektualni tip, dobro razvijene fine motorike. Pastelom crta jaku i kontroliranu liniju, a bojenje je unutar linija precizno i ne prelazi konturnu crtu.

Za razliku od prethodnoga uratka, na ovome su nacrtani oblici oštri (trokuti i četverokut) te se zbog toga doimaju težima. Jedina su dva mekša i obla oblika prikaz sunca i objekta koji se ne može smjestiti u prepoznatljivo. Oni su u kompoziciji postavljeni u laganoj dijagonali te su obojeni komplementarnim bojama. Osim što se oblikom razlikuju od ostaloga nacrtanoga, međusobno su u izrazitome kolorističkom kontrastu.

Dijete stvara kompoziciju zlatnoga reza. Smješta velik, oštar element u prostor između tla i neba, malo pomaknut ulijevo od zamišljene okomite crte centra. Nacrtane trokute dijete presijeca linijama i oblikuje manje trokute unutar većih, stvarajući ritam. Trokute unutar linija boji zelenom bojom, a tri vrha trokuta iza zelenih boji crnom bojom. Tako stvara privid prostora ispred — iza. Penjanje i spuštanje melodije dijete u izrazu prenosi trokutima. Kolorit je jednostavan, ali s izrazitim kontrastnim akcentom crne boje na nekoliko obojenih ploha. Iako dijete stvara kompoziciju koja ima naznake prepoznatljivosti, poput pejzaža (linija neba – linija tla), ne može se sa sigurnošću reći je li oblik u prostoru između tla i neba planina ili neki zamišljeni oblik.

Slika 7

Likovni uradak — glazbena podloga: *Ples satova*
[uljne pastele]



Napomena. Djevojčica, 6,6 godina, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 8

Likovni uradak — glazbena podloga: *Ples satova*
[uljne pastele]



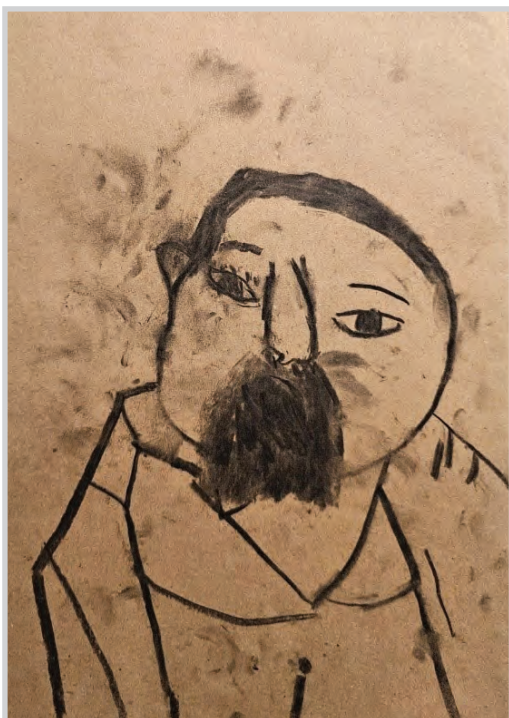
Napomena. Djevojčica, 6,1 godinu, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Iz Tablice 12. može se vidjeti da su uspoređena dva uratka slična po upotrebi crne boje kao naglasak. Na prvome je uratku crni naglasak linija koja se giba između svih elemenata na uratku, a na drugome su crni naglasak linija koja zatvara trokute, sjene zelenih ploha, sjena ljubičastoga neartikuliranog objekta na planini i debela crna linija koja izvire iz dna papira i prolazi kroz zelene plohe. Razlike su u korištenju tople boje, u oblim oblicima, valovitome i mekome (Slika 7), odnosno, u korištenju hladne boje, oštrim oblicima, izlomljenome i čvrstome (Slika 8).

Tabela 12

Sličnosti i razlike među uradcima (Slika 7 i Slika 8)

Sličnosti	Razlike
upotreba crne boje, kontrast kao naglasak	tople boje — hladne boje
izmišljeni prostor	obli oblici — oštri oblici
	valovito — izlomljeno
	meko — čvrsto



Slika 9

Likovni uradak — *Portret skladatelja Amilcareja Ponchiellija* [ugljen]

Sljedećega je dana djeci ponovno reproducirana skladba. Studentice su tada s djecom razgovarale o skladbi i skladatelju. Prikazana im je fotografija portreta skladatelja i oni su olovkom nacrtali skladateljev portret. Pončinelija (Ponchielli) je crtalo 19 djece iz iste vrtičke skupine. Kod crtanja portreta vidljivo je da djeca skladatelja pažljivo prikazuju u odnosu na zadanu fotografiju. Na fotografiji ima bradu i kosu, vidljivo mu je samo jedno uho; odjeven je u sako na kojemu se vidi dugmad. Bradu i kosu djeca naglašavaju, neki mu dodaju i drugo uho u portretu koji prikazuju u pejzažu. Pogođena je i ekspresija lica, odnosno jačina i izražajnost pogleda. Jači je pritisak rukom prilikom crtanja.

Napomena. Djevojčica, 6,1 godina, Arhiv autora.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Bedřich Smetana: *Vltava*

Na temelju slušanja glazbenoga djela češkoga skladatelja Bedřicha Smetane 12 djece dobi od 4 do 5 godina slikalo je slikarskom tehnikom tempere. Donosimo osnovne podatke o djelu te analizu dječjih likovnih uradaka.

Glazbeni parametri djela

Smetana je češki skladatelj, dirigent, pijanist i glazbeni pedagog. Skladbu *Vltava* iz ciklusa *Moja domovina* napisao je u samo 18 dana, i to već potpuno gluhi. Program *Vltave* priredio je sam skladatelj, a dio koji su djeca slušala prikazuje sljedeće: dva potoka izviru u sjeni češke šume, jedan je topao i živahan, drugi hladan i miran. Veselo poskakujući svojim kamenim koritima, oni se spajaju u sjaju jutarnjega sunca. Šumski potok buja i postaje rijekom Vltavom koja, žureći se kroz češke doline, raste u moćnu, veliku rijeku. Tema je pisana u e-molu, u šestoosminkoj je mjeri i počinje predtaktom. Tempo je *allegro*, a dinamika započinje *piano* te zatim dolazi do *crescenda* i *decrescenda*.

Slušajući početak glazbenoga djela, mogu se izdvojiti gudači i puhači. Glazbala se isprepliću stvarajući dojam da su dvije usporedne struje koje teže sjedinjenju. Melodija je pjevna, široka i otvorena; penje se i spušta čineći valovitu liniju. Izmjenjuje se početni karakter koji je nježan, kad melodija traži svoj put, kreće se bojažljivo, s dinamičkim oscilacijama koje se podebljavaju s višim i nižim tonovima. Ugođaj je tugaljiv, snen, ali povremeno sjeta prelazi u veselje i razigranost. Karakter je svečan i dostojanstven. Prisutni su iščekivanje, promjena i različitost, osjeća se da glazba pripovijeda neku priču.

Likovni parametri dječjih uradaka

Studentica je provela likovnu aktivnost u srednjoj dobnoj skupini dječjega vrtića u Puli. Bilo je prisutno 12 djece dobi od 4 do 5 godina. Ponuđena je bila slikarska likovna tehnika tempere.

Tabela 13

Raspon boja



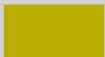

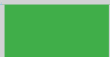


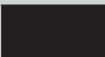

Boje										zlatna
Broj djece	8	5	6	8	8	8	6	0	5	9

Tabela 14*Točke i vrste linija*

Točke i linije	Točke	Kratke linije	Duge linije	Valovite linije	Oštre linije	Oble linije
Broj djece	7	8	8	6	0	5

Tabela 15*Motivi*

Motivi	Apstraktna kompozicija	Prepoznatljiv motiv	Unutarnji prostor	Pejzaž	Figura
Broj djece	12	0	0	0	0

Dvanaest dječjih uradaka izražava doživljaj toplim bojama (Tablica 13). Iako dominiraju tople boje, djeca akcentima hladne boje stvaraju dinamiku. Veći broj djece odabrao je plavu boju (voda!) i uz nju dodao druge boje kojom oslikavaju glazbeno djelo. Potezi su obli, valoviti i mekani. Usmjereni su na duljinu melodije i njezino ponavljanje, ali je i nadograđuju novim elementima. Kada se glazba mijenja, potez postaje isprekidan kraćim elementima (Tablica 14). Vidljiv je kontrast: kratko — dugo, duboko — visoko. Kružno je gibanje dominantno. Nema oštih poteza. Linija teče; vidljiva je smirenost u liniji, ali i u boji. U određenim su uradcima vidljivi slojevi pa tako dijete slika plohe koje zatim nadograđuje kružnim pokretima. Jedno dijete glazbeni tijek oslikava kružnim gibanjem, prepoznaje kada je malo dramatičnija/jača glazba pa tada koristi linije, a drugo dijete u uradak unosi manji zamah rukom jer osjeća kraće fraze; koristi plavu boju koja podsjeća na rijeku, iako ne zna koje djelo sluša, a oko plave boje uspostavlja različit kolorit jer glazba donosi različite gradacije, npr. kad je dulja melodija, duži su i potezi kistom slijeva nadesno. Svi su uradci apstraktna kompozicije (Tablica 15).

Za likovnu su analizu i usporedbu odabrana dva uradka od kojih na jednome prevladava izričaj linijom, a na drugome izričaj plohom.

Likovni je uradak izrađen u tehnici tempere. Iako je tehnika slikarska, dijete uradak gradi linijama i rijetko gdje god slika plohu. Linije povlači u različitim smjerovima i tako stvara isprekidane, izlomljene i valovite linije koje na nekim dijelovima zatvaraju krug. Potezi su čvrsti, snažni i ekspresivni. Dijete koristi tople boje: crvenu, smeđu i zlatnu, s manjim segmentima hladnih boja: zelene, plave i ljubičaste. Tako umiruje intenzitet i jarkost crvene boje te stvara harmoničnu i skladnu kompoziciju apstraktnoga motiva. Najprije nanosi crvenu boju, nakon toga u okvir nanosi dijelove hladnih boja, potom nekoliko linija hladnih boja i zlatnu nanosi u sredinu uradka te nakraju hladnim bojama prska cijelu kompoziciju, stvarajući tako slojevitost i dubinu prostora. Iz svega navedenoga možemo pretpostaviti da dijete osjeća karakter glazbe. Uradak je harmoničan, skladan, cjelovit. U prvome je mahu strastven, zatim smiren, ali dinamičan.

Za razliku od prvoga uratka, ovdje dijete kompoziciju gradi plohama. Neke plohe gradi linijom do linije, a neke kružnim pokretima kista. Kompoziciju dijeli dvjema crvenim plohama na veličinom jednak lijevi i desni dio. Lijevi su dio kompozicije plohe nastale linijama, a desni dio plohe nastale kružnim pokretima kista. Da bi ublažilo fokus s dviju centralnih crvenih ploha, dijete spontano stvara dvije manje crvene plohe na donjoj lijevoj polovici i nekoliko manjih crvenih ploha na desnoj gornjoj polovici. Ravnoteža je stvorena omjerom toplih i hladnih boja, a dinamika i ritam smeđim i crvenim točkama. Uradak je dinamičan i odaje dojam neprestanoga, ali kontroliranoga gibanja. Kao i prethodni, i ovaj je uradak harmoničan.

Slika 10

Likovni uradak — glazbena podloga: *Vltava* [tempere]



Napomena. Djete, 5,1 godina, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 11

Likovni uradak — glazbena podloga: *Vltava* [tempere]



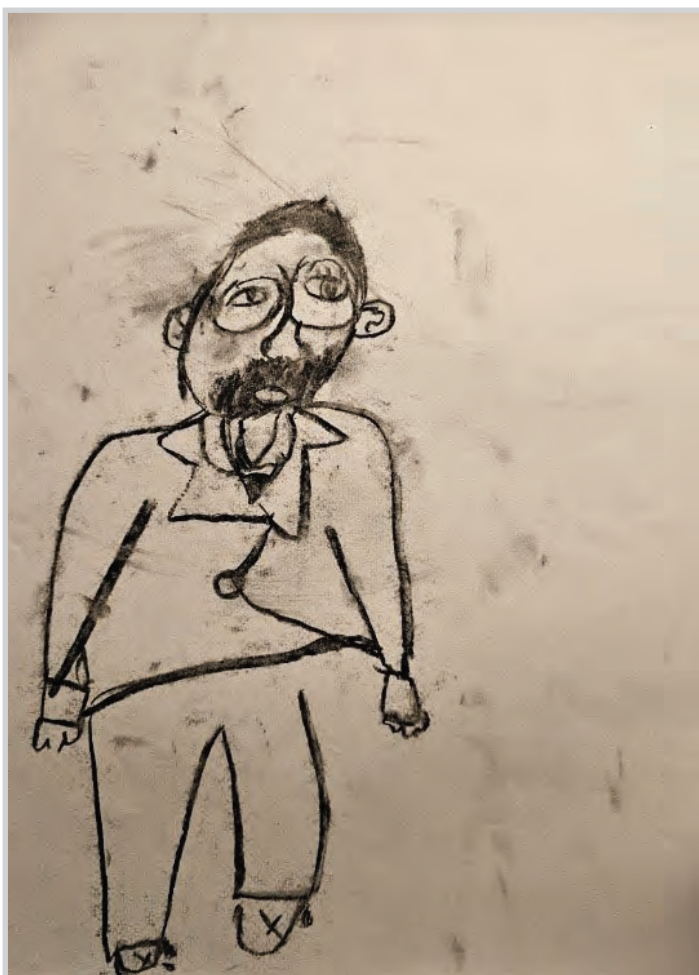
Napomena. Djete, 4,7 godina, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

U Tablici 16. vidljivo je više sličnosti tih dvaju likovnih uradaka nego što je bilo u prethodno uspoređivanim uradcima. Oba djeteta odabiru jednake boje i stvaraju harmonične i dinamične apstraktne kompozicije. Razlike su očite u odabiru likovnoga elementa linije na jednome uratku (Slika 10), odnosno plohe na drugome uratku (Slika 11). Za prikaz ritma jedno dijete odabire izmjenu smjera linije (Slika 10), a drugo dijete točke (Slika 11). Doživljaj skladbe razlikuje se po ekspresivnome (Slika 10) i kontroliranom izričaju (Slika 11).

Tabela 16

Sličnosti i razlike među uradcima (Slika10 i Slika 11)

Sličnosti	Razlike
jednake boje	linije — plohe
apstraktna kompozicija	ritam izmjenom smjera linija — ritam točkama
harmonično	ekspresivno — kontrolirano
dinamično	



Slika 12

Likovni uradak — *Portret skladatelja Bedřicha Smetane* [ugljen]

Sljedećega je dana djeci ponovno reproducirana skladba. Studentica je tada s djecom razgovarala o skladbi i skladatelju. Prikazana im je fotografija portreta skladatelja i oni su olovkom nacrtali skladateljev portret. Smetanu je crtalo 11 djece iz iste vrtičke skupine. Promatranjem dječjih crteža portreta skladatelja mogu se uočiti jak pritisak ruke o površinu papira, izražena oblina glave te primijećeni i nacrtani detalje poput brade, naočala i ušiju. Na crtežu je izražen kontrast crno — bijelo.

Napomena. Djete, 5,4 godine, Arhiv autora.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Diskusija

Usporedbom glazbenih i likovnih parametara povezanih s *Đulinom pjesmom* iz opere *Ero s onoga svijeta* postavljene su hipoteze uglavnom potvrđene (Tablica 17).

Konkretno, za prvu se hipotezu (H1; *Na poticaj glazbenoga djela izraženih ritamskih obrazaca i različitoga tempa djeca odgovaraju likovnim elementima točkom i linijom*) analizom dječjih likovnih uradaka nastalih na temelju slušanja skladbe prema likovnim parametrima može zaključiti da je ona potvrđena. Naime, glazbeni broj u sebi sadrži kratke i odsječno izvedene dijelove, a u likovnome se izričaju uviđa prisutnost ritma u izmjeni elemenata kruga i točke.

Druga hipoteza (H2; *Na poticaj glazbenoga djela s izraženim dinamičkim oznakama djeca odgovaraju likovnim elementima linijom i bojom*) također je potvrđena. U djelu se izmjenjuju dinamika *piano* i *forte*, a fraze koje započinju *forte* vraćaju se *decrescendom* u *piano*, dok se u uratcima prepoznaje dinamičnost u valovitim i oblim linijama, a vidljiva je i duljina trajanja melodije u dugim linijama koje gibanjem stvaraju petlju.

Potvrđena je i treća hipoteza (H3; *Na poticaj glazbenoga djela različitoga karaktera djeca odgovaraju likovnim elementima (veselo – čiste boje spektra; tužno, melankolično — tople, akromatske boje)*). U glazbenome se primjeru mogu uočiti različiti karakteri, od bezbrižnoga i veseloga do tužnoga i zabrinutoga, dok se promatranjem likovnih uradaka zapažaju emocije sreće, veselja i otvorenosti u plesnim potezima kista i čistim, intenzivnim bojama.

Djelomično je potvrđena četvrta hipoteza (H4; *Na poticaj vokalno-instrumentalnoga glazbenog djela (s tekstem na materinskome jeziku) djeca odgovaraju prepoznatljivim motivima*) jer 12 djece stvara apstraktnu kompoziciju, a 6 djece slika prepoznatljive oblike.

Peta hipoteza (H5; *Na poticaj instrumentalnoga glazbenog djela djeca odgovaraju apstraktnom likovnom kompozicijom*) nije mjerljiva na ovoj skladbi jer je skladba vokalno-instrumentalna.

Usporedbom glazbenih i likovnih parametara povezanih sa songom *Neka cijeli ovaj svijet* iz mjuzikla *Jalta, Jalta* postavljene su hipoteze uglavnom potvrđene (Tablica 17).

Konkretno, za prvu se hipotezu (H1; *Na poticaj glazbenoga djela izraženih ritamskih obrazaca i različitoga tempa djeca odgovaraju likovnim elementima točkom i linijom*) analizom dječjih likovnih uradaka nastalih na temelju slušanja skladbe prema likovnim parametrima može zaključiti da je ona odbačena. Nema izraženih elemenata ritma ni različitoga tempa, kako u glazbi, tako ni na dječjim uratcima. Pojavljuje se ponavljanje određenih elemenata, ali je ponavljanje ujednačeno, u nizovima.

Druga je hipoteza (H2; *Na poticaj glazbenoga djela s izraženim dinamičkim oznakama djeca odgovaraju likovnim elementima linijom i bojom*) potvrđena. U djelu se izmjenjuju dijelovi s dinamikom *mezzoforte* i *forte*, pri čemu se jasno diferencira strofa od refrena. Većina likovnih uradaka prikazuje jasnu podijeljenost izričaja mirnije strofe s dinamikom *mezzoforte* i dinamički razgranatoga refrena kroz toplije boje i dužim linijama.

Treća je hipoteza (H3; *Na poticaj glazbenoga djela različitoga karaktera djeca odgovaraju likovnim elementima (veselo – čiste boje spektra; tužno, melankolično — tople, akromatske boje)*) također potvrđena. Djelo donosi dva karaktera koji su vidljivi u načinu izvođenja lirske strofe i nešto dramatičnijega refrena. Na nekolicini je uradaka krugom, s plohamama plave i zelene boje, prikazana Zemlja. Većina je djece u slikanju koristila zelenu boju koja se spominje u tekstu songa. Ostale su boje koje djeca koriste intenzivne i čiste. Uz zelenu je boju uvijek prisutna i jedna topla boja, žuta ili crvena. U kombinaciji crveno — zeleno stvara se snažan komplementarni kontrast.

Potvrđena je četvrta hipoteza (H4; *Na poticaj vokalno-instrumentalnoga glazbenog djela (s tekstom na materinskome jeziku)*) djeca odgovaraju prepoznatljivim motivima). Likovni uratci djece prikazuju razumijevanje teksta skladbe. Djeca u središnji dio papira smještaju sebe, a doživljaj glazbe slikaju oko figure.

Peta hipoteza (H5; *Na poticaj instrumentalnoga glazbenog djela djeca odgovaraju apstraktnom likovnom kompozicijom*) nije mjerljiva na ovoj skladbi jer je skladba vokalno-instrumentalna.

Usporedbom glazbenih i likovnih parametara povezanih sa skladbom *Ples satova* iz opere *La Gioconda* postavljene su hipoteze uglavnom potvrđene (Tablica 17).

Konkretno, prva je hipoteza (H1; *Na poticaj glazbenoga djela izraženih ritamskih obrazaca i različitoga tempa djeca odgovaraju likovnim elementima točkom i linijom*) potvrđena. Vidljivo je da su kraće glazbene fraze (u formacijama s po dvjema notama kratkih trajanja omeđenima pauzama) prikazane manjim detaljima (linije koje zatvaraju kružice). Iako ritam nije naglašen likovnim elementima (a zanimljivo je da je u djelu ritam tečan), prisutan je u ponavljanjima sličnih oblika, što može biti prikaz tempa moderato.

Druga hipoteza (H2; *Na poticaj glazbenoga djela s izraženim dinamičkim oznakama djeca odgovaraju likovnim elementima linijom i bojom*) nije mjerljiva na ovoj skladbi jer ne postoje izraženi dinamički skokovi. S druge strane, u likovnim je uradcima vidljivo bogatstvo linija koje navode na glazbeni doživljaj i ponavljanja koja se čuju u glazbi.

Treća je hipoteza (H3; *Na poticaj glazbenoga djela različitoga karaktera djeca odgovaraju likovnim elementima (veselo – čiste boje spektra; tužno, melankolično – tople, akromatske boje)*) potvrđena. Karakter je skladbe razigran, živahan, bezbrižan, prozračan, lepršav i izaziva ugodne emocije. Naziru se dva osjećaja: osjećaj suzdržanosti i osjećaj sigurnosti. U likovnim uradcima dominiraju žuta, plava, zelena i crvena boja.

Četvrta hipoteza (H4; *Na poticaj vokalno-instrumentalnoga glazbenog djela (s tekstom na materinskome jeziku)*) djeca odgovaraju prepoznatljivim motivima) nije mjerljiva na ovoj skladbi jer je skladba instrumentalna.

Peta je hipoteza (H5; *Na poticaj instrumentalnoga glazbenog djela djeca odgovaraju apstraktnom likovnom kompozicijom*) odbačena jer su na svim uradcima prepoznatljivi motivi.

Usporedbom glazbenih i likovnih parametara povezanih s ulomkom djela *Vltava* postavljene su hipoteze uglavnom potvrđene (Tablica 17).

Konkretno, prva je hipoteza (H1; *Na poticaj glazbenoga djela izraženih ritamskih obrazaca i različitoga tempa djeca odgovaraju likovnim elementima točkom i linijom*) djelomično potvrđena. U djelu je izražena neprekinuta linija ritma, a takav je i potez na dječjim uradcima. Na svim uradcima linija kao da oponaša tijek rijeke. Točke su na uradcima pravilno raspoređene i nema odstupanja, što prikazuje doživljaj jednakomjernoga tempa, a ne zamjećuje se povremena oscilacija tempa.

Druga je hipoteza (H2; *Na poticaj glazbenoga djela s izraženim dinamičkim oznakama djeca odgovaraju likovnim elementima linijom i bojom*) potvrđena. U djelu se ističu dinamika *crescendo* i *decrescendo*. Plava boja (voda!) dominira u odabiru; na nekim uradcima samo kao nježan kontrast toploj boji, a negdje u potpunosti prevladava. Obli, valoviti i mekani potezi usmjereni su na dinamiku melodije i njezino ponavljanje, ali se i nadograđuju novim elementima. Promjenom glazbe potez postaje isprekidan kraćim elementima i nastaje kontrast kratko – dugo, duboko – visoko.

Treća je hipoteza (H3; *Na poticaj glazbenoga djela različitoga karaktera djeca odgovaraju likovnim elementima (veselo – čiste boje spektra; tužno, melankolično — tople, akromatske boje)*) također potvrđena. U djelu se od nježnoga karaktera kreće k intenzivnijemu te zatim dolazi do smirenja. Dvanaest dječjih crteža izražava doživljaj toplim bojama. Iako dominiraju tople boje, djeca akcentima hladne boje stvaraju dinamiku izričaja.

Četvrta hipoteza (H4; *Na poticaj vokalno-instrumentalnoga glazbenog djela (s tekstom na materinskome jeziku) djeca odgovaraju prepoznatljivim motivima*) nije mjerljiva na ovoj skladbi jer je skladba instrumentalna.

Peta je hipoteza (H5; *Na poticaj instrumentalnoga glazbenog djela djeca odgovaraju apstraktnom likovnom kompozicijom*) potvrđena jer su djeca u svim uradcima odgovorila apstraktnom kompozicijom.

Kao što je vidljivo u Tablici 17, pomoću dječjih crteža nastalih kao odgovor na *Đulinu pjesmu* potvrđene su tri hipoteze, jednako je toliko hipoteza potvrđenih uz song *Neka cijeli ovaj svijet* i ulomak iz *Vltave*, dok su kod ulomka iz *Plesa satova* potvrđene dvije hipoteze.

Tabela 17

Hipoteze u odnosu na glazbena djela

Hipoteza	Glazbena djela			
	Đulina pjesma	Neka cijeli ovaj svijet	Ples satova	Vltava
H1	potvrđena	odbačena	potvrđena	djelomično potvrđena
H2	potvrđena	potvrđena	nije mjerljiva	potvrđena
H3	potvrđena	potvrđena	potvrđena	potvrđena
H4	djelomično potvrđena	potvrđena	nije mjerljiva	nije mjerljiva
H5	nije mjerljiva	nije mjerljiva	odbačena	potvrđena

Šesta hipoteza (H6; *Djeca prenose jednaku emociju prilikom slušanja glazbenoga djela i crtanja portreta skladatelja*) izdvojena je iz pojedinačne analize jer je u analizi uočena istovjetna problematika. U toj su aktivnosti poticaj i vizualni i nevizualni motiv te se na većini dječjih uradaka uočava vjeran prikaz vizualnoga materijala. Na crtežima portreta Jakova Gotovca prisutni su svi uočeni detalji: šešir sa zadebljanjem na desnoj strani, naočale, pune usne, oba uha, široke nosnice. Neka djeca dodaju detalje koji nisu vidljivi na fotografiji (dugmad na košulji i ukrasi na šeširu) jer pretpostavljaju da bi trebali biti ondje. Crteži portreta skladatelja Alfija Kabilja sitniji su jer djeca žele smjestiti skladatelja u prostor koji je prikazan na fotografiji. Nekolicina uz portret crta klavir, dok ostali crtaju prozor, sve predmete iz prostora ili pak dodaju svoje, izmišljene detalje (note, strip-oblake s neobičnim pismom). Portret skladatelja crtaju sa svim uočenim detaljima: naočale, kosa, oblik ovratnika koji vide kao simbol srca. Većina djece crta cjelovitu figuru, iako se na fotografiji skladatelj vidi samo do struka. Kod crtanja portreta Amilcare Ponchiellija vidljivo je da djeca skladatelja pažljivo prikazuju u odnosu na zadanu fotografiju. Na fotografiji ima bradu i kosu, vidljivo mu je samo jedno uho; odjeven je u sako na kojemu se vidi dugmad. Bradu i kosu djeca naglašavaju; neki mu dodaju i drugo uho u portretu koji prikazuju u pejzažu. Pogođena je i ekspresija lica, odnosno jačina i izražajnost pogleda. Jači je pritisak rukom prilikom crtanja. Promatranjem dječjih crteža portreta skladatelja Bedřicha Smetane mogu se uočiti jak pritisak ruke o površinu papira, izražena oblina glave te primijećeni i nacrtani detalje poput brade, naočala i ušiju. Na crtežima je izražen kontrast crno — bijelo. Na temelju navedenih likovnih parametara moglo bi se zaključiti da djeca prenose emociju na crtež portreta, ali ne možemo s potpunom sigurnošću reći je li emocija povezana s usporedno reproduciranom skladbom ili s fascinacijom fotografijom. Fotografije su portreta crno-bijele i djecu impresioniraju kontrast crno — bijelo i izražajnost lica. Možemo pretpostaviti da je vizualni stimulans kod djece predškolske dobi jači od nevizualnoga pa bi se u nekome budućem istraživanju mogla provesti aktivnost u kojoj djeca uz glazbu zamišljaju lik skladatelja.

Zaključak

U ovome je istraživanju cilj bio ispitati utjecaj glazbenoga djela na uporabu likovnih elemenata točke, crte i boje u likovnome izričaju djeteta te prepoznatljivih motiva ili apstraktnosti kompozicije. Nalazi ukazuju na to da se u likovnim uradcima djece nastalima na poticaj glazbenih djela mogu pronaći ekspresije koje odgovaraju parametrima ritma, tempa, dinamike i karaktera, na koje djeca mogu odgovarati prepoznatljivim motivima i/ili apstraktnom kompozicijom. Na likovnim je uradcima djece vidljivo da su ona pomno slušala glazbu i pokretom ruke reagirala likovnim elementima i tehnikama. Pojedini uradci likovnim elementima točkom i kratkom crtom prikazuju osjećaj za ritam, dok se na ostalim uradcima uočava emocija u prikazu plohe i boje. Motivi ili apstraktnost vidljivi su na nekim dječjim uradcima, a kao asocijacija na veseli karakter glazbe, emocije ugone i sigurnosti. Tako, primjerice, iako je vokalno-instrumentalna skladba iz opere *Ero s onoga svijeta* na materinskome jeziku, djeca slikaju apstraktne kompozicije, a prepoznatljivi se motivi ne odnose na tekst. Drugi su primjer likovni uradci nastali tijekom slušanja instrumentalne skladbe *Ples*

satova na kojima su većinom prepoznatljivi motivi. Među prepoznatljivim motivima često se pojavljuju shematski prikazi srca, stabla ili cvijeća, ali ovdje nije razmatran problem sheme.

Dječji se crteži portreta skladatelja razlikuju, ali slični su po tome što djeca uočavaju i crtaju detalje poput klavira, kravate, naočala, sakoa. Portrete skladatelja djeca su crtala uz slušanje skladbe pa se na crtežima u intenzitetu pritiska crtačega sredstva o papir uočava doživljaj glazbe, no nije moguće zaključiti prenose li djeca jednaku emociju prilikom slušanja glazbenoga djela i crtanja portreta skladatelja.

Nalazi ovoga istraživanja ukazuju na to da djeca likovnim elementima (točkom, bojom, linijom, plohamama) i kompozicijom većinom odgovaraju na tempo, dinamiku i karakter glazbe. Osim toga, djeca su izrazito individualno likovno odgovorila na pojedinu skladbu. Bogatstvo i različitost likovnih rješenja ukazuju na to da su djeca bila slobodna u izričaju, što je izuzetno važno za vjerodostojnost istraživanja.

Nalazi istraživanja utjecaja glazbe na likovni kreativni izričaj (Filipović i Grujić-Garić, 2011, 238) ukazuju na to „(...) da je kod djece koja su bila stimulirana glazbom, bila značajno izražena intelektualno-narativna razina (što i kako djeca prikazuju) i misaono-znakovna razina (iz pozicije djece koja formiraju vizualne znakove za misao, odnosno kako misao pretvaraju u vizualno kodirani znak)”, što možemo povezati i s nalazima našega istraživanja. Neka istraživanja upućuju na to da se djeca slušajući glazbu vode asocijacijama i emocijom (npr. Črčinović Rozman i Duh, 2007), dok određeni nalazi sugeriraju da veći broj različitih boja i zvuk djecu podsjećaju na veći broj stvari ili aktivnosti (Gortan-Carlin i Radić, 2023).

Iz svega navedenoga možemo zaključiti da djeca slušajući glazbu pokretom ruke slikaju i crtaju vlastiti doživljaj koji se nekad nadovezuje na glazbeno-izražajne sastavnice glazbenoga djela, a ponekad je djelomično ili u potpunosti različit od njih. Tako prikazuju svoj emocionalni svijet te o čemu i kako razmišljaju, pri čemu ih stimulira zvuk/glazba.

Iako analize umjetničkih djela imaju svoja pravila i svoj jezik, bilo da je posrijedi glazba ili likovnost, doživljaj je umjetničkoga djela individualan i ovisi o više čimbenika. Djeca rane i predškolske dobi ne trebaju poznavati ni likovni ni glazbeni jezik da bi likovno izrazila doživljaj glazbenoga djela. Naime, djeca spontano i slobodno izražavaju svoje emocije i asocijacije doživljaja glazbe u likovnome mediju.

Smatramo da integracija umjetničkoga kurikula otvara nove mogućnosti sagledavanja i shvaćanja glazbene i likovne umjetnosti, ali i nove perspektive u planiranju i realizaciji integriranoga kurikula, čime se postiže holistički razvoj djeteta.

Literatura

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balić-Šimrak, A., Blažević, B., Vinožganić, D., & Štabek, Ž. (2014). Integrirani umjetnički kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(76), 5–8. <https://hrcak.srce.hr/159108>
- Billbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Kravale-Pauliņa, M., & Peskur, V. (2020). Didactic approach of music integration in pre-school children's daily learning activities: limitation of themes and use of methods. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 7547–7554). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1916>
- Buzaši Marganić, M. (2007). *Priručnik uz udžbenik likovna kultura za drugi razred*. Zagreb: Eduka.
- Črčinovič Rozman, J., & Duh, M. (2007). Contemporary forms of visual and audio media in the function of the simultaneous experience of art and music. *Informatologia*, 40(4), 276–283.
- Davidova, J. (2020). Thematic approach as the basis of integrative music teaching/learning in preschool. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (ur.), *Proceedings of ICERI2020 Conference* (pp. 4177–4185). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0934>
- Đurđanović, M., & Stošić, I. (2017). Preschool teachers and their levels of interest in developing musical competencies. *Facta Universitatis*, 3(1), 15–27. <https://doi.org/10.22190/FUVAM1701015D>
- Filipović, S., & Grujić-Garić, G. (2011). Interaction of music and the children's art expression. *Journal Plus Education*, VII(2), 223–240.
- Goldin, S., Smolić Batelić, A., & Vidulin, S. (2022). Poticanje emocionalnoga razvoja djece predškolske dobi tematskim integriranim glazbenim aktivnostima. U: I. P. Gortan-Carlin, K. Riman, & B. Bačlija Sušić (ur.), *Muzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija* (str. 133–159). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad.
- Gortan-Carlin, I. P., & Radić, B. (2023). Boje Orffovog instrumentarija iz perspektive djece i studenata. *Napredak*, 164(1–2), 145–166. <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.8>
- Grgurić, N., & Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
- Herceg, L., Rončević, A., & Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa.
- Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

- Mendiković, A., Ulemek, E., & Vidulin, S. (2019). Predškolska ustanova kao mjesto realizacije ideja: primjer glazbenog igrokaza. U: I. P. Gortan-Carlin, & B. Radić (ur.), *Glazbe Jadrana – identitet, utjecaji i tradicije* (str. 175–196). Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad.
- Milić, I. M., & Selaković, K. I. (2013). Holistički pristup nastavnici glazbene i likovne kulture u nižim razredima osnovne škole. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (str. 201–213). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Moran, S. (2010). *Interdisciplinarity: The new critical idiom*. Routledge.
- MZOS (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Simspon, J. (1996). Constructivism and connection making in Art Education. *Art Education*, 49(1), 53–59. <https://doi.org/10.1080/00043125.1996.11651424>
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor.
- Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 221–234.



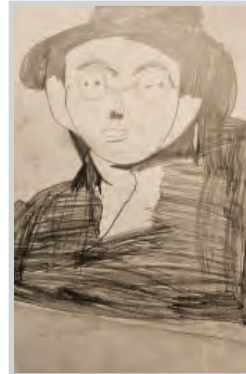
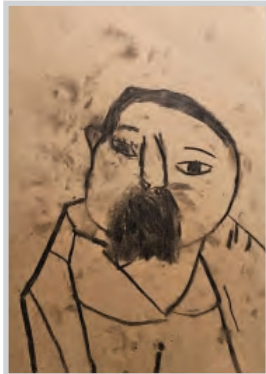
YouTube: 6. Zizovic & Vidulin video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/5RjHn4liRBE>

Time: 16:50'

Oral presentation: English

PowerPoint: English



Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија

dr Sevdžihana Ejubova, vanredni profesor
Razvojna i obrazovna psihologija
dr Ana Laskarova-Ivanova, predavač, Likovna
pedagogija, Pedagoški fakultet Univerziteta
Episkop Konstantin Preslavski, Šumen (Bugarska)
s.eiubova@shu.bg



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 741-053.4:159.922.7/.75 KID-ART metoda
Kratki naučni prilog
140–149

ISTRAŽIVANJE DEČJEG LIKOVNOG IZRAZA: KID-ART METODA ZA SVEOBUHVAATNU ANALIZU CRTEŽA

Rezime: Značaj i kontekst problema. Studija se fokusira na razvoj i primenu alata za analizu i ocenjivanje dečjih crteža pod nazivom *KID-ART (Kids' Drawing Analysis and Rating Tool)* za procenu crteža dece uzrasta od 3 do 7 godina. Primarni cilj je predstavljanje i demonstracija efikasnosti *KID-ART*-a kao sveobuhvatnog pristupa analizi dečjih umetničkih radova. Ovaj alat je osmišljen da pruži kvalitativnu i kvantitativnu procenu dečjih crteža, pomažući stručnjacima u razumevanju i interpretaciji sadržaja i izražajnih kvaliteta umetničkog dela. *Ciljevi.* Glavni cilj istraživanja je pokazati efikasnost *KID-ART*-a u analizi dečjih crteža. Korišćenjem 48 kriterijuma za procenu raspoređenih na 8 skala, alat pruža detaljnu deskriptivnu analizu elemenata crteža i kvantitativnu evaluaciju nivoa izražajnosti. Cilj je da se profesionalcima obezbedi strukturisan metod za procenu umetničkih sposobnosti dece, kao i potencijalno identifikovanje psiholoških problema koji bi mogli zahtevati dalju evaluaciju od strane psihologa. *Uzorak.* U istraživanju je analizirano 45 crteža koje su nacrtala deca uzrasta od 3 do 7 godina. Ovi crteži predstavljaju osnovu za procenu efikasnosti *KID-ART*-a u pružanju sveobuhvatne analize dečjih umetničkih radova. Veličina uzorka i starosni opseg odabrani su kako bi se osigurala raznovrsna reprezentacija sposobnosti crtanja kod dece u ovom razvojnim periodu. *Metode.* Istraživanje koristi kvalitativne i kvantitativne tehnike analize za evaluaciju crteža pomoću *KID-ART* alata. Osam skala i 48 kriterijuma alata omogućavaju detaljno profilisanje crtačkih veština deteta, olakšavajući prilagođene intervencije za unapređenje umetničkog razvoja ili identifikovanje potencijalnih psiholoških potreba. Ovaj metodološki pristup ima za cilj da stručnjacima ponudi strukturirani okvir za efikasnu procenu i interpretaciju dečjih crteža. *Rezultati istraživanja.* Rezultati studije pokazuju da *KID-ART* omogućava strukturiranu evaluaciju dečjih crteža. Korišćenjem skala i kriterijuma alata, stručnjaci mogu kreirati detaljne profile crtačkih sposobnosti dece, pomažući u identifikovanju područja za unapređenje ili potencijalnih psiholoških problema. *Zaključci i implikacije.* Nalazi sugerišu da je *KID-ART* vredan resurs za procenu umetničkog razvoja dece i identifikovanje psiholoških potreba na osnovu sadržaja i kvaliteta crteža.

Ključne reči: Dečji crteži, KID-ART metod, analiza crteža, dečji razvoj, umetnički razvoj.

Uvod

Umetničko izražavanje je suštinski aspekt dečjeg razvoja, pružajući deci način da prenesu svoje misli, osećanja i iskustva. Crtanje je, posebno, uobičajen oblik umetničkog izražavanja među decom, koji im omogućava da izraze svoju kreativnost i maštu. Međutim, tumačenje dečjih crteža može biti izazov za profesionalce koji rade sa malom decom, kao što su vaspitači i psiholozi.

Alat za analizu i ocenjivanje dečijeg crteža (*KID-ART*) je sveobuhvatan metod za analizu dečijih crteža, dizajniran da pruži i kvalitativnu i kvantitativnu procenu dečijih umetničkih dela. Ovaj alat ima za cilj da pomogne stručnjacima u razumevanju i tumačenju sadržaja i izražajnih kvaliteta crteža, pružajući vredan uvid u umetnički razvoj dece i potencijalne psihološke potrebe.

Problem istraživanja i pregled relevantne literature

Kreativni proces za decu predstavlja oblik igre, tokom koje stvaraju imaginarne svetove. Međutim, ono što se dešava u njima je stvarna refleksija i ponovno odigravanje iskustava, događaja, pojava i trenutnog emocionalnog stanja deteta. Prema Filipović i Vojvodić (2016), psihološko-pedagoška istraživanja dečjeg likovnog stvaralaštva i izražavanja su ključna za razvoj različitih tendencija i vaspitnih stilova u nastavi. Likovno izražavanje dece je urođena sposobnost izražavanja, način komunikacije i sredstvo za formiranje ličnih kvaliteta. Dečje likovno stvaralaštvo nastaje kao rezultat spontane interakcije između unutrašnjeg ja deteta i okoline. Na umetnički razvoj utiču porodica, okruženje, kultura, tradicija i psihički razvoj deteta (Bašovski, 2000). Deca izražavaju svoje misli kroz karakteristične osobine i forme u svom stvaralaštvu.

U prve dve godine života dete se bavi razvojem senzomotoričkih i motoričkih sposobnosti (Filipović, 2009). Kada je reč o umetničkoj delatnosti, forme, boje, reči u obliku igre su primarna osnova za razvoj umetničko-kreativne delatnosti. Deca u predškolskom uzrastu brzo razvijaju sposobnost da eksperimentišu, transformišu i manipulišu različitim simboličkim sistemima kao što su reči, linije, boje i oblici. Likovno obrazovanje podržava razvoj kognitivnih procesa, kreativnosti, inteligencije, prostornog mišljenja i interpretacije simbola kao dodatnog izražajnog medija. Dečji crteži su ispunjeni slikama životinja, biljaka, predmeta i ljudskih figura, koje su neposredni učesnici konceptualne kompozicije koja za njih prepričava različite emocionalne situacije. Boja je primarni izražajni medij, a često je za najmlađu decu jedino namerno korišćeno sredstvo u idejnoj konstrukciji dečjeg crteža. Kompozicioni raspored na listiću za crtanje je u direktnoj vezi sa razvojnim karakteristikama deteta, kao i njegovim podsvesnim stavom i emocionalnim stanjem tokom kreativnog procesa. Dečje emocije direktno utiču na prikaz ljudskih figura. Na primer, lica u kompoziciji uvek izražavaju neku emociju, kao što su sreća, tuga, bes ili agresija. Analiziranje i tumačenje dečjeg crteža je proces koji nije lako konkretizovati, posebno zato što deca često prikazuju predmete na veoma apstraktan ili asocijativan način upotrebom simboličkih slika. U takvim situacijama presudnu ulogu u pravilnoj analizi crteža igra intervencija projektivnih tehnika, kao što je „Test crteža porodice životinja“ (Dačeva, 2005).

Prema Šulteu, specifičnost dečjeg stvaralaštva zasniva se na činjenici da „dečji crteži često uključuju mnoge kontradiktorne logike“ (Schulte, 2019). To implicira da ponekad deca moraju verbalno da razjasne detalje svojih crteža. *KID-ART* metoda ne zahteva obaveznu komunikaciju sa detetom. Primarni cilj je da se napravi opštija analiza trenutnog emocionalnog stanja deteta bez potrebe za intervencijom specijaliste. Druga mogućnost koju nudi jeste da se od pedagoga koji rade sa decom u vrtiću i školi čitaju naznake skrivenih emocionalnih problema (Folei & Mullis, 2008).

Simbolični sadržaj prenose objekti i grafemi u konceptualnoj kompoziciji crteža, poput sunca, oblaka, drveća, kuća i životinja. Grafemi uključuju crtice, tačke, cik-cak linije i spirale (Marinova, 2000).

Kako deca sazrevaju, njihovi crteži postaju složeniji i izražajnije, od jednostavnih linija i krugova do detaljnijih figura i kompozicija, u skladu s njihovim uzrastom i individualnim razvojem (Filipović & Vojvodić, 2016).

Nosioци simboličkog sadržaja su predmeti i grafeme uključene u konceptualno-kompozicionu konstrukciju crteža. Takve slike uključuju sunce, oblake, drveće, kuće, životinje, ptice, elemente pejzaža i objekte koji u njemu učestvuju. Grafeme podrazumevaju upotrebu crtica (vertikalnih ili horizontalnih), tačaka, nazubljenih linija, linija koje podsećaju na dijagrame, krugova, spirala i još mnogo toga (Marinova, 2000). Sanja Filipović (2016) ispituje faze razvoja dečijeg crteža, usko povezane sa uzrastom dece i njihovim sposobnostima za likovno izražavanje. Ekspresivnost dečijih crteža zavisi od osnovnih ekspresivnih elemenata - linije, oblika, boje. U početku, primarni izražajni alat dece je linija, često pod uticajem izbora boje. Deca postepeno napreduju do savladavanja i preciziranja forme slike i njene logičke veze sa bojom. Najlakši i brzo usvojeni oblik za crtanje u razvoju fine motorike u predškolskom uzrastu je oblik kruga (Filipović & Vojvodić, 2016).

Postepeno, deca uče da grade složenije i simetrične forme i počinju da mešaju boje tokom procesa crtanja. Portret kao oblik izražavanja javlja se oko 6-7 godina. Naravno, slike su još uvek daleko od realističnosti, ali njihova ekspresivnost zavisi od prikazanih detalja, kao što su lice sa njegovim delovima, detalji u odeći figura, detaljni prikazi predmeta u celokupnoj kompoziciji.

Ovladavanje linijom kao grafičkim izražajnim i oblikotvornim medijem u direktnoj je vezi sa uzrastom deteta i individualnim razvojem. Za decu od 7 godina i dalje ima dekorativni karakter. Potraga i stvaranje prirodnijih slika počinje posle 9-10 godina.

Materijali koje deca koriste tokom procesa crtanja određuju tehnike koje koriste. Na primer, ako dete prvenstveno koristi grafičke materijale (olovke, olovke u boji, ugali, paste) u svom crtanju, to znači da koristi grafičke tehnike (senčenje, različite vrste linija, tačke). I obrnuto, pri radu sa slikarskim materijalima (akvareli, tempere, akrilne boje) koriste se slikarske tehnike. Kombinacija grafičkih i slikarskih materijala i tehnika se naziva "mešovita" ili "netradicionalna".

Deca predškolskog uzrasta imaju poteškoća u planiranju procesa crtanja, što može predstavljati problem pri izradi tematskih crteža. Planiranje obuhvata kompozicionu konstrukciju koja je osnova idejne ideje. Ovaj proces je radno intenzivan za mlađu decu uzrasta od 3 do 7 godina. Kod njih dominiraju emocije, pa je glavni izražajni medij boja. Kompozicioni raspored je od sekundarnog značaja, a koloristički sastav crteža je u direktnoj vezi sa razvojnim karakteristikama deteta. Individualne likovne sposobnosti deteta određuju redosled rasporeda figura, način građenja formi i elemenata kompozicije. Drugi glavni problem je prostorna (planarna) konstrukcija idejne ideje. Treći problem je poređenje veličine figura i detaljne konstrukcije. Ukupan kompozicioni raspored na crtežu ne zavisi od prethodnog plana. Deca grade crtež postepeno, često postavljajući figure ili druge elemente u crtež tamo gde jednostavno ima slobodnog prostora (Goldsvorti, 2023). Odnos deteta prema procesu crtanja zavisi od pobude interesovanja za dodeljeni zadatak. Za decu do šest godina igra je važan podsticaj za izvršavanje zadataka. Drugi važan faktor je okruženje — atmosfera i učesnici crtačke aktivnosti. Lični kvaliteti kao što su kreativnost i kreativne sposobnosti kao skup mentalnih i ličnih osobina favorizuju aktivnost crtanja (Balkanski, 2015). Za istraživače dečjeg razvoja i kreativnosti, odbijanje umetničke aktivnosti je problematičnije. Često su rezultat visoke samokritičnosti i niskog samopoštovanja, što može sprečiti dete da koristi pozitivan oblik samoizražavanja, kao što je crtanje, i blokira kreativnost u ranoj fazi njegovog razvoja (Eiubova, 2018).

Slika 0.29

Dečji likovni rad [voštane krede u boji]



Napomena. Dečji kulturni centar, Beograd, 2012. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Umetničko znanje i veštine određuju umetničku pismenost

Tabela 1. prikazuje podelu starosnih grupa za decu uzrasta od 3 do 7 godina i njihove odgovarajuće umetničke veštine i znanja, detaljno opisujući minimalne veštine očekivane u svakoj fazi razvoja za različite aspekte umetničkog izražavanja — korišćenje boja, raspodelu kompozicije, prikaz ljudskih/životinjskih figura, dodatne elemente, izražajnost, tehnike, emocionalno izražavanje i detetov odnos prema procesu crtanja.

Tabela 1

Napredak umetničke pismenosti u različitim starosnim grupama

<p>Deca uzrasta 3-4 godine:</p> <ul style="list-style-type: none">• Koriste 1-2 boje.• Linearno raspoređuju elemente u kompoziciji.• Prisustvo barem jedne figure sa delimičnim detaljima.• Jedan dodatni element, kao što je kuća ili sunce.• Osnovni emotivni izraz u crtežu, koji prenosi pozitivne ili mešovite emocije.	<p>Deca uzrasta 4-5 godina:</p> <ul style="list-style-type: none">• Koriste više od tri boje i nijanse.• Sastav slike raspoređen u jednoj ravni sa uokvirenom kompozicijom.• Prisustvo više od jedne figure sa delimičnim detaljima.• Više od jednog dodatnog elementa, poput oblaka, drveća ili cveća.• Emocionalni izraz karakterističan za razvojne osobine dece ovog uzrasta.
<p>Deca od 5-6 godina:</p> <ul style="list-style-type: none">• Koriste više od 4 boje, nijanse mešanjem boja.• Kompoziciona raspodela u najmanje dve ravni.• Prisustvo više od dve figure sa detaljnim karakteristikama.• Više od dva dodatna elementa, kao što su oblaci, drveće ili cveće.• Naglašena ekspresivnost, detalji u pojedinačnim elementima i raznovrsnost u prikazu likova.	<p>Deca od 6-7 godina:</p> <ul style="list-style-type: none">• Koriste razne nijanse i mešaju boje na složeniji način.• Kompozicioni raspored u najmanje tri ravni ili grupisani u celom prostoru crtežnog lista.• Prisustvo više od dve figure sa detaljnim karakteristikama.• Više od tri dodatna elementa, kao što su oblaci, drveće ili cveće.• Emocionalna ekspresija karakteristična za razvojne uzrasne osobine dece.

Metod

Alat za analizu i ocenjivanje dečjih crteža (*KID-ART*) je sveobuhvatna metoda za analizu dečjih crteža, koja omogućava kvalitativne i kvantitativne procene njihovih umetničkih radova. Alat obuhvata 8 skala, od kojih svaka ima specifične kriterijume ocenjivanja, pružajući detaljnu opisnu analizu elemenata crteža i kvantitativnu procenu nivoa izražajnosti crteža. Skale su sledeće:

Skala №1. Upotreba boja. Ova skala ocenjuje upotrebu boja u crtežu, uključujući izbor boja, harmoniju boja i intenzitet boja.

Skala №2. Kompoziciona raspodela na papiru, pritisak, senčenje i vrste linija kao sredstva izražavanja. Ova skala analizira raspored crteža na papiru, pritisak prilikom crtanja, korišćenje senčenja i vrste linija koje izražavaju različite elemente crteža.

Skala №3. Prisustvo ljudskih/životinjskih figura i detaljnost prikaza. Ova skala ocenjuje prisustvo i detaljnost ljudskih ili životinjskih figura u crtežu, uključujući nivo detalja i preciznost u njihovom prikazu.

Skala №4. Prisustvo dodatnih elemenata. Ova skala procenjuje prisustvo i relevantnost dodatnih elemenata u crtežu, uključujući objekte, pozadinu i druge detalje koji doprinose celokupnoj kompoziciji.

Skala №5. Izražajnost i maštovitost. Ova skala ocenjuje nivo izražajnosti i maštovitosti u crtežu, uključujući upotrebu imaginativnih elemenata i sposobnost prenošenja emocija i osećanja.

Skala №6. Tehnike i materijali korišćeni u crtežu. Ova skala procenjuje tehnike i materijale korišćene u crtežu, uključujući upotrebu senčenja, tekstone i drugih umetničkih tehnika.

Skala №7. Emocionalna izražajnost. Ova skala ocenjuje emocionalnu izražajnost crteža, uključujući sposobnost prenošenja različitih emocija i osećanja kroz upotrebu boja, linija i drugih vizuelnih elemenata.

Skala №8. Odnos deteta prema procesu crtanja. Ova skala ocenjuje odnos deteta prema procesu crtanja, uključujući nivo angažovanosti, kreativnosti i spremnosti da eksperimentiše sa različitim tehnikama i materijalima.

Alat *KID-ART* je osmišljen da pruži strukturisan pristup evaluaciji dečjih crteža, omogućavajući stručnjacima da kreiraju detaljan profil dečjih crtačkih sposobnosti. Ovaj profil može pomoći profesionalcima da prilagode aktivnosti za unapređenje detetovih umetničkih veština ili da identifikuju potencijalne psihološke probleme koji mogu zahtevati dalju procenu od strane psihologa uz korišćenje specijalizovanih psihodijagnostičkih alata.

Korišćenje alata *KID-ART* može doneti brojne koristi za umetnički razvoj i psihološko blagostanje dece. Prepoznavanjem snaga i slabosti dece u različitim aspektima crtanja, stručnjaci mogu prilagoditi aktivnosti kako bi podstakli njihov umetnički razvoj, kreativnost i samopouzdanje. Takođe, identifikovanjem mogućih psiholoških problema na osnovu sadržaja i kvaliteta crteža, stručnjaci mogu omogućiti ranu intervenciju i podršku deci koja mogu biti u riziku od psiholoških ili emocionalnih poteškoća.

Rezultati istraživanja

Za evaluaciju dečjih crteža korišćen je alat *KID-ART*, a deskriptivna statistika pruža uvid u uzorak i rezultate evaluacije. Uzorak je obuhvatao 45 dece uzrasta od 38 do 95 meseci ($M = 70,67$, $SD = 15,085$). Kada je reč o polu dece, 19 (42,2%) su bili dečaci, a 26 (57,8%) devojčice.

Dečji crteži su ocenjivani pomoću alata *KID-ART*, koji sadrži 8 skala i 16 stavki. Ukupni skor na alatu *KID-ART* kretao se od 25 do 45, sa prosekom od 36,04 ($SD = 4,968$). Ukupni *Cronbachov alfa* za alat *KID-ART* iznosio je 0,657, što ukazuje na umerenu internu konzistentnost.

Rezultati istraživanja pokazuju da *KID-ART* uspešno pruža strukturisan pristup evaluaciji dečjih crteža. Korišćenjem 8 skala i 48 kriterijuma, stručnjaci mogu kreirati detaljan profil sposobnosti deteta u crtanju, ističući njihove snage i slabosti u različitim aspektima crtanja. Kvalitativna analiza crteža otkrila je da crteži dece značajno variraju u pogledu kompozicije, boje, forme, detalja, pokreta, izraza, kreativnosti i personalizacije. Kvantitativna analiza crteža pomoću alata *KID-ART* takođe je pokazala značajne razlike u nivou izražajnosti dece.

Diskusija

Alat za analizu i ocenjivanje dečjih crteža (*KID-ART*) pruža sveobuhvatan metod za procenu crteža dece, nudeći dragocene uvide za stručnjake koji rade sa decom u obrazovnim i psihološkim okruženjima. Kroz detaljnu deskriptivnu analizu elemenata crteža i kvantitativnu procenu nivoa izražajnosti crteža, *KID-ART* može pomoći stručnjacima da razumeju i tumače sadržaj i izražajne kvalitete crteža.

Korišćenje *KID-ART*-a može doneti brojne koristi za umetnički razvoj i psihološko blagostanje dece. Identifikovanjem snaga i slabosti dece u različitim aspektima crtanja, stručnjaci mogu prilagoditi aktivnosti kako bi unapredili njihove umetničke veštine i podstakli kreativnost i samoizražavanje. Takođe, prepoznavanjem potencijalnih psiholoških problema na osnovu sadržaja i kvaliteta crteža, stručnjaci mogu pružiti ranu intervenciju i podršku deci koja su u riziku od psiholoških ili emocionalnih poteškoća.

Zaključno, *KID-ART* je dragocen alat kako za procenu umetničkog razvoja dece, tako i za identifikaciju potencijalnih psiholoških potreba na osnovu sadržaja i kvaliteta njihovih crteža. Obezbeđivanjem strukturiranog pristupa za procenu dečjih crteža, *KID-ART* može pomoći stručnjacima da razumeju i interpretiraju sadržaj i izražajne kvalitete crteža, pružajući vredne uvide u umetnički razvoj i psihološko blagostanje dece.

Statistički testovi korišćeni u istraživanju *KID-ART*-a uključuju deskriptivnu statistiku, statistiku pouzdanosti i *t*-test za povezane uzorke. Deskriptivna statistika korišćena je za sumiranje karakteristika uzorka i promenljivih, uključujući srednju vrednost, standardnu devijaciju, minimalne i maksimalne vrednosti za uzrast, pol i ukupan rezultat. Statistika pouzdanosti procenjivala je unutrašnju konzistenciju. Stoga je potreban dodatni kontekst za potpuno razumevanje statističkih analiza i zaključaka.

Ukupno gledano, istraživanje pruža preliminarne dokaze o značajnoj razlici u ukupnim rezultatima između dečaka i devojčica na *KID-ART* alatu, ali su potrebne dalje analize za potpuno tumačenje rezultata.

KID-ART alat može se koristiti kao protokol za procenu dečijih crteža i nudi nekoliko značajnih prednosti za stručnjake za razvoj dece, uključujući:

Prikupljanje važnih informacija – *KID-ART* omogućava stručnjacima da prikupe važne informacije o razvoju deteta kroz njihovu umetnost.

Smanjenje grešaka u prikupljanju informacija – alat pruža dosledan i standardizovan pristup proceni dečijih crteža, smanjujući greške u prikupljanju informacija.

Pojednostavljivanje dokumentacije i arhiviranja – *KID-ART* olakšava dokumentovanje i arhiviranje dečijih crteža, što omogućava praćenje njihovog napretka tokom vremena.

Deljenje informacija s drugim stručnjacima – omogućava stručnjacima da lako dele informacije s drugim profesionalcima koji rade s detetom, poput nastavnika ili terapeuta.

Brzo pružanje povratnih informacija – *KID-ART* omogućava stručnjacima da brzo pruže povratne informacije roditeljima, nastavnicima i drugim profesionalcima koji rade s detetom.

Zaključak

KID-ART je vredan alat za procenu umetničkog razvoja dece i identifikovanje psiholoških potreba na osnovu sadržaja i kvaliteta njihovih crteža. Pružajući detaljan profil umetničkih sposobnosti deteta, stručnjaci mogu da prilagode aktivnosti koje poboljšavaju umetničke veštine deteta i identifikuju eventualne potrebe za daljom psihološkom procenom.

Literatura

- Балкански, Д. (2015). *Образователни дейности в детската градина [Educational activity in kindergarten]*. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски.
- Башовски, И. (2000). Рисувателни методики [Drawing techniques]. В: Минчев Б. и др. (Ур.), *Ръководство за изследване на детето — Част 1, Психологически, педагогически и специално-педагогически аспекти* (стр. 262-275). София: Веда Словена-ЖГ.
- Дачева, М. (2005). *Рисунка-тест, тест-рисунка [Drawing-test, test-drawing]*. София: ИК "Светулка-44".
- Еюбова, С. (2023). Психодиагностични възможности на детското рисуване в предучилищния период [Psychodiagnostic possibilities of children's drawing in the preschool period]. В: Сборник с доклади от Лятна научна сесия на Юридическия факултет 2023 г. XXII Международна научна конференция на тема: *Приложна психология — възможности и перспективи*, ВСУ „Черноризец Храбър“ (стр. 20-29). Варна: Университетско издателство,.
- Filipović, S., Vojvodić, M. (2016) Structural development of child's artistic expression, *Journal of Subject Didactics*, 2016, Vol. 1, No. 2, 119-126, DOI: 10.5281/zenodo.438177
- Filipović, Sanja (2009). Značaj kognitivnih i kreativnih faktora u likovnom stvaralaštvu predškolske dece [The significance of cognitive and creative factors in preschool children] *Inovacije u nastavi XXII*, 2009/3, 62-72.
- Foley Y. Ch. & Mullis F. (2008) Interpreting Childrens Human Figure Drawings: Basic Guidelines for School Counselors, *GSCA Journal* 2008 | Volume 1, No. 1, 28-37: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864355.pdf>
- Goldsworthy, K. (2023) Involving children in evaluation. *Practice guide*. <https://aifs.gov.au/resources/practice-guides/involving-children-evaluation>
- Маринова, Д. (2000). Защо рисуването е толкова важно за развитието на детето? Смисъл и значение на детските рисунки [Why is drawing so important for a child's development? Meaning and significance of children's drawings]. В: Минчев Б. и др. (Ур.), *Ръководство за изследване на детето — Част 1, Психологически, педагогически и специално-педагогически аспекти* (стр. 276-309). София: Веда Словена-ЖГ.
- Schulte, C. M. (2019). Plot Holes in Children's Drawing. *Art Education*, 72(3), 15–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1577942>.



YouTube: 34. Ejubova & Laskarova Ivanova video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/Tr2BH6X6Ylg>

Time: 08:07'

Oral presentation: English

PowerPoint: English

Slika 0.30

Dečji likovni rad [voštane krede u boji]



Napomena. Dečki kulturni centar, Beograd, 2012.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Умешности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

др Мирјана Марковић, професор струковних студија
Методика наставе српског језика и књижевности
Одсек за васпитаче и медицинске–сестре васпитаче
Академија струковних студија, Шабац (Србија)
mira.markovic@yahoo.com

ISBN 978-86-81666-94-4
УДК 81'271:37
Научна йолемика
150–161

НИВОИ КУЛТУРЕ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

Резиме: Језичка култура укључује један шири радијус посматрања повезујући однос језика с другим феноменима. Разноликост језичких употреба зависи од бројних ванлингвистичких, пре свега социолошки одређених ситуација. Питања која се тичу постојања говорних промена, те и подела на основу њих, више нису спорна. Полазећи од издвојених нивоа говорења на основу критеријума квалитета реализације језика, сматрамо да би значајно било указати, по истом критеријуму, и на различите нивое језичког изражавања у процесу комуникације. Упркос несумњивом постојању различитих поткодова које поседује сваки развијени језик у својим конкретним реализацијама, одговарајућем аспект језика у нашој методичкој пракси није поклоњена одговарајућа пажња. Сматрамо да би овај сегмент језичког изражавања треба истражити имајући у виду неопходност стандардизације језичког општења у циљу побољшања комуникације. Посебно издвајамо значај наставног процеса, јер школа има пресудан значај у овладавању језичким изражавањем, као и систематском неговању свести о значају језика.

Кључне речи: језичка култура, нивои језичког изражавања, формално, неформално, академско изражавање.

Нивои културе језичког изражавања у образовном контексту

Начини људског општења су бројни и разноврсни. Размишљања о разгранатим облицима комуникацијске праксе не могу сводити искључиво на лингвистичке параметре, првенствено зато што је употреба језика најчешће друштвено условљена. Исти језички систем – зависно од ситуације, учесника у комуникацији, циља комуникације — различито ће бити употребљен.

Упркос несумњивом постојању различитих поткодова које поседује сваки развијени језик у својим конкретним реализацијама, одговарајућем аспектима језика у нашој методичкој пракси није поклоњена одговарајућа пажња, па истраживања која се односе на разноликост језичких употреба „постају неретко незгодним баластом“, како примећује Дубравко Шкијан (1978, стр. 39) додајући да би за „систематско и зацијело врло непотпуно приказивање опћих врста разноликости језичких употреба требало употријебити различите параметре“. Не залазећи овом приликом у дубље разлоге уоченог, остао је непромењен став који егзистира од Де Сосира па надаље, да је лингвистика језика на овом плану устукнула пред лингвистиком говора.

Питања која се тичу постојања говорних промена, те и подела на основу њих, више нису спорна. Издвојени су јасни нивои у складу са начином говорења почевши од обичног, свакодневног говорења (прожетог жаргонизмима, народним говором, дијалектизмима, фамилијарним изразима и слично), ка стандардном, нормативном говору, а потом и квалитативно вишем нивоу – култивисаном говорењу, до естетски обликованог говорења, највишег и најоптималнијег нивоа испољавања говорних способности. Полазећи од издвојених нивоа говорења на основу критеријума квалитета реализације језика, сматрамо да би значајно било указати, по истом критеријуму, и на различите нивое језичког изражавања у процесу комуникације.

На самом почетку осврнимо се на дистинкцију појмова: структура језика — структура језичког изражавања, који се разликују и на терминолошком као и на садржинском плану, јер је реч о различитим дескриптивним нивоима. Језик је као сложен систем организован у тзв. језичке нивое, које чини скуп и распоред свих сегмената система једног језика — фонетских, морфолошких, синтаксичких, правописних, лексичких, стилских и других. Јединице нижег нивоа удружују се у јединице вишег језичког нивоа, па се тако гради цео систем. Под нивоима културе језичког изражавања подразумевамо пре свега способност употребе језичких средстава, као и усаглашеност сегмената језичког изражавања – слушања, говорења, читања и писања.

Начини употребе језика у говору се разликују. Промене се не огледају само у одабиру другачијег регистра који се односи на лексички фонд, већ и променама интонације, употребом адекватних форми изражавања поштовања и учтивости, и друго. У складу са разноликошћу језичких употреба, можемо уочити приметне разлике унутар истог језичког система у обичним квалитативима типа: „вече као пиљарица“, „остави тај тужилачки тон“, „говори као политичар“, који подсећају на професионално-функционалне начине изражавања, условљене социјалном улогом.

Тако, на пример, ко овлада подједнако добро дијалектизмом и књижевним језиком, први ће најчешће примењивати у породичном окружењу, а други у комуникацији на послу и у оним друштвеним односима који изискују формално опхођење и изражавање. Преласком са професионалне улоге на неку другу, промена поткода може бити делимична или потпуна. Неформални облици изражавања, карактеристични за фамилијарни стил, употребу жаргонизама, дијалекатске лексичке наносе, превласт ће имати у дружењу са пријатељима и уопште, приватном општењу.

Важно је запазити и то да у избору одређеног нивоа језичког изражавања који појединац у свакодневной комуникацији реализује у односу на лепезу стилова који стоје на располагању, нема узајамно једнозначног односа: нивои језичког изражавања нису оно што подразумевамо под функционалним стилима или нивоима културе говора. При реализацији одређеног нивоа језичког изражавања обично се спајају различите функционално-стилске могућности. То значи да се исти стил, на пример разговорни, може користити на различитим нивоима језичког изражавања. Као пример можемо навести поздрав типа *Ћао — Добар ган — Пошћовање*, који припадају свакодневном, разговорном стилу, али се према нивоу језичког изражавања разликују на релацији неформално – формално – академско ословљавање. Можда још пластичнији пример у овом смислу би било поздрављање: *Ћао, лаве — Здраво, друже — Пошћовани ђријаћелу*, при којем се примењују различите говорне формуле у зависности од нивоа језичког изражавања.

Прелазак из једног у други ниво није увек једноставан и лак, о чему непосредно сведоче бројни примери из праксе. Тешкоће се не јављају само у случајевима када језички израз треба оснажити и квалитативно учинити бољим, већ и када се треба спустити са вишег на нижи ниво, што је у свакодневной комуникацији такође од значаја.*

Примећујемо да се говорници спонтано пребацују из једног поткода у други, зависно од улоге коју у говорној ситуацији остварују, што подразумева да су претходно овладали различитим поткодовима. Непознавање одговарајућег поткода може допринети како лошој комуникацији тако и њеном неостваривању.

* Када су Маркеса упитали шта му је у животу највише недостајало, кратко је одговорио: «Писац,» мислећи притом на особу која би му помогла у исписивању најобичнијих честитки или писама саучешћа. «Ако се једног дана нађем са наизглед нерешивом ситуацијом да напишем причу од петнаестак страна у једном дану, сигуран сам да бих до вечери у томе успео. Можда би то била лоша прича, али би обавеза била испуњена. Нисам, нажалост у стању да напишем ни најобичнију честитку, а да се не мучим недељу дана, ждерићи сопствену цигерицу», каже писац. Није Маркес једини аутор кога мучи тај проблем. Луиса Алкориса, сјајног писца и сценаристу многих Буњуелових филмова, Маркес је једног дана затекао над празном хартијом. Није се мучио изнад сценарија – требало је да за полуписмену рођаку начини молбу општини. Маркес је покушао да му у томе помогне, али је посао лоше одмицао и молба никако није била написана. Шест сати касније, Алкорисова рођака затекла је у три поподне, Маркеса и Алкориса смрвљене од попијене флаше рума, како гледају у – празан папир. Видевши да два писца нису у стању да напишу молбу, сама им је брзо и лако издиктирала текст. „Тог дана, као уосталом и данас, мислио сам да је можда та полуписмена жена, која је већи део живота провела међу судовима и кухињи, писац који ми је целог живота недостајао,“ каже Маркес.

Тако, на пример, изрази типа: страва, до бола и слично, имају не само различита већ управо супротна значења на различитим језичким нивоима. Док би академски начин изражавања подразумевао употребљене речи у основном значењу, исти изрази би у неформалној комуникацији добили супротна значења (узмимо и познати пример значења израза: професионалац — у формалној комуникацији, у односу на значење истог израза професионалка — у неформалној).

Језичка култура по дефиницији укључује један шири радијус посматрања повезујући однос језика с другим феноменима. Разноликост језичких употреба зависи од бројних ванлингвистичких, пре свега социолошки одређених ситуација — понашањем људи, узајамним односима с другим људима и друштвеним институцијама, као и другим чиниоцима социјалног понашања које се граде. У зависности од социјалне улоге у процесу комуникације, намера говорника и дејства који жели остварити, можемо покушати да уочимо присутне разлике у нивоима језичког изражавања.

Сваки ниво језичког изражавања има своја обележја, своју лексику и структуру. Уколико бисмо на основу досадашњих размишљања покушали да издвојимо некакве најопштије оквире који исказују различите нивое језичког изражавања, могли бисмо да издвојимо три значајнија:

- неформално изражавање,
- формално изражавање и
- академско изражавање,

при чему се академско изражавање налази на највишем нивоу изражавања оствареног језиком. Наведени нивои издвајају се како са становишта комуникације, тако и из перспективе употребе језичког изражавања.

Издвојене нивое језичког изражавања не можемо посматрати независне једне од других, јер су повезани заједничким карактеристикама:

1. Издвојени нивои изражавања садржани су и остварују се у истом језичком систему.
2. Битно су одређени социјалном улогом коју човек обавља у комуникацијском чину. То значи да извесна социјална одређења појединца (положај, професија, узраст, пол, и друга) изискују одређени културни ниво понашања, подразумевајући и језичко. Тако, нису иста очекивања нивоа језичког изражавања од лекара или столара, од руководиоца или возача таксија. Лекара и руководиоца, између осталог на језичком плану повезује и очекивано ауторитативно мишљење, уз одговарајући ниво изражавања, док је поштовање пословног бонтона очекивано без изузетка у свим професијама и од сваког учесника комуникације. Испуњење одређене професионалне улоге различито може бити код различитих људи, али основни захтеви друштвено су препознатљиви и имплицитно садржани у свакој делатности, док њихово неиспуњавање представља нарушавање одређених норми.

3. Сви нивои језичког изражавања хијерархијски су наређени један другом, мада потичу из истог корена. Њихово вертикално повезивање омогућава да се позната материја наслања на нове садржаје.

4. Хоризонталним повезивањем успостављају се узрочно-последичне везе међу садржајима. Сваки ниво има своје поље примене и повезан је са социјалном структуром друштва. У савременим цивилизованим друштвима разлике између свакодневног неформалног облика изражавања и језика службене комуникације су незнатне, мада извесна ограничења свакако постоје (као што је употреба заменице Ви са непознатом и са старијом особом као, али и са млађима када су формални односи примарни — у средњошколској настави, или академској, где се такво ословљавање подразумева. За разлику од тога у неформалном општењу би се користио облик: ти). Примећујемо да су постојана правила у употреби одговарајућег језичког нивоа израженија у оним друштвима у којима је традиција јача, као што је у енглеској традицији.

5. Издвојени нивои употребе језика не односе се само на индивидуалне варијације већ су карактеристична обележја језичког изражавања већих друштвених група.

Овome додајмо и то да је присуство различитих комуникацијских матрица одређеног језика појава која одликује савремено цивилизовано друштво. Наиме, сваки развијен језик поседује развијен регистар средстава која се активирају при реализацији одређених функција. „Нема сумње да за сваку говорну заједницу и за сваког говорника постоји једно јединство језика, али овај свеопшти код представља систем међуповезаних поткодова; сваки језик обухвата више напоредних конфигурација од којих се свака одликује другачијом функцијом“ (Јакобсон, Роман, 1966, стр. 289). Наведену Јакобсонову мисао не треба поистовећивати са скупом међусобно повезаних дијалеката, јер су дијалекти распоређени по различитом географском простору, док се поменути поткодови препознају у истом говорнику, а који ће поткод он одабирати зависи од одређене ситуације.*

Када размишљамо о наведеним проблемима, уочавамо да није реч само о различитим нивоима језика, већ да је реч о различитим нивоима свести у употреби језичких средстава. Наиме, уколико уважимо одређење да је суштина језика практична људска свест, а говор његова непосредна материјализација, онда постаје јасно да су језик и мисао нераскидиво повезани. Реципрочан однос мисао-језик најнепосредније се испољава као способност појединца да своју мисао обликује и изрази језиком. То значи и да је академски ниво језичког изражавања на квалитативно највишем нивоу, јер изражава највећи склад између мисли и њеног израза језичким средствима.

Полазећи од наведених сличности, покушаћемо да укажемо и на међусобне разлике издвојених нивоа језичког изражавања.

* Моћ језика да поставља захтеве или намеће положај у друштву јасно је показао Кевин Велдал на бројним примерима у својој књизи „Друштвено понашање“ (1979, стр. 67), у којој наводи и следеће: „Неакадемско особље често говори о професорима као о профама, али тај термин никада не користи академско особље. Изгледа да је потребно знати правила да би се могло о њих оглушити или им се покорити.“

Неформално изражавање

У свакидашњој говорној размени учавамо, како стандардизоване и на књижевнојезичкој норми утемељене облике изражавања, тако и оне који то по својим одликама нису. *Неформални облици језичкој изражавања* заступљени су у оним ситуацијама које од говорника не изискују јаче захтеве у погледу овладавања правилима језика, јер се најчешће остварују у приватној комуникацији и са познатим саговорницима. Овај ниво језичког изражавања разноликог је састава, готово хибридан, јер може да садржи а) *жарјонизме* и другу нестандартну лексику и фразеологију (на пример, *вулјаризми*), в) *јровинцијализме*, б) *дијалектјизме*, г) *варваризме* и друго. Такође, могу га одликовати и контексту непримерене форме и структуре.

Под а) *жарјонизмима* се подразумева врста некњижевног говора појединих социјалних (које нису професионалне) или узрасних група, чији су припадници привремено повезани заједничким животом или интересима — *ђаци*, *стјудентји*, *јресјуйници* и др. За ово значење (говор социјалне групе) често се поред жаргона, употребљава и назив арго, па се каже студентски или ђачки арго. Овај термин се даље проширује и на значење нестандартних професионалних назива: *ругарски*, *зидарски*, *јлумачки арјо*, па се идентификује са жаргоном. Ипак, преовлађује схватање да жаргон и арго нису синоними: назив *арјо* (*сленј*) чешће се везује за периферне друштвене групе, за разне преступнике, чији је језик са великим бројем речи и израза нарочитих значења, другима, ван групе, неразумљив и чиме се они штите од других друштвених кругова и закона. И млади су такође изградили свој жаргон у којем се јављају нове форме и нова значења.

Исказујући занемаривање нормативно-лексичке контроле ниво о којем је реч, није прожет само доминацијом жаргонозама, неправилним облицима речи и реченичних конструкција, него и присуством *вулјаризама*, примесама вербалног скраћивања (нпр. форми за обраћање и поздрав — *ђао*), потом и непосредним начинима ословљавања (на пример — *душо*, *мила...*) У том смислу данас је све више приметна појава осиромашења и шаблонизације језика, уместо његовог богаћења.

Неки, пак, израз жаргон употребљавају и да означе нестандартизоване професионалне називе, професионализме, као и прекомерну употребу стручне терминологије, на пример, жаргон аутомеханичара (*француз* — врста кључа), судски или лекарски жаргон.

Поменути неформални ниво језичког изражавања исказује слабију контролу над употребом језичких средстава у погледу нормативних начела, али не и у смислу проширивања дијпазона њихове употребе. Доминација *жарјонизама* најпре је поникла из ривалитета у односу на *дијалектјизме* и *јровинцијализме*, који су као народни говори локалног карактера заступљени на ограниченом језичком простору. Данас смо сведоци праве експанзије жаргонизама који иду у даље походе, па препознајемо њихово присуство и тамо где би било очекивано да се користе стандардизовани језички обрасци. Присуство б) *јровинцијализама* у неформалним облицима изражавања овим није ублажено, па се појављују многе некњижевне особине, карактеристичне за народне говоре одређене области, одређеног краја. Примера за наведено има доста, поменимо учесталије.

Тако, војвођански *икавизми* не улазе у оквире стандардног језика: *ī(gu)*, *ниīди*, *īрид кућом*, *īрико* *īуīа*, *сикира* и слично. У северозападној Бачкој може се чути и — *īисма*, *дивојка* и *млико*. Позната особина народних говора јесте и сажимање вокалских група, као што показују примери: *реко*, *казо*, *пошо*, *дошо* и др. у облицима глаголског придева садашњег и у облицима инфинитива: *чиīаīи*, *руковаīи*, *īисаīи*, *знаīи*, облика императива: *īи(j)*, *уби(j)* и др. Још увек актуелан проблем је употреба фонеме *х*: *оћу*, *ајге*, *лаган*, *оћемо*, *од наши људи*, *од моји добри другови* и сл.

Такође раширен в) *дијалектīизам* је употреба наставка *–ом* уместо *–ем* у инструменталу једине мушког рода: *īасуљом*, *са Пеīровићом*, *са Змајом*, *кројачом*, *ножом* и др. Од синтаксичких грешака као укореења јавља се употреба предлога *с(a)* уз право инструментално значење: *Писао је са хемијском оловком*. *На море смо īуīовали са колима*. Наш језик, нагласимо то још једном, захваљујући дијалектизмима поседује знатан речник. Дијалекатски, народни говори не само да представљају базу данашњег стандардног језика већ су увек били и непресушни извор за његово богаћење.

Богато лексичко наслеђе које је некада било свеж извор, сада добија све више одреднице типа — *реīонализам*, *архаизам* и друго. Док се тај слој језичког наслеђа занемарује, сведоци смо стварања нових речи које у значајнијем броју долазе из страних језика. У свом развоју српски језик се знатно удаљава од говора своје уже основе што се сасвим јасно види у лексици. Међународни контакти људи данас су интензивирани, па се и језици у тим контактима неминовно мешају, а речи прелазе из једног језика у други. Многе од њих више и не осећамо као *īозајмљенице* или *īућуице*, односно г) *варваризми*, па уочавамо да су се неке толико одомаћиле да је чак незгодније употребити домаћу реч (нпр. *бизнис*, *идеал*, *чизме*, *соба*, *келнер*, *фирма*, *кафић*, *йодвиī*, *фугбал*, *īренинī*, *маркеīи* и др.).

Чини се да проблеми у комуникацији не настају толико што користимо речи страног порекла већ како их користимо. Значење ових речи није увек познато просечно образованом (ученику при крају осмогодишњег школовања и раднику са средњим образовањем) којих је у нашој земљи највише. Споменимо неке учесталије: *инīеīриīеīи*, *аīак*, *верификован*, *конīраверзан*, *анархија*, *резолуција*, *комīеīенција*, *īолемисаīи*, и друге. Запажамо тако да се учестало користи реч *дефиниīивно*, чије је основно значење: *коначно*, а данас се користи у значењу свакако, без сумње. Колизују између правог значења речи и начина њеног коришћења илуструју бројни примери, од којих издвајамо и овај све учесталији и у речнику образованих људи: *каже се да је књиīа шīамīана у 50 коиїа — умесīо* *īримерака*.

На основу изложеног можемо закључити да неформални облик језичког изражавања познаје многе неправилне глаголске и именске облике, некњижевне гласовне промене, као и различита лексичка решења (*зайињача*, *сайињача*, *сайеīљача*, *скоїчаница*, *сиīурница*... дванаест домаћих назива уместо *варваризма*: *зихернагла* или *зихерица*). Наведени примери показују у којој је мери језичка толеранција, као само једна врста културне толеранције, не само лингвистички него и друштвено оправдана.

Формално изражавање

Насупрот неформалном, стоји *формално језичко изражавање* као контролисани језички образац, чија су правила обавезујућа за све оне који теже споразумевању у општекултурним и службеним сферама. Језик школе, штампе, радија, телевизије, административне и пословне комуникације, здравства, судства и привреде, као средство свакодневног споразумевања темељи се на принципима који омогућавају ту основну функцију језика. Да би се тај циљ остварио, неопходно је поред овладавања знањима струке, и познавање основних лингвистичких знања, односно норми књижевног језика у говору и писању. С обзиром на то да је реч о функцији језика која је базична за читаву културу одређене друштвене заједнице, овај ниво језичког изражавања битно је одређен и другим важним елементима који се односе на развијање културе мишљења и културе друштвеног понашања, подразумевајући неговање културе слушања и језичку толеранцију.

Формални ниво изражавања поседује најшири дијапазон простирања, јер је заступљен у свакодневној комуникацији, како приватној, тако и пословној. Одражава непосредан однос према људима из свог окружења, послу и околини. Како је језик творевина живих људи, он је такође жив и мења се, јер је у човеку усађена вечита тежња за усавршавањем, ка бољем и вишем. Наведено изискује трагање за новим могућностима језичког изражавања, али и потребу њиховог сталног преиспитивања и проверу. Зато брз и нејасан говор, гутање слогова, сиромашан речник, неразумљива реченица и слично, свакако препрека ваљаном споразумевању. Као што у пословне разговоре није упутно уносити неформалне облике изражавања и ословљавања, тако и примесе професионализма није пожељно користити у приватном формалном општењу, јер су најчешће знак привидне учености и оскудне језичке комуникацијске способности. Осим тога, није више важно само како се говори, него и како се слуша.

Као што смо указали, језичко изражавање је способност човека да изрази своју мисао; истовремено је и оруђе људима да искажу свој однос према окружењу, као и да добије неопходне информације из тог окружења. Стога се у пракси појачавају захтеви у погледу изражавања оствареног језиком, као моћи и вештине деловања језичким средствима.

У односу на неформално, формално језичко изражавање представља функционалнији ниво употребе језика. Испољеном тежњом ка тачности, јасности, прецизности, логичкој сређености, уверљивости, поменимо неке захтеве, овај ниво изражавања тражи изнијансирану, одабрану, а не глобалну реч, поготову ако је страног порекла (на пример, глобална реч *океј* у формалном општењу била би замењена речима: *у регу, договорено, важи* и слично).

Поред формалног облика језичког изражавања које се остварује у приватној комуникацији, још значајније је оно које се на професионалном плану исказује. Поред општеупотребљеног речника једног језика, постоје речи и изрази везани само за поједине области људског деловања.

То се пре свега односи на *џерминолошку лексику* која се разликује према појединим друштвеним областима. Свака област има посебну *џерминолоџију* — називе који се употребљавају да би се тачно одредили појмови у науци, техници, уметности. Терминологија припада нормираном, стандардизованом делу речника једног језика. Тако се стварају језици појединих професија — професионални језици, често врло различити од општеупотребног језика и у потпуности познати само стручњацима за професију о којој је реч.

У професионалном језику потребно је успоставити равнотежу између националног и интернационалног, између општег и стручног. Иако се у стручним круговима стручњаци могу користити страном терминологијом (која некад има предности над домаћом), у комуникацији са ширим слојевима пожељно је служити се домаћим изразима: *џравойис* — *орџоџраџија*, *уџала џлуђа* — *џнеумонија*, и др. да би просечно образован човек могао разумети.

Често се догађа да у неким областима професионални језик, због прекомерне употребе стручних израза, постане сметња у споразумевању. Тако су закони често неразумљиви за људе ван правне струке, јер их пишу и они који нису обучени за такве послове (један од примера био би и употреба правног израза: *са џиџ разлоџа*). И стварање *џолиџичкоџ жарџона* политику често отуђује од народа, па она тоне у неразумљивост и празнословље, било да се политичари служе туђицама којима мењају аутентична значења или употребљавају народни израз, или поред речи из народа, имају, као какав штит, и туђицу: *моџћносџи* и *поџенцијали*, *осџварења* и *реализације* итд.

Академски ниво

Академски ниво изражавања издваја се у односу на претходно издвојене нивое јер у највећем степену потврђује усаглашеност елемената језичког изражавања — говорења и писања са мишљењем, што представља квалитативно најбоље испољену способност употребе језичких средстава. Користећи језичка средства у складу са правилима језика и логике, академско изражавање најпотпуније исказује мисао као унутрашњу појаву која се језиком може изрећи. Реч је о нивоу који потврђује експресивну снагу и моћ језика остварујући хармоничан склад између мисли и језика као средства којим се обликује.

Духовни живот људи развијен је и богат, а мисао која га следи сложена, па сви на том путу морају увек будно да пазе на који начин је изражавају, стално проверавајући и мисао и израз, односно оно што се њом изрази да ли је оно што се желело рећи. Као што је забележио Р. Димитријевић: „А реч је и лепа и опасна. Понесе и неосетно занесе сама собом, а не осетиш да оно што се њоме обликује или није оно што се желело рећи, или чак казује бесмислицу“ (Димитријевић, Радмило, 1983, стр. 181).

Култура језичког изражавања је саставни део опште културе, и њен развој непосредно се одражава на општекултурни ниво заједнице чији је део. Стога бригу о језику не исказују само лингвисти, књижевници, и професори, него и сви други који се њиме служе и одговорни су за његову физиономију и развој.

До сада је у више наврата констатовано да су правилност и јасност неопходни предуслови ваљаног изражавања. Наведене захтеве могли бисмо употпунити и условом који се односи на логично развијање мисли, као и њеним логичним обликовањем. То значи да изречено не сме да остави никакве недоумице о ономе што се желело рећи. Да би се тај захтев остварио, основни принципи налажу да речи треба користити у прецизном значењу, као и познавати вредност изреченог. Језик науке постаје често херметичан и нејасан за оне који нису одређене струке, јер неке речи и изрази су познати само ускоспецијализованим у некој области (на пример, израз *йравно лице* у правној науци не значи *човек који је йравник* већ — *орјанизација, усйанова*). Посебну тешкоћу представљају научна сазнања о предметима, појавама, односима и законитостима које треба изразити језичким средствима и пренети научној јавности, што је такође битна функција језика.

Поред јасности и разложности указује се и сажетост, односно потреба да се мисао изрази са што мање речи. И сажетост је вештина која се, као и остале, стиче усавршавањем и мора учити као и све друге. Довољно је да се присетимо искустава других, па да јасно запазимо да су и најталентованији писци и говорници уложили много самодисциплине и труда у своје образовање да би изражавање подigli на виши ниво. Познат је био стваралачки кредо Иве Андрића *Ткај, йкај йушће*, који је често понављао присећајући се речи своје тетке, које су га увек подсећале на то да добар језички израз тражи сажетост а не расплнутост, као и добар ручни рад ткаље. Снага и сугестивност које одликују индивидуално језичко изражавање плод су, између осталог, и испољеног дара запажања, јасноће изражавања и елеганције описа.

Осим наведеног, академски ниво изражавања укључује свест о говорној ситуацији водећи рачуна како о начину на који се презентују мисли, идеје и ставови, тако и о саговорницима. Сви ови елементи заједно утичу на избор језичких средстава (граматичких, лексичких, синтаксичких), као и избор садржаја и теме. То значи да се језик мора хармонизовати са садржајем који се износи и слушаоцима којима је намењен. Посебно се то односи и на писане академске радове који додатно морају узимати у обзир релевантан референтни оквир (Филиповић, 2021).

Академски ниво изражавања осим што је мисаоно богат, интелектуализован, убедљив и сликовит, оставља утисак на слушаоце у смислу естетског деловања. Јер, добро изражавање остварено језиком, поред основних, практичних функција, поседује неретко и *естетску функцију*. Добри беседници пажњу посвећују не само тачној и зрелој мисли, него и избору речи и стилских изражајних средстава. Разумљиво је да ће естетска компонента бити нарочито изражена у уметничком говорењу. Са лингвистичког аспекта, естетски слој речи мање је важан, али имајући у виду комуникациони процес у целини, његов механизам и успешност, естетска компонента је важна одлика академског изражавања. Овај аспект језичког изражавања долази до изражаја у беседништву, приликом изражајног читања и рецитовања, драмском монологу и дијалогу и друго. Такође, извесне елементе *йеайрализације* у смислу способности излагања одређених садржаја препознајемо и у свакодневном општењу које одликује академски ниво излагања. Академски ниво изражавања остварује најважније функције језика у највећем степену — *експресивну, импресивну и комуникайивну*.

Закључак

На основу изнетог можемо запазити да начини језичке комуникације имају више лица, обликују се и развијају у складу са потребама језичке заједнице чији су нераскидиви део. Издвојена три нивоа језичког изражавања разликују се према квалитативним обележјима, која настају из интеракције језика и садржаја, односно језика, мишљења и стварности.

У пракси испољене нивои језичке културе више нису спорни. Остаје на нама да их теоријска мисао ближе одреди и усмери ка вредностима које ће допринети њеном побољшању. У настави је присутна тежња да се језику приђе као систему, па се језички систем не може успешно представити без увида у укупност језичких изражајних остварења. Неговање језика спада у ред школских обавеза, у оквирима и терминима сходно одређеном узрасту, те спознаја и овладавање нивоима језичког изражавања у складу са говорном ситуацијом треба да постане неопходност савременог наставног процеса, пре свега наставе српског језика. Културу језичког изражавања би требало неговати на свим образовним ступњевима, посебно на просветним, као и на правним и политиколошким факултетима.

Литература

Велдал, К. (1979). *Друшћивено ѿнашање*. Београд: Нолит.

Димитријевић, Р. (1983). Логично развијање мисли и њихово логично обликовање. *Књижевност и језик*, бр. 3-4.

Јакобсон, Р. (1966). *Линѿвистика и ѿоеѿика*. Београд: Нолит.

Лукић, Ж. и Марковић, М. (2003). *Кулѿура ѿвора и комуникације*. Ваљево: Интелекта.

Филиповић, С. (2021). *Академско ѿисање*. Нови Сад: АУНС и Креатива Београд.

Шкиљан, Д. (1978). *Говор реалности и реалности језика*. Загреб: Школска књига.

Слика 0.31

Небо, земља, вода, ватра [комбинована техника]



Найомена. Теодора Пенг, 2022.

© Користи се према одредбама правичног пословања

Slika 0.32

Misaoni pejzaž — motivi Hercegovine



Napomena. Angelina Vukosav, kombinovana tehnika na papiru, 40 x 60 cm, 2021.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

3.

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



Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Isidora Korać, docent, Pedagogija
Katedra za teorijske predmete
Departman likovnih i primenjenih
umetnosti, Akademija umetnosti
Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
isidora.korac23@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 37.016+37.015.31
Originalni naučni rad
164–173

INSPIRATIVNO FIZIČKO OKRUŽENJE KAO POZIV NA IGRU, ISTRAŽIVANJE I STVARALAŠTVO

Rezime: Fizičko okruženje vrtića oblikuje položaj i uloge svih učesnika procesa učenja, utiče na njihove međusobne odnose koje grade, odražava vrednosti koje se neguju u procesu učenja. Da bi fizičko okruženje bilo inspirativno za učenje, igru i stvaralaštvo dece neophodno je da: bude bogato podsticajima koji pozivaju na istraživanje, da nudi mnoštvo različitih likovnih materijala, sredstava i rekvizita koji pružaju mogućnost različite upotrebe i brojnih formi stvaralačkog izražavanja, da pruža mogućnost za senzorna iskustva i istraživanje (tekstura, mirisa, zvukova, pokreta i sl.), da podržava pripadnost, personalizovanost, saradnju i pozitivnu međuzavisnost dece i sl. Cilj sprovedenog istraživanja bio je da se utvrdi: 1) kako vaspitači procenjuju karakteristike fizičkog okruženja vrtića, 2) koliko fizičko okruženje podstiče igru, istraživanje i stvaralaštvo dece; i 3) koji su njihovi predlozi za uvođenje potrebnih promena. U istraživanju je učestvovalo 60 vaspitača iz različitih predškolskih ustanova u Republici Srbiji. Za potrebe istraživanja konstruisana je ček lista i polustrukturisani intervju. Primenjena je kvalitativna analiza prikupljenog materijala. Nalazi istraživanja ukazuju da vaspitači prepoznaju da fizičko okruženje vrtića nedovoljno podstiče saradnju i pozitivnu međuzavisnost učesnika procesa učenja, da postoji potreba za restrukturiranjem prostornih celina u promeni prostora radnih soba, unošenje inspirativnih materijala za istraživanje u zajedničke prostore vrtića kao i pravljenje konstrukcija i instalacija u dvorištu kako bi se više podsticala igra, istraživanje i stvaralaštvo dece. U zaključnim razmatranjima istaknuto je da građenje kvalitetne prakse vrtića, između ostalog, predstavlja kontinuirani proces preispitivanja, samovrednovanja i zajedničkog vrednovanja karakteristika fizičkog okruženja kroz refleksivno preispitivanje prakse. Da bi pomenuti proces bio uspešan potrebno je osnaživanje svih zaposlenih za refleksivnu praksu, izgradnju zajedničkog razumevanja funkcija fizičkog okruženja u praksi i programu rada sa decom i unošenje potrebnih promena kulture i strukture predškolske ustanove.

Ključne reči: fizičko okruženje, stvaralaštvo, igra, istraživanje, predškolska ustanova.

Uvod

U dokumentu *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019), nacionalnom okviru za razvijanje programa vaspitno-obrazovnog rada na nivou predškolske ustanove i realnog programa na nivou vaspitne grupe (Ibid, str. 9), definisani su, između ostalog, teorijsko vrednosni postulati koji objedinjuju teorijska saznanja i vrednosna opredeljenja u vezi sa shvatanjem “deteta i detinjstva i njegovog učenja i razvoja, kao i funkcije i prirode vaspitanja i obrazovanja na predškolskom uzrastu” (Ibid, str. 13). Dokument definiše koncepciju vaspitanja i obrazovanja čiji temelji razumevanja prirode deteta i detinjstva leže u sociokulturnoj teoriji razvoja i učenja (Vigotski, 1977; Roggof, 2003; ect.), sociologiji detinjstva (Arthur et al., 2012; Pound, 2011, prema: Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014), postmodernizmu i poststrukturalizmu (Bourdieu, 1993; Mac Naughton, 2003; Slattery, 2006; Dahiberg et al., 2007; Fuko, 2007; Bennet, 2008; Pound, 2011, prema: Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Potencira se holistički pristup usmeren na odnose koji se grade unutar i van predškolske ustanove, program koji se razvija kroz kolaboraciju i zajednicu prakse dece i odraslih. Priroda deteta se razume kao jedinstvena, celovita, a dete kao kreativan, (pro)aktivan i kompetentan učesnik procesa učenja, aktivan učesnik zajednice odraslih i vršnjaka, biće igre koje je posvećeno učenju i biće koje “uči u svim situacijama i aktivnostima koje se zasnivaju na igrovnom obrascu — dobrovoljnosti, inicijativi, dinamičnosti, pregovaranju, posvećenosti, otvorenosti i preispitivanju” (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*, 2019, str. 14).

U pomenutom dokumentu, pod fizičkim okruženjem vrtića podrazumevaju se prostori radnih soba, zajednički prostori unutar vrtića (holovi, hodnici) i otvoreni prostori vrtića (terase, atrijumi, dvorišta). Fizičko okruženje predstavlja deo konteksta predškolske ustanove koji oblikuje realni program vrtića. Ono se poima kroz prizmu fizičkog, socijalnog i simboličkog značenja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018, Breneselović, Krnjaja i Backović, 2022). Način uređenja i opremljenosti fizičkog okruženja vrtića odražava koncepciju vaspitno-obrazovnog programa, vaspitno-obrazovne vrednosti koje se podržavaju, ukazuje kakve su teorijske postavke o detetu i detinjstvu, kako se razume priroda i funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, polazišta o vaspitno-obrazovnoj praksi i opštim ciljevima vaspitanja, razumevanje procesa učenja dece predškolskog uzrasta, polazišta u vezi sa razumevanjem profesije vaspitača, i sl. U skladu sa navedenim, fizičko okruženje vrtića ima trojako značenje: 1) *fizičko značenje* – njegov izgled, opremljenost, dostupnost i raznovrsnost materijala, struktura materijala i dr.; 2) *socijalno značenje* – načini učešća dece i odraslih koje to okruženje omogućava, da li deca unutar tog prostora mogu da se nesmetano grupišu i rade zajedno, koliko prostor omogućava zajedničko učešće dece i odraslih, dece različitog uzrasta i sl.; 3) *simboličko značenje* – očekivanja prema deci i odraslima: šta se od dece i odraslih koji u njemu borave očekuje, definiše uloge i aktivnosti koje oni mogu da preuzimaju i/ili razmenjuju (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*, 2019; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018; Breneselović, Krnjaja i Backović, 2022).

Igra, stvaralaštvo i istraživanje dece predškolskog uzrasta. Savremena koncepcija predškolskog vaspitanja obrazovanja dečju igru definiše kao “slobodno izabrano, samoregulisano i suštinski motivisano činjenje u kome se dete slobodno oseća, aktivira svoje potencijale i prevazilazi svoje granice” (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*, 2019: 26). Ona poseduje *kapacitet fleksibilnosti u akciji, sadejstvu* (Krnjaja, 2012), „održava psihofizički potencijal gipkim, jer omogućava praktikovanje i variranje obrazaca ponašanja omogućavajući detetu da praktikuje i varira obrasce ponašanja“ (Marjanović, 1979, str. 9). Dete u igri može da promeni, modifikuje svrhu predmeta, igračke, materijala kojim se igra u kontekstu same igre (Marjanović, 1975), istražujući lične kapacitete, unoseći i rekonstruišući prethodna iskustva, znanja, akcije, značenja, načine delovanja, rešavanja problema (Krnjaja, 2012). Ono transformiše okolinu prema kontekstu igre, onome što je zamislilo, menjajući i sebe u skladu sa tom transformacijom (Ibid), gradeći u tom procesu lični identitet. Dete u igri angažuje sve svoje potencijale, istražuje i (re)konstruiše značenja, stvara nove simbole povezujući njima aktivnosti iz svakodnevnog života sa zamišljenim radnjama, akterima u igri; gradi odnose komunicirajući, pregovarajući i dogovarajući se sa drugom decom i odraslima, praveći izbore, isprobavajući različite uloge, razvijajući osećaj zajedništva, stvarajući, uživajući i radujući se (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*, 2019, str. 27). Igra omogućava slobodno istraživanje deteta, njegovih emocija, kreativnih potencijala, pružajući mu priliku da transformiše postojeće strukture i prevaziđe sopstvene granice (Lester & Russell, 2010).

Stvaralaštvo, kao i igra, poseduje *kapacitet fleksibilnosti*, koji pruža detetu mogućnost da kreira imaginarne prostore kao paralelnu realnost (Krnjaja, 2012, str. 266), eksperimentišući, menjajući okolinu, sebe, kreirajući nove odgovarajuće originalne izbore, angažujući celokupne lične potencijale (Marjanović, 1987). Stvaralačko izražavanje deluje istovremeno na fizičkom, emocionalnom, mentalnom i spiritualnom planu, zahvatajući individualno i kolektivno polje (Halprin, 1995, prema: Škorc, 2012, str. 15). Dete kroz stvaralački proces ulazi u interakciju sa materijalima, promišlja o njihovom značenju, sa fokusom na građenju odnosa između ličnog iskustva, mašte i kognicije (Vigotski, 2005), imajući priliku da modifikuje prvobitnu namenu materijala. Materijali tako postaju sredstvo eksperimentisanja, istraživanja, transformacije, izražavanja i komunikacije deteta sa sobom, drugim učesnicima procesa i okolinom. Dakle, kroz stvaralački proces, dete i svi drugi učesnici procesa (druga deca, odrasli, socijalna okolina) grade i transformišu međusobne odnose, menjajući se i na ličnom planu.

Fizičko okruženje koje poziva na igru, stvaralaštvo i istraživanje. Imajući u vidu pomenute karakteristike dečje igre i stvaralaštva, nameće se pitanje: Koje su karakteristije okruženja koje poziva dete na igru, stvaralaštvo, istraživanje? Okruženje koje svojom organizacijom i opremljenošću podržava građenje identiteta, personalizovanost, različitost ali i okruženje koje istovremeno pruža mogućnost za saradnju, pozitivnu međuzavisnost dece (omogućava različite oblike grupisanja dece, omogućava da rade zajedno i saraduju) i pripadanje grupi (Pavlović Breneselović, 2012; Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018). Okruženje koje nudi telesni, senzorni i estetski osećaj i začudnost, kroz različite likovne, nestrukturirane i polustrukturirane materijale; materijale, sredstva i rekvizite čiji načini korišćenja nisu unapred zadati,

tipizirani i jednonamenski, koji mogu imati transformativne oblike i koji omogućavaju različite načine stvaralačkog izražavanja i eksperimentisanja; okruženje koje pruža mogućnost za senzorna iskustva i istraživanje (tekstura, mirisa, zvukova, pokreta i sl.); u kojem postoje realni i autentični predmeti i materijali koji odražavaju realni život dece, porodice i vaspitača; u kojem postoje materijali i produkti koji odražavaju proces aktivnosti koji se odvijaju unutar grupe (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta*, 2019, str. 33). Pored navedenog, važno je da sve ono što je izloženo u fizičkom okruženju radne sobe odražava proces učenja i stvaralačkog izražavanja dece, da odražava zajednički rad i doprinos (dece, vaspitača, roditelja...).

Nesumnjivo da je ključna uloga odraslog koji treba da obezbedi sve navedene karakteristike podsticajnog fizičkog okruženja, inspirativnog za igru, stvaralaštvo i istraživanje, reorganizujući, osmišljavajući i obogaćujući ga. Odrasli treba da obezbedi podržavajuće okruženje u kome postoji vremenska sloboda, odsustvo ili liberalnost uzora/modela, odsustvo takmičenja, tolerancija na neodređenost, odlaganje donošenja brzih zaključaka i brzih procena vrednovanja (posebno ne vrednovanja kreativnih kapaciteta deteta), naglašavajući proces stvaranja više nego produkte tog stvaralačkog procesa (Škorc, 2012). Uloga odraslog je i da osluškuje, posmatra, prati stvaralački i igrovni proces, nastojeći da razume kontekst igre, podržavajući interakciju dece među sobom, interakciju dece sa materijalima u pravcu građenja sve složenijih obrazaca (Lokken & Moser, 2012). Fizičko okruženje, njegova struktura i organizacija, materijali, sredstva, igračke koje ga čine, predstavljaju materijalne elemente sa određenim specifičnim karakteristikama, ali njihovo značenje nastaje i transformiše se kroz odnose koji se grade u interakciji deteta (i odraslih) sa njima (Bollig & Millei, 2018). Dakle, pored fizičke dimenzije, okruženje se „uvek oblikuje kroz delovanje i stvaranje značenja od strane aktera vaspitno-obrazovnog procesa u prostoru i vremenu“ (Aasebo & Melhuus, 2005, prema: Lokken & Moser, 2012, str. 305). U skladu sa navedenim, odrasli, kroz refleksivni dijalog sa decom u procesu stvaranja, istraživanja i igre, omogućavaju međusobno razumevanje skrivenih značenja, pregovaranje značenja, sadejstvo i konstrukciju zajedničkih ideja, građenje značenja kao zajedništvo različitih ideja (Krnjaja, 2010, str. 275).

Brojni autori ističu da inspirativno fizičko okruženje predstavlja ključni faktor za igru, stvaralaštvo i istraživanje dece (Nordtomme, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Breneselović, Krnjaja i Backović, 2022; Filipović, 2016 i dr.). Međutim, nalazi istraživanja u vezi sa karakteristikama fizičkog okruženja vrtića i aktivnostima koje ono svojim uređenjem i opremljenošću omogućava, ukazuju da vaspitači prostor najčešće doživljavaju kao unapred dat, definisan raspoloživim nameštajem i igračkama i kao takav nepromenjiv (Nordin Hultman, 2004; Frediksen, 2012; Granly & Maagero, 2012, prema: Lokken & Moser, 2012). Vaspitači su najviše fokusirani na njegov izgled, opremljenost, dostupnost i raznovrsnost materijala, prepoznajući da su potrebne promene koje bi doprinele kvalitetu procesa učenja i stvaralačkog izraza dece (Ibid).

Poimajući važnost i aktuelnost teme, cilj našeg istraživanja bio je da se utvrdi: 1) kako vaspitači procenjuju karakteristike fizičkog okruženja vrtića, 2) koliko fizičko okruženje podstiče igru, istraživanje i stvaralaštvo dece; kao i 3) koji su njihovi predlozi za uvođenje potrebnih promena.

Metod

Uzorak istraživanja. U istraživanju je učestvovalo 60 vaspitača zaposlenih u predškolskim ustanovama u Čačku, Beogradu, Soko Banji i Požarevcu.

Način prikupljanja i analiza podataka. Za potrebe istraživanja konstruisana je instrument *Ček lista za analizu fizičkog okruženja*. Instrument čine tvrdnje u kojima su navedeni kriterijumi kvalitetnog prostora navedene u dokumentu *Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019). Naime u pomenutom dokumentu se navodi da prostor treba da podržava: 1) saradnju i pozitivnu međuzavisnost; 2) uvažavanje posvećenosti u aktivnostima i inicijativa; 3) istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; 4) različitost; pripadnost i personalizovanost; telesni, senzorni i estetski osećaj za začudnost (Ibid, str. 29-30). Sva četiri navedena kriterijuma kvalitetnog prostora sadrže detaljan opis i čine sastavni deo našeg instrumenta. Od učesnika istraživanja je traženo da procene da li prostor radne sobe, vrtića gde su zaposleni, sadrži sve navedene elemente, kao i da navedu primer i/ili komentar kojim potkrepljuje dat odgovor.

Pored navedenog, organizovano je 5 fokus grupnih intervjuja u kojima je učestvovalo ukupno 30 vaspitača. Fokus grupni intervjui su sadržali sledeće teme:

1. procena vaspitača koliko fizičko okruženje prostora radne sobe podstiče igru, istraživanje i stvaralaštvo dece; koliko prostor radne sobe modeluje istraživački odnos dece u procesu učenja;
2. kako razumeju funkciju izlaganja različitih materijala i produkata procesa dečjeg stvaralaštva u prostoru;
3. koji su njihovi predlozi za uvođenje potrebnih promena.

Primenjena je tematska kvalitativna analiza prikupljenog materijala. U dobijenom transkribovanom materijalu izdvojene su manje jedinice, koje su na osnovu sadržinske povezanosti svrstane u definisane kategorije odgovora.

Rezultati istraživanja

Nalazi istraživanja dobijeni kroz ček listu za analizu fizičkog okruženja* ukazuju da vaspitači u najvećem broju (f=53) smatraju da fizičko okruženje prostora radne sobe, svojim uređenjem i opremljenošću, podstiče saradnju i pozitivnu međuzavisnost dece, da pruža mogućnosti deci da rade i saraduju; da prostor i materijali omogućavaju i podstiču različite oblike grupisanja dece i zajedničkog učešća u situacijama delanja. Nadalje, više od polovine ispitanih vaspitača (f=40) smatra da prostor radne sobe doprinosi uvažavanju posvećenosti u aktivnostima i inicijativi dece, da pruža mogućnost deci da se osame; da su materijali grupisani i lako pristupačni, čime se deca podstiču da budu nezavisna i prave izbore. Trećina ispitanih vaspitača (f=20) ne prepoznaje da prostor radne sobe ima navedene dimenzije kvaliteta

* U prikazu rezultata istraživanja dali smo detaljan opis kriterijuma kvaliteta prostora koje smo preuzeli iz dokumenta *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019: 29-30).

i navodeći da su radne sobe nedovoljno prostrane da bi se u njima pravile potrebne prostorne celine, da nema dovoljno prostora da deca mogu da reorganizuju i uređuju prostor i materijale, da je prostor radne sobe neadekvatan za broj dece koja borave u njemu.

Kada je u pitanju procena u vezi sa time koliko prostor radne sobe podstiče istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo, svi ispitani vaspitači (f=60) prepoznaju da je fizičko okruženje radnih soba predvidljivo, bezbedno i pregledno, dinamično i bogato podsticajima koji pozivaju na istraživanje; da postoji mnoštvo nestruktuiranog i polustrukturiranog materijala, različiti likovni materijali, rekviziti, koji mogu da se koriste na različite načine i omogućavaju različite načine izražavanja; zatim, da postoje različiti senzorni materijali i materijali kojima se podržavaju senzorne aktivnosti i praktična manipulacija; prostor je opremljen tako da je izazovan i da pri tome donosi da deca prošire svoja razmišljanja, umenja i doživljaje u okviru onog čime se bave; da postoji mnogo pravih, realnih, i autentičnih predmeta i materijala koji održavaju realni život dece, porodice i samih vaspitača, da postoje materijali i produkti kojima se podržava razvoj rane pismenosti, kao i da izloženi materijali u sobi i na zidovima održavaju proces aktivnosti koje se odvijaju unutar grupe. Pored navedenog, svi ispitani vaspitači (f=60) smatraju da fizičko okruženje radnih soba svojim uređenjem i opremljenošću odražava različitost, da materijali pružaju mogućnosti da se stvari rade na različite načine; da dekoracije, materijali i sredstva ilustruju i odgovaraju raznim vrstama različitosti i osporavaju predrasude i stereotipe.

Nadalje, svi ispitani vaspitači (f=60) prepoznaju da je fizičko okruženje radnih soba personalizovano i održava osobenosti i život grupe i pojedine dece; da održava život i kulturu zajednice i dečja životna iskustva; da reflektuje zajedničke ideje i vrednosti. Vaspitači smatraju da su u prostoru vidljivi produkti i kontinuitet aktivnosti dece i drugih učesnika. Kada je u pitanju kriterijum u vezi sa telesnim, senzornim i estetskim osećajem za začudnost, najveći broj vaspitača (f=52) smatra da fizičko okruženje radnih soba pruža mogućnosti za različita senzorna iskustva i aktivnosti istraživanje tekstura, mirisa, zvukova, tonova, melodija, pokreta; da pruža mogućnosti za različite načine kretanja korišćenja svog tela i istraživanje telom; način uvođenja predmeta i materijala podržava se estetski doživljaj; postoje elementi prirode; postoji lepota, sklad i maštoviti i tajanstveni prostori. Međutim, primeri i komentari koji su dati kroz ček listu za analizu fizičkog okruženja, zbog svoje uopštenosti i šturosti, ne potkrepljuju date odgovore.

Nalazi istraživanja dobijeni kroz fokus grupne intervjuje daju nešto drugačiju sliku. Naime, na pitanje da procene fizičko okruženje prostora radne sobe, koliko ono podstiče igru, istraživanje i stvaralaštvo dece, te u kojoj meri modeluje istraživački odnos dece u procesu učenja, svi ispitani vaspitači smatraju da za to postoji potencijal, ali i prostor za značajne promene koje bi doprinele kvalitetu. Vaspitači smatraju da u radnim sobama postoje dekorativni elementi (produkti rada vaspitača, poster, fotografije i sl.) koji nemaju jasnu funkciju za učesnike procesa, da izloženo u prostoru nedovoljno odražava proces učenja dece unutar grupe, da izloženo nedovoljno ukazuje na zajednički doprinos različitih učesnika procesa učenja i stvaranja, kao i da fizičko okruženje radne sobe nedovoljno odražava osobenosti i život grupe.

Radi ilustracije navodimo pojedine autentične iskaze ispitanika:

- V6: Sve naše sobe izgledaju manje više isto, kao da se kopiraju trendovi, ono što je moderno...prvo su bili u modi okačeni na plafonu kišobrani, pa diskovi koji vise, pa dečji radovi okačeni na konopac štipaljka, pa kutije i sl. Problem je što nije jasna svrha toga što se izlaže, ni deci, ni vaspitaču, ni roditeljima.
- V12: Mi kada smo ušli u proces reforme po Godinama uzleta, kada smo prošli obuku i kada smo dobili mentora, mi smo formirali prostorne celine u radnim sobama, hodnicima, uneli prirodne materijale, nestruktuirane i sl. Međutim, kako je mentor otišao, sve kao da je nekako stalo, manje više iste su prostorne celine kao što su bile. To mu dođe kao da su prostorne celine, zbog svoje statičnosti i nepromenljivosti, postale stari centri interesovanja.

Nadalje, nalazi pokazuju da vaspitači (f=20) prepoznaju da fizičko okruženje radnih soba sadrži podsticaje koji pozivaju decu na istraživanje, da postoje nestruktuirani i polustruktuirani materijali, različiti likovni materijali, ali da postoji potreba za dodatnim unošenjem materijala koji pružaju mogućnost različite upotrebe i brojnih formi stvaralačkog izražavanja, koji podstiču na istraživanje i zajedničku igru dece i odraslih. Pored navedenog, oni ističu da je potrebno restrukturiranje radnih soba kako bi se obezbedili fizički uslovi za različite oblike grupisanja, susretanja i zajedničkog učešća dece i odraslih u stvaralačkim procesima i igri. Sa tim u vezu dovodimo i nalaz koji ukazuje da vaspitači (f=14) prepoznaju da je fizičko okruženje radnih soba vizuelno uglavnom podeljeno na prostor za igru i prostor za učenje, te da postoji potreba za njegovim dekonstruisanjem i restrukturiranjem.

Kada su u pitanju njihovi predlozi za uvođenje potrebnih promena, slično nalazima istraživanja koje navode Loken i Mosir (Lokken & Moser, 2012) vaspitači prepoznaju da im je potrebna podrška kolega. Naime, gotovo svi ispitanici vaspitači (f=27) prepoznaju da je potrebna češća zajedničko (vaspitača, stručne službe) preispitivanje karakteristika prostora radnih soba u odnosu na dimenzije kvaliteta fizičke sredine i mapiranje mesta i načina uvođenja promena, sa fokusom pre svega na funkcije izlaganja različitih materijala i produkata procesa dečjeg stvaralaštva u prostoru.

- V10: Nije uvek lako osmisлити šta tačno promeniti u sobi. Teško je da sam uvidiš šta treba promeniti, šta je nedovoljno dobro...uđeš u rutinu, neke stvari ne primećuješ. Uvek je dobrodošao kritički prijatelj, dobronamerna koleginica, stručni saradnik da zajedno analiziramo prostor, materijale, panoe.
- V2: U prostoru radne sobe treba da se vidi specifičnost grupe, proces učenja i stvaranja dece, a ne da bude mesto za umetničke izložbe i dekorisanje, mesto za uspešne radove pojedine talentovane dece i mesto za naše radove, radove vaspitača. Kada uđete u sobu Vama odmah treba da bude jasno čime se grupa bavi, koji je projekat u toku, šta istražuju, šta je u fokusu deci.

Zaključna razmatranja

Nalazi istraživanja dobijeni ček listom za analizu fizičkog okruženja radnih soba pokazuju da je strukturalna dimenzija kvaliteta prostora radnih soba, po mišljenju vaspitača, različita i da postoje nedoslednosti u primeni zakonske regulative, kao što je: neadekvatna veličina prostorija, nefunkcionalna arhitektonska rešenja, upis većeg broja dece od propisanog. Nadalje, gotovo svi ispitani vaspitači smatraju da fizičko okruženje podržava sve kriterijume kvalitetnog prostora data u dokumentu *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019): saradnju i pozitivnu međuzavisnost; uvažavanje posvećenosti u aktivnostima i inicijativa; istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo; različitost; pripadnost i personalizovanost; telesni, senzorni i estetski osećaj za začudnost.

Nalazi istraživanja dobijeni kroz fokus grupne intervjuje daju nešto drugačiju sliku, sveobuhvatniji opis i potpunija objašnjenja ispitivanog problema (moguće da je jedan od razloga i to što je ovaj način istraživanja omogućio u većoj meri zajedničku refleksiju). Naime, na pitanje da procene fizičko okruženje prostora radne sobe, koliko ono podstiče igru, istraživanje i stvaralaštvo dece, te u kojoj meri modeluje istraživački odnos dece u procesu učenja, nalazi ukazuju da vaspitači smatraju da za to postoje potencijali, ali i prostor za značajne promene koje bi doprinele kvalitetu. Vaspitači smatraju da izloženo u prostoru nedovoljno odražava osobenosti i život grupe, proces učenja, da nedovoljno ukazuje na zajednički doprinos različitih učesnika procesa učenja i stvaranja, te da postoje dekorativni elementi koji nemaju jasnu funkciju za učesnike tog procesa. Predlažu promene u pravcu dekonstruisanja i restrukturiranja prostornih celina, unošenjem dodatnih različitih likovnih, nestrukturiranih i polustrukturiranih materijala, sredstava koji pružaju mogućnost različite upotrebe i brojnih formi stvaralačkog izražavanja, podstiču na istraživanje i zajedničku igru dece i odraslih. U procesu preispitivanja, mapiranja mesta i načina uvođenja promena, vaspitači prepoznaju da im je potrebna podrška kolega i stručne službe ustanove. Građenje kvalitetne prakse vrtića, između ostalog, predstavlja kontinuirani proces preispitivanja, samovrednovanja i zajedničkog vrednovanja karakteristika fizičkog okruženja kroz refleksivno preispitivanje ključnih dimenzija konteksta prakse (Pavlović i Krnjaja, 2018). Da bi pomenuti proces bio uspešan potrebno je osnaživanje svih zaposlenih za refleksivnu praksu, izgradnju zajedničkog razumevanja funkcija fizičkog okruženja u praksi i programu rada sa decom i unošenje potrebnih promena kulture i strukture predškolske ustanove.

Ne treba izgubiti iz vida da fizičko okruženje predstavlja medijator kulture (Roggof, 2003) jer svojim uređenjem (onim što ga čini) odražava koncepciju vaspitno-obrazovnog programa, vrednosti koje se neguju, oslikava teorijske postavke o detetu i detinjstvu, razumevanje prirode i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja i sl. Ono, osim specifičnih materijalnih karakteristika koje ga čine (strukture i organizacije materijala, sredstva, rekvizita, igraćaka i sl.), poseduje i specifična značenja koja nastaju i transformišu se kroz odnose koji se grade u interakciji deteta sa tim okruženjem. Važna uloga vaspitača je da kroz refleksivni dijalog sa decom u procesu stvaranja, istraživanja i igre, kroz različite oblike ličnog učešća, omogući razumevanje skrivenih značenja materijala, konstrukciju zajedničkih ideja i doprinese građenje novih obrazaca izražavanja.

Literatura

- Bolling, S. & Millei, Z. (2018). Spaces of early childhood: Spatial approaches in research on early childhood education and care. *Journal of Pedagogy*, 9, 5-20.
- Filipović, S. (2016). Dečje likovno stvaralaštvo: stavovi vaspitača prema negovanju i podsticanju kreativnosti. *Umetnost i teorija*, 2(2), 40–53.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet?* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189-202.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Lokken, G. & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy – introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta. *Predškolsko dete*, 1-2, 3-33.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo. *Predškolsko dete*, 1-4, 85-101.
- Nordtomme, S. (2012). Place, Space and Materiality for Pedagogy in Kindergarden. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* (2019). Beograd: Prosvetni pregled.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvaliteta u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme*. 1-2, 25-47.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. i Backović, (2018). *Vodić za uređenje prostora u dčjem vrtiću*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Mostart.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Slika 0.33

Dečji likovni rad [kombinovane tehnike]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja



YouTube: 8. Korac video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/qJcyHXeUgNc>
Time: 16:06'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Sandra Bjelan, vanredni profesor
Pedagogija, Filozofski fakultet i Akademija
likovnih umjetnosti, Univerzitet u Sarajevu
(Bosna i Hercegovina) i dipl. nast. um. master
studentice — Ilda Halilčević, Ilma Kulić i
Emina Zećirović, nastavnički smjer, Akademija
likovnih umjetnosti, Univerzitet u Sarajevu
(Bosna i Hercegovina)
sandra.bjelan@ff.unsa.ba



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 37.091.33:73/76
37.016:73/76
Stručni rad
174–185

NEMAJU SVE UČIONICE ČETIRI ZIDA: ANALIZA POTENCIJALA IZVANUČIONIČNIH PROSTORA ZA REALIZACIJU NASTAVE LIKOVNE UMJETNOSTI I LIKOVNE KULTURE

Rezime: Nastava likovne umjetnosti i likovne kulture se najčešće realizira u učioničnom prostoru na način da se proces odvija u učionicama u kojima se realizira i nastava iz drugih predmeta ili u specijaliziranoj učionici/kabinetu. Iznimno, mada suvremene metodičke tendencije upućuju na to, dio nastave se izvodi u muzejskim i galerijskim prostorima. Kreiranje poticajne sredine za učenje, jedna je od nužnih pretpostavki za realizaciju kvalitetne nastave koja je kreativna, istraživačka i stvaralačka. Budući da su barijere u školama za kreiranje takvog okruženja često izazovne za prevazići, nastavnik je pozvan istražiti potencijale i kreirati prilike u kojima može, uz minimalne intervencije, izvanučionični prostor prilagoditi ciljevima nastave i odgojno-obrazovnim ishodima učenja. Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati potencijale izvanučioničnih prostora u gradu Sarajevu te definirati prednosti poučavanja i učenja u takvim okruženjima. Istraživanje je realizirano u okviru kolegija Metodika nastave likovne umjetnosti i likovne kulture V na master studiju nastavničkog usmjerenja Univerziteta u Sarajevu — Akademije likovnih umjetnosti. Metode koje su korištene su metoda teorijske analize, deskriptivna metoda i komparativna metoda. Rezultati istraživanja pokazuju da grad Sarajevo ima potencijal za realizaciju izvanučionične nastave uz minimalne intervencije i da se otvaranjem učioničnih vrata može otvoriti cijeli niz prilika za realizaciju nastave koja je kvalitetna, kreativna i istraživačka, a čiji benefiti zasigurno prevazilaze očekivane odgojno-obrazovne ishode učenja definirane kurikulumom.

Ključne riječi: kreativno poučavanje, metodika nastave likovne umjetnosti, student.

Uvod

U suvremenim odgojno-obrazovnim prilikama, u kojima je diverzitet onih koji uče sveprisutniji, posebno u školskom kontekstu, naglasak se sve više stavlja na kreativne i inovativne metode poučavanja koje potiču aktivno učenje i sudjelovanje svih učenika i učenica te povezivanje nastavnog sadržaja i aktivnosti sa životom. Imajući navedeno na umu, prilikom koncipiranja nastavnog plana i programa za oblast likovne umjetnosti i likovne kulture, posebna pažnja se treba posvetiti kreiranju prilika da učenici i učenice budu poučavani na način na koji uče, da se u procese poučavanja i učenja integriraju suvremena didaktička sredstva, nastavna pomagala i asistivna tehnologija, dizajnirajući nastavni proces u kojem se samostalno istražuje, uči kroz suradničke aktivnosti i kreativno izražava.

Metodički okvir za koncipiranje nastave koja uvažava različitosti među učenicima i učenicama može biti *univerzalni dizajn za učenje* (UDL). Primjena principa UDL-a omogućava diferencijaciju, individualizaciju i fleksibilnost u nastavnom procesu te jednake prilike svim učenicima da dobiju potrebnu podršku i dožive uspjeh. Suvremeni pedagoški pristupi u nastavi trebali bi također uključiti važnost organizacije prostora u učionici koja bi poticala suradnju, komunikaciju i samostalno istraživanje. Opremanje likovne učionice odgovarajućim materijalima, uzimajući u obzir raznolikost učeničkih potreba, doprinosi stvaranju poticajnog okruženja za razvoj kreativnosti i raznolikost izraza.

Važnost prostora za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda učenja i univerzalni dizajn

Različiti autori (Sczcepanski, 2001; Skok, 2002; Bognar i Matijević, 2005; Jurčić, 2005) naglašavaju pedagošku vrijednost izvanučionične nastave ističući njenu važnost u aktualizaciji i činjenju nastavnog procesa relevantnijim, zanimljivijim i životnijim. U organizaciji suvremenog nastavnog procesa potrebno je potaknuti nastavnike i nastavnice na razmišljanje o izboru odgovarajućeg mjesta za realizaciju pedagoških aktivnosti kao i za afirmiranje izvanučioničnih prostora. Najadekvatniji izvori znanja i mjesta za raznovrsne pedagoške aktivnosti upravo su prirodna i društvena sredina, te neposredni kontakt s izvornom stvarnošću (Poljak, 1988; Bognar i Matijević, 2005). Na isto ukazuje i Daleov stožac iskustva iz kojega je vidljivo da je u učenju najefikasnije neposredno iskustvo učenika, osobito učenje u izvornoj stvarnosti (Dale, 1969) koje ga stavlja u priliku da bude aktivni sudionik i sukonstruktor vlastitog znanja. U metaanalizi 150 istraživanja koja tematiziraju izvanučioničnu nastavu zaključeno je da dobro osmišljena, planirana i provedena izvanučionična nastava ima mnogobrojne prednosti te se ukazuje na činjenicu da je pri njezinoj organizaciji potrebno uvažiti učenikove strahove, prijašnja iskustva, kao i različite stilove učenja (Dillon i sur., 2006).

Nastava likovne umjetnosti i likovne kulture se najčešće realizira u učioničnom prostoru na način da se proces odvija u učionicama u kojima se realizira i nastava iz drugih nastavnih predmeta ili rjeđe u specijaliziranoj učionici/kabinetu. Iznimno, mada suvremene metodičke tendencije upućuju prema tome, dio nastave se izvodi u muzejskim i galerijskim prostorima.

Kreiranje poticajne sredine za učenje, jedna je od nužnih pretpostavki za realizaciju kvalitetne nastave koja je kreativna, istraživačka i stvaralačka. Pedagoški oblikovano poticajno okruženje je adekvatno opremljen prostor koji dijete/učenika potiče na istraživanje svijeta kojim je okružen, stvara prilike za socijalnu interakciju s drugima i emocionalni razvoj, omogućava kreativno izražavanje i potiče razvoj u svim njegovim aspektima. Budući da su barijere u školama za kreiranje takvog okruženja često izazovne za prevazići, nastavnik je pozvan istražiti potencijale i kreirati prilike u kojima može, uz minimalne intervencije, izvanučionični prostor prilagoditi ciljevima nastave i odgojno-obrazovnim ishodima.

Ključni didaktički procesi koji mogu omogućiti svakom učeniku da ostvari postignuće su diferencijacija i individualizacija. Didaktičko-metodička kompetencija nastavnika obavezna je i neizostavna komponenta njegovog profesionalnog djelovanja, a posebno dolazi do izražaja u neposrednom nastavnom radu ali i procesu pripreme učenika za samostalni rad izvan nastavnog procesa. Diferencijacija treba počivati na kompetencijama nastavnika da prepozna i odgovori na potrebe učenika kroz procese učenja, uz osiguranje različitih načina i alata kojim će osigurati postizanje postavljenih ciljeva, navode Bjelan-Guska i Manko (2020). Diferenciranje u podučavanju (Mastrioperi i Scruggs, 2018) podrazumijeva:

- diferencijaciju okoline pri čemu je neophodno osigurati poštovanje diverziteta u procesu učenja posebno u kontekstu potreba i kulturoloških različitosti, a diferencijacija treba počivati na principima univerzalnog dizajna (o tome više nešto kasnije u tekstu), primarno se odnoseći na dizajn prostora i osiguranje pristupačnosti. Cilj je da prilagodba bude neupadljiva i upotrebljiva što većem broju osoba;
- diferencijaciju materijala za učenje, budući da uz zadovoljavanje individualnih potreba svakog učenika, osigurava da učenici i učenice mogu na različite načine pratiti sadržaje koji su potrebni za učenje. Diferencijacija se može realizirati uz korištenje asistivne tehnologije kako bi se izvršila adekvatna prilagodba u skladu s individualnim potrebama svakog učenika i učenice;
- diferencijaciju metoda, oblika i tehnika rada pri čemu je neophodno poučavati u skladu sa načinom na koji učenici uče, a počiva na stajalištu da učenici uče u skladu sa svojim stilom učenja, te da je neophodno promišljati o različitim strategijama koje će zadovoljiti različite stilove učenja učenika. Brojna didaktička i metodička literatura nudi cijelu lepezu oblika, metoda i tehnika nastavnog rada kojima se proces podučavanja može diferencirati. Jedino su modaliteti didaktičkih strategija podučavanja, u čijem fokusu jeste aktivitet učenika, adekvatan odgovor na zahtjeve suvremene nastave i različite stilove učenja učenika;
- diferencijaciju evaluacije koja podrazumijeva da ukoliko postavimo iste ciljeve pred učenike, koje diferenciramo kroz prethodno navedene elemente, onda je i proces evaluacije neophodno diferencirati. Dakle, nužno i moguće ishode provjeravati na različite načine. U tom procesu je važno, također, koristiti asistivnu tehnologiju posebno ako je asistivna tehnologija korištena u procesu realizacije nastave i ostvarivanja ciljeva podučavanja i odgojno-obrazovnih ishoda.

Metodički okvir koji omogućava diferencijaciju u svim prethodno navedenim područjima je *univerzalni dizajn za učenje* (UDL). Autori su na različite načine nastojali definirati univerzalni dizajn za učenje, pa o tom konceptu možemo pročitati da je: okvir za kvalitetno podučavanje; paradigma maksimalne inkluzije; benefit za sve studente, pa i studente s invaliditetom; pristup kojim se uvažavaju preferirani načini učenja; set principa za razvoj kurikuluma koji daje jednake prilike za učenje svim pojedincima; obrazovni okvir temeljen na istraživanjima odgojnih znanosti, obrazovnih znanosti i neuroznanosti koji je putokaz za razvoj fleksibilnog okruženja za učenje koje može biti prilagođeno individualnim razlikama u učenju; te način razmišljanja o podučavanju i učenju koji pomaže osigurati svakom studentu jednaku šansu da uspije.

Univerzalni dizajn za učenje čine prilagodljive nastavne strategije, metode, oblici, tehnike i materijali koji omogućavaju učinkovito dostizanje ishoda učenja za što veći broj učenika različitih obrazovnih potreba (Bjelan-Guska i Manko, 2020). Univerzalni dizajn za učenje ne isključuje dodatne prilagodbe za neke učenike s invaliditetom. Kada nastavu kreiramo prema principima UDL-a, onda: osiguravamo različite načine prezentiranja/izlaganja informacija; različite načine aktivnosti/interakcije i izražavanja, te različite načine sudjelovanja i motivacije. Dakle, prvi korak kojim se učenicima pruža podrška u učenju jeste da im se informacije učine pristupačnim, drugi princip sugerira omogućavanje različitih načina interakcije s nastavnim sadržajem i različite načine prezentiranja onoga što su učenici naučili/različite načine dokazivanja kompetencija, dok se treći princip odnosi na otkrivanje izvora motivacije učenika i primjenu fleksibilnih pristupa kojima bi se učenici zainteresirali za učenje i učili svrsishodno.

Univerzalni dizajn za učenje omogućava diferencijaciju i individualizaciju u nastavnom procesu, što je jedna od važnih pretpostavki kako bi svaki učenik ostvario svoje pune potencijale i doživio usmjehe. Kreirajući ukupno okruženje za učenje tako da svaki učenik ima jednake mogućnosti ostvariti svoj puni potencijal, kreiramo zajednicu koja uči i okruženje koje podstiče učenje. Svaki učenik je različit i počinje svoje školovanje sa različitih startnih pozicija. One su determinirane njegovim zdravljem, obiteljskim kontekstom, uvjetima života, potencijalima, aspiracijama, motivacijom i brojnim drugim faktorima. Upravo ta različitost je kompetentnom nastavniku izazov u kojem će birati različite načine i davati se na različite načine kako bi podržao progresivan rast i razvoj svakog svog učenika (Bjelan i Kafedžić, 2022).

Metodologija

Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati potencijale izvanučioničnih prostora u gradu Sarajevu te definirati prednosti poučavanja i učenja u takvim okruženjima. Istraživanje je realizirano u okviru kolegija Metodika nastave likovne umjetnosti i likovne kulture V na master studiju nastavničkog usmjerenja Univerziteta u Sarajevu — Akademije likovnih umjetnosti. Postavljena su i sljedeća istraživačka pitanja: na koji način možemo učionične prilike učiniti inkluzivnijim primjenom principa univerzalnog dizajna za učenje i kako kreirati prilike u izvanučioničnom prostoru za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda? Metode koje su korištene su metoda teorijske analize, analiza sadržaja, deskriptivna metoda i komparativna metoda.

Rezultati istraživanja i diskusija

Prvo istraživačko pitanje glasilo je: na koji način možemo učionične prilike učiniti inkluzivnijim primjenom principa univerzalnog dizajna za učenje? Budući da studenti i studentice nastavničkog usmjerenja u okviru svoje metodičke prakse imaju priliku hospitirati na satima likovnog odgoja i realizirati nastavne sate, prvi dio analize učioničnih prilika bio je temeljen na tom iskustvu, a predmet analize bile su bilješke i refleksije dokumentirane u metodičkim dnevnicima.

Analiza učioničnog prostora je pokazala da se nastava likovnog odgoja i likovne kulture najčešće realizira u nespécializiranim učionicama/kabinetima što je važan faktor prilikom određivanja funkcionalnosti takvog prostora i njegove likovno-didaktičke opremljenosti. Nužno je koncipirati učionični prostor na način koji potiče produktivan rad, inovativnost i efektivan proces učenja. Potrebno je preoblikovanje samog prostora, uključujući najprije prilagodbe pristupa školi i učionici (rampe, liftovi, učionična vrata) i namještaja (na primjer, podesivi stolovi), te dodavanje elemenata poput taburea ili udobnih jastuka kako bi se prostor učinio ugodnijim za boravak. Kada kažemo redizajn školskog namještaja, mislimo na promjenu dizajna već postojećeg predmeta ili objekta. Na primjer, mijenjanje dizajna postojeće stolice u prostoru, preuzimanjem njenih osnovnih elemenata, poput drvenog naslonjača ili sjedala. Na osnovu ovoga, mogli bismo iskoristiti neupotrebljivi ili zastarjeli školski namještaj i upotrijebiti ga u druge svrhe. Neki od primjera su: drvene naslone ili sjedala od stolica iskoristiti i napraviti nagibnu tablu/dasku za crtanje; kreirati sklopnu rampu za učenike koji se kreću pomoću kolica, koristeći se neupotrebljivim školskim tablama i metalnim komponentama školskih klupa; stolovi bi se mogli spojiti u jedan pomoću tehnika varenja. Primjerice, četiri klupe zajedno imaju osam parova nogu. Ako bismo ih na pravilan način učvrstili u jaku strukturu, mogli bismo odstraniti višak konstrukcijskih objekata, stvarajući jedan veći sto koji je pristupačniji od četiri manja stolića. Na taj način dobivamo formu namjenjenu za sve učeničke potrebe, a nastavnici ne bi morali svaki put iznova trošiti vrijeme i spajati više stolova kako bi oblikovali grupni plan sjedenja. Jedan od izazova je i premještanje namještaja sa jedne na drugu stranu. Taj problem se može relativno lako riješiti ugrađivanjem točkića na nogare stolova ili komoda.

Ovakva prilagodba omogućava učenicima izbor sjedenja, kreira priliku da uče u položajima u kojima im je to najefikasnije, a samim tim pruža i priliku za različite položaje tijekom nastave što može povećati produktivnost budući da kretanje podržava procese učenja. Osim toga, ovakva intervencija u prostoru proizlazi iz prepoznavanja ograničenja klasičnih klupa u školama koja mogu inhibirati pokretljivost učenika. U tom kontekstu, stvaranje raznolikosti u mogućnostima sjedenja ima potencijal smanjiti osjećaj nelagodnosti, anksioznosti te poboljšati koncentraciju učenika i učenica. Osim toga, fleksibilan namještaj omogućava primjenu različitih strategija rasporeda sjedenja koji ima značajan utjecaj na proces učenja, pa će mobilan namještaj omogućiti metodičke izbore u kojima će aktivnosti imati interakcijski socijalni karakter i omogućiti više vršnjačke i recipročne podrške.

Učionica namijenjena realizaciji nastave likovne umjetnosti i likovne kulture trebala bi biti adekvatno opremljena, što uključuje dovoljno dostupnih i potrebnih materijala za rad kako bi se omogućila integracija prvog i drugog principa UDL-a. Preporučljivo je osigurati učenicima pristupačne na primjer, olovke i kistove s varijacijama debljine i širine četki, kao i olovke različitih debljina i širina, te ergonomski prilagođenih. Također, različite podmetače za crtanje, podmetače s kosinama, stolove s promjenjivom visinom i nagibom i sl. Učionica koja podržava učenje na različite načine naglašava važnost pružanja višestrukih opcija, posebno u vezi s materijalom koji se koristi tokom nastave. Ovakav pristup reflektira angažiranje učenika upotrebom prilagođenih alata, pružajući prilike da se zadovolje raznolikosti i preferencija te stvaralaštvo izrazi na različite načine. Boje koje se koriste za likovno izražavanje unutar učionice trebaju posjedovati svojstva koja nisu toksična. Osim što podržavaju taktilno iskustvo u radu s glinom, glinamolom i sličnim materijalima, nužno je omogućiti učenicima da koriste svoje ruke i prilikom primjene slikarskih tehnika. Za neke učenike s invaliditetom u realizaciji aktivnosti i zadataka bit će potrebna podrška asistivne tehnologije, pa ju je važno blagovremeno planirati i nabavljati u skladu s potrebama konkretnog učenika.

Drugo istraživačko pitanje koje je postavljeno glasi: kako kreirati prilike u izvanučioničnom prostoru za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda? Za potrebe realizacije zadataka kojima će biti odgovoreno na ovo istraživačko pitanje, studentice su realizirale terensko istraživanje i posjetile različite lokacije u gradu Sarajevu s ciljem detektiranja prostora pogodnih za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, te analiziranja didaktičkih potencijala i potrebnih intervencija kako bi izvanučionični prostor bio pedagoški opravdan kao izbor za realizaciju nastavnih aktivnosti.

Sarajevo, kao grad s bogatom kulturnom baštinom i obiljem prirodnih resursa, pruža izvanredne mogućnosti za realizaciju izvanučionične nastave. U ovom procesu ciljano nisu birani muzejski i galerijski prostori budući da se oni najčešće i koriste kao nastavne baze u realizaciji nastave. U tabeli u nastavku teksta prikazane su detektirane lokacije i dat kratak opis didaktičkog potencijala prostora.

Tabela 1

Pregled didaktičkog potencijala detektiranih lokacija

Lokacija	Kratak opis didaktičkog potencijala
Zemaljski muzej – Botanička bašta	Jedna od fascinantnih lokacija za izvanučionično iskustvo je Botanička bašta u sklopu Zemaljskog muzeja. Ova bašta ne samo da omogućava učenicima i učenicama da se povežu s historijom i kulturom svoje zemlje, već i da dožive spoj arhitekture i prirode, prošlosti i sadašnjosti. Botanički vrt, s impresivnom zbirkom biljaka, pružio bi jedno inspirativno okruženje koje potiče kreativnost učenika i učenica. Unutar bašte, smješteni su i stećci, autentični spomenici koji svjedoče o bogatom kulturno-historijskom naslijeđu Bosne i Hercegovine. Ovo autentično okruženje može biti iznimno inspirirajuće i sjajan poticaj za interaktivno učenje i razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja.
Atmejdani i Veliki park	Smješten na lijevoj strani obale rijeke Miljacke u blizini Latinske ćuprije, Atmejdani je prostor spajanja historije i prirode. Njegova slikovita okolina bi mogla ponuditi učenicima i učenicama raznolike motive za likovno izražavanje. Također, Veliki park iako smješten u srcu grada, pruža veliku zelenu površinu i mirno okruženje. Učenici i učenice bi mogli koristiti različite tehnike crtanja ili slikanja kako bi uhvatili ljepotu prirode koja ih okružuje, posebno u jesenje vrijeme.
Vilsonovo šetalište	Opremljeno klupama, Vilsonovo šetalište pruža odličnu priliku za održavanje nastave u prirodnom okruženju. Ovaj prostor ne samo da omogućava nastavnicima da iskoriste prednosti vanjskog okruženja, već također potiče interaktivno učenje, promiče istraživačku nastavu i razvija svijest o okolišu kod učenika. Vilsonovo šetalište pruža iznimno povoljno okruženje za učenje, posebice kada je riječ o izvođenju umjetničkih aktivnosti kao što su crtanje ili slikanje pejzaža. Jedna od nastavnih aktivnosti mogla bi uključivati zadatak u kojem bi učenici odabrali određenog umjetnika specijaliziranog za pejzaže, istraživali njegove radove, tehnike koje je koristio i pristupe koje je primjenjivao. Potom bi, uz odabranog umjetnika kao inspiraciju, stvarali vlastita umjetnička djela u prirodnom okruženju.
Park Ilidža i Vrelo Bosne	Izvođenje nastave unutar predivnog prostora Parka Ilidža pruža jedinstvenu priliku za obogaćivanje učenja kroz interaktivna iskustva. Ovaj park predstavlja optimalno okruženje za provođenje različitih nastavnih aktivnosti, ističući se kao inspirativan prostor za razvoj znanja i vještina učenika. Likovna kultura dobiva posebnu dimenziju u ovom prirodnom ambijentu, gdje učenici mogu crtanje ili slikanje koristeći se elementima parka poput drveća, cvjetova ili pejzaža. Mjesta za sjedenje, u vidu klupa, pružaju učenicima udobnost tijekom likovnih aktivnosti, dok se okolni restorani i kafići mogu koristiti kao dodatni resursi za obogaćivanje nastave, pogotovo ako se planira duže trajanje aktivnosti koje uključuju objedovanje. Vrelo Bosne, kao posebna prirodna oaza, također nudi izvanredne mogućnosti za korelaciju s nastavnim predmetom biologije, s obzirom na bogatstvo biološke raznolikosti. Nastavnici mogu iskoristiti ovaj prirodni laboratorij za terenske aktivnosti i istraživačke zadatke, pridonoseći tako praktičnom razumijevanju bioloških pojava. Ovaj kompleks nudi optimalne uvjete za realizaciju različitih nastavnih aktivnosti, posebno u kontekstu likovne kulture i praktične primjene znanja. Jedan od ključnih aspekata koji čini ovaj prostor pogodnim za nastavu likovne kulture jest njegova pristupačnost i dobar tlocrt.

Kako bi se, u detektiranom didaktički potentnom prostoru implementirali i principi univerzalnog dizajna, važno je da aktivnosti koje se nude budu raznolike i da učenici imaju priliku birati. Na primjer, učenici i učenice mogu: raditi nacрте različitih elemenata prirode, poput drveća, cvijeća, ptica i životinja; parkovi su odlična prilika za uvođenje učenika u određene stilove umjetnosti, kao što je impresionizam — učenici i učenice mogu pokušati uhvatiti trenutke svjetla, boje i pokreta u prirodi slično kao što su to činili impresionistički umjetnici; mogu baviti i kiparstvom koristeći materijale koji se mogu naći u parku, kao što su glina ili prirodni materijali poput grana i lišća što ih može poticati da razmišljaju o trodimenzionalnom oblikovanju; mogu pokušati slikati pejzaže u parku, učeći o kompoziciji, perspektivi i boji i odgajati njihov odnos prema prirodi; park može poslužiti za skupljanje prirodnih materijala koji se mogu koristiti u umjetničkim projektima, poput jesenskog lišća, šljunka, kamenja; voditi "likovne dnevnikе" tokom posjeta historijskim mjestima bilježeći svoje dojmove, skice i skice arhitekture ili detalja koje vide; mogu se upoznati s historijskim važnim osobama - slikarima ili umjetnicima koji su bili inspirirani Sarajevom, a nakon posjete historijskim lokacijama, mogu pokušati reinterpretirati radove tih umjetnika; mogu proučavati arhitektonske detalje na historijskim zgradama, poput ukrasa, prozora, vrata i kamenih reljefa, a potom stvarati likovne radove koji se usmjeravaju na te detalje; u konačnici moguće je organizirati i učeničku izložbu u parku gdje bi mogli biti prikazani radovi učenika i učenica. Ovakvo okruženje bi takođe pružilo učenicima jedinstvenu priliku da se povežu sa prirodom i umjetnošću na jedan dublji način, da simuliraju jednu galerijsku situaciju i povežu se s posjetiteljima i, u konačnici, na taj način dokažu ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda odnosno postignute kompetencije.

Kako bi izvanučionični prostor bio pedagoški opravdan kao izbor za realizaciju nastavnih aktivnosti, didaktička analiza je pokazala da bi bilo važno planirati i određene intervencije. Najizazovnija intervencija odnosi se na prijevoz od škole do lokacije i organizaciju materijala kojeg je potrebno osigurati i transportirati do mjesta realizacije nastave. Međutim, kako bi se lokacije maksimalno iskoristile za nastavne svrhe, važno je anticipirati lokacije koje su bliže školi i specifičnosti umjetničkih tehnika te prilagoditi ih okolini. Na primjer, nošenje velikih formata platna može biti nepraktično, pa je preporučljivo prilagoditi aktivnosti akvarelnim tehnikama i manjim formatima papira.

Također, potrebno je razmotriti organizaciju prostora za odlaganje materijala i posuda za vodu. U situacijama kada je škola udaljena od ovog prostora, suradnja s lokalnim hotelima ili kafićima može dodatno unaprijediti iskustvo izvanučioničke nastave. Unaprijed dogovorena suradnja omogućuje privremeni prostor za likovne aktivnosti uz rezervaciju stolova, čime se rješavaju logistički izazovi. Budući da se uglavnom radi o lokacijama na otvorenom prostoru, arhitektonska pristupačnost je osigurana osim kada je u pitanju Zemaljski muzej. Također, budući da su u pitanju javni prostori koje istovremeno koriste i drugi građani i građanke, važno je razmišljati i o dodatnim rasklopivim stolicama, dekimama ili tkaninama za sjedenje.

Tokom analize izvanučioničnog prostora, uočeno je da za realizaciju nastave likovne umjetnosti i likovne kulture izvanučionički prostori pružaju doista niz prednosti koje mogu obogatiti iskustvo učenja i potaknuti kreativni razvoj učenika/ca. Možemo uočiti nekoliko ključnih prednosti:

- povezanost s prirodom i odgoj za očuvanje okoliša,
- iskustveno učenje, interaktivno i istraživačko učenje,
- mogućnosti stvaranja i korištenje prirodnih materijala,
- multidisciplinarni pristup,
- vanjski prostori kao izložbeni poligoni,
- povećana motivacija i drugačiji izvori inspiracije,
- kritičko i kreativno mišljenje...

Također, važno je anticipirati i potencijalne izazove kako bi se u procesu planiranja realizacije nastave mogli prevenirati/otkloniti. Neki od njih su:

- vremenske neprilike,
- ograničenost resursa u konkretnom prostoru,
- organizacija i koordinacija ostalih nastavnih aktivnosti,
- finansijski aspekti,
- arhitektonska i/ili informacijsko-komunikacijska nepristupačnost,
- različiti stilovi učenja i preferirano okruženje za učenje,
- održivost i resursi/logistika,
- iznimno zahtjevno planiranje didaktičko-metodičkih aspekata...

Zaključak

Nastava likovne umjetnosti i likovne kulture se najčešće realizira u učioničnom prostoru na način da se proces odvija u učionicama u kojima se realizira i nastava iz drugih nastavnih predmeta ili rjeđe u specijaliziranoj učionici/kabinetu. Iznimno, mada suvremene metodičke tendencije upućuju prema tome, dio nastave se izvodi u muzejskim i galerijskim prostorima. Kreiranje poticajne sredine za učenje, jedna je od nužnih pretpostavki za realizaciju kvalitetne nastave koja je kreativna, istraživačka i stvaralačka. Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati potencijale izvanučioničnih prostora u gradu Sarajevu te definirati prednosti poučavanja i učenja u takvim okruženjima. Rezultati istraživanja pokazuju da su prostori sa najviše didaktičko-metodičkog potencijala za realizaciju izvanučionične nastave, osim muzeja i galerija, urbani parkovi/šetališta.

Brojne su prednosti realizacije nastave u izvanučioničnom prostoru, a neke od njih su učenje u izvornoj stvarnosti, učenje otkrivanjem, bolja kvaliteta eksponata/djela, razvijanje vještina komunikacije i rada u timu, vještina opažanja i istraživačkih kompetencija, vještina analiziranja, komparacije i brojne druge. Urbani parkovi predstavljaju izvrsne alternative tradicionalnoj učionici, pružajući učenicima i učenicama prostor za umjetničko izražavanje i kreativno stvaranje u prirodnom okruženju. Ovisno o zadatku ili specifičnoj umjetničkoj tehnici, izbor prostora može varirati. Na primjer, za aktivnosti usmjerene na pejzaž, parkovi postaju inspirativno okruženje za slikanje ili crtanje. Za zadatke koji uključuju crtanje perspektive, zgrade ili kuće u blizini škole mogu poslužiti kao relevantan prostor. Rezultati istraživanja pokazuju da grad Sarajevo ima potencijal za realizaciju izvanučionične nastave uz minimalne intervencije i da se otvaranjem učioničnih vrata može otvoriti cijeli niz prilika za realizaciju nastave koja je kvalitetna, kreativna i istraživačka, a čiji benefiti zasigurno prevazilaze očekivane odgojno-obrazovne ishode učenja definirane kurikulumom.

U konačnici, izvanučionični prostori u Sarajevu nude vrijednu priliku za obogaćivanje likovnog odgoja i obrazovanja učenika i učenica. Pažljivim planiranjem i prilagodbama, moguće je stvoriti ugodno i podsticajno okruženje koje potiče kreativnost, likovno iskustvo, estetsku osjetljivost i odgoj za umjetnost. Konačno, integracija alternativnih prostora u nastavni proces ima pedagoški potencijal revitalizirati odgojno-obrazovni sistem te potaknuti holistički pristup obrazovanju. Osim toga, izvanučionični prostor može biti sjajna prilika za njegovanje raznolikosti u najširem smislu riječi, a važno je osvijestiti i (ne)pristupačnost takvih prostora osobama s invaliditetom što može biti preprekom ali i prilikom da upravo putem osvještavanja takvih prepreka kreiramo i prilike za njihovo uklanjanje.

Literatura

- Bjelan, S. i Kafedžić, L. (2022). *Asistivna tehnologija u inkluzivnoj nastavi [Assistive technology in inclusive education]*. Sarajevo: Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo. Dostupno na: <https://www.unicef.org/bih/media/9056/file/Asistivna%20tehnologija%20u%20inkluzivnom%20obrazovanju.pdf>
- Bjelan-Guska, S. i Manko, A. (2020). *Okruženje koje podstiče individualizirano učenje. Modul 3 [An environment that encourages individualized learning. Module 3]*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika [Didactics]*. Zagreb: Školska knjiga
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dry den.
- Dillon, J.; Rickinson, M.; Teamey, K.; Morris, M.; Young Choi, M.; Sanders, D.; Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), str. 107–112.
- Jurčić, M. (2015). Odgoj u izvanučioničkoj nastavi [Education in extracurricular education]. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (Ur.), *Odgoj u školi* (str. 197–217). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika [Didactics]*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava [Extracurricular activities]*. Zagreb: Pedagoški servis.
- Szczepanski, Anders (2001). What is outdoor education?. In: *Others Way of learning, 4th Eurocongress of the European Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning* (str. 17–24). Sweden: Rimforsa. Dostupno na: <https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/01/Other-Ways-of-Learning.RimforsaSweden.2001.Proceedings.pdf>



YouTube: 31. Bjelan, Halilcevic, Kulic & Zecirovic video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/1Y29KnIm4jc>
Time: 09:41'
Oral presentation: Bosnian
PowerPoint: Bosnian

Slika 0.34

Dečji likovni rad [voštane pastele u boji]



Napomena. Udruženje za podršku i razvoj stvaralaštva Kreativa Beograd.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Tamara Nikolić, docent
mast. andag. Nikola Koruga, docent
Образовање одраслих, Филозофски факултет
Универзитета у Београду (Србија)
tamara.v.nikolic@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [378.147+792]: 37.013.83-057.875
Originalni naučni rad
186–201

PERFORMATIVNO OKRUŽENJE ZA UČENJE U KONTEKSTU OBRAZOVANJA STUDENATA ANDRAGOGIJE*

Rezime: U radu su prikazani rezultati istraživanja koji se odnose na značaj performativnog obrazovnog okruženja u nastavi na osnovnim studijama andragogije na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Beogradu. Ovakvo obrazovno okruženje kreirano je na izbornom predmetu Dramske tehnike u obrazovanju odraslih, koji se realizuje na trećoj godini osnovnih studija andragogije. U nastavi su korišćene tehnike primenjenog pozorišta, performansa, igre i improvizacije što doprinosi kreiranju podsticajnog okruženja za učenje, ličnom i profesionalnom razvoju. Prikupljanje podataka je realizovano u formatu radionice primenom ekspresivnih istraživačkih metoda. Ovaj pristup uključuje refleksiju na iskustvo rekreiranjem scena nastalih tokom nastavnog procesa, osveščivanjem otelotvorenih promena na ličnom nivou pomoću pričanja priča i tehnike vajanja. Analizom prikupljenih podataka prepoznate su teme koje se tiču doživljaja performativnog obrazovnog okruženja od strane studenata andragogije, identifikovane karakteristike koje su mu svojstvene, kao i zabeleženi doživljaji studenata o tome šta doprinosi uspostavljanju takvog okruženja. Nalazi istraživanja ukazuju da performativno okruženje za učenje čini sloboda u delovanju, kreiranje bez straha od grešaka, ravnopravnost i odgovornost za proces učenja. Materijali nastali u istraživačkoj radionici, praćeni razgovorima sa učesnicima, otkrivaju da efekti performativnog učenja mogu imati kontinuiran značaj s obzirom na činjenicu da će ih studenti obrazovanja odraslih multiplicirati, kako kroz promene na ličnom nivou, tako i u odnosu na njihovu buduću profesionalnu praksu.

Ključne reči: performativno učenje, studenti andragogije, okruženje za učenje, formalno obrazovanje

* Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu — Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451- 03-66/2024-03/ 200163).

Uvod

Od visokoškolskog obrazovanja se očekuje da odgovara na sve kompleksnije izazove sadašnjice. Ideja da se obrazujemo za budućnost ostaje samo zahtev temporalne prirode, odnosno činjenica da ćemo znanja i veštine koje stičemo tokom obrazovnog procesa koristiti u budućnosti. Ono što univerzitetske programe i nastavnike stavlja pred izazove savremenosti su činjenice da živimo u svetu konstantnih kriza, koje od nas zahtevaju da budemo spremni da se brzo prilagođavamo iznenadnim, ali i neočekivanim promenama. Baviti se akademskim radom podrazumeva izazov kompleksnosti profesije, što uključuje balansiranje između mnogostrukih uloga (istraživača, facilitatora, menadžera i sl.), ali i superkompleksnosti koja zahteva konstantnu refleksiju na to šta podrazumeva identitet akademskih radnika (Barnett, 2023).

Nakon Kovid-19 pandemije postalo je jasno da gotova rešenja, predefinisani setovi kompetencija kao ishodi obrazovnog procesa, nisu više dovoljni za razumevanje i interakciju sa okruženjem koje odlikuje neizvesnost i *superkompleksnost* (Mielkov et al., 2021). Barnett (2015) ukazuje na potrebu da univerzitet nađe mesto u savremenom svetu, ne oslanjajući se samo na razumevanje superkompleksnosti i analize okruženja, već rastaćući granice ka tom okruženju, problematizujući ulogu istraživača i tragajući za novim definicijama istraživanja. U pokušaju da odgovore na nove zahteve sadašnjice na univerzitetima se otvaraju pitanja i preispituje se odnos prema produkciji i stvaranju znanja interseksionalnim pristupom kojim se uzima u obzir interakcija klasnih, rasnih, rodnih i mnogih drugih pitanja koje boje akademski život (Fosslund & Habti, 2022) i njegov odnos sa kako bliskim, tako i najširim mogućim okruženjem.

Otvora se pitanje na koji način visokoškolsko obrazovanje može da se prilagodi svetu koji postaje sve kompleksniji, svetu u kom je potrebno brzo reagovati na iznenadne pojave, koje je sve teže predvideti i konačno svetu gde postajemo sve povezaniji, a istovremeno sukobljeni. Za odgovorima na ova pitanja tragaćemo još dugo. Barnett (2015) nudi jedan od mogućih puteva, pitajući se gde je mesto imaginaciji u reformi univerzitetskog obrazovanja nudeći okvire utopijskog mišljenja, odgovornog anarhizma, Deridinog transcendentnog empirizma i sl. Ovakvi i slični pozivi imaju za cilj da otvore prostor na univerzitetima za istraživanje mogućnosti izvan datih, ustaljenih okvira. To je prostor ne samo za uvežbavanje kritičkog duha, već i prostor za kreiranje novog akademskog subjekta koji će biti u stanju da na kreativan i samouveren način odgovori na izazove savremenosti.

Ovaj rad ima za cilj da ponudi jedno od mogućih rešenja stavljajući umetnost, konkretno performativnost, u centar saznavanja pomerajući fokus sa ishoda definisanih u formatu konkretnih znanja i veština, koje je moguće egzaktno i nedvosmisleno evaluirati, ka ishodima poput unapređenja kapaciteta za kreativno nezavisno delovanje, kritičko mišljenje, samostalno kreiranje inovativnih rešenja itd. Iako je teže, ove ishode nije nemoguće evaluirati. Kao i njihova neophodnost u savremenom kontekstu, tako i put njihovog formiranja zahteva prilagođavanje i fleksibilnost u zajedničkom procesu učenja.

Teorijski pristup istraživanju

Umetnost postaje deo mnogih obrazovnih sistema. Obrazovanje nastavnika sve češće uključuje obuku za korišćenje umetnosti u procesu učenja. Saradnjom nastavnika i umetnika u realizaciji nastavnih sadržaja doprinosi se ne samo jačanju partnerstava između obrazovanja i umetnosti, nastavnika i umetnika, već i specifičnom celoživotnom profesionalnom usavršavanju gde je moguće razvijati samopouzdanje, empatiju, odnos prema drugosti (Koruga, Đokić, Krsmanović Tasić, 2023). Kurikulumi obogaćeni umetničkim sadržajima proširuju ishode, te učenici pored sticanja veština kritičkog mišljenja, komunikacije, saradnje i kreativnosti, stižu i razvijaju radoznalost, saosećanje, povezanost i hrabrost (Gibson & Ewing, 2021). Umetnost je postala mnogo zastupljenija u programima formalnog obrazovanja kada su i na nivou politika otvorena pitanja o kompetencijama za 21. vek, odnosno onim setovima vrednosti, veština, stavova koji su neophodni za razumevanje, ali i brze reakcije na promene, krize i neizvesnosti koje nas okružuju.

Ako se osvrnemo na prakse u obrazovanju odraslih, evidentno je da samopouzdanje osoba uključenih u obrazovni proces možemo da podržimo jedino gradeći međusobne odnose kroz kreativne procese, odnosno neophodno je da pređemo iz pozicije onih osoba koje saznaju u one koje kreiraju (Maksimović, 2016). Na ovu poziciju se nadovezuje i ideja o odbacivanju autoriteta znanja, kako bismo mogli da rastemo, prihvatajući nepoznato i dozvoljavajući nam da budemo prisutni u nelagodi, te da prevazilazeći je uz pomoć igre, performansa i improvizacije, zajedno rastemo otkrivajući mogućnosti za stvaranje (Nikolić, 2023). Koristeći improvizaciju, voditelji obrazovnog procesa organizuju facilitaciju učenja stavljajući fokus na aktivnost izvođenja (performativnost) improvizacijskog učenja (Nikolić, 2021, str. 88). Dakle, fokus pomeramo sa sadržaja na proces, na odnose između aktera učenja, ali i njihovog okruženja i svega onoga sa čim ulaze u obrazovni proces.

Iako u literaturi postoje različiti načini upotrebe performativnosti u obrazovanju, naše shvatanje ovog pojma se za potrebe ovog istraživanja odnosi na onu vrstu podučavanja i učenja koje koristi performans kao nastavno sredstvo. Drugim rečima, upotreba umetničkog performansa daje učenju oznaku performativnog. Kako objašnjavaju Jogschies i saradnici (2018, str. 52): „Performativna kultura učenja, učenja i istraživanja može se pojaviti svuda gde akademska disciplina ulazi u konstruktivan dijalog sa izvođačkim umetnostima“. Ovi autori navode kako studije kognitivnih nauka pokazuju da performativno podučavanje i učenje neguje dublje razumevanje sadržaja i poboljšano dugoročno zadržavanje znanja. U stvari, pokazalo se da upotreba performativnog pristupa podučavanju i učenju u visokom obrazovanju dovodi do kreativnijih, boljih ishoda učenja; studenti su čvršće povezani sa svojim studijama i smanjuje se stopa napuštanja studija. Performativno učenje je značajno i kao okvir za kreiranje strategija za podučavanje koje doprinose razvijanju interpersonalnih veština, koje podrazumevaju aktivno slušanje, toleranciju, kritičko mišljenje, a koje čine osnovu i polazište za aktivno učestvovanje u demokratskim procesima (Redaelli, 2015).

Posebnu pažnju potrebno je posvetiti kreiranju performativnog okruženja za učenje. Ovde prepoznajemo dva pristupa. Jedan se odnosi na fizičke inovativne prostore za učenje, gde se oslanja na umrežavanje univerziteta, muzeja i biblioteka, i drugi pristup koji se odnosi na primenu teorija učenja poput situacionog i umreženog učenja, koje ostvaruju mogućnosti za interakcije između svih aktera uključenih u učenje, ali i proširivanje granica između formalnih institucija i okruženja u kom se učenje dešava. Socio-materijalistička perspektiva ukazuje na to da je neophodno fokus pomerati sa onoga što je potrebno saznati ka relacionom pogledu na proces učenja gde brinemo o tome kako neko dolazi do saznanja i kako se odnosi prema onome što se događa, odnosno kako performativnost stvari reguliše različite oblike učešća (Carvalho & Yeoman, 2021).

Pod performativnim okruženjem za učenje u ovom istraživanju podrazumevamo takvu vrstu okruženja koja se kreira oko učenja koje je facilitirano posredstvom drame i pozorišnih tehnika, kao i drugih mogućnosti u pogledu metoda i tehnika koje za potrebe učenja i obrazovanja pružaju scenske umetnosti. U tom smislu, rad na časovima obuhvata igru, improvizaciju, performans, ples, slobodan pokret, muzičke nastupe i dramsku, odnosno pozorišnu umetnost. Osnovu za dizajniranje radionica i oblikovanje ovakvog obrazovnog procesa čini metodologija primenjenog pozorišta. Pod primenjenim pozorištem podrazumevaju se različite pozorišne prakse čiji je cilj težnja ka društvenoj pravdi, aktivizmu, osnaživanju zajednice korišćenjem širokog dijapazona formata poput pozorišta potlačenih, pozorišta u zajednici, drame i pozorišta u obrazovanju, sociodrame i sl. (Prendergast & Saxton, 2009). Na mnogim univerzitetima postoje programi primenjenog pozorišta, ali su mnoge dileme još uvek prisutne, od terminoloških (da li govorimo o terminu ili praksi), do vrednosno ideoloških - da li je adekvatno praktikovati primenjeno pozorište kako bi se uvežbavale veštine prodaje recimo (Freebody et al., 2018). Ove dileme i dalje ostaju otvorene i pozivaju nas da primenjeno pozorište kao teoriju, ali i praksu promišljamo iz određenog konteksta. Iako retke, empirijske potvrde značaja i efektivnosti primenjenog pozorišta i kreiranja performativnog okruženja za učenje u kontekstu obrazovanja i usavršavanja nastavnika predstavljaju značajnu osnovu za dalja istraživanja ove oblasti (Lobman, 2003). Studija Sapa i Barbars (2019) ukazuju da je forum teatar, kao jedan od formata primenjenog pozorišta, značajan za usavršavanje nastavnika u domenu unapređenja proaktivnog učešća, kritičke svesti i refleksivnosti. Autori navode da su nastavnici unapredili kapacitete za vođenje dijaloga uzimajući u obzir različite perspektive. Pomenuto istraživanje ne samo da ukazuje na potrebu za integracijom performativnog učenja u celoživotno stručno usavršavanje, već i potrebu za sličnim istraživanjima, koja bi osvetlila neophodnost saradnje umetnosti i procesa obrazovanja stručnjaka u obrazovanju.

U slučaju ovog rada kontekst istraživanja se odnosi na studente osnovnih akademskih studija andragogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, a fokusira se na percepciju i opis performativnog okruženja za učenje koje je kreirano u interakciji sa studentima na predmetu Dramske tehnike u obrazovanju odraslih.

Opis konteksta istraživanja

Dramske tehnike u obrazovanju odraslih je predmet koji je realizovan na osnovnim akademskim studijama andragogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu tokom akreditacionog perioda od 2014. godine kao izborni predmet na trećoj godini osnovnih studija.

Časovi su se sastojali iz seta igrovnih i dramskih vežbi koje su podrazumevale aktivnosti zagrevanja za pokret i akciju, upotrebu drame u razradi procesa introspekcije i samorefleksije, set igara za kreiranje pozitivne atmosfere, povezivanje studenata, kao i zaokruživanje i sumiranje procesa učenja (Jelić & Nikolić Maksić, 2015). Drugi deo obrazovnog procesa obuhvatio je rad na stvaranju predstave koja je nastajala putem divajzing procesa, direktno proizilazeći iz pojedinačnih aktivnosti, spajajući elemente improvizacije sa improvizovanim materijalima na svakom susretu i istraživačkim radom svih učesnika na zajedničkom stvaranju priče.

Jedna od pretpostavki od kojih smo krenuli u proces istraživanja je da učenje, čak i u formalnom obrazovnom sistemu kakav je visokoškolski, treba da bude razvojno. Druga pretpostavka je da bi došlo do razvojnog učenja, neophodno je uspostavljanje razvojnog okruženja. U skladu sa tim, želeli smo da utvrdimo na koji način se performativno okruženje doživljava kao razvojno. Svojevrna pretpostavka koja se provlači kroz tu ideju se tiče razumevanja razvoja kao nečeg neodvojivog od kreiranja okruženja koje to omogućava (Lobman, 2003). Sam razvoj, kao i učenje, dešavaju se u jedinstvu sa omogućavanjem razvoja i stvaranjem uslova (okruženja) za učenje i neodvojivi su procesi.

Teza o razvojnem učenju se oslanja na koncept performansa (izvođenja) kao univerzalne ljudske sposobnosti, koja nije ograničena na umetničku scenu tj. scenski nastup, već se može pronaći u svakodnevnom životu i u svim kulturama (Friedman, 2021; Schechner, 2017). Performans se u tom smislu shvata kao svesna društvena aktivnost u kojoj ljudi istovremeno predstavljaju sebe kakvim jesu i kakvim žele da budu. Holzman (2016) je ovo objasnila oslanjajući se na učenje Vygotskog (1971 prema Holzman, 2016) smatrajući da je učenje performativna aktivnost u kojoj ljudi postaju ono što jesu, tako što izvide ono što još nisu. Zapravo, razvoj je neprestano preplitanje onoga što jesmo i onoga što postajemo u njihovom dijalektičkom jedinstvu. Friedman (2011) opisuje performans kao igru pretvaranja koja zahteva da izvođači budu svesni kuda ih to pretvaranje vodi, kako bi mogli doneti odluke na osnovu onoga što se stvara tokom samog performansa. Ovaj proces uključuje stalno reflektovanje, prilagođavanje i improvizaciju, pa je i sama performativnost istovremeno aktivna i reflektivna. Ključna karakteristika je odsustvo bilo kakve ideologije kod izvođača, koji treba da prihvata i gradi na ponudama svojih kolega izvođača, što omogućava stvaranje nečeg novog (Friedman, 2011, 2021). To sam proces izvođenja čini autentičnim, neponovljivim, kreativnim činom i omogućava kolektivno kreiranje novog kvaliteta. U takvom procesu, razvoj je rezultat kolektivne izgradnje okruženja za učenje koje taj razvoj vodi i usmerava. Štaviše, performans podrazumeva inkorporiranje onoga što još ne postoji, što znači da stalno menja okruženje stvarajući nove mogućnosti kroz tu kreativnu interakciju.

Drugim rečima, performans nije samo reprodukcija postojećeg, već je čin koji uvodi inovacije i promene u društveno postojanje (Friedman, 2011). Pojam "performativno" naglašava izvođenje akcija u obrazovnim kontekstima, posebno kreativno delovanje inspirisano pozorištem. "Performativno" se odnosi na dva aspekta: 1) FORMativni potencijal za lični razvoj i 2) transFORMativni potencijal za promene u ponašanju i stavovima tokom procesa nastave i učenja (Jogschies et al., 2018).

Praktično iskustvo na ovom predmetu govori u prilog tome da se razvojno okruženje za učenje gradi već od prvih časova. O tome govore usmena svedočenja studenata, koja su često deo otvaranja i deljenja na časovima, njihove refleksije na proces u seminarskim radovima, promene koje se mogu uočiti od početka semestra do kraja, kao što su njihova narastajuća povezanost i bliskost kao grupe, sve opuštenija i neformalnija atmosfera za rad, kao i promene u njihovoj interakciji jednih sa drugima, profesorima i sadržajima učenja. Istraživačka radionica nam je omogućila da od njih dobijemo direktne uvide u njihov doživljaj naših utisaka.

Opis metodologije

Tema istraživanja predstavljenog u ovom radu jeste iskustvo stvaranja performativnog okruženja za učenje studenata andragogije putem radioničarskog pristupa. U cilju rasvetljavanja ove teme, pošli smo od dva istraživačka pitanja:

1. Na koji način studenti doživljavaju performativno obrazovno okruženje?
2. Na koji način studenti doživljavaju stvaranje tog okruženja i sebe kao njegovog kreatora?

Prikupljanje podataka i realizacija istraživanja organizovana je primenom radioničarskog pristupa u istraživanju obrazovanja. Radionica je uobičajeni format u obrazovanju, ali postaje sve prepoznatljivija i kao istraživački pristup. Radionica kao istraživačka metoda kokonstruiše prostor za kolaborativno pregovaranje o značenjima koja stvaraju učesnici u interakciji sa facilitatorom podstaknuti na agensnost u istraživačkom procesu (Ørngreen & Levinsen, 2017). Radioničarski pristup istraživanju zapravo otvara prostor da se nastavi sa učenjem zajedničkom refleksijom o određenim pitanjima. Tokom ovog procesa moguće je koristiti se najrazličitijim tehnikama, poput pričanja priča, oluje mozgova, ekspresivnih metoda, koje omogućavaju učesnicima da u kreiranje sadržaja uvrste i emocije dok se uspostavlja specifična grupna dinamika tokom istraživačkog procesa. Ovakvim pristupom istraživanju moguće je prikupiti veći spektar podataka, ali i dobiti dublji uvid u sam proces učenja i kreiranja značenja.

Za potrebe ovog istraživanja organizovana je dvočasovna radionica za studente koji su pohađali izborni predmet Dramske tehnike u obrazovanju odraslih na osnovnim studijama andragogije u prolećnom semestru 2023. godine. Radionica je imala za cilj da stekne uvid na koji način studenti razumeju proces kreiranja performativnog okruženja za učenje, ali i kakav je njihov doprinos u kreiranju tog okruženja. Radionica je uključivala i elemente istraživanja zasnovanih na umetnosti. Umetnost u istraživanju se veoma široko shvata i podrazumeva korišćenje najrazličitijih umetničkih

formi. Konkretno u ovom istraživanju korišćene su: skulptura, fotografija i pričanje priča, kao centralne forme umetničkog izraza tokom same istraživačke radionice. Istraživanja zasnovana na umetnosti fokusirana su na one koji su uključeni u istraživački proces, materijalima koji se biraju za izvedbu ideja i odgovore na zadatke i pitanja, ali i na osećanja i iskustva u vremenu i prostoru gde se istraživanje izvodi. Akcenat je na postojanju, ne na bivstvovanju, odnosno izlaženju iz okvira reprezentativnosti i širenja perspektive uz pomoć performativnosti (Tian, 2023). U praktičnom smislu umetnost i izražavanje zasnovana na umetnosti nam omogućavaju ne samo da opisujemo iskustvo, već da promišljamo na koji način je to iskustvo uticalo na nas, kako nas je (re)definisalo, promenilo i na kraju transformisalo. Smeštanjem istraživanja u kontekst radionice otvara se prostor za posmatranje interakcija sa procesima naših kolega i koleginica, a ti doživljaji nas podstiču na refleksiju o tome kako reagujemo na tuđa iskustva i uvide. Ovo je posebno značajno kada se radi o grupi koja deli iskustvo koje se istražuje.

Dizajn radionice i opis postupka istraživanja

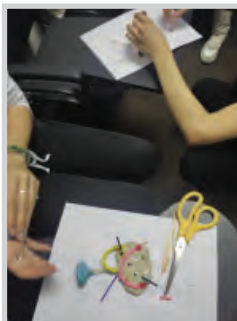
Istraživačka radionica se sastojala od tri dela. Prvi deo se odnosio na upotrebu projektivne tehnike korišćenjem *Dixit* karata (Slika 5) kao vizuelnog stimulusa kako bi se studentkinje i studenti prisetili doživljaja u vezi sa pohađanjem kursa Dramske tehnike u obrazovanju odraslih. Korišćena je kombinacija asocijativnog i konstruktivnog tipa projektivne tehnike (Catterall & Ibbotson, 2000) s obzirom na to da se od učesnika radionice prvo očekivalo da bez preteranog razmišljanja odaberu kartu koja na prvi utisak najbolje odgovara njihovom doživljenom iskustvu, a potom da ispričaju priču, odnosno detaljnije pojasne zašto su odabrali baš tu kartu.

Drugi, centralni deo radionice, se odnosio na kreiranje skulpture (avatara) od plastelina koja reprezentuje učesnike radionice u momentu kada su pohađali predmet Dramske tehnike u obrazovanju odraslih (slika 1). Ovaj zadatak je imao za cilj da otelotvori i materijalizuje prošlo iskustvo uz pomoć stvaralaštva. Potom su avatari počeli svoj život u prostoru u kom se odvijala radionica. Prvo je bilo potrebno da budu pozicionirani u prostoriji s obzirom na dominantnu karakteristiku doživljenog iskustva, zatim su se premeštali s obzirom na dominantan odnos sa drugima u grupi koji je obojio to iskustvo (slika 2), te su kreirani modeli procesa, odnosno rekreirane su neke od ključnih scena procesa koje su ostavile najznačajniji utisak na studente. Ovaj deo radionice je završen nadogradnjom avatara sa osobinom koja je stečena pohađanjem Dramskih tehnika u obrazovanju odraslih, a već sada se ispoljava i ispoljavaće se u životima avatara (slika 3).

Treći deo radionice se sastojao od praćenja avatara u svet, odnosno izlaska iz prostorije gde je realizovana radionica i fotografisanja nadgrađenih, unapređenih i osnaženih avatara u spoljnjem svetu (slika 4).

Slika 1

Kreiranje avatara tokom radionice

**Slika 2**

Pozicioniranje avatara u grupi

**Slika 3**

Nadogradnja avatara krilima

**Slika 4**

Život avatara izvan učionice



Napomena. Istraživačka radionica za studente. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Sve faze radionice su praćene pričanjem priča i objašnjavanjem zašto avatari izgledaju baš tako, zašto su se pozicionirali na određen način, gde bi želeli da budu, šta te promene za njih znače. Ovako kreirana i realizovana radionica omogućila je pristup ne samo sećanjima na proces i osveščivanje efekata učenja, već i svemu onome što je to iskustvo bojilo poput odnosa u grupi, ali i spoljnih faktora kao na primer šira društvena situacija, što je bilo ključno za razumevanje procesa kreiranja performativnog okruženja za učenje.

Učesnici istraživanja

U istraživanju je učestvovalo osam studentkinja i jedan student četvrte godine osnovnih studija andragogije koji su pohađali i položili predmet Dramske tehnike u obrazovanju odraslih u prolećnom semestru 2023. godine. Istraživanju se nije odazvalo troje studenata koji su pohađali ovaj predmet sa generacijom koja je pozvana da učestvuje u istraživanju.

Slika 5

Igra Dixit



Napomena. Preuzeto sa: <https://www.flickr.com/photos/meoplesmagazine/4849313006> © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Rezultati istraživanja i diskusija

Tematska analiza prikupljenih podataka omogućila je njihovu kategorizaciju u nekoliko relevantnih tema koje se tiču doživljaja performativnog obrazovnog okruženja studenata andragogije. Pored opšte percepcije performativnog okruženja, izdvojile su se određene karakteristike koje su mu svojstvene. Deo doživljaja studenata čine i informacije o tome šta doprinosi uspostavljanju takvog okruženja, kao i opis načina na koji se taj proces odvija.

Percepcija performativnog okruženja za učenje

Studenti koji su učestvovali u istraživanju percipiraju obrazovno okruženje koje koristi dramske tehnike kao drugačije od onih koja nisu performativna. Performativnost, nesumnjivo, unosi potpuno drugačiju atmosferu u obrazovni proces i to je svakako nešto čega su učesnici istraživanja svesni. Oni, pre svega, ističu da je ceo predmet Dramske tehnike u obrazovanju odraslih bio interesantan: „Baš je ovo bilo nešto novo, nešto zabavno, nešto zanimljivo, nešto gde smo se osećali živo“. Taj svoj utisak objašnjavaju na sledeći način: „Mislim da smo dosta skrenuli u taj misaoni proces koji je izvan kutije i koji je dosta drugačiji od bilo čega što logički radimo na Fakultetu i da smo se usudili da radimo nešto što možda na prvu loptu nema smisla ili nema neke logike“. Iz ovih objašnjenja se vidi da je performativno okruženje za učenje kreativno okruženje, da omogućava učesnicima da se izraze i da tu kreativnost ispolje. Ono je, takođe s one strane smisla i logike, a baviti se time u obrazovnoj ustanovi u okviru formalnog sistema, ne samo da je neobično, već je na neki način hrabro. Nastavnici, inspirisani performativnim umetnostima, posebno pozorištem, u mogućnosti su da kreiraju bogato obrazovno okruženje i time ponude inspirativnu polaznu tačku za razvoj različitih mogućnosti i puteva odvijanja obrazovnog procesa. S obzirom da je pozorište integrativna umetnička forma koja podstiče saradnju i sinergiju različitih sposobnosti, ono se i doživljava od strane učesnika, kao nešto što je otvoreno, zanimljivo i nadasve kreativno (Jogschies et al., 2018).

Uz ovaj opšti utisak, iz načina na koji studenti opisuju performativno okruženje za učenje, bilo je moguće izdvojiti i specifične odlike koje se sa njim povezuju.

Karakteristike performativnog okruženja za učenje

Ono što se prema rečima studenata izdvaja kao prva karakteristika performativnog okruženja jeste *osećaj lakoće praćen prijatnošću*. To opisuju sledeće rečenice: „Meni su ti susreti nekako bili lagani“, „Lepo sam se osećala, onako vedro“, „Sve vreme je bila opuštена atmosfera i uživanje“ i „Sve je bilo onako sveukupno osvežavajuće“. Kada su detaljniji opisi u pitanju, mogu se izdvojiti: „Nekako ostavimo sve probleme na času i sa lakoćom izlazimo sa predavanja. Tako sam se ja uvek osećala kad izađem“, „Za Dramske me vezuje nekako taj lep momenat ono petkom večer, popodne se nađemo, sedimo pre toga na suncu, onda dođemo ovde, uživamo, igramo se, učimo i bilo je sjajno“,

„Često osećam nostalgiju prema tom periodu kada smo ovde dolazili i do deset radimo neke gluposti i tako brzo prođe vreme i jedva čekam sledeći petak“, „Nikad nisam imala utisak kao da sam na fakultetu i da mi je obaveza da budem tu i da ću dobiti ocenu ako budem tu, iz toga“, Uprkos ovoj lakoći, studenti su svesni ozbiljnosti tema koje su obuhvaćene i pojedinih sadržaja:

„Neke malo dublje vežbe koje smo radili i te brige koje su nas pratile ali koje su opet nekako spojene sa tim otvaranjem svetu i sa nečim što nas sprema za nešto novo i za neku širinu i neka nova znanja i pored svega toga stvarno mislim da je svima bilo pozitivno iskustvo i pored tih briga i strahova i svega što smo prošli zajedno, mislim da je ipak ostala ta neka otvorenost ka nečemu novom i ka nekoj novoj avanturi“.

Drugim rečima, to što je nešto izvođeno putem improvizacije, kroz igru i dramski izraz, ne umanjuje ozbiljnost u sadržaju ili pristupu. Takođe, to nije dosadno, niti bez smisla, kao što nas uverava jedan od studenata, kada kaže: „Bilo je dosta onako kreativno i uzbudljivo“. Slične nalaze srećemo i u istraživanju koje je testiralo efekte primene performativne pedagogije na univerzitetu, što je podrazumevalo interdisciplinarnu saradnju studenata muzike i biznisa, uključujući, dramu, ples, igranje uloga (Donovan & Hood, 2021). Rezultati ukazuju da studenti nisu percipirali vreme uloženo za pripremu izvođenja kao protraćeno, čak su više vrednovali nov način učenja u odnosu na tradicionalne forme poput pisanja eseja.

Druga karakteristika koja se može izdvojiti na osnovu njihovih navoda, jeste da je učenje *multidimenzionalno*. Ono se uvek tiče više aspekata, od kojih se izdvajaju rad na određenim sadržajima, rad na tehnikama i metodama, odnosno načinima na koje se nešto saznaje i stiče, kao i učenje o sebi i drugima:

„Istraživali smo i samo znanje o dramskim tehnikama u obrazovanju odraslih i naročito društvene probleme i nas same kroz taj proces, kada smo uključivali improvizaciju ili kada smo radili u početku one performanse kada je trebalo da prikazemo sebe. Imali smo zaista dosta vežbi gde smo radili na sebi, istraživali sebe“.

Kada su u pitanju sadržaji, tu takođe postoji raznolikost, gde neki od njih navode da je upravo najveći utisak „...nekako ta raznolikost stvari koje smo radili i raznolikost osećanja“. Sadržaj je ujedno predstavljalo i ono što je isplivalo u procesu kao zajednička tema: „Kada smo odabrali problem oko čega ćemo raditi, to mi je delovalo to kao jeste problem svih nas, ali je izmišljen problem i mi se kao borimo protiv toga primenjenom dramom“, a to je istovremeno značilo i rad na sebi: „Mnogo toga sam naučila o sebi kroz taj predmet, najviše kroz improvizaciju“. Istraživanja transformativnog učenja odraslih ukazuju da „u skoro svakoj kategoriji umetničke forme pomažu u samoizražavanju, transformaciji perspektive, boljem razumevanje „drugog“ i suočavanje sa teškim ili komplikovanim emocijama“ (Blackburn Miller, 2020, str. 12), što upravo oslikava multidimenzionalnost performativnog učenja.

Međutim, autorka skreće pažnju „da svaka umetnička forma takođe ima svoju specifičnu vrednost i unosi svoje jedinstvene attribute u transformativno iskustvo odraslih (Blackburn Miller, 2020, str. 12).

Takođe, rezultati istraživanja ukazuju na prisutnost *raznolikosti nastavnih metoda* i pristupa u ovakvoj vrsti učenja: „Svaka naša aktivnost je bila nekako drugačija i vodila nas je na neko drugo mesto što stvarno nismo očekivali“. Raznolikosti u nastavnom pristupu doprineli su i različiti umetnički mediji: „To je meni glavno ostalo što smo dosta imali i plesa i pokreta i muzike koju smo slušali, to mi je nekako ostalo kao najlepše iskustvo“.

Iako se radilo o različitim segmentima saznavanja i učenja, oni nisu doživljeni kao takvi, već kao funkcionalan *deo ukupnog procesa*, kao što ilustruju reči jedne studentkinje: „Sve je nekako proizlazilo jedno iz drugog“. Ovo ukazuje na to da korišćenje umetničkih formi, koje odlikuje akcija, pokret i telo, brzo postaje prihvaćeno i počinje da se doživljava kao sastavni deo procesa učenja, koje mu podjednako doprinosi kao i kognitivni aspekti. U performativnom pristupu, facilitatori koriste bogat repertoar čulnih formi koje su dostupne kroz umetnosti (Jogschies et al., 2018). Ovaj pristup sugerise da umetničke forme mogu obogatiti iskustvo učenja kroz angažovanje više čula i kreativnih metoda.

Ovo okruženje odlikuje *sloboda u izrazu* i *necenzurisanost* u odnosu na spontanost i prirodne autentične reakcije, jer kako kaže jedna studentkinja: „Kada sam dolazila na ova predavanja, kao da se probudilo neko dete u meni“. Jogschies i saradnici (2018) u tom smislu objašnjavaju da se kompetencija u performativnom učenju, u potpunosti stiče kroz praktičnu primenu, odnosno samo iskustvo. Performativni pristupi mogu se tako koristiti za simulaciju autentičnih konteksta, omogućavajući učenicima da kroz iskustvo i praktične situacije razviju veštine i znanja. Taj autentični osećaj slobode koji se često provlači kroz iskaze ispitanika, se povezuje sa periodom detinjstva:

„Mene je ceo taj proces podsetio na period detinjstva i na taj osećaj kada smo bili mali i kako smo se tada osećali slobodno, da kažem ne toliko cenzurisano, zato što svaki put kada sam dolazila na ta predavanja osećala sam se prijatno u toj atmosferi i nekako sam probudila to dete u sebi, i baš mi je prijao ceo taj proces“.

Očigledno, ono što je pokrenulo ova osećanja i utiske, jeste duboka prožetost celokupnog procesa sa igrom. Ono što se takođe javlja kao važno, a povezano je sa slobodnim jeste i izostajanje strogih pravila i struktuiranosti. Kada su svoje avatare izneli van sale, sa zadatkom da ih pozicioniraju negde gde imaju izvesne asocijacije na proces učenja, jedna od učesnica je istakla:

„Moj avatar je opet pored prozora i ispod natpisa „Strogo zabranjeno sedenje na radijatoru“, jer u suštini [na predmetu] ne postoji strogo, ne postoje okviri, sve se nekako prevazilazi samo i saznavaju se nove stvari“.

Očigledno, nešto što je naizgled kaos, je važno za uspostavljanje razvojnog okruženja. Ono što oni percipiraju kao kaos ili odsustvo strukture zapravo poziva na akciju, na to da sve kolektivne snage aktiviraju i udruže u davanju smisla kroz iznalaženje svojevrsnog reda u stvarima.

Kao što tvrdi Mitra (2019) opisujući SOLE okruženja za učenje: „Obrazovanje, tj. celokupan proces učenja, može postati sasvim lak i jednostavan, ako ga dobro postavimo i sačekamo da se uspostavi poredak“ (Mitra, 2019, str. 6). U tom smislu, evidentno je da za formiranje razvojnog okruženja, treba posvetiti posebnu pažnju otvorenom ili specifičnom obliku u kojem se odvijaju nastava i učenje kada je u pitanju performativni pristup (Jogschies et al., 2018). U tesnoj vezi sa tim, kao posebna karakteristika može se izdvojiti i činjenica da su u takvom okruženju, koje je slobodno i spontano, *greške dozvoljene*, kao što neki tvrde:

„Tu nismo mogli nikako da pogrešimo, zato što je svako radio prirodno šta mu je došlo u tom trenutku, poštovali smo jedni druge na toj sceni, nikada se nismo sudarili, verovatno zato što smo hiljadu puta ponovili kretanje po krugu pre toga i nije postojala, nikakva greška koja može da se desi, samo nam je prirodno tako išlo svaki put. Svaki put je izgledalo drugačije, ali je poenta bila ista“.

Ovo omogućava dublje povezivanje sa procesom, preuzimanje rizika i favorizuje nesputane i autentične reakcije tokom procesa. U vezi sa tim, Jogschies i saradnici, (2018) opažaju kako se u performativnom pristupu, greške posmatraju kao mogućnosti. To, prema njihovom mišljenju, otvara pitanje redefinisanja akademskog procenjivanja, s obzirom da u ovakvoj vrsti obrazovanja nije više moguće kažnjavanje grešaka.

Performativno učenje i kreiranje okruženja, koje takav proces učenja održava, upotrebom drame, plesa, muzike u obrazovanju budućih andragoga doprinosi njihovom angažovanju ka promeni, koja podrazumeva refleksiju na učenje, ali i na čitavo okruženje kako za učenje tako i šire društveno okruženje. Preispituju se pravila, a otvaraju se mogućnosti za njihovo prevazilaženje kroz kreativno osmišljavanje novih, pravednijih i boljih. Prisutnost različitih umetničkih formi u obrazovanju čini važna sredstva za razvoj empatije i shvatanja perspektive, kao i kritičko, refleksivno razmišljanje o društvenom pozicioniranju (McGregor, 2014), a to je nemoguće učiniti bez kreiranja okruženja koje podržava i ohrabruje slobodu u izražavanju, kreiranju, učenju i koegzistiranju.

Uspostavljanje performativnog okruženja za učenje

Performativno okruženje je jedno razigrano okruženje. Ono nije strogo, nije kontrolisano, niti ozbiljno u smislu mira, tišine, discipline. Očigledno, ta razigranost predstavlja važan element u njegovoj izgradnji. Iako se sama reč razigranost ne spominje eksplicitno, upečatljiv je opis okruženja u terminima *plesa, muzike i zvuka*. Opisi izgledaju ovako: „Nekako svako predavanje je nekako bilo ispunjeno plesom i muzikom“, „Nekako je ples bio upečatljiv, sve te boje i dosta mi je utisak bio kao da smo u pozorištu nekom“, „Sve je u pokretu nekom, plesnom i dramskom“. Zanimljivo je što neki izdvajaju zvuk:

„Uvek je onako bilo nekako lepo. Da li je to neka buka, da li je to naše smejanje, da li neki zvuk, s obzirom da smo radili dosta imitacija različitih stvari, tako da kažem muzika i zvuk konkretno je nešto što me baš asocira na Dramske i na sav taj proces učenja“.

Očigledno, korišćenje različitih umetničkih formi, apeluje na različite aspekte razvoja: ne samo kognitivni, već sigurno telesni i emotivni, najverovatnije i estetski. Jogschies i saradnici, (2018) ističu da nastavnici i studenti ne komuniciraju samo verbalno, već koriste i druge oblike izražavanja, pa su u procesu kreativne nastave i učenja uključeni celim bićem — glavom, srcem, rukama i nogama. To čini da fokus nije više isključivo na rezultatima, već sve više na konkretnim aktivnostima učenja i nastave, iz kojih se kreira sadržaj obrazovanja. Svi studenti su sebe doživljavali *ravnopravno* sa svima. Čak smatraju da i autoritet profesora nije u ovakvom okruženju nekog ko se postavlja iznad, već je i on na neki način ravnopravan sa učesnicima. To ilustruju sledeće reči:

„Prva asocijacija mi je na zajedništvo. To mi prvo pada na pamet kada se setim. Niko se ne izdvaja kao glavna osoba, nego svi, čak i profesorka, ne mogu da kažem da nema autoritet, nego nemam osećaj da je toliki autoritet“.

Saradnja svih sa svima je evidentno ključna za stvaranje okruženja u kome svi učesnici mogu da se igraju, odigravaju uloge i izvode scene i u kome se emocionalno povezivanje i intelektualna radoznalost nesmetano odvijaju. Nastavnik se ne postavlja kao neko ko kontroliše ovakav proces, već mu daje doprinos i podsticaj. Uloga nastavnika jeste da daje impuls procesu, da inicira i podržava demokratske i participativne procese učenja. Tamo gde je nastavnik facilitator u procesima učenja, studenti preuzimaju odgovornost kao autonomni ko-dizajneri i ko-kreatori učenja (Jogschies et al., 2018). Upravo u kreiranju prostora u kome takav razvojni proces može da se odvija, stvara se prilika za aktivitet svih, njihov rast i učenje koje podržava razvoj.

To učenje nije akvizitivno, ne dešava se po principu „naučićeš ovo ili ono“. Studenti sami i uz pomoć nastavnika stvaraju aktivnosti, način i okruženje sa ciljem da istraže različite teme i iznađu načine da iskoriste sva postojeća sredstva da urade izazovne zadatke koje pred njih postavlja nastavnik (Lobman, 2003). Takvo učenje se najvećim delom odvija u malim grupama, tokom razgovora, kroz stalno eksperimentisanje, uz volju da se ostane u procesu i da se ne odustane, a sve to se manje ili više dešava u odsustvu supervizije od strane nastavnika. Deluje da bi prisustvo nastavnika narušilo takav spontan i nadasve slobodan proces. Upravo u tome leže najintenzivniji i najkreativniji delovi procesa. Pregled literature o umetnosti i transformativnom učenju ukazuje da učenje kroz umetnost vodi ka fokusiranju na svest o sebi, o drugima, o formiranju zajednice, svrsi društvenih akcija, te razumevanju umetnosti kao konteksta za učenje (Blackburn Miller, 2020). Rezultati ovog istraživanja upravo govore u prilog činjenici da kreiranje performativnog okruženja za učenje redefiniše odnose moći u obrazovnom procesu otvarajući prostor za učenje bez straha od greške, autoriteta, kazne, što nam pomaže da osmislimo i uspostavimo nove odnose, koji će takođe biti izvor učenja i promene. U vezi s tim je i donekle prisutan doživljaj sebe kao jednog od *kreatora procesa*:

„Nekako smo napravili neku celinu od nečega što nije bilo celina, nego je na nama bilo da raspodelimo da bude smisleno“.

Polaznici moraju da ostvare svojevrsno autorstvo nad onim što se radi (Matusov, 2020), tj. da imaju osećaj da ono što se radi, da ih se direktno tiče (Lobman, 2003). Kreiranje performativnog okruženja se dešava kolektivno, što znači da jedna osoba nije ni odgovorna niti zaslužna za razvoj procesa, već je to rezultat zajedničkog rada svih učesnika (Sawyer, 1997b. prema Lobman, 2003). Uz to se podrazumeva sposobnost svakoga da stvara, što je vrlo ilustrativno rekla jedna studentkinja: „Moj avatar može iz oblaka da postane sunce, da ne mora da bude samo neko ko propušta sve te zrake, nego da može i da stvara zrake“.

Zaključak

Zapadni univerziteti su izgradili autoritet na proizvodnji znanja i nametnuli se kao čuvari znanja, međutim ova pozicija je dovedena u pitanje i to zahvaljujući spoljnim uticajima i praksi koja govori o znanju u upotrebi, tacitnom znanju, iskustvenom učenju, procesnom znanju, prenosivim veštinama i sl. (Barnett, 2015). Zadatak univerziteta nije da stigne i prestigne te promene, već da razvija veštine kod studenata koje će im pomoći ne samo da razumeju spoljni svet, već i da ga transformišu. A za taj poduhvat je potrebno razumeti i svoju poziciju u tom svetu. Igra, razigranost, umetnost u obrazovanju i kreiranje performativnog okruženja za učenje upravo mogu to da ponude osnažujući one koji uče stvaranjem čvrstih veza formiranjem zajednica učenja. Osveščivanjem na koji način se gradi performativno okruženje za učenje kroz saradnju, otvorenost i prihvatanje, moguće je otvoriti put novom pristupu u formalnom obrazovanju koji uključuje multidimenzionalan pristup učenju, osvajanje slobode kroz umetničke forme, građenje empatije rastom i razvojem u obrazovnoj grupi.

Kao što smo dali priliku studentima da razigrano promišljaju svoje iskustvo, želeli smo da im i u zaključku damo glavnu reč, pa smo neka njihova zapažanja ostavili za sumiranje utisaka. Kada su studenti upitani da li imaju neku poruku za kraj, oni su to saželi na sledeći način: „Oslobodite se“, „Poruka bi bila hajde, kreni, pokušaj, promeni nešto“, „Čuvaj uspomene, čuvaj ljude“ i „Samo, igrajte se. I probajte. Eto, igrajte se i probajte“. Očigledno, igra i drama oslobađaju, u smislu prepuštanja spontanosti i improvizaciji, što nas vodi u autentične reakcije, bez stega i frustracije. Dalje, da se isplati biti spreman da se preuzme rizik, potvrdili su utisci učesnika istraživanja i to uvežbavanjem izlaženja iz zone komfora, što je razvojna aktivnost, kako u ličnom, tako i u profesionalnom životu. Sledeća poruka se odnosi na fantastičan kvalitet performativnosti da zbližava ljude, da grade kolektive i podstiče na saradnju među ljudima. Istraživanja identifikuju i značajan doprinos dramskih tehnika u obrazovanju odraslih, koje otvaraju prostor za pripovedanje i promišljanje emocija, kao i prostor da se progovori o opresiji sa mogućnošću njenog transformisanja i osnaživanja svih aktera u tom procesu za prepoznavanje sopstvenih kapaciteta i sopstvenih izbora (Lawrence & Butterwick, 2007).

Na kraju, studenti preporučuju zauzimanje razigranog stava prema životu, što je očigledno predmet učenja u efektno osmišljenom obrazovnom procesu, a koji čini da idemo kroz život srećniji, otvoreniji za druge ljude i aktivnosti, kao i nadasve fleksibilniji da otkrivamo svet, da mu se prilagođavamo i da ga menjamo prilagođavajući ga sebi.

Literatura

- Barnett, R. (2015). *Thinking and Rethinking the University*. The selected works of Ronald Barnett. Routledge.
- Barnett, R. (2023). The Very Idea of Academic Professionalism: At an End or Beginning Anew with an Eco-professionalism?. In E. Lybeck, & C. O'Connell (Eds.), *Universities in Crisis: Academic Professionalism in Uncertain Times*, 23 (pp. 23-40). Bloomsbury Publishing.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative Learning and the Arts: A Literature Review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338–355. <https://doi.org/10.1177/1541344620932877>
- Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021). Performativity of Materials in Learning: The Learning-Whole in Action. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.627>
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using Projective Techniques in Education Research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256. <https://doi.org/10.1080/01411920050000971>
- Donovan, P., & Hood, A. (2021). Experiential Learning in the Large Classroom Using Performative Pedagogy. *Journal of Management Education*, 45(3), 344-359. <https://doi.org/10.1177/1052562920965625>
- Freebody, K., Finneran, M., Balfour, M., & Anderson, M. (2018). What is applied theatre good for? Exploring the notions of success, intent and impact. In K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran & M. Anderson (Eds.), *Applied theatre: Understanding change* (pp. 1-17). Springer.
- Friedman, D. (2011). Good-Bye Ideology. Hello Performance. *Topoi*, 30(2), 125-135.
- Friedman, D. (2021). *Performance Activism: precursors and contemporary pioneers*. Springer Nature.
- Fossland, T., & Habti, D. (2022). University practices in an age of supercomplexity: Revisiting diversity, equality, and inclusion in higher education. *Journal of Praxis in Higher Education*, 4(2), 1-10.
- Gibson, R., & Ewing, R. (2021). *Transforming the Curriculum Through the Arts*. Palgrave.
- Holzman, L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Routledge.
- Jelić, A., & Nikolić-Maksić, T. (2015). *Jeste li za igru? Pozorište za život ili vodič za rukovođenje dramskim procesom*. Apsart centar za pozorišna istraživanja.
- Jogschies, B., Schewe, M., & Stöver-Blahak, A. (2018). Recommendations for promoting a performative teaching, learning, and research culture in Higher Education. Scenario: *A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XII(2), 52-56. <https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.6>
- Koruga, N., Đokić, D., & Krsmanović Tasić, S. (2023). Res Personal and professional development through sustainable partnerships in education Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education&Theatre*, 24, 90–101. <https://doi.org/10.12681/edth.36364>
- Lawrence, R. L., & Butterwick, S. (2007). Re-imagining oppression: An arts-based embodied approach to transformative learning. In Cranton P., Taylor E. (Eds.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (pp. 411–416). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.

-
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 131-142.
- Maksimović, M. (2016). Knowledge that emerges in-between. *Learning for Well-being Magazine*, 2, 1-9.
- Matusov, E. (2020). *Envisioning education in a post-work leisure-based society: A dialogical Approach*. Springer Nature.
- McGregor, C. (2014). Art-informed pedagogy: Tools for social transformation. In D. E. Clover, K. Sanford, & S. Butterwick (Eds.), *Aesthetic Practices and Adult Education* (pp. 63-78). Routledge.
- Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L., & Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-18. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.1552>
- Mitra, S. (2019). *An Exploration of the End of Knowing* [Webinar]. The East Side Institute.
- Nikolić, T. (2021). „Da, i...“princip: improvizacija kao metoda obrazovnog rada. *Andragoške studije*, 1, 75-90. <https://doi.org/10.5937/AndStud2101075N>
- Nikolić, T. (2023). Performativity and Overcoming the Knowing Paradigm in Adult Education. In Maksimović, M. & Koruga, N. (Eds.), *Movements for Democracy, Critical Learning and the Limits of What We Know* [Book of Abstract] (pp. 61-62), ESREA & Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_reff_5955
- Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. *The Electronic Journal of eLearning*, 15(1), 70-81. <https://www.ejel.org>
- Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.
- Redaelli, E. (2015). Educating for Participation: Democratic Life and Performative Learning. *The Journal of General Education*, 64(4), 334-353. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.64.4.0334>
- Schechner, R. (2017). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- Tian, M. (2023). *Arts-Based Research Methods for Educational Researchers*. Routledge.



YouTube: 33. Nikolic & Koruga video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/Y7kr4twkSUK>
Time: 09:59'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

mr Vanja Jovanović, docent, Konzervacija i restauracija, Departman likovnih i primenjenih umetnosti Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija) i dr Iva Subotić Krasojević, nastavnik i naučni saradnik, Istorija umetnosti Centar za muzeologiju i heritologiju, Filozofski fakultet u Beogradu i Srednja škola Tehnoart Beograd (Srbija)
vanjajov68@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7.021.42+[373.5:7/9] *Tehnoart Beograd*
Pregledni rad
202–219

TEHNOART BEOGRAD — TRANSFORMACIJA UMETNIČKIH ZANATA KAO POLJE KREATIVNOG DELOVANJA MLADIH

Rezime: Srednje škole koje u svom području rada imaju umetničke obrazovne profile, u savremenom svetu predstavljaju male oaze unutar kojih se osnažuju individualni afiniteti učenika, razvija intelektualna radoznalost i neguju tradicionalne umetničke veštine. Tako široko polje delovanja predstavlja veliki izazov za nastavnike, a u vremenu digitalne revolucije, od njih se zahteva stalno usavršavanje i integrativni pristup u realizaciji nastave. Kreativnoj ekonomiji stalno je potrebna svežina, posebno u idejama, a to se može očekivati samo od osoba nesputanog duha koje su sposobne da razmišljaju na maštovit način. Duhovno i kreativno ustrojstvo umetničkih smerova dovodi do razvijanja preduzimljivog duha koji je neophodan da bi se ideje sprovele u delo. Zbog toga se u uvođenju nastavnih programa naglasak stavlja na projekte i projektne zadatke u čijem kreiranju učestvuju sami učenici, i to od početnih istraživanja preko razvijanja ideje do njene realizacije. Na taj način učenici stižu intelektualnu čvrstinu i emocionalnu rezilijentnost, osobine koje su od presudne važnosti u svim kreativnim oblastima. U takvim okolnostima nastavnik postaje mentor i medijator, što je potpuno drugačija uloga od one na početku XXI veka. Takve inicijative su na svoj način oslobađajuće i cilj im je da učenicima pomognu u sticanju otvorenosti duha i samopouzdanja, dva važna koraka na putu ka kulturi kreativnosti.

Predmet rada je transformacija i inoviranje starih umetničkih zanata na način koji nove okolnosti ubrzanog tehnološkog razvoja ne ograničavaju već podstiču njihov razvoj, dajući nove mogućnosti za kreativno izražavanje i očuvanje nasleđa. U radu se ispituju mogućnosti kreativnih nastavnih pristupa, kao i uloga nastavnika i učenika u njima. Pored toga, analizirani su uslovi podsticajnog okruženja za razvijanje učeničkih kompetencija koje se tiču očuvanja kulturnog nasleđa i učešća mladih u savremenoj kulturi.

Ključne reči: umetnički zanati, srednja škola, Tehnoart Beograd, nasleđe, kreativnost u nastavi.

Uvod

U ranom građanskom društvu zanati su predstavljali okosnicu urbanog života. Vremenom, zanatska umeća postaju deo organizovane proizvodnje, zahtevajući i kompleksnije oblike obrazovanja. Prenošenje zanatskih veština najpre se odvijalo u krugu porodice, najčešće sa oca na sina, ali se zbog povećanja obima posla moralo otići korak dalje što je podrazumevalo angažovanje šegrta i pomoćnika. Zanati su, u svom izvornom obliku, opstajali i u vremenu zamaha industrijalizacije jer je to omogućavalo stabilno tržište. Majstori zanata, poput krojača i juvelira, bili su visoko cenjeni u građanskom društvu a njihove usluge nisu mogli sebi da priušte svi staleži. Zanat je bio građansko zanimanje.

Za razliku od zanata, rad u fabrikama nikada nije dostigao taj nivo znanja i manuelnih veština. Između primene zanatske veštine i rada u fabrici, još rani liberalni teoretičari uvideli su da rad u fabrikama zatupljuje (Golijan, 2021), što nije bio slučaj sa poslovima u zanatskim radionicama i manufakturama, u kojima nije bilo serijske proizvodnje (Senet, 2007). S druge strane, većini šegrta i pomoćnika u zanatskim radionicama to je bilo prvo obrazovanje do koga su došli u životu.

Situacija u savremenom društvu izgleda potpuno drugačije. Više se ne traži obdaren radnik nego onaj koji će pojednostavljene poslove obavljati za što manju nadnicu. Veština i talenti su, u tom smislu, beskorisni ukoliko ih ne prati nova kapitalistička etika. U takvoj situaciji, iskustvo, koje je u vreme zanatstva predstavljalo poseban kapital, više nije na ceni. Vreme u kome živimo ne samo da zatvara tržišne mogućnosti za plasman zanatske robe, nego i sam zanatski način organizacije čini neodrživim (Golijan, 2021).

Ričard Senet ovako određuje suštinu zanatske proizvodnje: „Prihvatljiva definicija zanatskog umeća bila bi: raditi nešto zarad same stvari na kojoj se radi. Samodisciplina i samokritika prisutne su u svim oblastima zanatskog umeća. Bitni su standardi, a sama težnja da se postigne kvalitet postaje cilj (Senet, 2007).

U savremenom, fleksibilnom kapitalizmu, pojedinac treba samo da prati protokole i da se trudi da prevaziđe uspostavljenu normu, ali to ne podrazumeva kvalitativne zahteve. Zanatsko umeće i posvećenost radu postaju tako istinski relikv u doba površnosti i otuđenosti aktuelnih proizvodnih imperativa.

Ukoliko bismo saželi rezultate Senetovog istraživanja mogli bismo da konstatujemo da se zaoštavaju principi koji prate pojavu industrije: "otuđivanje" majstora od proizvoda, potiskivanje iskustva u korist prilagodljivosti i odbacivanje učenja iz prakse u korist prilagođavanja novim uslovima proizvodnje.

Status umetničkih zanata i obrazovanje

Zaštita starih i tradicionalnih zanata s pravom se razmatra u kontekstu evropskih pravnih ustanova budući da su oni eminentno evropska pojava. I naš pravni sistem je prepoznao značaj njihovog očuvanja donevši 2012. godine Pravilnik o određivanju poslova koji se smatraju starim i umetničkim zanatima. U okviru tih razmatranja najsloženije je odrediti status "umetničkih zanata".

Proizvode umetničkih zanata karakteriše upravo primena odgovarajućih tehnika koje garantuju autentičnost, a time i umetničku vrednost proizvoda. Ostvarivanje tog cilja nekada je bilo u rukama majstora — zanatlije dok danas zanatska umeća prenose nastavnici na smerovima umetničkih zanata u srednjim školama u Srbiji. Kako je navedeno u *Predlogu Evropske konvencije*, u poslednjem, četvrtom stavu, bliže je određen pojam "širenje znanja": "Pod širenjem znanja podrazumevaju se sve organizovane, kolektivne ili pojedinačne, aktivnosti i mere naučno-istraživačkog, obrazovnog, informativnog ili drugog sličnog karaktera, koje imaju za cilj da se detaljno prouče svi istorijski, kulturološki, umetnički, socijalni, ekonomski i drugi aspekti nastanka i razvoja starih i tradicionalnih zanata, da se unaprede znanja, veštine i tehnike prošire na što širi krug lica, kao i da se sa proizvodima tih zanatskih delatnosti upozna što šira javnost" (2006).

U skladu sa gore navedenim, mora se istaći činjenica da smo jedna od retkih evropskih zemalja koja umetničke zanate izučava na srednjoškolskom nivou i što veliki broj učenika u svom korpusu znanja koja nose iz srednje škole imaju i specifične zanatske veštine. Međutim, pored ovladavanja veštinama, za razliku od majstorskih radionica, u srednjoj školi učenici stižu širi opseg, kako likovnog, tako i opšteg obrazovanja, te samo na taj način mogu biti uključeni u "krug lica" koji su aktivno uključeni u očuvanje nasleđa.

U sličnim godinama, možda i manje nego što ih imaju današnji srednjoškolci, deca su počinjala učenje nekog umetničkog zanata u majstorskim radionicama, ali su im za pojedine faze obuke bile potrebne godine mukotrpnog i posvećenog rada (Hozo, 1991). Majstor je taj koji je imao privilegiju kreativnog izražavanja. „Ako je originalnost ono po čemu se umetnost razlikuje od zanatstva, tradicija služi kao zajednički teren na kome se oboje sreću. Svaki umetnik u zametku počinje na nivou zanatlije, na taj način što podražava druga umetnička dela...na kraju, niko se ne može naučiti stvaranju; može se naučiti samo kako da ide kroz proces stvaranja." Budući da se ovde govori o srednjoj školi, a ne o zanatskoj radionici, u ovom radu se pokazuje upravo to da se učenici pored osposobljavanja za tradicionalne zanatske veštine, koje se tokom vremena transformišu, istovremeno uče i likovnom jeziku i veštinama, pomoću čega su sposobni da primenjuju veštine na originalan i jedinstven način.

U svetlu navedenih problema i pozicioniranja zanata u savremenom svetu razmotrićemo primer srednjoškolskog obrazovanja koji u svom fokusu ima negovanje starih umetničkih zanata.

„Tehnoart Beograd“ — Tradicija i inovacija

Na početku rada ukratko ćemo predstaviti specifičnosti umetničkih profila, odnosno umetničkih zanata koji se izučavaju u školi "Tehnoart Beograd". Zajednički imenitelj za sve profile jeste razvoj idejnih rešenja i izrada unikatnih umetničkih predmeta ili konzervacija predmeta kulturnog nasleđa. U tom kontekstu, kao zajedničko za sve umetničke profile može se izdvojiti to što učenici savladavaju čitav stvaralački proces, od originalne skice, odnosno unikatnog rešenja do izrade gotovog predmeta u materijalu. Takođe, specifičnost škole je što aktivno učestvuje u očuvanju umetničkih zanata, čime se doprinosi očuvanju nematerijalnog nasleđa i baštine u širem, slojevitom, holističkom smislu (Popadić, 2015). Time se podstiču i održavaju istovremeno i tradicija i inovacija: očuvanjem zanata kao dela nematerijalnog nasleđa sa specifičnostima kulture ovih prostora i podsticanje savremenog umetničkog stvaralaštva izradom unikatnih umetničkih predmeta.

U predstavljanju profila, za potrebe ovog rada najviše ćemo opisati dva, koji su uvedeni među prvima na samom početku rada umetničkog dela škole. Prvi je *Konzervator kulturnih dobara*, zbog toga što po svojoj definiciji kao glavni cilj postavlja očuvanje kulturnog nasleđa. Drugi profil je *Firmopisac kaligraf*, zanimanje arhaičnog naziva, koje je doživelo najveće transformacije usled ubrzanog razvoja tehnologije, što se odrazilo na velike promene u samom kurikulumu, načinima i uslovima rada, kao i kompetencijama, znanjima i veštinama koje učenici kontinuirano stiču, a koje su se u nastavnoj praksi menjale i ubrzano razvijale tokom nešto više od dve decenije rada.

Konzervator kulturnih dobara započinje svoje školovanje upoznavanjem sa karakteristikama umetničkih dela, materijalima i slikarskom tehnologijom starih majstora i ikonopisaca. Tokom procesa izrade kopije slike na platnu i kopije ikone na drvetu učenik proučava stilske i tehnološke karakteristike originalnog dela i na osnovu tih saznanja samostalno priprema nosilac (platno i drvo) za slikanje — priprema i nanosi impregnaciju, preparaturu, uljani medijum/jajčanu emulziju za slikanje i uljane boje, u svemu se pridržavajući starih receptura. Učenik samostalno priprema tonove određene boje i nanosi ih prateći intenciju umetnika/ikonopisca, postižući, ukupno gledajući, sličan prikaz kao na originalnoj slici (slika 1).

Znanja i veštine stečene u prve dve godine školovanja učenik primenjuje na originalnim predmetima (najčešće muzejskim ili crkvenim) — učestvuje u ispitivanju uzroka i stepena oštećenja, konzervaciji, restauraciji i preventivnoj konzervaciji umetničkih dela; učestvuje u konzervaciji i restauraciji arheološke i etnološke keramike, predmeta od drveta iz etnoloških zbirki, ikona i slika na platnenom i drvenom nosiocu, fresaka, seko zidnih slika i mozaika; obavlja preventivno-tehničku zaštitu pokretnih kulturnih dobara; vodi konzervatorsku dokumentaciju, uključujući i foto-dokumentaciju, za predmete od drveta, keramike, kao i za dela iz oblasti štafelajnog i zidnog slikarstva (slika 2).

Realizacija ovako kompleksno koncipiranog plana i programa odvija se kombinovanjem teorijskog znanja i praktičnih veština. Tokom celog školovanja su izbalansirani sadržaji vezani za umetničke tehnike i materijale, metode i tehnike konzervacije, kroz koje učenici stiču napredna znanja i širinu u sagledavanju oblasti zaštite kulturnog nasleđa.

Slika 1

Kopija slike Gustava Klimta *Judita*, maturalni rad učenika profila Konzervator kulturnih dobara



Slika 2

Konzervacija drvenog predmeta iz etnološke zbirke, rad učenika 3. razreda profila Konzervator kulturnih dobara



Napomena. Srednja škola Tehoart, Beograd. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Proces obrazovanja na ovom smeru zasniva se na multidisciplinarnosti i povezivanju umetnosti i nauke kroz teorijski i praktičan rad na predmetima nasleđa. Savremen pristup u realizaciji tretmana i primena konzervatorskih principa, oslonjenih podjednako i na prirodne i društvene nauke, unapredili su zanatsku osnovu iz koje se konzervacija formirala. Sve navedeno je uticalo na intenzivan razvoj struke u poslednjoj deceniji tako da se i nastava prilagođavala novim okolnostima i trendovima.

Tradicionalni deo teorijske i praktične nastave odnosi se na usvajanje tehnoloških znanja i primenu konvencionalnih i savremenih materijala tokom prve dve godine školovanja (izrada kopije uljane slike starog majstora i kopije srednjovekovne ikone), kako bi naučeno učenici mogli da primene na originalnim predmetima nasleđa (keramika, drvo, zidne i štafelajne slike) u naredne dve godine, kao i prilikom izrade maturalnog rada. Iako se nastavna praksa konstantno modifikuje u odnosu na aktuelna istraživanja i tehnološke inovacije, u poslednjoj deceniji napravljen je iskorak pre svega u analitičkom sagledavanju karakteristika originalnih materijala i konzervatorske problematike predmeta kulturnog nasleđa. Učenici se upoznaju sa sastavom i strukturom materijala bez ranije neophodnog uzimanja uzoraka originala. Nedestruktivne metode, poput jednostavnog korišćenja USB mikroskopa, uvodi ih u svet „nevidljivog“ što je konzervatorima ranijih generacija bilo ili nedostupno ili veoma skupo i komplikovano. Otkrivanje prethodnih konzervatorskih intervencija pregledom slike pomoću UV lampe u zamračenoj učionici takođe im pruža nove uvide pri posmatranju štafelajne slike. Manuelne veštine se podrazumevaju i one se razvijaju kontinuirano tokom sve četiri godine školovanja, ali je primena novih instrumenata, koje učenici lako savladavaju i samostalno koriste, transformisala i inovirala smer u odnosu na period kada je on oformljen 2000. godine.

Projektno planiranje se najbolje može realizovati prilikom izrade maturalnog rada. Učenik precizno planira ceo proces rada od istraživanja do realizacije i prezentacije svih faza rada, uz stručni nadzor nastavnika — mentora, i uz svakodnevne konsultacije. Za realizaciju projektnog zadatka učenik koristi različite kompjuterske programe (kako bi prezentovao proces rada na umetničkom delu) i odgovarajuću stručnu terminologiju (u pisanom delu maturalnog rada, dokumentaciji i odbrani maturalnog rada). Promene u izvođenju maturalnog rada, u odnosu na prve godine rada smera, ogledaju se najviše u tehničkim i vizuelnim karakteristikama pisanog dela, odnosno prezentaciji stručnog rada. Pokazalo se da to, zajedno sa istraživanjem različitih izvora vezanih za temu rada, predstavlja odličnu osnovu za pisanje eseja i seminarskih radova na fakultetu, kao i za prezentaciju svojih radova tokom razvoja karijere.

Učenici su nakon završetka školovanja sposobni da analiziraju stanje predmeta kulturnog nasleđa, da planiraju i izvedu osnovne konzervatorsko-restauratorske tretmane poštujući sve principe konzervacije. U svim fazama rada učenici razvijaju kritičku svest o procesima zaštite i prezentacije kulturnog nasleđa i uloge konzervatora-restauratora u njima. Rezimirajući odgovore bivših čenika ovog smera na pitanja iz ankete upravo je potvrđeno gore navedeno — rad na originalnim predmetima kulturnog nasleđa trajno je promenio njihov stav i odnos prema budućoj profesiji.

Firmopisac kaligraf je profil koji je doživeo najprimetniju transformaciju direktnim uplivom savremenih vizuelnih medija i tehnologije. Promena se konstantno kontinuirano uvodi i razvija u okviru prilagođavanja nastavnog plana i programa, odnosno nastavne prakse, kako interesovanjima mladih, tako i potrebama tržišta. Učenici na ovom profilu osmišljavaju i oblikuju idejna rešenja svih vrsta tradicionalne (ručno rađene) i računarske grafike (vektorske, rasterske, trodimenzionalne) i ilustracije, primenom tradicionalnih i savremenih materijala, tehnika i tehnologija i aplikativnih programa za obradu slike. U stručnom smislu, učenici ovog profila oblikuju dvodimenzionalna i trodimenzionalna rešenja vizuelne prezentacije firme, institucije ili pojedinca, obogaćenu autentičnom autorskom ilustracijom. Pored tradicionalne izrade umetničke grafike (linoreza, tehnike suve igle i sito-štampe), potrebe i razvoj tržišta usmerile su ka ovladavanju izrade primenjene kompjuterske 2D i 3D grafike i štampe u programima za obradu slike i vektorsko crtanje. Na taj način pripremaju se i izrađuju promotivni i reklamni materijal (bilbord, plakat, kalendar, ambalaža), oprema i ilustracija knjige, stripa, časopisa, kataloga; CD-a. Poslednjih godina inovacije su usmerene ka sve većem interesovanju učenika i potrebama tržišta u ovoj oblasti, ka razvoju grafičkog interfejsa i koncept-arta za aplikacije, internet stranice ili igre (slike 3 i 4).

Profil Firmopisac kaligraf postoji u školi "Tehnoart Beograd" više od dve decenije, od 2000. godine, gotovo od osnivanja umetničkog dela škole (1999), a nešto pre toga je postojao u Školi primenjenih umetnosti u Šapcu. Cilj od formiranja profila bio je da se učenici osposobe za poslove izrade vizuelnog identiteta firmi, kroz razvoj likovnih i tehničkih veština za izradu različitih reklamnih formi (panela, postera, bilborda, firmopisačkih intervencija na fasadnim površinama i izlozima). To je krajem 20. veka još uvek podrazumevalo razvoj veština čiji je akcenat bio na korišćenju tradicionalnih tehnika i izradi tada aktuelnih reklamnih formi, uglavnom rađenih ručno. Posao firmopisca i tada je obuhvatao dve ključne kompetencije:

ispisivanje slova (poznavanje tipografije) i likovnih rešenja (sa jednostavnim ilustracijama), koji će zajedno upotpunjavati vizuelni identitet firme. Međutim, kako se tehnologija od tada ubrzano i nezaustavljivo razvija, bilo je neophodno raditi na inovaciji profila, kako bi se išlo u susret tržišnim zahtevima. Danas svaka firma prilikom svog oglašavanja koristi širok dijapazon mogućnosti vizuelnih medija. Zbog toga je, osim korišćenja tipografije sa jednostavnim ilustracijama, na reklamnim panoima neophodno poznavati i koristiti širok opseg mogućnosti vizuelne komunikacije, od logoa i zaštitnog znaka firme, preko štampanog propagandnog materijala, do kreiranja vizuelnih sadržaja za internet sajtove i društvene mreže. Imajući u vidu i pojavu sve većeg broja firmi, odnosno privrednih subjekata (koji podrazumevaju i samostalne preduzetnike), jasno je da je potreba za jasnim i upečatljivim vizuelnim identitetom neophodan deo poslovanja, opseg vizuelnog identiteta je veoma širok, a broj klijenata u stalnom porastu.

Slika 3

Ilustracija za koranic knjige, rad učenika 3. razreda profila Firmopisac kaligraf



Slika 4

Ilustracija za stranic kalendara, rad učenika 3. razreda profila Firmopisac kaligraf



Napomena. Srednja škola Tehoart, Beograd. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Zbog svega navedenog, potreba za angažovanjem kadrova osposobljenih za savremeni način "firmopisanja" uveliko je prerasla potrebe sa kraja prošlog i početka ovog veka. Kako su vizuelni mediji preuzeli primat u javnom prostoru i doživeli vrtoglavi procvat u prethodnim decenijama, jasnija je potreba da se u okviru posla vizuelnog oglašavanja, odnosno firmopisanja, značajniji akcenat stavi upravo na vizuelni identitet, odnosno na ilustraciju. Iz toga se javila potreba da se profil dalje inovira u odnosu na interesovanja novih generacija učenika, ali i projekata u koje su i sami nastavnici, kao stručnjaci bili uključeni, kao i evidentnih potreba tržišta — prema široj oblasti ilustracije i kreiranja raznovrsnih primenjenih likovnih rešenja za različite vrste reklamnog materijala, ali i knjige, stripove, stone igre i kompjuterske igrice, odnosno osnove koncept-arta. Koncept art je termin koji se upotrebljava u struci

za crtačko-dizajnerska rešenja i idejne skice-crteže, osmišljavanje i postavku crteža, odnosno kreativno vizuelno rešenje na zadatu temu (na primer i u ovom slučaju pretežno dizajn karaktera, ljudi, životinja i drugih bića, dizajn enterijera i eksterijera za film, igru). Predstavlja neminovno i značajno proširenje polja ilustracije knjiga i štampanog materijala ka digitalnim medijima, koje je u našem obrazovnom sistemu u začetku.

Juvelir umetničkih predmeta izrađuje skice po sopstvenoj zamisli i ručno izrađuje nakit i umetničke predmete od plemenitih i obojenih metala, njihovih legura, poludragog i dragog kamena (slika 5). Tradicionalna tehnika se primenjuje u postupcima ručne izrade unikatnog nakita i umetničkih predmeta u srebru, bakru i mesingu, kao i negovanju filigranskog zanata — izrade nakita od žice, i u postupcima fasovanja (ugradnje) dragog i poludragog kamena (slika 6). Inovacije se primenjuju u izradi idejnih rešenja — dizajniranju nakita i unikatnih umetničkih predmeta kroz skice, šablone i trodimenzionalne modele, posebno u postepenom uvođenju modelovanja u 3D programu. Ovo je praksa koju su počeli da uvode mladi nastavnici, a važno je naglasiti da su to upravo bivši učenici škole, zahvaljujući sopstvenom iskustvu i potrebama tržišta i savremene umetničke scene. Inovacija se takođe ogleda u promovisanju sopstvenih rešenja, izradi učeničkih (i budućih umetničkih) portfolija i planiranju karijere u oblasti dizajna nakita i razvoju preduzetničkih kompetencija i veština koje doprinose razvoju karijere. Kao što su rezultati ankete pokazali, bivši učenici upravo segment promocije rada vide kao ključni u smislu korišćenja savremenih medija i tehnologija.

Graver umetničkih predmeta samostalno osmišljava, skicira i ručno izrađuje unikatne gravure na predmetima i oblicima od različitih materijala (drvo, kamen, staklo, metal), uz pomoć raznovrsnih tehnika graviranja: udubljena, ispupčena i reljefna gravura, tehnike intarzije, inkrustacije, emajliranja i nieliranja (slika 7). Ovo je profil koji u najvećoj meri neguje tradicionalni ručni zanat, osim u segmentu promocije i razvoja karijere. Svesno se odustalo od uvođenja korišćenja CNC mašina i drugih alata koje bi unapredile neke tehničke segmente rada, ali bi odvele u polje industrijalizacije, što nije namera i cilj.

Slika 6

Rad učenika 2. razreda profila Juvelir umetničkih predmeta



Slika 7

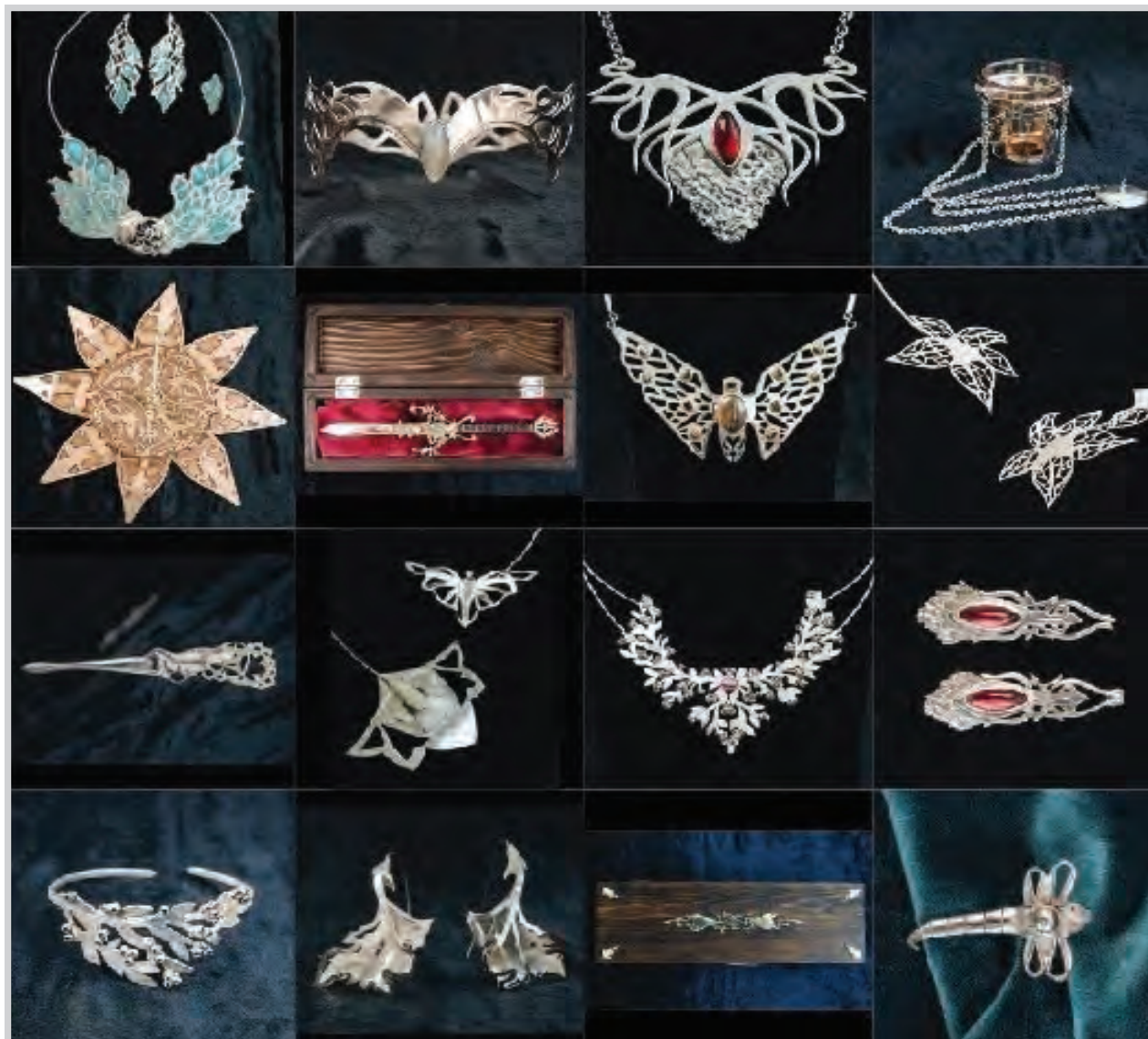
Rad učenika 3. razreda, profila Graver umetničkih predmeta



Napomena. Srednja škola Tehoart, Beograd. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 5

Plakat za godišnju izložbu radova profila Juvelir umetničkih predmeta



Napomena. Srednja škola Tehoart, Beograd. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Stilski krojač dizajnira i oblikuje unikatnu odeću, scenske i savremene kostime, modne i pozorišne lutke i aksesoare za različite prilike. Očuvanje kulturnog nasleđa neguje se kroz negovanje i razvoj tradicionalnog krojačkog i modelarskog zanata, kao i kroz upoznavanje sa tradicionalnim kostimima i narodnim nošnjama različitih istorijskih perioda, a posebno kroz ovladavanje veštine izrade ručnog veza, sa primenom folklornih motiva. U oblasti savremenog stvaralaštva, kod učenika se kontinuirano razvija unikatni umetnički rad, uz aktivno praćenje scenskih i modnih trendova i inovacija, što omogućava rad u sferi scenskih/dramskih umetnosti i u polju dizajna odeće i savremenog kostima i aksesoara (slike 8 i 9).

Slika 8

Scenski kostim, maturaški rad učenika profila Stilski krojač



Slika 9

Modni (savremeni) kostim, maturaški rad učenika profila Stilski krojač



Grnčar — *umetnički keramičar* samostalno izrađuje predmete od gline, od idejne skice do gotovog proizvoda, u oblastima posudne keramike na grnčarskom točku, unikatne keramike i male serije dizajnirane industrijske keramike (slika 10). Negovanje tradicije primetno je kao očuvanje etnološkog nasleđa, kroz ručnu izradu tipskih posuda na grnčarskom točku sa primenom folklornih motiva (testija, vrč, čutura, sač); kao i u korišćenju tehnika praistorije vinčanske keramike (posude, figurine), izradi tradicionalnih instrumenata od gline (frula, okarina, bubanj). Inovacija se ogleda kroz savremeno stvaralaštvo i dizajn – savladavanje raznovrsnih tehnika i likovnih znanja i veština koje omogućavaju oživljavanje sve raznovrsnijeg tržišta unikatne keramike.

Slika 10

Maturaški rad učenika profila Grnčar



Napomena. Srednja škola Tehoart, Beograd. Autorske fotografije.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Metodologija, analiza upitnika i diskusija rezultata

Za potrebe ovog rada kreiran je *Upitnik* za bivše učenike naše škole. Cilj upitnika bio je da se napravi procena uloge školskog okruženja kao podsticaja za razvoj kreativnosti i dalje karijere; kao i mogućnosti i značaja transformacije umetničkih zanata, budući da većina učenika nastavlja školovanje i dalje razvija karijeru u ovim oblastima. *Upitnik* je koncipiran tako kako bismo dobili što više informacija o školskom okruženju i podsticajima, kako su ih učenici videli tokom školovanja a kako kasnije (tokom daljeg školovanja i razvoja karijere), te kako je školsko okruženje uticalo na razvoj njihove kreativnosti i dalje karijere, kako oni vide ulogu nastavnika i šta očekuju od nas. Poseban deo istraživanja bavi se pitanjima kako vide mesto i mogućnosti transformacije umetničkih zanata, kao i njihovo očuvanje i promociju.

U istraživanju su učestvovala 23 ispitanika — bivših učenika škole „Tehnoart Beograd“, svih šest umetničkih profila, koji su školu završili između 2005. i 2023. godine, koji su ili nastavili studije i/ili razvijali svoje karijere u nekom od poslova u umetničkoj branši, uključujući i obrazovni rad.

Upitnik je podeljen u dve celine, u skladu sa navedenim ciljevima istraživanja. Prva grupa pitanja (8) odnosi se na karakteristike srednje škole i njen uticaj i značaj — tokom školovanja, tokom studiranja, u karijeri (3); sa posebnim osvrtom na motivaciju i podsticaje (2 — šta je bilo podsticajno i motivišuće tokom srednje škole), a zatim na razvoj znanja, veština i kreativnosti tokom školovanja i u daljem usmerenju/karijeri (3). Druga grupa pitanja (3) odnosi se na položaj i razvoj umetničkih zanata u 21. veku, sa posebnim osvrtom na transformaciju zanata — inovacije i upliv novih tehnologija. Većina odgovora bila je otvorenog tipa, pa smo ih grupisali prema sadržaju na sledeći način.

1. Karakteristike škole — podsticaj i motivacija, razvoj znanja, veština i kreativnosti

Na osnovu kvalitativne obrade podataka — odgovora otvorenog tipa koje su učenici davali, rezultati/odgovori su podeljeni u četiri kategorije koje predstavljaju osnovne vrline koje je škola razvijala i podsticala, a koje su učenici procenili kao važne za svoje obrazovanje: osnaživanje ličnih/individualnih kvaliteta, podsticaj za profesionalni razvoj, sveobuhvatni pristup nastavi i razvoj kreativnosti (koji je i ispitan u posebnoj grupi pitanja, ali i naznačen nezavisno u pitanjima koja prethodne), stoga će ovoj temi biti dat poseban značaj u analizi rezultata.

Odgovori koji upućuju na zaključak da je u školi podsticano osnaživanje individualnih kvaliteta, učenici najpre vide kroz: mogućnost za istraživanje sopstvenih talenata i učenje novih veština, razvijanje sposobnosti i kreativnosti, razumevanje i učestvovanje u daljem školovanju sa samopouzdanjem, motivaciju za kreativno izražavanje. Kao važne karakteristike izdvojeni su i: inkluzivno okruženje, timski rad i funkcionisanje u raznolikom okruženju.

Kao naredni važan podsticajni element, u svojim raznolikim odgovorima, učenici ističu *podsticaj za profesionalni razvoj*, ističući iskustva iz srednje škole kao dobru osnovu znanja za dalje učenje i razvoj, što

se može posvedočiti jednom od izjava: „Lično sam iskusila da sam imala veliko predznanje na Akademiji, što me je inspirisalo da budem još bolja“. Učenici koji izdvajaju ove segmente rada, kažu da su u školi razvili odnos prema radu i profesionalizam, a na jednom mestu se ističe čak i to da su "profesori pomerali granice naših mogućnosti". Među veštinama stečenim u školi ističe se i sposobnost komunikacije u poslovnom aspektu, što još jednom govori da boravak u srednjoj školi nije bio usmeren isključivo na razvoj tradicionalnih znanja i veština.

Odgovori koji se tiču načina prenošenja i sticanja znanja i kvaliteta rada, mogu se definisati kao holistički i integrativni pristup nastavi (Subotić Krasojević, 2018), jer je primećeno da se kroz nastavu neguje "individualni pristup, širenje znanja o različitim temama", kao i "sticanje uporednog znanja u teoretskom delu i u praktičnoj primeni znanja", ili kako je na jednom mestu istaknuto "usklađen odnos prirodnih nauka biologije, fizike, hemije sa tehnologijom materijala".

Učenici su naveli da je način prenošenja znanja i veština bio raznolik, kao i da je škola bila u toku sa vremenom i tehnologijom, što je doprinosilo „visokom stepenu savremenosti u smislu metoda rada, spektra sadržaja, tehnologije i veština koje se razvijaju“. Većina učenika je istakla posvećenost nastavnika, kompatibilnost nastavnika i učenika, kao i dobru atmosferu za rad i učenje, što svedoči o podsticaju i motivaciji tokom perioda srednjeg školovanja.

Razvoj kreativnosti — Pored praktičnih veština i znanja, važno je istaći i to da su u školi razvijane vrline i veštine značajne za mnoge buduće poslove i životne izazove, kao što su "radna disciplina, strpljenje, način da se izbori sa problemom i da se ne plaši grešaka". U prilog tome govore odgovori koji upućuju da su učenici u školi naučeni sagledavanju problematike iz različitih uglova i podsticani za pronalaženje rešenja na pragmatičan i kreativan način, jer navode u svojim odgovorima, snalaženje, rasčlanjivanje i razumevanje problema.

Na pitanje *Da li su se tvoja znanja, veštine i kreativnost razvijali tokom srednje škole i u kojoj meri?*, 100% ispitanika odgovorila je da jesu, u velikoj meri. Kada se izjašnjavaju o načinima ispoljavanja kreativnosti, ispitanici najviše ističu razvoj umetničkih sposobnosti: „Naučila sam da realizujem svoje ideje u različitim materijalima“. Ali pored toga, ističu značaj celokupnog stvaralačkog procesa: „Naučio sam da definišem, objasnim i razvijam projekat ili delo od početne ideje do krajnjeg proizvoda.“

Kao što je u prethodnim segmentima analize navedeno, pored razvoja profesionalnih/zanatskih i umetničkih veština, ispitanici se ipak osvrću i na razvoj ličnosti (lični odnos prema svakom učeniku, humanost, „odnos prema duši“, „pronalazak sebe kao ličnosti“, razvoj socijalnih veština, otvorena komunikacija), a kreativnost sagledavaju, ne samo u užem smislu umetničkog izražavanja i stvaralaštva, već i kao mogućnost rešavanja problema na različite načine i realizaciju svojih ideja.

2. Mogućnosti za inovaciju i transformaciju umetničkih zanata

U drugom delu *Upitnika* učenici su odgovarali na temu očuvanja umetničkih zanata, njihovog značaja i moguće transformacije i inovacije u savremenom svetu. Važno je naglasiti još jednom da su u anketi učestvovali učenici različitih generacija, u rasponu od gotovo 20 godina, on onih koji su maturirali 2005. (prve generacije koje su završile umetničke profile neposredno nakon osnivanja), do učenika koji su završili školu 2023. godine, tako da tu već postoji transformacija školskih iskustava i praksi. U ovom segmentu želeli smo da utvrdimo njihov stav o tome da li i zašto je važno da umetnički zanati postoje, na koji način treba da se razvijaju, kakav je njihov status i prisustvo, kao i mogućnosti u društvu, sa posebnim osvrtom na njihovu transformaciju.

Na pitanje *Da li i koliko moderne tehnologije mogu da doprinesu očuvanju umetničkih zanata i kulturnog nasleđa uopšte* 56.5% učesnika smatra da umetnički zanati treba da se razvijaju u skladu sa tehnologijom, dok 34.8% smatra da treba da se prilagode novim tehnologijama u manjoj meri. Niko nije mišljenja da ih ne treba nimalo menjati, što govori u prilog tome da je transformacija zanata u savremenom svetu ipak neophodna. Većina njih se slaže u tome da treba naći formulu/primenu tih istih zanata u današnjem svetu, ali da oni neće nestati, i da treba raditi uporedo i na primeni tradicionalnih i digitalnih medija. Evo jednog zanimljivog stava koji ilustruje potrebu o opstanku i očuvanju umetničkih zanata: "Umetnički zanati trenutno izumiru, ali ujedno smatram i da će oni jedini da opstanu; zanat je nešto što zauvek ostaje i čemu uvek možemo da se vratimo".

Pored toga, zanimljivo je istaći da neki od ispitanih učenika smatraju da umetnički zanati treba više da se koriste i razvijaju kao mediji likovnog stvaralaštva, a ne isključivo kao zanati/veštine.

Jedna od ključnih vidova promene i upliva savremenih medija naznačeni su u vidu promocije: "Promocija je jako bitan faktor i treba ga koristiti sada kada su društvene mreže tako popularne i lako dostupne"; Ovakvi stavovi se na slične načine više puta ponavljaju u upitniku, a kao vid promocije gotovo svi vide mogućnosti digitalnih medija. To znači da mladi ljudi vide promociju kao neodvojiv segment umetničkog rada, na kome se mora raditi na svim nivoima obrazovanja.

Na više mesta ističe se važnost umetničkih zanata "kao trag istorije jednog naroda koje treba negovati i promovisati", čime bivši učenici naglašavaju i promociju nasleđa kao važan faktor, posebno pomoću digitalnih medija i društvenih mreža, čime se dostiže brži i širi pristup javnosti, publici i tržištu. Dakle, među važnim segmentima modernizacije umetničkih zanata oni često ističu promociju i distribuciju, kako sopstvenog rada, tako i znanja i svesti o značaju i očuvanju kulturne baštine.

Ističe se transparentnost i dostupnost koji su приметni kroz digitalizaciju, upotrebu novih medija i društvenih mreža. Uvođenjem digitalne tehnologije u praksu bi se omogućilo lakše pronalaženje poslova nakon školovanja, kao i lakši upliv u različite umetničke grane/smerove i projekte

lako na svim profilima postoji prilagođavanje savremenim potrebama uvođenjem ili bar osnovnim mogućnostima programa za 3D modelovanje, aplikativnih softvera i 3D štampača, oni su u početnim fazama

i zahtevaju transformaciju znanja svih nastavnika. Pored toga, neki od ispitanika navode i neminovnost uvođenja veštačke inteligencije (AI), koje pre svega vide u inovacijama u (konzervatorskim) analizama: „Verujem da treba da se uvedu moderne tehnologije koje bi olakšale, ali ne i zamenile tradicionalan zanat. Bila bi to neka vrsta veštačke inteligencije koja bi možda ubrzala proces, na primer za analize restauracije, ili prepoznavanje umetničkog dela, umetnika“. Budući da je ovo polje novo, izazovno i brzo napreduje, nema sumnje da će nastavnici, možda u pomoć svojih bivših učenika, u bliskoj budućnosti nastaviti svoja istraživanja u ovoj oblasti.

Jedna od važnih teza prisutnih u savremenoj pedagogiji koju, među mnogim autorima razvija i Džerom Bruner, jeste da škola postaje, ne samo mesto gde se uči o i u kulturi, nego gde se kultura i stvara. Kada Bruner navodi važnost obrazovanja kao delovanje u kulturi i za kulturu, objašnjavajući kako je moguće stvoriti vezu između (sa)znanja koja se stiču u školi i stvarnog života, on navodi aktivno uključivanje učenika stvaranjem radova, kojima će učestvovati u kreiranju kulturnih vrednosti, a ne biti samo pasivni korisnici sadržaja te kulture (Bruner, 2000, str. 17-55). Kako dvodecenijska praksa u našoj školi, uporedo sa rezultatima našeg malog istraživanja pokazuju, način na koji su učenici i nastavnici međusobno angažovani na usvajanju veština i znanja, i načini na koje se ta znanja kod učenika tokom i nakon školovanja nadograđuju a učenici sa njima uključuju u javni kulturni život zajednice, predstavljaju doslovni primer onoga što Bruner u svom radu elaborira kao poželjni model škole i obrazovanja.

Savremena pedagogija odavno govori o učenju kao kreativnom, a ne reproduktivnom procesu. Mnogi autori navode važnost onih znanja i veština na koje ih nastava umetnosti može ohrabriti, (Freedman 2003; Hadži Jovančić 2012; Ajsner), a to je, nasuprot reprodukciji faktografskih podataka, saznanje da na mnoga pitanja ima mnogo tačnih odgovora i značenja. Teze o produktivnom/stvaralačkom obrazovanju ne podrazumevaju samo neku vrstu izvođačkih delatnosti, u kojima učenici mogu da se odmire od intelektualnih napora “važnih predmeta” i ispolje svoju kreativnost, već i da izraze svoj stav, mišljenje, čak i da se konfrontiraju prihvaćenim stavovima, čime se neguju multiperspektivnost i razumevanje različitosti, a posebno se ističe važnost učenje veština za rešavanje problema (Subotić Krasojević, 2018). Analizirajući odgovore iz ankete, videli smo da se ispitani učenici upravo na ovaj način izjašnjavaju o kreativnosti kao ključnom segmentu koji su pomenili kao upotrebljivo znanje i sposobnost iz škole.

Zanatske veštine u službi kreiranja savremenog umetničkog dela

Kao što smo pokazali, bivši učenici umetničkih profila škole "Tehnoart Beograd" ističu važnost učenja veštine i očuvanje zanatskog umeća, ali ističu i značaj ovih znanja i veština za svoj dalji umetnički rad, kao i potrebu da se stečeno zanatsko umeće iskoristi u sopstvenom stvaralačkom i originalnom umetničkom radu. Na primeru radova dr Ivane Milev, afirmisane vajarke, bivše učenice škole „Tehnoart Beograd“ a danas i naše kolegice, nastavnice praktične nastave na profilu Juvelir umetničkih predmeta, jasno se uočava značaj savladane zanatske veštine u kreativnom izražavanju.

Filigranski precizno izrađene skulpture su realizovane primenom drugačijih materijala od onih koje je Ivana koristila dok je bila učenik smera juvelir umetničkih predmeta. Ipak ta transformacija je toliko očigledna a da nam ipak ostaje bliska, poput tradicionalnih prepleta i ručnog rada (slike 11 i 12). Ona se izražava jezikom preciznog i strpljivog zanatlije, ali njene forme su likovne, pročišćene i apstrahovane.

Kao što stoji u katalogu njene nedavno objavljene monografije, "kroz predan i temeljan rad i stalno preispitivanje, njen izraz postaje vrsno izbrušen i lišen svega suvišnog" (Tripković, 2024, str. 12), dok "njeni nizovi, petlje i fragmenti predstavljaju čin stvaranja po ugledu na prirodne ritmove, s tim da ona svoje radove konstruiše prateći unutrašnji ritam, osluškujući svoje telo i vodeći se instinktom i osećajem za lepo koji je pohranjen u njoj. Ovakav pristup podrazumeva manuelni rad, manipulaciju i stvaranje mnoštva jedinstvenih, unikatnih objekata", Isto, str. 9) a ovo jesu veštine koje je Ivana savladala posvećenim radom u juvelirskoj učionici svoje srednje škole, a koje je kasnije, brižljivošću i strpljivošću posvećenog zanatlije, pretočila u nadahnut univerzalni duhovni likovni izraz. U radu Ivane Milev primetno je izuzetno strpljenje i doslednost, veštine i vrline koje su razvijane i tokom školovanja, a koje su istaknute i kod učesnika u upitniku.

Slika 11

Drhtaj, drvo i metalna zica [umetnička instalacija]



Napomena. Ivana Milev, 2016. Autorska fotografija.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 12

Beskonačni nizovi [umetnička instalacija]



Napomena. Ivana Milev, Galerija ULUS, 2021. Autorska fotografija.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Zaključak

Jedna smo od retkih evropskih zemalja koja umetničke zanate izučava na srednjoškolskom nivou. Potreba za osnivanjem obrazovnih profila koji i danas nastavljaju da neguju specifične zanatske veštine prepoznata je još tokom 90-ih godina prošlog veka. Sa iskustvom od preko 20 godina funkcionisanja umetničkih obrazovnih profila srednja stručna škola "Tehnoart Beograd" predstavlja dobar primer pozitivne transformacije umetničkih zanata u savremenom svetu.

Upitnik za bivše učenike umetničkih profila srednje stručne škole "Tehnoart Beograd" koji je poslužio kao naučna osnova za ovo istraživanje, potkrepljuje naša stanovišta o važnosti razvoja kreativnosti u obrazovanju i negovanja stvaralačkog procesa, sa jedne strane. Sa druge strane, potvrđuje važnost i neophodnost opstanka, kao i raznolikih mogućnosti razvoja i korišćenja umetničkih zanata u savremenom svetu. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici ističu vrline koje su tokom školovanja kod njih razvijane i podsticane, raznolikim i ličnim pristupom nastavnika. U srednjoj školi tako su podsticane sposobnosti i kvaliteti za dalje obrazovanje i karijeru: osnaživanje ličnih/individualnih kvaliteta, podsticaj za profesionalni razvoj, sveobuhvatni pristup nastavi i razvoj kreativnosti. Pored razvoja umetničkih veština, znanja i sposobnosti i ohrabivanja ka ličnom izražavanju i izvođenju originalnih radova i unikatnih predmeta, kreativnost je razvijana i kao mogućnost rešavanja problema na različite načine i realizacije svojih ideja u širem, ne samo umetničkom, smislu.

Svi ispitanici učenici vide neophodnost prilagođavanja i transformacije umetničkih zanata savremenim potrebama, i slažu se da treba raditi uporedo na primeni tradicionalnih i digitalnih medija i tehnologija. Ističe se značaj očuvanja zanata i kulturnog nasleđa, a mogućnosti transformacije vide najpre u primeni novih tehnologija u službi inovacije umetničkog i zanatskog procesa, ali i u domenu promocije sopstvenog rada i kulturnog nasleđa.

Nit koja nas i dalje spaja sa našom tradicijom i nasleđem su upravo zanati. Spoznaja da učenike i dalje ushićuje rezultat njihovog posvećenog i strpljivog rada sopstvenim rukama održava vitalnom tu nit, vremenom sve tanju, kako se vrednosti naše kolektivne prošlosti gube. Iz stare zanatske radionice iskoračili smo na nepoznato tlo stalnih tehnoloških promena i ubranog propadanja dojučerašnjih ideja. Stoga još više začuđuje činjenica da umetnički zanati odolevaju svim udarima dehumanizacije objekata svakodnevnog života i da ih upravo ta komponenta čini neprolaznim. Toga smo posebno svesni na završnim školskim izložbama na kojima učenici izlažu svoje radove. Citat jedne od bivših učenica naše škole glasi "Iako smo svedoci da stari zanati izumiru u isto vreme mi se čini da će samo oni opstati". Nastavnici teorijske i praktične nastave na smerovima umetničkih zanata u školi "Tehnoart Beograd" trude se da održe te male buktinje na različite kreativne načine koje kontinuirano osmišljavaju i sa svojim učenicima izvode.

Svaki od smerova je prošao specifičan vid transformacije u okviru postojećeg plana i programa, ali ne uvek u vidu zvaničnih kurikuluma koje priprema Ministarstvo prosvete, jer je brzina kojom su se dešavale promene, pre svega u digitalnom svetu, zahtevala trenutnu reakciju nastavnika na novonastale okolnosti. Zbog toga su često promene u nastavnoj praksi išle mnogo brže od zvaničnih promena nastavnih planova i programa, kako bi se išlo u susret realnim promenama i zahtevima struke. Orijentisanost ka projektnoj nastavi koja je oduvek bila zastupljena u ovo specifičnoj školi olakšala je tu tranziciju i pripremila nastavnike za promene do kojih je došlo poslednjih nekoliko godina. Rad na realizaciji projektne ideje uvek započinje istraživanjem koje moderira nastavnik da bi primenom stečenih znanja i veština učenik izveo projektni zadatak koristeći sve potencijale za kreativno izražavanje, razvijane tokom školovanja.

Zanatsko umeće poseduje izuzetno važnu vrlinu — posvećenost, koja nedostaje tipičnom, često i idealizovanom predstavniku savremenog društva (Liessmann, 2008). Ubrzanost svakodnevnog života, prevelika oslonjenost na tehnologiju a smanjena želja za istraživanjem i procesima kod kojih se sporo dolazi do rezultata, doveli su nastavnike u poziciju da iz časa u čas moraju da motivišu učenike kako bi se oni posvetili određenom zadatku u okviru svoje stručne prakse. Ipak, prenošenje znanja i veština u okviru vrlo zahtevnog plana i programa ostali su imperativ tokom celokupnog nastavnog procesa. Zahvaljujući tome, transformacija zanata, ma koliko izazovna i kompleksna bila, šansa je da se sačuva radost stvaranja koja će pratiti učenike bez obzira čime se bavili u svom daljem profesionalnom životu.



YouTube: 10. Jovanovic & Subotic Krasojevic video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/OKmwMN7OCrQ>

Time: 16:02'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Literatura

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja [The culture of education]*. Zagreb: Educa.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*. New York: Columbia University.
- Golijan, I. (2021). *Stari zanati i evropska baština [Old crafts and European heritage]*. Beograd: Grafik centar.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju [Art in general education]*. Beograd: Klett.
- Hozo, M. K. (1991). *Slikarstvo, metode slikanja i materijali [Painting, painting methods and materials]*. Sarajevo: Svjetlost.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja [Theory of uneducated. Delusions of the knowledge society]*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Tripković, L. (2024). *Ivana Milev — Beskonačni nizovi [Ivana Milev — Endless series]*. Beograd: Arte Media.
- Попадић, Милан (2015). *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине [Time Past in Time Present: An Introduction to Heritage Studies]*. Београд: Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Pravilnik o određivanju poslova koji se smatraju starim i umetničkim zanatima, odnosno poslovima domaće radinosti, načinu sertifikovanja istih i vođenju posebne evidencije izdatih sertifikata [Rulebook on the determination of jobs that are considered old and artistic crafts, i.e. home-made jobs, the method of certifying them and keeping special records of issued certificates]* (2012). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 56/2012.
- Predlog Evropske konvencije o zaštiti starih i tradicionalnih zanata [Proposal for the European Convention on the Protection of Old and Traditional Crafts]* (2006). Beograd: Pravni fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pravilnik o određivanju poslova koji se smatraju starim i umetničkim zanatima, odnosno poslovima domaće radinosti, načinu sertifikovanja istih i vođenju posebne evidencije izdatih sertifikata [Rulebook on the determination of jobs that are considered old and artistic crafts, i.e. home-made jobs, the method of certifying them and keeping special records of issued certificates]* (2012). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 56/2012.
- Predlog Evropske konvencije o zaštiti starih i tradicionalnih zanata [Proposal for the European Convention on the Protection of Old and Traditional Crafts]* (2006). Beograd: Pravni fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Senet, R. (2007). *Kultura novog kapitalizma [The culture of new capitalism]*. Beograd: Arhipelag.
- Суботић Красојевић, И. (2018). Потрага за методом (с)ликовне културе [The search for a method of (s)art culture]. У: Д. Цицовић Сарајлић и др. (ур.), *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, Тематски зборник међународног значаја (стр. 527-539). Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.
- Шинер, Л. (2007). *Откривање уметности: културна историја [Discovering art: cultural history]*. Нови Сад: Арт принт.

Slika 0.35

Misaoni pejzaž — motivi Hercegovine



Napomena. Angelina Vukosav, kombinovana tehnika na papiru, 40 x 60 cm, 2021.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

4.



КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ / КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Miomira M. Đurđanović, redovni profesor
Metodika nastave muzičke kulture
Departman muzičke umetnosti, Akademija
umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
mast. teor. um. Marija Miltojević, asistent
Metodika nastave muzičke kulture
Fakultet umetnosti Univerzitet u Nišu (Srbija)
miomira.djurdjanovic@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7 83+(37.016:78):373.3.046-021.66
Originalni naučni rad
222–235

STAVOVI NASTAVNIKA O PODUČAVANJU DUHOVNE MUZIKE U STARIJIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Rezime: Duhovna muzika je imala svoje mesto u osnovnoškolskom obrazovanju od samih početaka. Međutim, politička i društvena previranja su uticala na nju, te je pod njihovim pritiskom bila ili dodavana ili potpuno izostavljena iz nastavnih programa. Iako je tokom vremena menjala svoju ulogu i značaj u osnovnom muzičkom obrazovanju, duhovna muzika i dalje ostaje prisutna i relevantna i danas. Njena uloga se može promatrati kroz prizmu kulturnog nasleđa i duhovnog razvoja, pružajući učenicima jedinstveno iskustvo i razumevanje muzičkog sveta. Ono što ostaje kao izazov jeste sam pojam duhovne muzike, koji je veoma kompleksan i teško se precizno definiše. Zbog toga smo se, u našem istraživanju, fokusirali na definisanje duhovne muzike u okviru nastavnog programa predmeta Muzička kultura od 5. do 8. razreda opšteobrazovne škole, kao i na njenu zastupljenost tokom časova. Ispitano je 32 nastavnika osnovne škole koji su, odgovarajući na pitanja iz anketnog upitnika, definisali duhovnu muziku. Takođe, sastavili su spisak kompozicija koje su, prema njihovom shvatanju, relevantne za izvođenje i slušanje u okviru nastavnog programa pod nazivom duhovna muzika. Zapaženo je da mnogi nastavnici poistovećuju pojam duhovne muzike sa religioznom muzikom, bez obzira na pol i godine starosti. Takođe, smatraju da su sadržaji ove teme dovoljno zastupljeni na časovima Muzičke kulture. Rezultati istraživanja ukazuju na potrebu redefinisavanja pojma duhovne muzike u nastavnom programu, kao i na potrebu uspostavljanja jasnih smernica za obradu ove nastavne oblasti.

Ključne reči: muzička kultura, nastavni program, duhovna muzika, religiozna muzika, crkvena muzika.

Uvod

Nastava, a samim tim i nastava Muzičke kulture u opšteobrazovnoj školi, postavljena u društveno-kulturni kontekst svedoči o relativnosti znanja i njegovoj zavisnosti od istorijskog trenutka. Sa druge strane, ovo predstavlja i uvid u različite vrednosti znanja i usmerava na pronalaženje univerzalnog u znanju (Šefer, 2005, str. 67).

Postavljeno kao zavisno od istorijsko-društveno-kulturnog konteksta, znanje o duhovnoj i crkvenoj muzici i njihovo različito tumačenje kroz nastavu Muzičke kulture u osnovnoj školi, može se pratiti od početka nastave u Srbiji (Đurđanović, 2014). U 19. veku ideja o duhovnoj muzici bila je jasna kada je reč o njenoj funkciji i mestu u društvu. Ona je imala crkvenu tematiku, a njena funkcija bila je priprema učenika za bogosluženje (Đorđević, 1950). Nakon Drugog svetskog rata, ideološke prilike su dovele do odsustva duhovne (odnosno, crkvene) muzike iz sadržaja predmeta Muzička kultura (Cicović Sarajlić i Pavlović, 2018). Danas, iako vraćena u nastavu, njena definicija i zastupljenost ostaju nejasni. Njeno određenje se gubi u fragmentarnosti pojma kulture i slojevitosti fenomena duhovnosti, dok je njena funkcija nedovoljno pojašnjena u programu nastave Muzičke kulture. Naše istraživanje je započelo od žanra duhovne muzike koji se nalazi u važećem nastavnom programu za Muzičku kulturu u drugom ciklusu opšteobrazovne škole.

Analiza žanra duhovne muzike u nastavnim programima

Analizom nastavnih programa predmeta Muzička kultura za osnovnu školu, sa posebnim osvrtom na spiskove kompozicija za slušanje i izvođenje, uočavaju se pesme svrstane u kategoriju duhovnih. S pojmom duhovnog prvi put se susrećemo u sedmom razredu (Pravilnik o planu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019), što se ponavlja i u osmom (Pravilnik o planu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2019). Pod nazivom Duhovne pesme u završna dva razreda osnovne škole preporučene su sledeće kompozicije za pevanje i sviranje: delovi iz Liturgije Svetog Jovana Zlatoustog Stevana Stojanovića Mokranjca (*Tebe pojem, Budi imja*), tropari (*Tropar Svetom Savi, Tropar za Božić*), pesme vezane za pravoslavnu tradiciju koje nisu deo liturgije (*Božiću, naša radosti; Vezak je vezla djeva Marija; Pomozi nam višnji Bože*), kao i pesma iz srednjeg veka Isaije Srbina *Aliluja*. Nastavni sadržaji se, u žanru duhovne muzike za sedmi i osmi razred, preklapaju.

U nastavnim programima za peti i šesti razred ne nalazimo eksplicitan naziv Duhovne pesme, ali, prateći analogiju ovog žanra iz starijih razreda, u petom razredu kroz nastavnu oblast Čovek i muzika, nalazi se jedna vizantijska himna za slušanje, dok su u šestom u istoj oblasti, u poglavlju Srednji vek preporučene kompozicije za slušanje koje obuhvataju vizantijske napeve, gregorijanski koral, tropare (*Božićni tropar Rožestvo tvoje, Tropar Svetom Savi*), delove iz Liturgije Svetog Jovana Zlatoustog Stevana Stojanovića

Mokranjca (*Tebe pojem*), delove Osmoglasnika (*Bog Gospod* — glas četvrti; *Aliluja* — glas šesti), kao i srpske pravoslavne pesme srednjeg veka (Kir Stefan Srbin — *Ninja sili*; Nikola Srbin — *Heruvimska pesma*; Isaija Srbin — *Agios o Teos, Aliluja*). Za pevanje i sviranje u šestom razredu kao preporuka nalaze se: crkvena himna *Statije, Božićni tropar*, kao i *Molitva Gospodnja Oče naš* đakona Petra Kojića (Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2020). U petom i šestom razredu učenici se pripremaju kroz slušanje žanra duhovne muzike (odnosno, duhovnih pesama), da bi u sedmom i osmom razredu usledilo njihovo izvođenje.

Određenje pojma duhovne muzike

Na početku istraživanja postavili smo sledeće pitanje: Kako bi nastavnici definisali duhovnu muziku koja se nalazi u važećem nastavnom programu? Definisanje ovog žanra je izazovno zbog definicije same duhovnosti. Različite discipline bavile su se ovim konceptom, pružajući različita tumačenja.

Teološki pristup duhovnoj muzici

Pravoslavni teolozi muziku sagledavaju kao umetnost u službi koja se ne može smatrati samostalnom umetnošću. Konstantin Kavarnos (Konstantin Kavarnos) pišući o vizantijskoj muzici koja je zvanična muzika grčke i srpske pravoslavne crkve, naglašava njenu jednostavnost ili oslobođenost nepotrebne složenosti, ističući snagu i duhovnost koju poseduje. Prema Kavarnosu, ciljevi crkvene muzike su duhovni: prvo kao sredstvo bogoslužjenja, što je prepoznato od samih početaka hrišćanstva, a zatim kao sredstvo za lično duhovno uzdizanje, za izražavanje i negovanje viših misli i osećanja čoveka, kao i za odbranu od nepoželjnih misli i osećanja (Kavarnos, 1978, str. 79). Kavarnos smatra da muzika u crkvi nije namenjena isticanju pevačkih sposobnosti izvođača, zabavi ili izazivanju estetskog zadovoljstva. Analizirajući *Novi Zavet*, Kavarnos nalazi u njemu da crkveno pojanje može biti sredstvo „duhovnog razvoja“, gde, pri pevanju ili slušanju psalama, himni ili duhovnih pesama, čovek može da se uzdiže duhovno, i da ove pesme jesu sredstvo vaspitanja (Kavarnos, 1978, 80). Kavarnos naglašava čvrstu povezanost reči, melodije i ritma u crkvenoj muzici, gde melodija i ritam pojačavaju smisao pevanih reči, dok reči daju sadržaj melodiji i ritmu. Stoga je, prema njemu, važno da obe komponente budu pravilno i jasno pevane (Kavarnos, 1978, str. 84). Na kraju rada, Kavarnos duhovnom muzikom naziva svu muziku koja slavi Boga, ističući da ne postoji jedna određena vrsta duhovne muzike.

Od savremenijih autora, Ašković deli slično gledište s Kavarnosom, tvrdeći da nema značajnije razlike između svetovnih i duhovnih kompozicija, i da učenici mogu zadovoljiti svoje potrebe prema duhovnoj muzici kroz različite žanrove. Prema ovom autoru i „najduhovnije“ kompozicije imaju svoje svetovno poreklo ili u sebi sadrže neke svetovne elemente, a isto tako, nema svetovne muzike bez elemenata duhovnog. On zaključuje da je praviti oštru razliku između svetovne i duhovne muzike uzaludno (Ašković, 2013). Teološki gledano, crkvena muzika izjednačena je sa duhovnom, ova dva termina smatraju se sinonimima i obuhvataju svu muziku koja se koristi u bogoslužjenjima.

Muzikološki pristup duhovnoj muzici

Brojni su muzikolozi koji su se bavili definicijom pojmova: (1) crkvena, (2) religiozna i (3) duhovna muzika. Pritom su razmatrali nekoliko parametara kao što su funkcija, tekstualna osnova, mesto izvođenja ili kombinaciju više njih. Na funkciju se poziva američki autor Marini (Marini, 2012), koji tvrdi da je duhovna muzika ona koja se koristi u verskim ritualima. Drugi važan faktor određenja pojma koji on navodi je tekst. Marini u svom radu duhovnu muziku određuje kao onu koja predstavlja podlogu za tekst. Na tekst se, pri definisanju, oslanja i Dimitrije Stefanović. Po njemu, crkvena muzika je ona koja je komponovana i pevana na liturgijski tekst, dok je duhovna ona koja obuhvata blisku tematiku svojim sadržajem (Stefanović, 1989, str. 93). Mesto kao odrednicu za definisanje uzima Miloš Velimirović, koji tvrdi da je mesto izvođenja osnovni kriterijum da bi se nešto smatralo duhovnom muzikom. Raspravljajući o razvoju duhovne muzike na Balkanu, pod ovom vrstom muzike podrazumeva dela izvedena u obredima istočnohrišćanske, odnosno, pravoslavne crkve (Velimirović, 2000, str. 7).

U svom radu *Muzika i pravoslavno bogoslužje — pitanje termina*, Ivana Perković-Radak predlaže „otvorenu sistematizaciju pojmova” (Perković-Radak, 2006, str. 62). Ona predlaže sledeća određenja: religioznu muziku shvata kao veoma širok pojam i pravi razliku između užeg pojma religijske muzike — one koja se odnosi na određenu religiju i religiozne muzike — one koja je izraz vere. Crkvena muzika bi bila ona koja se koristi u crkvi uz napomenu da mesto na kom se muzika izvodi ne može biti jedini relevantan parametar. Za pojam duhovna muzika Perković-Radak (2006) navodi da se, zbog svoje semantičke složenosti, u njenom otvorenom sistemu može kretati slobodno, od najopštijeg do najspecifnijeg. Ukoliko se reč duhovnost shvati u najširem smislu i izjednačiti sa pojmovima kultura, humanost, moral, civilizacija, onda je on najširi, širi i od religioznog. Dok, sa druge strane, on može biti i unutrašnja duhovna potreba posebna za svakog pojedinca. Prema Perković-Radak (2006) u praksi se termin duhovna muzika koristi između ove dve krajnosti, dok prema njenom mišljenju, on treba da se koristi veoma oprezno i sa svešću o njegovoj slojevitosti.

Antropološki pristup duhovnoj muzici

Najširi uvid u proučavanje pojma duhovnosti i duhovne muzike može nam dati antropologija. Izučavanje muzike u antropologiji povezano je sa proučavanjem kulture. Prvobitno shvatanje kulture bilo je da je ona statičan i nepromenljiv fenomen, i samim tim je i muzika bila njen nepromenljivi deo. Taj deo bilo je potrebno opisati, klasifikovati i potom porediti sa sličnim fenomenima kako bi se objasnile etape u razvoju ljudske kulture. Polovinom 20. veka revidiran je pojam kulture, što se odrazilo i na shvatanje muzike. Kultura je počela da se shvata kao nešto promenljivo i fluidno, na šta može da se utiče (Kovačević i Ristivojević, 2014). Muzika je postala poseban kulturni fenomen koji je potrebno proučavati i sagledati u širem društvenom i kulturnom kontekstu. Poslednjih decenija, antropologija posmatra muziku kao aktivnog činioca u formiranju kulturnih identiteta.

Antropolog i etnomuzikolog Meriam (Alan P. Merriam) smatra da je muziku moguće razumeti samo ukoliko se sagledaju kulturološki procesi u kojima je nastala, prilike u kojima se koristi, kao i odnos koji prema njoj imaju pripadnici određene kulture. Ovako sagledana, muzika postaje element koji utiče na društvene, političke, ekonomske, lingvističke, religijske i druge oblike ponašanja (Merriam, 1964). U ovom smislu, muzika je često bila proučavana kao deo rituala.

Govoreći o muzici kao delu rituala, Isidora Žebeljan navodi da se iz te muzike profilisala duhovna muzika kakvu danas poznajemo i kakva postoji u svim religijama sveta (Gajšek, 2019).

Pisanje o duhovnoj muzici kao delu rituala iz teorijske perspektive počelo je krajem 20. veka. Samo određenje duhovne muzike prošlo je kroz iste etape kao i proučavanje i određenje same muzike. Veći deo 20. veka duhovna muzika i rituali koje ona sprovodi smatrani su statičnim tradicionalnim ponašanjem. Antropolozi su se fokusirali na ulogu religije u društvenim pogledima na svet i kulturnim sistemima. Iako su ove teorijske perspektive povremeno upućivale na duhovnu muziku, svrha je prvenstveno bila da se muzika objasni kao pomoćna karakteristika nekog fundamentalnijeg aspekta religije, kao što su sveti autoritet, institucionalno održavanje ili definicija pogleda na svet (Bell, 1997; Riesebrodt, 2010). Bell je pokušala da naglasi dinamičku dimenziju rituala (a samim tim i duhovne muzike kao njegovog nerazdvojnog dela), posebno njegovu jedinstvenu sposobnost da „modulira kulturnu promenu“. U njenom radu ritual i duhovna muzika postaju aktivni činioci uobličavanja kulture (Bell, 1997). Sociolog Martin Raizebrot je početkom 21. veka predložio novu teoriju religije, tvrdeći da „liturgija“, odnosno službe sastavljene od normativnog verskog jezika i muzike koji se javno izvode, daju najpouzdanije podatke za tumačenje fenomena religije, jer izbegavaju subjektivnost iskustvenih izveštaja i intelektualni elitizam teoloških tekstova (Riesebrodt, 2010). Uočavamo promenu u sagledavanju duhovne muzike od statičnog, nepromenljivog dela rituala do onog koji može da definiše i protumači samu suštinu religioznosti.

Psihološki pristup duhovnoj muzici

Muziku kao jedinstven vid doživljaja i specifičan oblik čovekovog unutrašnjeg iskustva proučava psihologija i različiti pravci koji su iz nje nastali. Počevši od opšte psihologije koja muziku proučava kroz diferencijalno-psihometrijski pristup, preko kognitivne psihologije, stižemo do razvojne psihologije muzike koja istražuje opazajni, kognitivni, emocionalni, socijalni i psihomotorni razvoj pojedinca posredstvom muzike.

Danas se, uzimajući u obzir tradicije razvojne psihologije i psihodinamskih teorija, ide ka teorijama duhovnog razvoja koje istražuju kako individua postaje celovita ličnost. Duhovni razvoj se ne odvija samo kroz fizički rast ili intelektualno sazrevanje, već obuhvata i evoluciju unutrašnjeg bića i njegove sposobnosti da se poveže sa dubljim smislom.

Prema Eriksonovoj teoriji psihosocijalnog razvoja, svaki period života nosi specifične izazove koje individua mora savladati kako bi postigla psihološku zrelost (Erikson, 1950). Duhovna muzika može biti ona koja će poslužiti kao sredstvo za obradu tih izazova, pružajući prostor za refleksiju i integraciju životnih iskustava.

Psihodinamske teorije, kao što je Jungova teorija analitičke psihologije, takođe naglašavaju važnost duhovnog razvoja kao put ka individuaciji, procesu u kojem individua integriše različite aspekte svog uma i duha kako bi postigla celovitost (Jung, 1933).

U kontekstu duhovne muzike, ove teorije dobijaju praktičnu dimenziju. Duhovna muzika može podržati pojedinca na njegovom putovanju ka integritetu i celovitosti. Kroz muziku koja je u stanju da evocira duboke emocije i podstakne introspekciju, pojedinac može dublje istražiti svoje unutrašnje svetove i prevazići izazove pred kojima se nalazi. Duhovna muzika može podržati proces individuacije omogućavajući izražavanje dubokih emocionalnih stanja i integraciju suprotnosti unutar psihe. Ovako sagledana duhovna muzika predstavlja širi koncept u kome muzika, ukoliko je duhovna, može pojedincu da pruži dublji uvid u unutrašnje procese kroz doživljaj zvuka.

Definicije duhovne muzike

Na osnovu sagledavanja relevantne literature koja se bavila pitanjem duhovne muzike iz perspektiva različitih disciplina, formirali smo četiri definicije koje smo ponudili nastavnicima:

1. Teološki gledano, duhovna muzika je sinonim za crkvenu muziku i obuhvata dela koja se koriste u verskim obredima ili bogoslužjenjima.
2. Muzikološki pristup duhovnoj muzici varira u zavisnosti od interpretacija istraživača. Pregledom literature, može se zaključiti da se duhovna muzika često poistovećuje sa religioznom (kako je opisuje Perković-Radak, 2006) i obuhvata širok spektar muzičkih kompozicija koje se koriste u crkvenim obredima, kao i onih koje se bave religioznim temama i vrednostima.
3. Antropološki pristup definiše duhovnu muziku kao žanr koji se razvio iz rituala. Rituali su ukorenjeni u ljudskom iskustvu i često su posmatrani kao način na koji pojedinci i zajednice pokušavaju da daju smisao svom postojanju. Duhovna muzika koja je deo rituala može biti posmatrana, kao i sam ritual, kao potreba pojedinaca i zajednica za transcendentnim ili duhovnim.
4. Uvažavajući dostignuća psihodinamskih teorija, duhovnu muziku možemo definisati kao vrstu muzike koja nije samo umetnički izraz ili emocionalni doživljaj, već služi kao sredstvo za dublje razumevanje unutrašnjeg života. Ova vrsta muzike ima za cilj duhovni razvoj pojedinca, pružajući prostor za introspekciju, refleksiju i integraciju životnih iskustava. Inspirisan teorijama psihologije, poput Eriksonove teorije psihosocijalnog razvoja i Jungove teorije analitičke psihologije, koncept duhovne muzike naglašava proces individuacije i integracije različitih aspekata ličnosti radi postizanja unutrašnje celovitosti ličnosti.

Predmet, cilj i hipoteze istraživanja

Predmet ovog istraživanja bio je da utvrdimo način definisanja duhovne muzike, kao i njenu zastupljenost u nastavi Muzičke kulture od 5. do 8. razreda opšteobrazovne škole prema mišljenju nastavnika. Imajući u vidu navedeni predmet definisali smo četiri cilja istraživanja:

1. ispitati kako nastavnici definišu duhovnu muziku u nastavnom programu i da li postoji razlika u nivoima slaganja;
2. ispitati da li se razlikuje definisanje duhovne muzike u nastavnom programu prema polu nastavnika;
3. ispitati da li se razlikuje definisanje duhovne muzike u nastavnom programu prema životnom dobu nastavnika;
4. ustanoviti kolika je zastupljenost nastavnih jedinica sa temom duhovne muzike na časovima Muzičke kulture i da li postoji razlika u defisanju duhovne muzike i njene zastupljenosti.

U skladu sa predmetom i ciljevima istraživanja, formulisane su sledeće hipoteze:

- *H1*: Postoji razlika u nivoima slaganja u vezi definisanja duhovne muzike.
- *H2*: Postoji razlika prema polu nastavnika u definisanju duhovne muzike.
- *H3*: Postoji razlika prema životnom dobu nastavnika u definisanju duhovne muzike.
- *H4*: Postoji razlika u nivoima slaganja u vezi sa definicijom duhovne muzike i njenom zastupljenošću.

Metodologija

Istraživanje koje je sprovedeno za potrebe ovog rada obuhvatilo je uzorak od trideset i dva ispitanika, dvadeset sedam predmetnih nastavnica i pet nastavnika, koji realizuju nastavu u drugom ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja na teritoriji Republike Srbije (Tabela 1). Prvu grupu čine nastavnici koji su u starosnoj kategoriji od 25–34 godine (7 ili 21,9%), drugu od 35–44 godine (9 ili 28,1%), treću, koja je i najbrojnija, oni od 45–54 godine (10 ili 31,3%) i četvrtu kategoriju ispitanici od 55–65 godina, njih 6 ili 18,8%. Za razliku od broja ispitanika prema polu, prema godini starosti, uzorak je ujednačeniji.

Podatke potrebne za istraživanje prikupili smo anketiranjem, pri čemu je kao instrument korišćen *Upitnik*. Anketiranje je bilo anonimno. Upitnik je sadržao ukupno šest pitanja koja su pokrila sledeće grupe varijabli: (1) opšte varijable kojim su prikupljeni sociodemografski podaci nastavnika: pol i starosna dob; (2) varijable koje se odnose na način definisanja pojma duhovne muzike u nastavnom programu od strane nastavnika: pitanje koje je bilo zatvorenog tipa i sadržalo četiri tvrdnje (definicije) koje su nastavnici na *Likertovoj skali* sa sedam alternativa slaganja procenili; (3) varijable koje se odnose na zastupljenost duhovne muzike u nastavnom programu i na časovima predstavljena su sa ukupno dva pitanja koja su zatvorenog tipa u formi sedmostepene *Likertove skale*; (4) poslednje pitanje otvorenog tipa koje je poslužilo za kvalitativno procenjivanje odnosilo se na slobodan izbor kompozicija od strane nastavnika koje su pogodne za obradu nastavnih jedinica sa temom duhovne muzike.

Tabela 1

Struktura uzorka

Pol	Godine starosti				Ukupno
	25–34	35–44	45–54	55–65	
Muški	2	1	2	0	5
Ženski	5	8	8	6	27
Ukupno	7	9	10	6	32

Rezultati

H1: Postoji razlika u nivoima slaganja u vezi definisanja duhovne muzike. Kako bi se proverila prva hipoteza koju smo postavili i utvrdili za koju definiciju duhovne muzike u nastavnom programu su se nastavnici opredelili koristili smo *Fridmanov test* i *Vilkoksonov test rangova*. Rezultati su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2

Rezultati *Fridmanovog testa* i *Vilkoksovog testa* za prikaz razlike u slaganjima sa ponuđenim definicijama duhovne muzike

Duhovna muzika u Nastavnom programu je:	AS±SD	χ^2	sig
muzika koja se koristi u bogoslužjenjima / religioznim praksama	5,22±1,86AB	19,070	0,000
sva muzika sa religioznom tematikom – ona koja uključuje crkvene i van crkvene obrede, kao i komponovanu na religijske teme ili inspirisanu religioznom tematikom	5,81±1,65A		
ona koja izražava unutrašnju potrebu svakog pojedinca za duhovnošću	4,28±1,9C		
sva muzika koja ima potencijal da pospeši duhovni razvoj pojedinca	4,41±1,68BC		

Fridmanovim testom utvrđeno je da postoji statistički značajne razlike u slaganjima sa različitim definicijama duhovne muzike ($\chi^2=19,070$, $p=0,000$). Poređenja između slaganja sa pojedinačnim definicijama su testirana *Vilkoksovim testom*. Najveće slaganje ispitanici su pokazali sa drugom definicijom (AS=5,81; SD=1,65), dok je nešto manje slaganje sa prvom (AS=5,22; SD=1,86). Između ove dve definicije nema značajne razlike u slaganju ispitanika. Na trećem mestu po slaganju je četvrta definicija (AS=4,41; SD=1,68). Ona se značajno razlikuje od druge definicije, ali se ne razlikuje značajno od prve definicije. Najmanje slaganje su ispitanici pokazali prema trećoj definiciji (AS=4,28; SD=1,9). Ovo slaganje je značajno manje od slaganja sa prvom i drugom definicijom, ali se značajno ne razlikuje od slaganja sa četvrtom definicijom.

H2: Postoji razlika prema polu nastavnika u definisanju duhovne muzike. Kako bi se testirala druga hipoteza o stavovima nastavnika prema definiciji duhovne muzike u nastavnom programu sa jedne i pola sa druge strane (razlike u stavovima muškaraca i žena) korišćen je *Hi kvadrat test* (Tabela 3).

Tabela 3

Razlika u definisanju duhovne muzike prema polu nastavnika

Duhovna muzika u nastavnom programu je: muzika koja se koristi u bogoslužjenjima / religioznim praksama									
Pol	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
muški	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	3.375	.642
ženski	3 (11.11%)	0 (0%)	1 (3.7%)	6 (22.22%)	6 (22.22%)	2 (7.41%)	9 (33.33%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: va muzika sa religioznom tematikom – uključujući crkvene i van-crkvene obrede, kao i komponovanu na religijske teme ili inspirisanu religioznom tematikom									
Pol	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
muški	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1.027	.960
ženski	1 (3.7%)	0 (0%)	2 (7.41%)	5 (18.52%)	1(3.7%)	3 (11.11%)	15 (55.56%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: ona koja izražava unutrašnju potrebu svakog pojedinca za duhovnošću									
Pol	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
muški	1 (20%)	2 (40%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	6.716	.348
ženski	1 (3.7%)	3 (11.11%)	5 (18.52%)	4 (14.81%)	6 (22.22%)	3 (11.11%)	5 (18.52%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: sva muzika koja ima potencijal da pospeši duhovni razvoj pojedinca									
Pol	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
muški	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	6.084	.414
ženski	1 (3.7%)	2 (7.41%)	3 (11.11%)	6 (22.22%)	8 (29.63%)	5 (18.52%)	2 (7.41%)		

Na osnovu dobijenih rezultata *Hi-kvadrat testa*, može se zaključiti da između muškaraca i žena ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o definisanju duhovne muzike u nastavnom programu. Ovo ukazuje da naša druga hipoteza nije dokazana.

H3: Postoji razlika prema životnom dobu nastavnika u definisanju duhovne muzike

Postavljajući treću hipotezu, polazili smo od pretpostavke da životna dob ispitanika može uticati na način definisanja duhovne muzike u nastavnom programu. Da bismo ispitali razlike u stavovima između različitih starosnih kategorija nastavnika, koristili smo *Hi-kvadrat test* (Tabela 4).

Tabela 4

Razlika u definisanju duhovne muzike prema starosnoj dobi nastavnika

Duhovna muzika u nastavnom programu je: muzika koja se koristi u bogoslužjenjima / religioznim praksama									
starost	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	1 (14.29%)	4 (57.14%)	17.350	.298
35–44	2 (22.22%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.11%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	3 (33.33%)		
45–54	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)	4 (40%)		
55–65	1 (16.67%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.67%)	3 (50%)	0 (0%)	1 (16.67%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: sva muzika sa religioznom tematikom – ona koja uključuje crkvene i van crkvene obrede, kao i komponovanu na religijske teme ili inspirisanu religioznom tematikom									
starost	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (71.43%)	16.083	.377
35–44	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (22.22%)	0 (0%)	3 (33.33%)	4 (44.44%)		
45–54	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	0 (0%)	1 (10%)	6 (60%)		
55–65	1 (16.67%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)	0 (0%)	3 (50%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: ona koja izražava unutrašnju potrebu svakog pojedinca za duhovnošću									
starost	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	1 (14.29%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42.86%)	13.178	.781
35–44	0 (0%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	1 (11.11%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	0 (0%)		
45–54	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)		
55–65	0 (0%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)	2 (33.33%)	1 (16.67%)	0 (0%)	1 (16.67%)		
Duhovna muzika u nastavnom programu je: sva muzika koja ima potencijal da pospeši duhovni razvoj pojedinca									
starost	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	1 (14.29%)	0 (0%)	2 (28.57%)	0 (0%)	1 (14.29%)	2 (28.57%)	1 (14.29%)	18.281	.437
35–44	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.11%)	3 (33.33%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	0 (0%)		
45–54	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)		
55–65	0 (0%)	1 (16.67%)	0 (0%)	3 (50%)	1 (16.67%)	0 (0%)	1 (16.67%)		

Na osnovu rezultata *Hi-kvadrat testa* može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o duhovnoj muzici u nastavnom programu između ispitanika iz različitih starosnih kategorija. Ovi rezultati ukazuju na to da treća hipoteza nije dokazana.

H4: Postoji razlika u nivoima slaganja u vezi sa definicijom duhovne muzike i njenom zastupljenošću. Razlika u izraženosti slaganja sa određenim definicijama duhovne muzike i zastupljenošću iste u nastavnom programu testirana je *Fridmanovim testom* i *Vilkoksonovim testom ranga* (Tabela 5).

Tabela 5

Prikaz rezultata Fridmanovog i Vilkoksovog testa za razlike u stavovima o duhovnoj muzici i njenoj zastupljenosti u nastavnom programu

Duhovna muzika u nastavnom programu je:	AS±SD	Z	sig
muzika koja se koristi u bogoslužjenjima / religioznim praksama	3,53±1,92AB	15,725	0,001
sva muzika sa religioznom tematikom – ona koja uključuje crkvene i van crkvene obrede, kao i komponovanu na religijske teme ili inspirisanu religioznom tematikom	4,06±1,9A		
ona koja izražava unutrašnju potrebu svakog pojedinca za duhovnošću	3,09±1,42B		
sva muzika koja ima potencijal da pospeši duhovni razvoj pojedinca	3,44±1,58B		

Fridmanovim testom je utvrđeno da postoje statistički značajne razlike u slaganjima s tim koja od ponuđenih definicija duhovne muzike je najzastupljenija u nastavnom programu. Poređenja između slaganja s pojedinačnim definicijama i njihove zastupljenosti testirana su *Vilkoksovim testom ranga*, koji je pokazao da ispitanici smatraju kako je druga definicija duhovne muzike najzastupljenija. Ovaj nivo slaganja se ne razlikuje značajno od mišljenja o zastupljenosti prve definicije, ali je značajno izraženiji od zastupljenosti treće i četvrte definicije. Prema mišljenju nastavnika, između zastupljenosti prve, treće i četvrte definicije nema značajnih razlika.

Spirmanovim koeficijentom korelacije ispitano je da li postoji povezanost između načina na koji nastavnici definišu duhovnu muziku i stavova o zastupljenosti u nastavnom programu (Tabela 6).

Tabela 6

Rezultati Spirmanovog koeficijenta korelacije

Sadržaji nastavnog programa:	Zastupljenost u nastavnom programu				
muzika koja se koristi u bogoslužjenjima / religioznim praksama	Rs	.271	.209	.141	.130
	sig	.133	.252	.441	.478
sva muzika sa religioznom tematikom	Rs	.147	.412*	.348	.253
	sig	.421	.019	.051	.163
muzika koja izražava unutrašnju potrebu svakom pojedinca za duhovnošću	Rs	-.092	.185	.174	.045
	sig	.618	.311	.342	.806

Na osnovu dobijenih rezultata može se reći da postoji značajna pozitivna korelacija srednje jačine između stava o zastupljenosti druge definicije duhovne muzike sa jedne i sklonosti ka drugoj i četvrtoj definiciji sa druge strane.

Spisak kompozicija koje bi bile adekvatne za obradu u žanru duhovne muzike, a koji su nam dali nastavnici, u korelaciji je sa rezultatima kvantitativnog dela istraživanja. Iz ovog spiska izdvojile su se sledeće kategorije kompozicija: (1) srpsko crkveno narodno pojanje (*Liturgija, Opelo*), grčko i rusko pojanje; (2) Božićna tema (*Vsi jazici, Oj, Badnjače, Badnjače, Božićni tropar*); (3) Vaskršnja tema (*Jelici vo Hrista, Vaskršnji tropar, Hristos Voskerese radost donese*); (4) tropari svetaca; (5) pesme po tekstovima Vladike Nikolaja Velimirovića (*Govori Gospode, Andjeli pevaju*); (6) kompozicije rimo-katoličke tradicije (Hendl — Gijom de Mašo, Bah — *Misa u h-molu, Mocart — Rekvijem*); (7) „duhovna muzika” različitih naroda i religija. Kvalitativna analiza poklapa se sa definicijom duhovne muzike koja uključuje kompozicije crkvenog opusa kao i kompozicije bliske tematike (religiozna muzika), a to je i definicija za koju su se nastavnici odlučili na skali procene.

Diskusija

Naše istraživanje se fokusiralo na definisanje duhovne muzike i njenu zastupljenost u nastavnom programu za predmet Muzička kultura u drugom ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji. Cilj istraživanja bio je analizirati stavove nastavnika prema različitim definicijama duhovne muzike, kao i utvrditi razlike u stavovima prema polu i starosnoj dobi. Takođe, istraženo je kako te definicije koreliraju sa zastupljenošću duhovne muzike u nastavnom programu.

Rezultati istraživanja otkrili su nekoliko ključnih nalaza koji imaju značajne implikacije za unapređenje nastave. Prvo, analiza preporučenih duhovnih pesama, odnosno žanra duhovne muzike kako je dat u važećim nastavnim programima, pokazala je da su to kompozicije koje imaju crkveni tekst i predviđene su za crkveni kontekst, za liturgijsko i vanliturgijsko izvođenje. Ovakav način prikazivanja duhovne muzike podudara se sa teološkim pristupom koji ove pojmove tretira kao sinonime i daje im jasnu, nedvosmisleni funkciju muzike za bogosluženje. Ovako tretirana crkvena muzika bila je prisutna i u nastavnim programima 19. veka.

Međutim, ovako postavljena duhovna muzika u nastavnom programu ne korespondira sa tumačenjima koje joj pripisuju nastavnici. Oni su stava da duhovna muzika u nastavnim programima obuhvata i dela koja su inspirisana različitom religioznom tematikom. Ovo gledište potvrđeno je spiskom kompozicija koje su nastavnici odabrali za obradu u okviru nastavnih jedinica koje obrađuju žanr duhovne muzike. S druge strane, najmanje slaganje je bilo sa definicijom duhovne muzike kao one koja „izražava unutrašnju potrebu svakog pojedinca za duhovnošću”, što odgovara antropološkom stanovištu o duhovnoj muzici kao jednom aspektu rituala.

Što se tiče razlika u stavovima prema polu nastavnika, rezultati *Hi-kvadrat testa* nisu pokazali statistički značajne razlike između muškaraca i žena u definisanju duhovne muzike. Takođe, nije bilo statistički značajnih razlika u stavovima o duhovnoj muzici prema starosnoj dobi nastavnika.

Interesantan je nalaz da postoji značajna pozitivna korelacija između stavova o zastupljenosti druge definicije duhovne muzike i sklonosti ka drugoj i četvrtoj definiciji. Ovo ukazuje na to da nastavnici koji smatraju da je duhovna muzika pretežno sva muzika sa religioznom tematikom, mišljenja su da je ona dovoljno zastupljena na časovima. Takođe, ovi nastavnici imaju tendenciju da prihvate i definiciju duhovne muzike koja je u funkciji duhovnog razvoja pojedinca.

Zaključak

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na nekoliko ključnih tačaka koje zahtevaju dublju analizu i promišljanje. Prvo, zapaženo je da nastavnici poistovećuju pojam duhovne muzike sa religioznom muzikom, što može dovesti do sužavanja perspektive i potencijalno zanemarivanja šireg spektra duhovnog izraza u muzici. Ovakvo shvatanje može biti posledica nedovoljne obuke ili nedostatka jasnih smernica u postojećim nastavnim programima.

Jedna od glavnih implikacija ovog istraživanja je potreba za preciznijim definisanjem duhovne muzike u nastavnom programu. Kako je prikazano u teološkom, muzikološkom, antropološkom i psihološkom pristupu, duhovna muzika može imati različite interpretacije i funkcije. Neophodno je zato da nastavni program pruži jasne smernice koje će pomoći nastavnicima da razumeju i adekvatno podučavaju ovaj kompleksan pojam.

Dalje, istraživanje je pokazalo da su sadržaji vezani za duhovnu muziku trenutno zastupljeni na časovima Muzičke kulture. Međutim, postavlja se pitanje koliko su ti sadržaji efektivno integrisani u širi obrazovni kontekst i koliko doprinose razvoju duhovnog razumevanja kod učenika. Na primer, kompozicije koje se koriste u nastavi često su fokusirane na pravoslavnu tradiciju, što može biti ograničavajuće u kontekstu multikulturalnog društva.

Takođe, postoji potreba za kontinuiranom edukacijom nastavnika u oblasti duhovne muzike. Ovo bi moglo uključivati stručne seminare, radionice i druge oblike profesionalnog usavršavanja koji bi nastavnicima pružili dublje razumevanje i veštine potrebne za podučavanje ove teme.

Na kraju, potrebno je istražiti kako učenici doživljavaju i reaguju na duhovnu muziku u okviru nastave. Njihovi stavovi i doživljaj mogu pružiti dragocene uvide u to kako unaprediti nastavni program i učiniti ga relevantnijim i pristupačnijim za sve učenike.



YouTube: 26. Djurdjanovic & Miltojevic video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/OmMNGZ2Hyv0>

Time: 17:14'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Literatura

- Ašković, D. (2013). Prilog proučavanju odnosa narodnog i crkvenog pevanja. U: Popović, R. (ur.) *Srpska teologija danas* (str. 285–292). Beograd: Pravoslavni Bogoslovski Fakultet.
- Bell, C. (1997). *Ritual: Perspectives and Dimensions*. New York: Oxford University Press.
- Cicović Sarajlić, D. J., i Pavlović, B. M. (2018). Istorijski razvoj srpske duhovne muzike i njen vaspitni značaj u nastavi muzičke kulture. *Baština*, 45, 427–446. <https://doi.org/10.5937/bastina1845427C>
- Đorđević, Ž. (1950). *Škole i prosveta u Srbiji 1700–1850*. Beograd: Znanje — Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.
- Đurđanović, M. M. (2014). *Nastava muzike u Srbiji u 19. i 20. veku*. Niš: Fakultet umetnosti.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Gajšek, A. (2019). *Agape antologija 5*. Beograd: Agape knjiga.
- Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. London, UK: Kegan Paul.
- Kavarnos, K. (1978). Crkvena muzika. *Teološki pogledi*, 11 (1–2), 79–88. <https://teoloskipogledi.spc.rs/files/pdfs/1978/1-2/79-88.pdf>
- Kovačević, I., i Ristivojević, M. (2014). Antropologija muzike: od folka do roka. *Etnoantropološki problemi*, 9(4), 1067–1083.
- Marini, S. (2012). *Sacred Music in America*. Preuzeto 19. juna, 2024., sa <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-1002225462?rskey=GDfh67&result=1>
- Merriam, Alan P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Perković-Radak, I. (2006). Muzika i pravoslavno bogoslužjenje. Pitanje termina. U: Dragana Jeremić–Molnar, Ivana Stamatović (ur.), *Muzikološke i etnomuzikološke refleksije* (str. 57–70). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019). *Prosvetni glasnik*, br. 11.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2020). *Prosvetni glasnik*, br. 6.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019). *Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Riesebrodt, M. (2010). *The promise of salvation: a theory of religion*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stefanović, D. (1989). Muzika duhovna Petra Konjovića. U: D. Stefanović (ur.), *Život i delo Petra Konjovića, knji. 2.* (str. 81–89). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Velimirović, M. (2000). Duhovna muzika na Balkanu. *Novi zvuk*, 16, 7–16.

Slika 0.36

Misaoni pejzaž — motivi Hercegovine



Napomena. Angelina Vukosav, kombinovana tehnika na papiru, 40 x 60 cm, 2021.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

5.

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



Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. мај 2024. Novi Sad, Srbija

dr i mr um. Sanja B. Filipović, redovni profesor
Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja,
Departman likovnih i primenjenih umetnosti,
Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu
(Srbija) i mast. psihol. Vesna Janjević Popović,
školski psiholog, Udruženje za podsticanje
dečjeg razvoja *Veliki mali svet*, Beograd (Srbija)
sanja.filipovic73@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7.012.23:(371.3::73/76)-053.5
Originalni naučni rad
238–263

POSREDOVANJE UMETNOSTI DECI I INDIVIDUALIZACIJA SADRŽAJA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Rezime: Nastava likovne kulture po svojoj prirodi discipline podrazumeva kao osnovni sadržaj umetničke produkte kojima se posreduju i razmatraju određeni problemi u konkretnom obrazovnom radu. Ipak, postoje i određene zakonitosti razvoja, kao i ostali psihološki ili kulturološki faktori koji utiču na to koja likovna dela biramo za rad u nastavi, i kako određujemo kontekst obrazovnog procesa u radu sa učenicima. Sa druge strane, zakonitosti dečjeg razvoja i njihove individualne osobenosti utiču i na samu aprecijaciju određenih vizuelnih sadržaja, a koja se može značajno razlikovati u odnosu na odrasle, što je i dokazano u brojnim istraživanjima ovog problema. Upravo u ovom radu, predstaviceo drugi deo rezultata nedavno sprovedenog i objavljenog prvog dela istraživanja u kome se razmatralo u kojoj meri su likovno-estetske preferencije učenika u osnovnoj školi prema umetničkim delima poklapaju sa preferencijama odraslih u pogledu likovno-estetskog vrednovanja pojedinačnih umetničkih dela obuhvaćenim ovim istraživanjem. U istraživanju je primenjen *Upitnik* u kome su ispitanici davali odgovore i vrednovali odabrana dela moderne umetnosti u skladu sa zadatim kriterijumima. Uzorak su činili 450 učenika od 5. do 8. razreda osnovne škole i 450 odraslih — roditelja i nastavnika. Istraživanje je sprovedeno u Beogradu, Novom Sadu i Somboru u toku akademske 2020–2021. godine. Rezultate su prikupljali studenti u okviru redovnih nastavnih aktivnosti na predmetu Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja. Nedavno objavljeni rezultati prvog dela istraživanja pokazali su da su kod većine populacije iz oba uzorka srazmerno jednake preferencije prema odabranim likovnim delima moderne umetnosti koja im se posebno dopadaju, ali da postoji statistički značajna razlika u odnosu na formu i sadržaj likovnih dela moderne umetnosti. U ovom radu će biti prikazani novi rezultati u kojima su identifikovane značajne razlike između ispitanika u njihovim preferencijama u odnosu na vrednovanja pojedinačnih primera likovnih dela zavisno od stilskih odlika umetničkog pravca kome delo pripada kao i stila i likovne poetike samog umetnika, a u odnosu na formu i sadržaj dela. Ovi rezultati su dodatno potvrdili prethodno identifikovane razlike, a što može biti značajna smernica za pristupe nastavnika u obrazovnoj praksi, kada je u pitanju posredovanje umetnosti deci.

Ključne reči: metodika nastave, posredovanje umetnosti deci, likovno vaspitanje i obrazovanje, likovno-estetske preferencije, nastava likovne kulture.

Teorijski okvir osnova estetskog procenjivanja — ključni pojmovi i istraživanja drugih autora

Nastava likovne kulture po svojoj prirodi discipline podrazumeva kao osnovni sadržaj umetničke produkte kojima se posreduju i razmatraju određeni problemi u konkretnom obrazovnom radu. Ipak, postoje i određene zakonitosti razvoja, kao i ostali psihološki ili socio-kulturološki faktori koji utiču na to koja likovna dela biramo za rad u nastavi, i kako određujemo kontekst obrazovnog procesa u radu sa učenicima. Sa druge strane, zakonitosti dečjeg razvoja i njihove individualne osobenosti utiču i na samu aprecijaciju određenih vizuelnih sadržaja, a koja se može značajno razlikovati u odnosu na odrasle, što je i dokazano u brojnim istraživanjima ovog problema.

Sadržaji osnova estetskog procenjivanja koji su deo nastavnih kurikuluma odnose se na razvijanje i kultivisanje estetskih osećanja, kriterijuma i preferencija u kontaktu sa predmetima, ljudima, živim svetom i umetničkim delima. Likovni izraz umetnika u tom kontekstu je informacija koja se na posmatrača prenosi likovnim medijima, ali da bi se ta poruka sagledala i razumela, neophodna je pripremljenost, odnosno sposobnost da posmatrač primi i doživi određeni likovni sadržaj kroz proces uviđanja ili recepcije. Recepcija umetničkih dela je proces koji sadrži u sebi kreativne komponente, pri čemu posmatrač prima u svojoj svesti i doživljava likovno delo manje ili više blisko impresiji samog stvaraoca likovnog dela (Karlavaris, 1991). Kod svih ljudi postoje potencijalne mogućnosti da razviju sposobnost recepcije umetničkog dela. „Doživljavanje likovnih dela je specifičan psihički proces koji uključuje primarne, antropološke osetljivosti za oblike i boje naše sredine, ali i određeno životno iskustvo, kulturne navike i razumevanje likovnog jezika. Vaspitanje i obrazovanje treba da pomogne da se stekne navika i potreba doživljavanja umetničkog dela” (Isto, str. 86).

Kada govorimo o školskom kurikulumu, umetničko nasleđe je, pored ostalih, obavezan sadržaj u procesu likovnog vaspitanja i obrazovanja u douniverzitetskom obrazovanju, što predstavlja preduslov za sticanje i izgradnju likovne i estetske kulture kao kompetencije. Moguće je u vaspitno-obrazovnom radu demonstrirati umetnička dela koja će deca shvatiti tek kasnije, kada dostignu potrebnu zrelost da bi ih razumela, ali nastavnik ili vaspitač zbog slojevitosti likovnog dela bira za metodske obradu onaj sloj koji deca mogu da prime. Takođe, treba napomenuti da je detetovo poimanje sveta integralni proces, pa se samim tim, posredstvom sadržaja, posebno iz oblasti umetničkog nasleđa, lakše razumeju i usvajaju nova (sa)znanja, posebno u školskom kontekstu. „Uticaj likovno-umetničkog dela na dečju percepciju, moć uočavanja kao i razvoj estetskih vrednosti izuzetno je važan za dalji razvoj i napredak učenika ne samo u likovnoj kulturi, već i u ostalim vaspitno-obrazovnim područjima” (Brajčić i Šućura, 2019, str. 59).

Istorijski gledano, krajem 19. i početkom 20. veka nove obrazovne paradigme su umetnosti u obrazovanju dale novu ulogu i značaj. „Umetnost je važno sredstvo razvoja ličnosti i zato možemo govoriti o vaspitanju putem umetnosti ili o vaspitanju kroz umetnost. Posebnu pažnju svakako zahteva tzv. *Pokret za umetničko vaspitanje* koji se javio kao otpor intelektualistički orijentisanoj koncepciji vaspitanja i obrazovanja.

Iako se nije radilo o celovitoj teoriji ili koncepciji vaspitno-obrazovnog sistema, već o izvesnoj tendenciji koja je posebno bila izražena na prelazu iz 19. u 20. vek, ovaj pokret napravio je važan iskorak u shvatanju uloge umetnosti u procesu vaspitanja i formiranja mladog čoveka“ (Filipović & Vojvodić, 2019, str. 563). Od tada, pa sve do danas, došlo se do dragocenih saznanja o dečjem razvoju i učenju, što je uticalo na to da se savremena metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja razvije u važnu disciplinu koja se posebno bavi ulogom umetnosti u obrazovanju i obrazovnim praksama.

Govoreći o posredovanju umetnosti deci, smatra se da nastavnik ili vaspitač mora da na prvom mestu da poznaje razvojne karakteristike dece i njihove sposobnosti da prihvate umetničko delo na određenom uzrastu, dakle da na osnovu estetskog nivoa deteta vrši se odabir umetničkih dela za pojedini uzrast. Mlađe dete uči na aktivan način kroz otkrivanje sveta koji ga okružuje, opaža, dodiruje, isprobava različite ukuse, upoznaje kinetičke kvalitete predmeta, kotrlja ih pomera, baca i slično, uključujući sva čula. Na mlađem uzrastu učenje i vežbanje sposobnosti za koje razvojno deca nisu sazrela u likovnom vaspitanju nema mnogo smisla, a posmatranje umetničkog dela ima drugačiji smisao za dete od odraslih. Njega prevashodno zanima sadržaj i elementi na slici koji su njemu poznati i bliski, a shvatanje slike se značajno razlikuje od nje same. Umetnička dela za dete nemaju značenje kao za odraslog, a umetnost je za njega pretežno ono što on sam stvara. Takođe, dete na mlađem uzrastu ne može da razume delo u kontekstu vremena u kome je nastalo jer nema razvijen pojam vremena kroz prošlost ili budućnost, pa se estetski razvoj može na ovom uzrastu tumačiti isključivo kroz detetovu interakciju sa svojim okruženjem.

Lovenfeld (Lowenfeld, 1975) smatra da se produblivanjem detetove svesti o različitosti određenih predmeta i pojava u njegovom okruženju proširuje detetovo iskustvo, a samim tim implicitno utiče i na razvoj njegove estetske svesti. „Za predškolca je lampa nešto što se uključuje kada je mrak. Lampa izgleda kao lampa u njegovoj kući. Ali, ako bi dete upoznalo različite oblike i funkcije lampi ono bi moglo biti iznenađeno otkrićem razlika koje proširuje njegov koncept o lampama“ (str. 390). Iz ovakvog stava proizilazi zahtev za proširivanjem dečjeg iskustva i znanja, a u kontekstu ovog istraživanja, posebno u odnosu na estetski fenomen umetničkog dela.

Postoje brojna istraživanja koja se bave percepcijom i aprecijacijom estetskih fenomena kod dece i mladih, a čiji rezultati mogu proširiti sliku o perceptivnim sposobnostima, posebno u kontekstu školskog učenja u nastavi likovne kulture. Duh i Kljajčić (2013) su u istraživanju nivoa likovno-aprecijativnih sposobnosti učenika nižih razreda osnovne škole dobili rezultate u kojima se pokazala razlika faktora pola u korist devojčica i faktora uzrasta u korist starije dece (str. 191).

Zupančić i Hudolin (2016) su u svom istraživanju razmatrali mogućnosti stvaranja likovnih radova dece različitih likovnih tipova pomoću različitih likovnih strategija (strategije proučavaju na osnovi sličnosti, razlika i odstupanja), pri čemu su rezultati istraživanja pokazali da se većina dece svrstala u koloristički tip (str. 301).

Popadić i Ristić (2020) u svom istraživanju uticaja verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole, dobili su rezultate koji ukazuju na to „da je moguće uticati na razvoj likovno-perceptivnih i likovno-receptivnih sposobnosti učenika vodeći se posebno osmišljenim programom“ (str. 151). Ukazujući na pedagoške implikacije rada koje se „ogledaju se u potrebi za korekcijom, unapređenjem kurikuluma i edukaciji nastavnog kadra u nastavi likovne kulture“ (str. 157), posebno u domenu primene auditivnih, verbalnih i vizuelnih podsticaja u nastavi likovne kulture s ciljem razvijanja likovne percepcije i likovne recepcije učenika.

Kraguljac (1965) je u svom i istraživanju *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima* ustanovila određene zakonitosti u pogledu posredovanja umetnosti deci na osnovnoškolskom uzrastu. Ona navodi da su preferencije su ujednačenije što su deca mlađa. Kako sazreva ličnost razlike postaju veće. Smatra da dete percipira i oseća, nezavisno od rečnika kojim raspolaže da bi objasnilo svoje viđenje slike i da percipira kao lepo ono što voli i ono što poznaje.

Polazeći od rezultata brojnih istraživanja i teorijskih pogleda na problem aprecijacije umetničkih dela u radu sa decom i mladima, otvorilo se pitanje preferencija odraslih i dece u odnosu na umetnička dela, posebno zajedničkih odlika, kao i razlika u ovim sposobnostima, a koje mogu imati implikacije na obrazovnu praksu. Ovo pitanje je važno, uzimajući u obzir da se i kompetencije nastavnika moraju osnaživati u domenu i to u pravcu koji prepoznaje i uvažava dečje potrebe, mogućnosti ili ograničenja, kao i interesovanja.

Prvi deo rezultata ovog istraživanja koje je sprovedeno i predstavljeno stručnoj javnosti 2023. na međunarodnom skupu *Art (History) in Educational Contexts* u organizaciji Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Zagrebu u Republici Hrvatskoj (Filipović, 2023, str. 27), pokazali su nedvosmisleno da se preferencije dece i odraslih u pogledu likovnih dela moderne umetnosti ne razlikuju. I deci i odraslima se generalno dopadaju dela moderne umetnosti. Razlike su se pojavile u pogledu formalnih aspekata dela kao što su boja, oblici, metod/stil rada umetnika ili tema/ideja i to u korist dece za boje i oblike, a u korist odraslih za metod i temu/ideju dela. U drugom delu će biti predstavljeni rezultati za pojedinačna dela, kao i kvalitativni podaci koji će dati bližu sliku u okviru ovog istraživanja.

Problem istraživanja, metode i tehnike

U drugom delu istraživanja su se analizirale preferencije ispitanika u pogledu pojedinačnih dela, kako kvantitativno, tako i kvalitativno. Upoređeni su rezultati, kao i odgovori ispitanika gde su identifikovane određene specifičnosti, kada su u pitanju njihove preferencije u odnosu na dela moderne umetnosti i to u pogledu boje, oblika, metode/stil rada umetnika ili teme/ideju umetnika u odabranom delu.

Istraživanje je sprovedeno tokom dve akademske godine 2020-2021. u okviru nastave metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja na akreditovanim programima za obrazovanje umetnika — budućih nastavnika umetnosti: Fakultet primenjenih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu, kao i Akademija umetnosti

i Pedagoški fakultet Univerziteta u Novom Sadu, gde su sistematski prikupljeni materijali sa anketama ispitanika na široj teritoriji gradova: Beograd, Novi Sad i Sombor. Istraživački uzorak je obuhvatio 450 dece i 450 odraslih, što ukupno čini 900 ispitanika. Populaciju dece su činili učenici osnovnoškolskog uzrasta od 8 do 14 godina, dok su uzorak odraslih činili roditelji dece i nastavnici bez ograničenja godina, osim punoletstva kao osnovnog uslova. Za potrebe ovog istraživanja osim uzrasta, nisu posebno praćeni ostali faktori.

Instrument koji je korišćen u radu je posebno pripremljen *Upitnik* za potrebe ovog istraživanja kojim su anketirani ispitanici. Umetnička dela koja su korišćena u *Upitniku* su:

- Slika 1: Pablo Pikaso, *Devojka ispred ogledala*, 1932.
- Slika 2: Mark Šagal, *Selo i Ja*, 1911.
- Slika 3: Van Gog, *Suncokreti*, 1888.
- Slika 4: Rene Magrit, *Ljudsko stanje*, 1935.
- Slika 5: Kazimir Maljevič, *Suprematistička kompozicija*, 1915.
- Slika 6: Hans Hinterajter, *Studija o Opusu 39*, 1951.

Slika 1–6

Umetnička dela koja su korišćena u Upitniku



Napomena. Slika 1: Pablo Pikaso, *Devojka ispred ogledala*, 1932.; Slika 2: Mark Šagal, *Selo i Ja*, 1911.; Slika 3: Van Gog, *Suncokreti*, 1888.; Slika 4: Rene Magrit, *Ljudsko stanje*, 1935., Slika 5: Kazimir Maljevič, *Suprematistička kompozicija*, 1915.; Slika 6: Hans Hinterajter, *Studija o Opusu 39*, 1951. © Korišćenje slika prema odredbama pravičnog poslovanja

Zbog intersubjektivne saglasnosti oko kriterijuma, izbor dela je izvršen od strane četiri nezavisna likovna pedagoga. Odabrana umetnička dela imaju različite formalne karakteristike koje se odnose na primenu likovnih elemenata i principa komponovanja, a u slučaju ovog istraživanja to se odnosi na likovne elemente boja i oblik. Razlikuju se i u odnosu na metod odnosno autentičnu likovnu poetiku umetnika i stil rada (postimpresionizam, kubizam, suprematizam, nadrealizam, optička umetnost), kao i u odnosu na tematiku (figuracija, žanr scena, mrtva priroda, pejzaž, apstraktni motivi).

Odabir dela je izvršen u odnosu na karakteristike svakog od umetničkih pravaca kojima pripadaju ova dela, a koji su se u modernoj umetnosti izdvojili po svojim inovativnim, originalnim i progresivnim konceptima izvršivši snažan uticaj na dalji razvoj umetnosti sve do danas (Filipović, 2023).

Ispitanici su davali i verbalne komentare kroz sprovedenu anketu. Pretpostavka je bila da će karakteristike odabranih likovnih dela u ovom istraživanju dati uvid u različite preferencije ispitanika, ali i mogućnost da se kroz njihove odgovore identifikuju eventualne razlike koje bi se možda izdvojile kao karakteristične za svaku od uzoraka, u ovom slučaju između dece i odraslih.

U obradi podataka su primenjene mere centralne tendencije prosečnih vrednosti frekvencija, a za testiranje hipoteza je primenjen *Hi-kvadrat test*, *Yates-ova korekcija za opažene frekvencije* i *C-koeficijent kontigencije*, kao i komparativna analiza kvalitativnih podataka.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

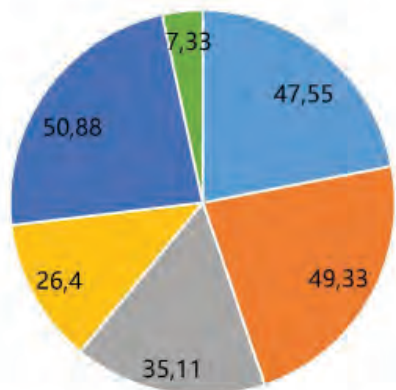
Kada su u pitanju pojedinačni primeri 6 umetničkih dela odabranih za potrebe ovog istraživanja, ispitanici iz obe grupe su izjasnili šta bi posebno izdvojili kao kvalitet rada u prikazanim delima: 1) boju, 2) oblike, 3) metod/stil rada umetnika ili 4) temu/ideju umetnika u odabranom delu. Frekvencije rezultata u okviru pojedinačnih grupa pokazali su sledeće preferencije ispitanika:

1.a) Kada su u pitanju odgovori dece vezano za *boje* u odnosu na sve primere (1-6), u najvećem procentu opredelila za primer 5 (Maljevič), njih 50,88%, primer 2 (Van Gog) njih 49,33% i primer 1. (Pikaso) 47,55%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 30,04$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 27,083$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije dece i njihovih preferencija za boje koje se sagledavaju u ovom delu istraživanja, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,39$.

1.b) Kada su u pitanju odgovori odraslih vezano za *boje* u odnosu na sve primere (1-6), u najvećem procentu su se opredeljivali za primer 2 (Van Gog) njih 33,33%, i primer 5 (Maljevič), njih 32,66%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 144,33$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 24,05$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije odraslih i njihovih preferencija za boje, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,30$.

Grafikon 1

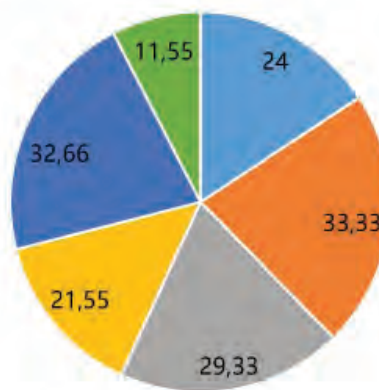
1.a) Preferencije dece u odnosu na *boju* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
■ 3. Šagal ■ 4. Magrit

Grafikon 2

1.b) Preferencije odraslih u odnosu na *boju* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti

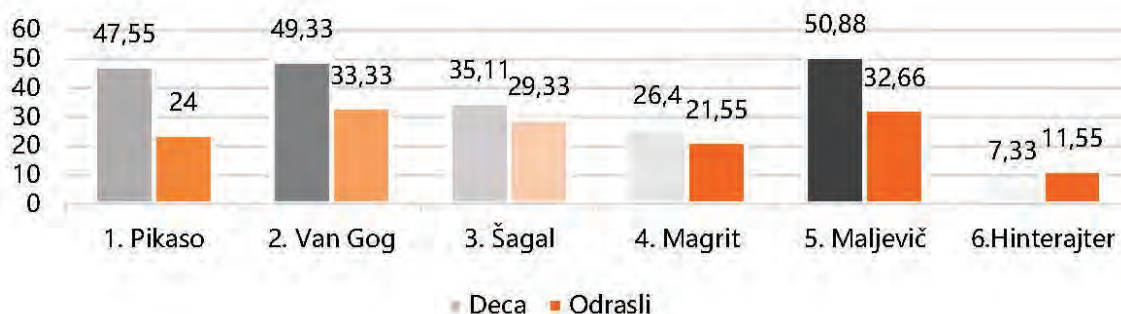


■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

1.c) Kada su u pitanju preferencije između dva nezavisna uzorka deca i odrasli za *boju* kod svih 6 likovnih dela, *Hi-kvadrat test* je pokazao visok stepen povezanosti u pogledu tri dela i to: primer 1 (Pikaso) $\chi^2 = 53,294$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,23$ i Primer 5 (Maljevič) $\chi^2 = 29,96$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,17$ u korist dece, dok je primer 2 (Van Gog) $\chi^2 = 23,09$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,15$ u korist odraslih.

Grafikon 3

1.c) Preferencije dece i odraslih u odnosu na *boje* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



■ Deca ■ Odrasli

Deci je unutar grupe delo 5 (Maljevič) ostavilo najsnažniji utisak kada su u pitanju *boje* u odnosu na druge kriterijume za svih 6 umetničkih dela, pri čemu je razlika preferencija statistički značajna u korist Maljeviča. Rezultati unutar grupe odraslih ukazuju na preferencije ka *boji* u primeru 2 (Van Gog), pri čemu je rezultat između svih 6 dela statistički značajan u korist Van Goga.

Razlika u rezultatima je statistički značajna i između dve grupe ispitanika u pogledu *boje* kada su u pitanju oba navedena dela, i to Maljevič u korist dece, a Van Gog u korist odraslih.

Diskusija

Boja je prirodno svojstvo obojenosti predmeta, vizuelni fenomen koji je proizvod prirodne ili veštačke svetlosti. Sunčeva, bela svetlost se sastoji od spektra boja koji se mogu razložiti prelamanjem zraka sunčeve svetlosti kroz prizmu. Boje spektra su: crvena, narandžasta, žuta, zelena, plava, modra (indigo) i ljubičasta, ali umetnici smatraju da je moguće izostaviti indigo plavu, pa se po njima podela svodi na šest boja.

Boja, kao likovni element, ima značajno mesto u likovnom izražavanju, posebno u slikarstvu, čijim posredstvom likovno delo komunicira sa posmatračem pružajući informacije o motivima slike (dan, noć, toplota, hladnoća, prostor, psihološka stanja...). Dakle, osim vizuelnog doživljaja, boja u posmatraču izaziva i određena psihološka stanja, tako da se može reći da je boja moćno sredstvo komunikacije.

Istraživanja Karlavariša (1991) su pokazala da deca mogu na mlađem uzrastu da raspoznaju i koriste osnovne boje, kao i tercijalne boje, ali ne mogu da ih svesno koriste u svom likovnom radu, pa ne treba ni insistirati na njihovom razlikovanju, jer su suviše složene za predškolski uzrast. Takođe, mogu da razlikuju tople i hladne boje ukoliko ih usvoje i pojmovno i vizuelno. Boje punog intenziteta privlače vizuelno mlađu decu i rado ih koriste i u sopstvenom radu („slikaju bojom iz tube“).

Osnovnoškolski uzrast učenika može da sistematskim vođenjem nastavnika proširi opseg percepcije i razumevanje šire skale boja. Raste razumevanje razlika tonskih skala i uloge svetline, pa se i diskriminacija kolorita kroz percipiranje umetničkih dela, kao i ostalih estetskih fenomena, može uspešno metodički voditi u nastavi.

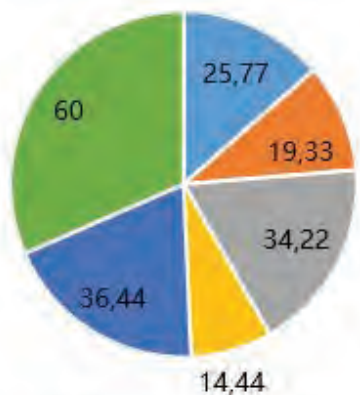
Lokalna boja je stvarna boja oblika i predmeta u realnosti. Slikarstvo ranijih epoha, kada se insistiralo na realističkom prikazu, bilo je zasnovano na lokalnoj boji, koja je trebala da dâ što realističniji prikaz. Savremeno doba koristi boju mnogo slobodnije (dekanonizovano); više ekspresivno, kao proizvod subjektivnog doživljaja stvaraoaca, nego kao sredstvo za vizuelno prikazivanje stvarnosti. Komplementarni odnosi boja, zbog pojačanog vizuelnog i doživljajnog efekta komplementarnih boja posebno privlače decu, što je možda i razlog izraženih preferencija dece prema slikama moderne umetnosti koje su praćene u ovom istraživanju.

2.a) Kada su u pitanju odgovori dece vezano za *oblike* u odnosu na sve primere (1–6), u najvećem procentu opredelila su se za primer 6 (Hinterajter), njih čak 60%, primer 2 (Van Gog) njih 49,33% i primer 1. (Pikaso) 47,55%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 30,96$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 23,77$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije dece i njihovih preferencija za oblike, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,42$.

2.b) Kada su u pitanju odgovori odraslih vezano za *oblike* u odnosu na sve primere (1-6), u najvećem procentu opredelila za primer 6 (Hinterajter), njih čak 39,55%, primer 5 (Maljevič) njih 38,44% i primer 3. (Šagal) 22,66%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 26,458$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 17,583$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije odraslih i njihovih preferencija za oblike, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,44$.

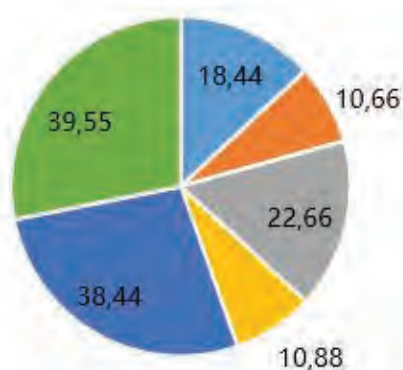
Grafikon 4

2.a) Preferencije dece u odnosu na *oblike* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



Grafikon 5

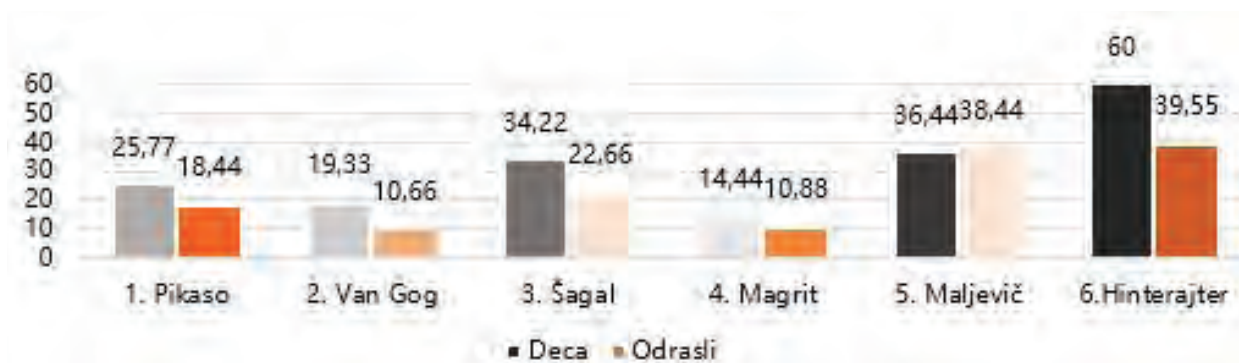
2.b) Preferencije odraslih u odnosu na *oblike* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



2.c) Kada su u pitanju preferencije između dva nezavisna uzorka deca i odrasli vezano za *oblike* kod svih 6 likovnih dela, *Hi-kvadrat test* je pokazao visok stepen povezanosti u pogledu tri dela i to: primer 6 (Hinterajter) $\chi^2 = 36,8$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,19$, Primer 3 (Šagal) $\chi^2 = 14,198$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,12$ i primer 1 (Pikaso) $\chi^2 = 70,928$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,27$ u korist dece.

Grafikon 6

2.c) Preferencije dece i odraslih u odnosu na *oblike* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



Deci je unutar grupe delo 6 (Hinterajter) ostavilo najsnažniji utisak kada su u pitanju *oblici* u odnosu na druge kriterijume za svih 6 umetničkih dela, pri čemu je razlika preferencija statistički značajna u korist Hinterajtera. Rezultati unutar grupe odraslih ukazuju na preferencije ka *obicima* isto kao i kod dece za primer 6 (Hinterajter), pri čemu je rezultat kod odraslih između svih 6 dela statistički značajna u korist dela ovog umetnika.

I deci i odraslima je delo 6 (Hinterajter) ostavilo najsnažniji utisak kada su u pitanju *oblici*, pri čemu je razlika u rezultatima za preferencije ka *obicima* statistički značajna u korist dece.

Diskusija

Linija svojim tokom, ili u susretu sa drugom linijom, formira konturu, a linije, koje su gusto ispreplitanе, formiraju površinu. Takva površina, definisana konturom linije, naziva se oblik. Može se reći da u vizuelnom smislu sve otvorene linije teže pravoj liniji, a da sve zatvorene linije teže krugu — simbolu stvaranja, ograničenja, zaštite, celovitosti. Stilizacija oblika je odlika, kako umetnosti u prošlosti (na primer, dekorativne arabeske), tako i danas kada apstrakcija u umetnosti dobija značajno mesto u svim likovnim medijima.

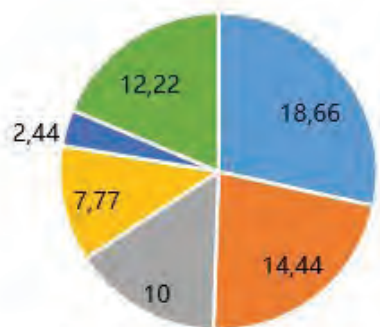
U ranijem uzrastu dete od oblika razlikuje krug i kvadrat, ali u simboličkom smislu, njihova značenja se i dalje preklapaju. Stilizovani oblici, posebno u apstraktnim prikazima, su bliski deci više sa simboličkog, asocijativnog aspekta, dok se sa uzrastom razvija i naturalistički pristup u reprezentaciji, kao i u vrednovanju estetskih kvaliteta dela, a što ide u prilog rezultatima ovog istraživanja gde sa uzrastom raste i intelektualistički orjentisana aprecijacija sadržaja umetničkih dela.

3.a) Kada su u pitanju odgovori dece za *metod*, vrednosti su srazmerno male u odnosu na sve primere (1-6) i kriterijume. U najvećem procentu opredelili su se za primer 1 (Pikaso), njih 18,66%, dok su za ostale primere vrednosti srazmerno ujednačene, pri čemu je primer 5 (Maljevič) dobio najmanji broj glasova, samo 2,44%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 10,756$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 8,194$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije dece i njihovih preferencija za *metod*, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,42$.

3.b) Kada su u pitanju odgovori odraslih za *metod* u odnosu na sve primere (1-6), u najvećem procentu su se opredeljivali za primer 2 (Van Gog), njih čak 40,66%, potom primer 6 (Hinterajter) njih 26,88% i primer 4. (Magrit) 23,11%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 13,819$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 17,776$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije odraslih i njihovih preferencija za *metod*, što potvrđuje i visok stepen povezanosti, gde je $C = 0,33$.

Grafikon 7

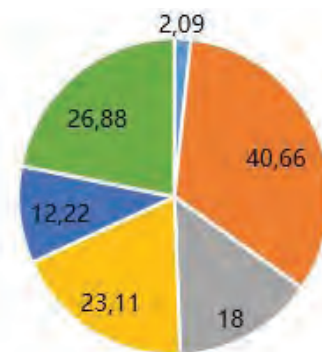
3.a) Preferencije dece u odnosu na *metod* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
 ■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

Grafikon 8

3.b) Preferencije odraslih u odnosu na *metod* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti

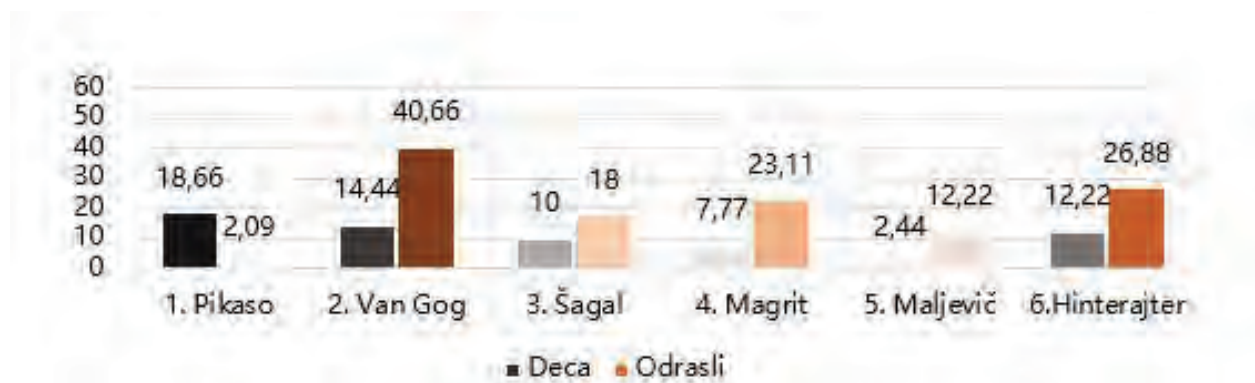


■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
 ■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

3.c) Kada su u pitanju preferencije između dva nezavisna uzorka deca i odrasli za *metod* kod svih 6 likovnih dela, *Hi-kvadrat* je pokazao veoma visok stepen povezanosti (osim kod primera 1 — Pikaso gde nema statističke značajnosti) u pogledu 5 dela u korist odraslih: primer 2 (Van Gog) $\chi^2 = 76,192$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,27$, Primer 3 (Šagal) $\chi^2 = 11,30$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,11$, primer 4 (Magrit) $\chi^2 = 39,342$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,20$, primer 5 (Maljevič) $\chi^2 = 30,232$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,18$ i primer 6 (Hinterajter) gde je $\chi^2 = 29,835$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,17$.

Grafikon 9

3.c) Preferencije dece i odraslih u odnosu na *metod* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



Kada je u pitanju *metod*, odrasli su, u odnosu na decu, pokazali značajno visok stepen preferencija prema ovoj karakteristici dela, pri čemu se primer 2 — delo umetnika Van Goga posebno izdvojilo sa visokim stepenom opredeljenosti odraslih za njegov metod rada, dok je, iako je opredeljenost srazmerno manja u odnosu na druge kriterijume, *metod* rada umetnika Pikasa bio malo više ocenjen nego druga dela.

Deci je unutar grupe delo 1 (Pikaso) ostavilo najsnažniji utisak kada je u pitanju *metod* u odnosu na druge kriterijume za svih 6 umetničkih dela, pri čemu je razlika preferencija statistički značajna u korist Pikasa. Rezultati unutar grupe odraslih ukazuju na preferencije ka *metodu* najviše za primer 2 (Van Gog), pri čemu je rezultat kod odraslih između svih 6 dela statistički značajan u korist dela ovog umetnika.

Kod rezultata za *metod* između ove dve grupe ispitanika, razlika u rezultatima za svako umetničko delo je statistički značajna u korist odraslih, posebno kada je u pitanju delo 2 (Van Gog). Značajnost razlike za *metod* nije utvrđena između dve grupe ispitanika jedino za primer 1 (Pikaso).

Diskusija

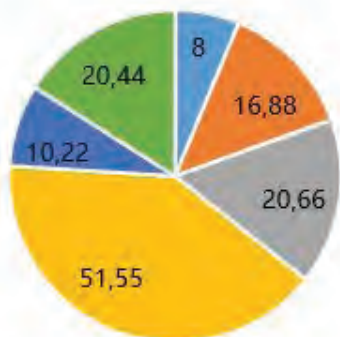
Metod rada umetnika u velikoj meri odražava njegovu autentičnu poetiku koja ujedno zavisi i od stepena kreativnosti i originalnosti autora. Odlike stila rada jednog umetnika ili umetničkog pravca koji karakterišu određene zajedničke osobenosti, ujedno zavise i od brojnih drugih faktora koji čine sistem složenih uticaja (socio-kulturnih, psiholoških itd.), koje uzimamo u obzir pri analizi dela. Uzimajući u obzir da deca nemaju jasno izražene estetske kriterijume i koji su proporcionalni njihovom uzrastu i životnom iskustvu, a koje se razlikuje od odraslih, metod rada kao kriterijum se nije izdvojio kao posebno značajan za decu koja su činila istraživački uzorak, niti je ovaj kriterijum posebno diskriminativan po svojim odlikama kada su u pitanju opredeljenja dece, za razliku od odraslih koji su kroz više intelektualistički pristup vrednovanja umetničkih dela poseban značaj davali *metodu*.

4.a) Kada su u pitanju odgovori dece za *temu/ideju*, vrednosti su srazmerno ujednačene u odnosu na sve primere (1-6). Kod primera 3 (Šagal) je to 20,66% i primera 6 (Hinterajter) 20,44%, osim kod primera 4 (Magrit) koji se značajno izdvojio kod ove populacije ispitanika sa 51,55%, dok je kod primera 1 (Pikaso) najmanji broj opredeljenih za ovaj kriterijum, samo 8%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 43,121$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 15,943$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije dece i njihovih preferencija za *temu/ideju*, što potvrđuje i jak stepen povezanosti, gde je $C = 0,55$.

4.b) Kada su u pitanju odgovori odraslih za *temu/ideju* u odnosu na sve primere (1-6), u najvećem procentu su se opredeljivali za primer 4 (Magrit) 44,44%, potom primer (Pikaso) njih 36,22% i primer 3. (Šagal) 30,00%. Da je ovaj rezultat statistički značajan dokazuje i rezultat *Hi-kvadrat testa* $\chi^2 = 18,1743$; $p > 0,01 = 15,1$; $df = 5$; $ft = 20,583$, koji je potvrdio verovatnost povezanosti između populacije odraslih i njihovih preferencija za *temu/ideju*, što potvrđuje i umeren stepen povezanosti, gde je $C = 0,25$.

Grafikon 10

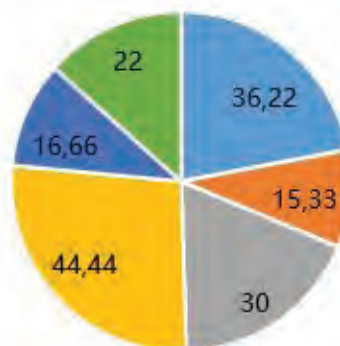
4.a) Preferencije dece u odnosu na *temu/ideju* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit

Grafikon 11

4.b) Preferencije odraslih u odnosu na *temu/ideju* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti

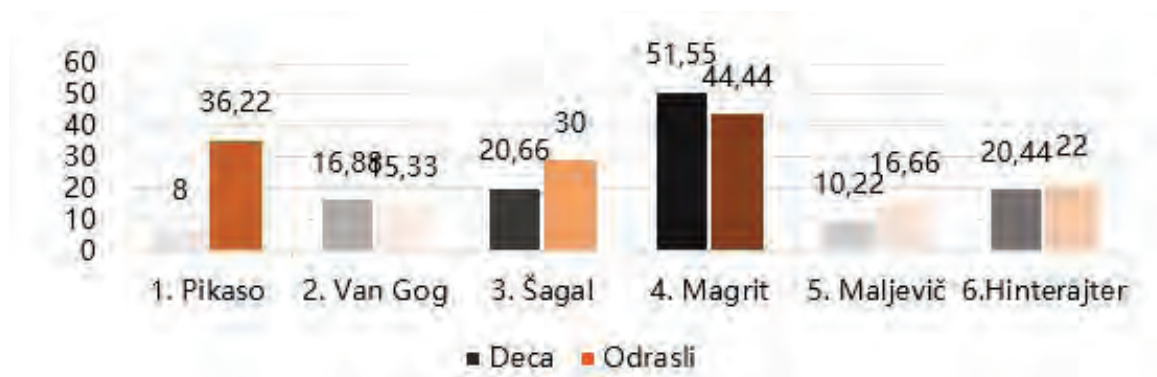


■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
 ■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

4.c) Kada su u pitanju preferencije između dva nezavisna uzorka deca i odrasli za *temu/ideju* kod svih 6 likovnih dela, *Hi-kvadrat* je pokazao veoma visok stepen povezanosti u korist odraslih u pogledu 3 dela: Primer 1 (Pikaso) $\chi^2 = 102,46$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,31$, primer 3 (Šagal) $\chi^2 = 9,874$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,10$ i primer 5 (Maljevič) $\chi^2 = 7,1484$; $p > 0,01 = 6,63$; $df = 1$; $C = 0,09$. Kada je u pitanju primer 4 (Magrit), značajnost razlike je u korist populacije dece gde je vrednost *Hi-kvadrata* 4,006 $p > 0,05 = 3,84$; $df = 1$, ali je zato stepen povezanosti veoma slab $C = 0,06$.

Grafikon 12

4.c) Preferencije dece i odraslih u odnosu na *temu/ideju* za 6 predloženih umetničkih dela moderne umetnosti



Kada je u pitanju *tema/ideja*, odrasli su, u odnosu na decu, pokazali značajno visok stepen preferencija prema ovoj karakteristici dela, osim u slučaju primera 4 — dela umetnika Rene Magrita, koje se posebno izdvojilo sa visokim stepenom opredeljenosti dece za njegovu *temu/ideju* rada.

Deci je unutar grupe delo 4 (Magrit) ostavilo najsnažniji utisak kada je u pitanju *tema/ideja* u odnosu na druge kriterijume za svih 6 umetničkih dela, pri čemu je razlika preferencija statistički značajna u korist Magrita. Rezultati unutar grupe odraslih ukazuju na preferencije ka *temi/ideji*, kao i kod dece, najviše za primer 4 (Magrit), pri čemu je rezultat kod odraslih između svih 6 dela statistički značajan u korist dela ovog umetnika.

Kod rezultata za *temu/ideju* između ove dve grupe ispitanika, razlika u rezultatima je statistički značajna u korist dece kada je u pitanju Magrit, dok se rezultati razlikuju kod svih drugih dela, pri čemu je utvrđena statistička značajnost u korist odraslih kod primera 1 (Pikaso), primera 3 (Šagal) i primera 5 (Maljevič).

Diskusija

Teme se zavisno od likovnog jezika (likovni elementi i načini građenja likovne strukture) mogu davati prema: načinima izražavanja (likovna područja), likovnim tehnikama (istraživačke likovne aktivnosti), karakteru sadržaja (proces, odnosi, prirodne pojave, prostor, osećanja, apstraktni pojmovi, bića, predmeti i ljudske tvorevine, mašta, rad i zanimanja ljudi, umetnost i tradicija), sadržajima drugih vaspitno-obrazovnih oblasti (matematika, biologija, jezik, muzička kultura, istorija...), psihološkom doživljaju i vizuelnom doživljaju (Filipović 2011). Sa uzrastom kod dece raste svest o vizuelnom izgledu objekata, i polako ulazi u fazu radoznalosti za sebe i stvari koje ga okružuju, pa samim tim vidi stvari kroz sopstveno iskustvo i svoju prezentaciju doživljavaju kao „realnost“ (Lowenfeld, 1975).

Teme umetničkih dela u vaspitno-obrazovnom radu u oblasti dečjeg likovnog stvaralaštva mogu biti raznovrsne i imaju izraženu motivacionu funkciju. Pri izboru tema umetničkih dela koje se posreduju deci uzimaju se u obzir različiti faktori. Adekvatan izbor ponuđenih tema koji svakom detetu treba da omogući aprecijaciju na razvojnom nivou sposobnosti koje su najaktuelnije u njegovom uzrastu. Takođe, veoma je važno da se pri izboru tema uzme u obzir dečje iskustvo vezano za sadržaj teme umetničkog dela, pri čemu se ne može očekivati razumevanje onih tema koje su deci pojmovno i vizuelno potpuno nepoznate. Takođe, tema kod deteta treba da probudi doživljaj kako bi ono moglo da stvara različite asocijacije, emocije kao i nova (sa)znanja.

* * *

Deca i odrasli su pored izbora slika koje im se posebno dopadaju i vrednovanja formalnih i tematskih aspekata, davali i kratka obrazloženja u odnosu na svoje opredeljenje iz kojih su se izdvojile određene karakteristike, a koje su u korelaciji sa rezultatima istraživanja.

Na primer, deca u svojim iskazima navode da prevashodno primećuju i vrednuju dela na osnovu boja i oblika — jednostavniji oblici i jarke boje. Pozitivne emocije im bude slike sa dekorativnim i intenzivnim koloritom. Obično percipiraju kao lepo ono što vole i ono što poznaju, nešto što je njima bilo blisko i povezuju stvarnost sa motivima slika. Ne pridaju toliko veliku pažnju metodi i temi dela. Takođe, pokazalo se da cene više apstraktna dela u kojima se ogleda stvaralački pristup umetnika nalik njihovom. Deca iskazuju interesovanje za sadržaj slike u meri u kojoj mogu da ga povežu sa svojim iskustvom.

Kod odraslih, prema njihovim iskazima, kao karakteristika se izdvojila preferencija prema mirnim bojama, više ahromatskom koloritu i formama jasnih kontura u kompoziciji. Zainteresovani su za umetnička dela gde poruka nije lako čitljiva. Više cene i ističu tematiku i metodu izrade dela u odnosu na kolorit i oblike kao kriterijume. Opredeljuju se više za konkretne predmete i verodostojnost u obradi motiva (naturalizam) na slici, za slike sa svakidašnjim motivima. Odraslima je bitna "čitljivost" umetničkog dela. Posmatraju delo dosta studioznije sa obrazloženjima šta im je lepše ili im se na slici ne sviđa. Što su dela apstraktnija, odraslima su se manje dopadala. Više cene naturalizam zbog tehničkih sposobnosti umetnika, istorijskog i kulturnog aspekta dela.

Slika 1

Devojka ispred ogledala [ulje na platnu]



Napomena. Pablo Picasso, 1932, Muzej moderne umetnosti (MoMA), Njujork, SAD. <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/girl-in-front-of-mirror-1932>
© Pablo Picasso. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Kada je u pitanju Pikasovo delo, deci je na ovoj slici pažnju posebno privukla na prvom mestu *boja*, a potom i *oblik*, gde se krug ističe kao dominantan.

Takođe, deca su u odnosu na sve druge primere, ovo delo najviše vrednovali po pitanju *metoda* (iako rezultat nije statistički značajno različit od preferencija odraslih za metod rada ovog umetnika).

Komentari dece su bili uglavnom: "Divne boje, lepa devojka, želim i ja da imam šareno telo kao ova žena".

Većini dece je Picasso bio odbojan, a *tema/ideja* nerazumljiva, pa se najmanji broj ispitanika opredelio za ovaj kriterijum.

Kada su u pitanju odrasli, oni su primarno vrednovali *temu/ideju* umetnika, a najmanje *metod* rada. Iako su prepoznali njegov stil, komentari odraslih nisu afirmativni u toj meri prema njegovom radu, kao kod dece.

Slika 2

Selo i Ja [ulje na platnu]



Napomena. Mark Šagal, 1911, Muzej moderne umetnosti (MoMA), Njujork, SAD. https://en.wikipedia.org/wiki/File:Chagall_landTheVillage.jpg © Javno vlasništvo

Šagalovom delu deca daju veliku prednost kada su u pitanju *boje* i *oblici*. Poistovećuju ovo delo sa svojim radovima. Komentari dece su raznovrsni: da je na slici prikazan jednorog, da su oblici zanimljivi, a boje raznovrsne i tamne. Kada je u pitanju *tema*, deca su izjavljivala da im je pomalo zbunjujuća, ali da im se dopadaju oblici gde opažaju trougao kao dominantan u kompoziciji.

Odrasli su se posebno kod ovog dela opredeljivali za *temu/ideju* slike, gde su komentarisali atmosferu koja je „smirena“ i odnose među likovima koji su puni „empatije“, ali su vrednovali i *boju* koja je na drugom mestu.

Slika 3

Mrtva priroda — Vaza sa petnaest suncokreta [ulje na platnu]



Napomena. Van Gog, 1888, Nacionalna galerija, London, Ujedinjeno Kraljevstvo. https://sh.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh#/media/Datoteka:Vincent_Willem_van_Gogh_128.jpg © Javno vlasništvo

Na Van Gogovoj slici deca ispitanici primarno preferiraju *boje*. Veliki broj ispitanika iz populacije dece je vrednovao ovo delo najvišom ocenom 5, posle dela Hansa Hinterajtera.

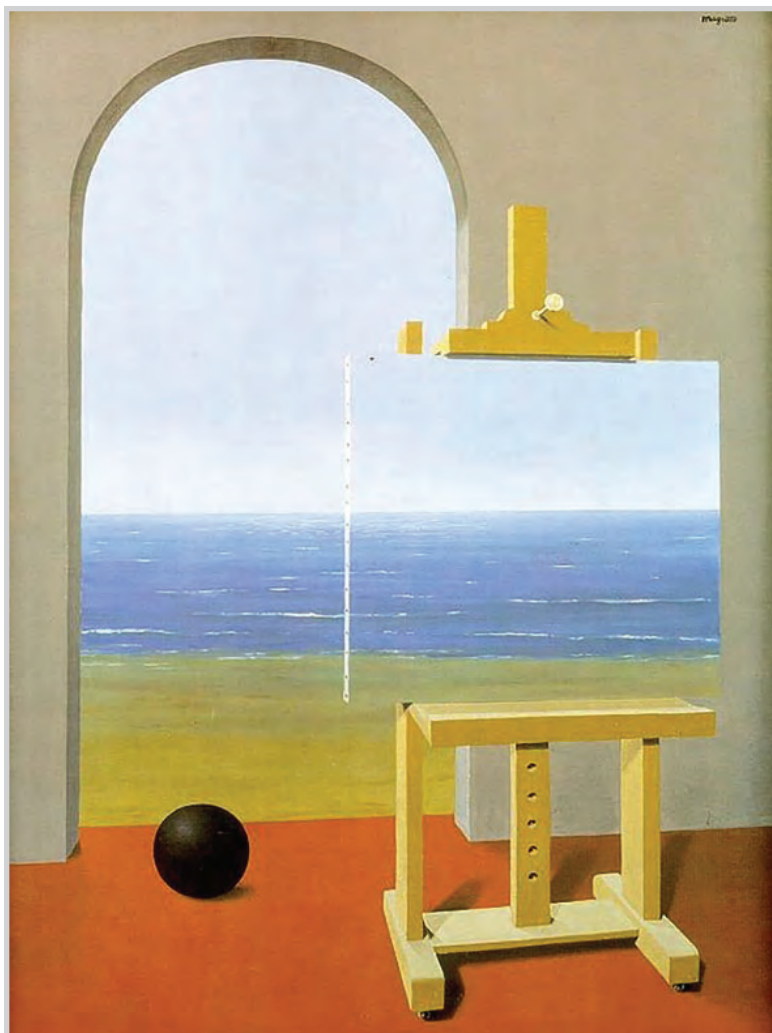
Tema/ideja, oblici i metod nisu toliko vrednovani kod dece, osim asocijacija koje slika izaziva kod njih pa su davali komentare da ih suncokreti podsećaju na sunce, da opažaju krug kao najdominantniji oblik, kao i da im se dopada metod „tačkanja“ bojom.

Prema komentarima, *motiv (tema/ideja)* mrtve prirode deci nije toliko zanimljiv. Najveći broj opredeljenosti odraslih je upravo za sliku Van Goga koju su vrednovali najvećom ocenom od svih drugih primera korišćenih u istraživanju.

U komentarima su naveli ovo delo kao „model dobre slike“. Prednost daju tehničkim aspektima, odnosno *metodu* umetnika vidljivom kroz način slikanja potezima četke, kao i naturalističkim *motivom (tema/ideja)* mrtve prirode.

Slika 4

Ljudsko stanje [ulje na platnu]



Napomena. Rene Magrit, Ljudsko stanje, 1935, ulje na platnu, Privatna kolekcija. https://hr.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Magritte#/media/Datoteka:The_Human_Condition_1935.jpg © Rene Magritte. © Koršćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Komentari dece se za Magritovo delo odnose primarno na temu/ ideju dela, gde ističu motiv mora svetlih tonova na slici uz asocijacije sa komentarima: „odmor, uživanje, more je kao nebo, čudni zidovi“...

Odrasli ispitanici su se takođe opredeljivali za temu/ideju, kao primarnu vrednost Magritove slike.

Posebno su komentarisali atmosferu slike koja ih „smiruje, prijatna je za gledanje, odiše posebnom lepotom...; voleo bih da imam ovo u dnevnoj sobi, plavetnilo je beskonačno...“. Na slici su videli: more, polukrug, beskonačnu liniju.

Slika 5

Suprematistička kompozicija (plavi pravougaonik iznad crvene grede)
[ulje na platnu]



Napomena. Kazimir Maljevič, 1915, Stedelijk Muzej, Amsterdam. https://en.wikipedia.org/wiki/Suprematist_Composition#/media/File:Suprematist_Composition_-_Kazimir_Malevich.jpg © Javno vlasništvo

Deca su dala najviše ocene za ovo delo kada su u pitanju *boje* sa afirmativnim komentarima: „Prelepe boje, zamišljam neku priču sa ovom slikom, neverovatno koliko je jednostavno, a koliko mi se dopada i okačio bih iznad kompjutera da gledam kad mi dosadno...“.

Asocijacije za *oblike* su bile vezane za: zgrade koje se gledaju iz vazduha, dirke na klaviru, neurednu sobu sa razbacanim stvarima.

Iako su imali afirmativan stav prema slici, mnogi su komentarisali da im *tema/ideja*, odnosno poruka dela nije jasna.

Odrasli su u ovom delu najviše vrednovali *oblike*.

Komentarisali su da im je delo Kazimira Maljeviča donekle nerazumljivo.

Ova slika je ujedno od strane odraslih na skali od 1–5 vrednovana najnižim ocenama (1, 2) u odnosu na rezultate niskih vrednosti za ostalih 5 primera.

Slika 6

Studija o Opusu 39 [mastilo na papiru]



Napomena. Hans Hinterreiter, 1951, Stedelijk Muzej, Amsterdam. <https://www.wikiart.org/en/hans-hinterreiter/studie-zuopus-39-1951>. © Hans Hinterreiter. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Deca su se najviše opredeljivala za *oblik* kao formalnu vrednost dela umetnika Hansa Hinterajtera.

Mlađi ispitanici su videli na slici bića iz realnog sveta — puteve, paukovu mrežu, drveće, a od oblika kvadrat.











Jedan od komentara je glasio: "Ovo je kao igrlica Majnkraft (engl. Minecraft), mnogo mi se sviđa, šteta što je crno belo".

Ovo delo je ujedno od strane najvećeg broja dece od ukupne populacije ispitanika na skali od 1-5 vrednovano sa najvišom ocenom 5 u odnosu na druge primere kao delo koje im se veoma dopada.

Odrasli su takođe visoko vrednovali *oblike* kod ovog dela u odnosu na ostale primere.

U komentarima navode da u ovom delu opažaju oblike kao što su: rombovi, kvadrati, pravougaonici, ali vrednuju i *metodu* rada umetnika koji se sagledava prema njihovim izjavama kroz kompoziciju i konstruktivnost dela.

Tabela 1*Preferencije dece i odraslih u odnosu na odabrana likovna dela*

Grupe ispitanika / Groups of respondents	Najviša ocena / The highest score	Boje / Colors	Oblici / Shape	Metod / Method	Tema/Ideja / theme/idea
Deca / Children (N = 450)					
Odrasli / Adults (N = 450)					

Zaključak

Posredovanje umetnosti deci je važan element vaspitno-obrazovnog rada u formalnom obrazovanju. Svakako ovaj segment školskih kurikuluma zahteva pristupe koji uvažavaju saznanja savremene metodike vaspitno-obrazovnog rada u oblasti umetnosti, a što podrazumeva na prvom mestu individualizaciju sadržaja, metoda, oblika rada, kao i celokupnog obrazovnog okruženja. Treba napomenuti da pored rada u školi, kroz dodatne aktivnosti i kao podrška školskom učenju, kontakt sa umetničkim delima mogu organizovati muzeji, galerije i kulturni centri. U prilog tome treba skrenuti pažnju na nekadašnju dobru praksu saradnje škole i muzeja (posebno 70-ih godina prošlog veka, gde je ovaj deo aktivnosti bio kurikularno definisan u našem školskom sistemu), što je obezbeđivalo veću dostupnost i pristup umetničkim delima koja se mogu posredovati deci u obrazovnom procesu. „Muzej bi trebalo da postane značajan činilac u razvoju društva, odnosno važan deo života pojedinca. On nema više samo ulogu čuvara i sakupljača kulturne ili prirodne baštine, već treba da deluje u pravcu koji bi doprineo da ga društvo percipira kao bitan izvor učenja i pokretač ideja u stvarnom životu” (Kulić (ured.), 2008, str.135; navod Ognjanović, 2016, str. 3).

Dalje, kada je u pitanju metodika rada, "iako likovno djelo u nastavi likovne kulture predstavlja odgovarajući likovni podsticaj uz pomoć kojeg bi trebalo pojasniti učenicima predviđeni likovni zadatak, svojom slojevitosti i otvorenosti likovno delo može doprineti razvoju celokupnog dečjeg iskustva u spoznaji sveta, što neosporno doprinosi intelektualnom, moralnom i estetskom razvoju učenika.

Da bi deca shvatila značenja likovno-umetničkih dela koja nisu primarno njima namenjena, potrebno je učenike uvoditi u slojevitost likovnog dela kako bi razvijali svoju vizuelno-likovnu, a time i kulturno-estetsku osetljivost" (Kuščević, 2015, str. 46). Svakako, i u okviru školske nastave, kao i muzejske didaktike, metodika rada nastavnika mora poštovati zakonitosti koje se odnose na razvojne mogućnosti dece, uz uvažavanje metodičkih pristupa koji su zasnovani na saznanjima do kojih se došlo u istraživanjima aprecijacije umetničkih sadržaja kod dece.

Na primer, B. Karlavaris (1991) se bavio problemom primerenosti likovnih dela na pojedinim uzrastima dece, s obzirom da, za razliku od ostalih vidova umetnosti koje stvaraju dela namenjena deci (muzika za decu, dečje pozorište i film, književnost za decu) ne postoji dečja likovna umetnost. Zato je važno vršiti pravilan odabir reprezentativnih primera umetničkih dela u obrazovnom radu uz uvažavanje svih metodičkih aspekata. "Kontakt učenika s originalima ili kvalitetnim reprodukcijama slikarskih, vajarskih, grafičkih ili arhitektonskih dela već u ranom školskom uzrastu trebalo bi biti izvrsna osnova za pravilan razvoj likovno-estetskih doživljaja i podizanja nivoa senzibilnosti za likovnu umetnost" (Kuščević, 2015, str. 43).

Polazeći od toga da je estetski ideal dece na određenom uzrastu blizak formi njihovog likovnog izražavanja, nastavnik bi trebalo da se u radu sa decom oslanja na te zakonitosti. Savremena metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja smatra da bi nastavnik ili vaspitač trebalo da poznaje razvojne karakteristike dece i njihove sposobnosti da prihvate umetničko delo na određenom uzrastu, dakle na osnovu estetskog nivoa deteta vrši se odabir umetničkih dela za pojedini uzrast dece (Filipović, 2011). Takođe, treba napomenuti da "likovno-umetničko delo zahteva percepciju i recepciju, u protivnom ne ostvaruje svoju svrhu. Da bi deca shvatila značenja likovno-umetničkih dela, potrebno ih je uvoditi u slojevitost likovno-umetničkog dela. ... Razumevanje likovno-umetničkog dela zahtevan je zadatak za učenike. Shvatiti raznolikost umetničkih stilova, usvojiti likovni jezik, shvatiti često suprotstavljena umetnička razdoblja, nije lako i potrebno je postupno podsticati razvoj umetničkog razumevanja, što je ujedno i jedan od ciljeva vizuelno-likovnog vaspitanja i obrazovanja (Kuščević i Šućura, 2019, str. 61).

Ovaj rad je posvećen upravo posredovanju umetnosti deci u obrazovnom kontekstu, sa ciljem proširivanja saznanja o ovoj oblasti metodike rada u okviru likovne pedagogije. U ovom radu predstavljeni su drugi deo kvalitativnih rezultata nedavno predstavljenog istraživanja (Filipović, 2023), u kome se razmatralo u kojoj meri se likovno-estetske preferencije osnovnoškolskih učenika prema umetničkim delima poklapaju sa preferencijama odraslih u pogledu likovno-estetskog vrednovanja pojedinačnih umetničkih dela obuhvaćenih ovim istraživanjem.

U prvom delu prethodno objavljenog istraživanja, pokazalo se da su kod većine populacije iz oba uzorka srazmerno jednake preferencije prema odabranim likovnim delima moderne umetnosti koja im se posebno dopadaju. Statistički značajna razlika se pojavila u odnosu na formu i sadržaj likovnih dela moderne umetnosti koje preferiraju deca i odrasli. U drugom delu istraživanja, identifikovane su značajne razlike između ispitanika u njihovim preferencijama u odnosu na vrednovanje pojedinačnih likovnih dela zavisno od stilskih odlika umetničkog pravca i likovne poetike samog umetnika u odnosu na formu i sadržaj dela. Rezultati ovog istraživanja su nedvosmisleno pokazali da se preferencije dece i odraslih u pogledu likovnih dela moderne umetnosti koja su praćena u ovom istraživanju ne razlikuju. I deci i odraslima se generalno dopadaju dela moderne umetnosti. Razlike su se pojavile u pogledu formalnih aspekata dela. Ovaj rezultat može da ukazuje na uticaj ostalih faktora kao što su uzrast, pol, socio-kulturni faktori, kao i ostali koji bi mogli da se prate u nekom od narednih istraživanja. Ova saznanja su značajna iz različitih aspekata sagledavanja metodičkih pitanja i postupaka posredovanja umetnosti deci u vaspitno-obrazovnom procesu. Slika o preferencijama dece i mladih prema modernoj umetnosti ukazuje na zahteve prilagođavanja metodičkih postupaka koji uvažavaju ove zakonitosti u obrazovnoj praksi, gde smo ovim istraživanjem samo dotakli i otvorili prostor za niz drugih istraživačkih pitanja kada je u pitanju posredovanje umetnosti deci u obrazovnom kontekstu.

Slika 7

Dovrši sliku, ispričaj priču [intervencija na reprodukciji]



Napomena. Sara Kecman [reprodukcija slike Kazimira Maljeviča, *Supermatistička kompozicija*, 1915], MASPU, AUNS, 2023. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 8

Dovrši sliku, ispričaj priču [intervencija na reprodukciji]



Napomena. Teodora Peng [reprodukcije slika umetnika Gustava Klmta, *Život i smrt*, 1915. i Egon Šilea, *Autoportret sa kineskom lampion biljkom*, 1912], MASPU, AUNS, 2023. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Literatura

- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti i Klett.
- Ognjanović, J. (2016). *Muzejska izložba kao mesto učenja za sve* [master rad]. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Duh, M. i Kljajić, A. (2013). Nivo likovno-aprecijativnih sposobnosti učenika nižih razreda osnovne škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju u praksi*, 62(2–3), 191–207. <https://hrcak.srce.hr/file/154865>
- Kuščević, D. (2013/2014). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture. U: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2013/2014, broj 6/7 (str. 43–54). Split: Filozofski fakultet u Splitu. <https://hrcak.srce.hr/file/227800>
- Zupančić, T. i Hudokiln, D. (2016). Likovne strategije i likovni tipovi djece. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju u praksi*, Vol. 65, Tematski broj svibanj, 301–211. <https://hrcak.srce.hr/160222>
- Popadić, M. R. i Ristić, S. (2020). Uticaj verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole. *Biomedicinska istraživanja* 11(2), 151–158. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1986-8529/2020/1986-85292002151P.pdf>
- Filipović, S., & Vojvodić, M. (2019). The effect of aesthetic education on the formation of the personal identity of children and young people. *Sociological Review*, No. 53(2), 556-576. doi: 10.5937/socpreg53-20949
- Lowenfeld, V., & Brittain, w. L. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Karlavariš, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1 i 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Filipović, S. (10 — 11 February 2023). Aesthetic Preferences of Children and Adults Towards Works of Modern Art. In: Josipa Alviž, Željka Miklošević & Jasmina Nestić (Ed), *International conference Art (history) in educational contexts* (p. 27). Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4385/bitstream_10758.pdf?sequence=1&isAllowed=y



YouTube: 16. Filipovic & Janjevic Popovic video artnedu23

Link: <https://youtu.be/ZjFU8H43BT4>

Time: 15:48'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian - English

Slika 9

Dovrši sliku, ispričaj priču [foto kolaž, grafitna olovka, temepera na papiru]



Napomena. Učenički rad [reprodukcija slike umetnika Pabla Pikasa *Gernika*, 1937], 11-ds-15-fpu, 2015. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 0.37

Misaoni pejzaž — motiv livade i ravnice



Napomena. Angelina Vukosav, akril na platnu, 80 x 80 cm, 2022.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

6.



СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И
ЕМАНЦИПАТОРСКЕ
ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ
НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ /
SOCIJALIZACIJA I
EMANCIPATORSKE
PRAKSE U OBRAZOVANJU
NA POLJU UMETNOSTI

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. мај 2024. Novi Sad, Srbija

dr Bojana P. Škorc, redovni profesor
Psihologija, Odsek za teorijske predmete
Fakultet likovnih umetnosti
Univerzitet umetnosti u Beogradu (Srbija)
bskorc@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7.021.22: 159.9.019.4-058.64
Pregledni rad
266–279

CRTEŽ KAO EKSPRESIVNI POTENCIJAL U RADU SA OSETLJIVIM GRUPAMA

Rezime: Analizirana je primena slobodnog crteža (bez zadate teme) i značaja aktivnosti crtanja u ostvarenju psihološke dobiti tokom rada sa individuama i grupama. U periodu 1994–2024. godine je crtež primenjivan kao izražajno sredstvo u radu sa decom pogođenom ratnim sukobima, osobama u migraciji i osobama iz podzastupljenih socijalnih grupa. Rad prikazuje iskustvo u primeni crteža tokom grupne psihološke intervencije u toku ili nakon krize, sa tendencijom da se istraži značaj aktivnosti crtanja, kao i pravilnosti i osetljive tačke tokom psihološke intervencije. Budući da je jedna od najkritičnijih posledica situacije krize ograničena ili osiromašena interakcija sa okruženjem, vršnjacima, porodicom, crtež je korišćen kao moćno neverbalno sredstvo izražavanja koje ublažava doživljaj krize i premošćuje ograničenost interakcije. Ukazuje se nekoliko ključnih nalaza: 1 — crtež se pojavljuje kao simbol selfa i sadrži informacije o celovitom doživljaju sebe (psihološki postupak prema crtežu tokom radionice je jednak kao da se radi o osobi); 2 — crtanje kao aktivnost ne zahteva verbalizaciju i racionalno prosuđivanje, čime se oslobađa šira emocionalna dimenzija izraza (“Vama sam otkrio što nisam ni mislio!” govori jedan učesnik radionice — crtež prednjači ispred racionalizacije iskustva); 3 — pri intervenciji u krizi crtež se pojavljuje kao prvi, najmanje invazivan, spontan izraz (redosled: dete u krizi će najpre početi da crta, kasnije da piše, potom da se uključuje u dramsku igru i da se slobodno uključuje u svaku igru); 4 — analiza crteža koji su spontano nastajali pokazuje da sa povećanjem lične investicije u aktivnost crtanja dolazi do (na prvi pogled) siromašenja likovnosti ali do istovremene promene odnosa crtač–nacrtano, povećava se ekspresivnost a smanjuje dimenzija socijalne poželjnosti. Na osnovu iskustva u primeni slobodnog crteža u radu sa osetljivim grupama, vidimo da slobodnom crtežu pripada značajno mesto u razvoju interaktivnih sposobnosti, izgradnji ličnog i grupnog identiteta i stvaranju načina ovladavanja traumom.

Ključne reči: crtež, ekspresija, intervencija u krizi.

Crtanje kao psihološki proces

Većina psiholoških istraživanja stvaralaštva bazirana su na analizi produkta — crteža, muzičkog dela, skulpture, dramskog ili literarnog dela. Ovo je razumljivo s obzirom da je jednostavniji pristup u kome se nastalo delo stavlja u kontekst drugih faktora i posmatraju povezanosti. Sama aktivnost stvaranja, proces izrade dela je mnogo teže snimiti, "uhvatiti" naučnim pogledom, zbog čega su istraživanja procesa ređa, fluidnija i teža za kontrolu. Ipak, neka psihološka istraživanja crteža bave se ne samo crtežom kao finalnim objektom posmatranja, već i procesom nastanka crteža, aktivnošću, uticajima socijalnog okruženja i simbolima unutrašnjeg psihološkog polja crtača. U tom smislu crtež nije samo vizuelni objekt nastao iz ruku autora, već se pažnja posvećuje stvaranju, procesu crtanja, psihološkom polju stvaraoaca i složenom spletu šireg polja koje učestvuje u tom procesu. Uočeno je da crtanje predstavlja razvojnu potrebu dece nezavisno od kulture u kojoj su rođena ili od konkretne vaspitne i porodične atmosfere. Potreba za crtanjem koincidira sa usvajanjem govora, prelaskom sa senzomotorne na verbalnu inteligenciju i prema mnogim autorima predstavlja razvojni izraz stvaranja novih misaonih konstrukata. Aktivnost crtanja u sebi sažima ekspresivni kao i kognitivni razvojni momenat. Geštalt škola, koja je posebno posvetila pažnju dečijem crtežu, iznosi hipotezu da je crtanje uglavnom kognitivna aktivnost koja u malom predstavlja prelaz naše vrste od konkretnog bića prema biću simbola, on odražava evolutivni skok čoveka od primarno biološkog prema funkcijama značenja (Ognjenović, 2003). Geštalt škola je posebno isticala crtanje kao misaonu aktivnost koja angažuje na poseban način sposobnost predstavnog mišljenja i odgovara višim mentalnim funkcijama (Arnhajm, 1985) gde simboli crteža postaju iskazani misaoni akt. Istraživači takođe uočavaju da potreba za crtanjem kod svake osobe ima svoj razvojni tok, vrhunac i zatim, oko 12–13. godine uzrasta dolazi do opadanja ove potrebe kod većine ljudi. Razvojno posmatrano, manji deo će nastaviti da crta jer će biti privučen ovom aktivnošću i kasnije će ovo usloviti da ova grupa likovnu umetnost izabere kao životni poziv, dok većina ljudi gubi interes za crtanje tokom odrastanja. Crtež kao produkt je privukao interes psihologije u mnogo smerova, na primer, na osnovu njega se vrše procene intelektualnih kompetenci dece, dečijeg emocionalnog statusa, koristi se u dijagnostici i psihoterapijskom radu kao pomoćno neverbalno sredstvo (Di Leo, 1983).

Poslednjih decenija se javljaju mnogi pristupi koji uključuju crtež u alternativne oblike psihološkog rada sa odraslima, kao što su na primer škole fraktalnog crtanja ili likovne varijante rada na izradi ličnih mandala. Fraktalni crtež je poseban oblik psihološke vežbe koja kombinuje svesne i nesvesne procese, osnova fraktalnog crtanja kombinuje slobodne, slučajne forme i boje gde se zaobilazi svesno koncipiranje crteža. U stvaranju mandala se cirkularna forma crteža smatra simbolom ličnosti a proces izrade samoposmatranjem i simboličnom formom psihološkog rada na sebi (Grof, 2019). Iako mandala kao cirkularna vizuelna forma ima bogatu istoriju kod naroda istoka, ona se u psihologiji pojavila pod uticajem Junga, koji ju je smatrao izrazom totaliteta psihe i proučavao kod svojih klijenata. Istraživači pretpostavljaju da stvaranje crteža aktivira ne samo svesne kognitivne i emocionalne procese, već se radi o pokretanju dubljih i opštijih sila ličnosti kojih crtač ne mora biti svestan, na taj način stvara se kontakt između različitih aspekata

unutar individue. Postoje originalni pristupi crtežu koji kombinuju psihološku podršku sa medicinskom, kao što je na primer rad Bernija Zigela (Siegel, 2010) koji kao hirurg u radu sa teško obolelim pacijentima koristi crtež za precizniju dijagnostiku opšteg stanja pacijenta. Na osnovu crteža on kao lekar dobija širi uvid u emocionalni i fizički status klijenata i na osnovu toga određuje dalji tretman. Zigel je primetio da stvaranje crteža, koliko god igrovno i neobavezno delovalo posmatraču, nosi osobine celovitog izraza osobe, on je svoju sposobnost "čitanja crteža" doveo do takve finoće da je postavljao tačne prognoze verovatnoće izlečenja osobe. Crtež se ponekad pojavljuje i kao sredstvo samo-pomoći kod odraslih ljudi koje deluje na nekom širem planu nego što je to svesno kontrolisan izraz. U svom pristupu na primer, Ana Halprin (Halprin, 1995) kao mlada žena, balerina kojoj je dijagnostikovao neizlečiv kancer, odlučuje da se povuče od javnosti i dok čeka svoju smrt odlučuje da svakog jutra nacrtava svoju bolest, a zatim bi stvarala plesne pokrete oko crteža. U trenutku svog očaja i opraštanja od života, Halprin je odlučila da iz sveta ode radeći ono što je jedino znala — kroz umetnički izraz plesa i vizuelnog izraza. Po njenom svedočenju, primetila je da se u jednom trenutku crtež promenio kao i njeni pokreti, intuitivna koreografija je postala življa, nastavila je sa ovim procesom i posle nekog vremena lekari su uočili spontanu remisiju, tj. potpuno povlačenje kancera. Halprin je odlučila da na dalje razvije tehnike odnosa između pokreta, crteža, dramskog izraza i zdravlja, koje je danas svrstavaju u jednog od najpoznatijih osnivača pokreta plesnog performansa, umetnicu koja je doživela svoj 100. rođendan u aktivnom stvaranju.

U našem radu tokom socijalnih i ratnih kriza u periodu 1995 – 2005. primetili smo da pored dece, odrasli ljudi koji su se našli u kriznom životnom trenutku, spontano osećaju potrebu da se izraze i često ponovo počinju da crtaju, iako nisu vešti ili smatraju da ne znaju to da rade, pojavljivala se ponovo potreba za ovom vrstom izraza. Linija i boja postajali su simbol osećanja, kroz crtež se iskazivala životna pozicija crtača, naoko grub crtež je pokazivao događaje, uspomene, drage ljude, iskustvo trauma ili misli kojima je stvaralac okupiran. Zato je u radionički rad spontano ušao crtež kao izražajno sredstvo koje predstavlja psihološko polje crtača.

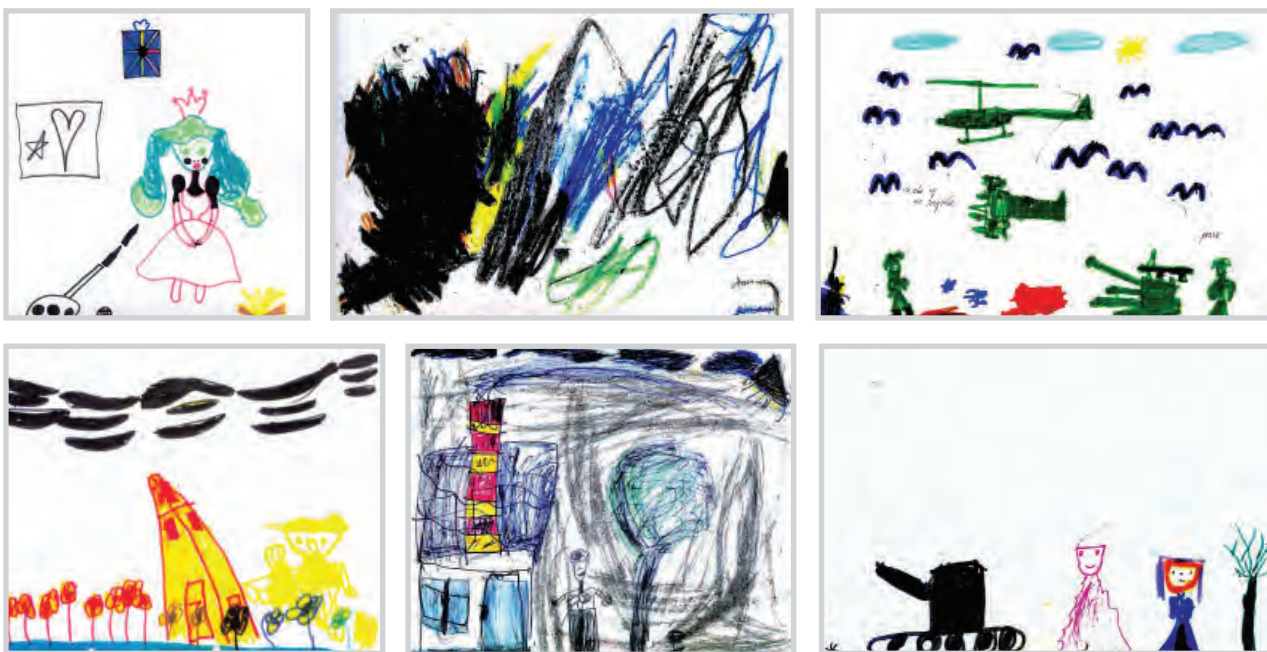
Aktivnost crtanja i kriza

Pod pojmom krize možemo smatrati psihološko stanje u kome se usled negativnih iskustava pojavljuju emocionalne reakcije kao što su povlačenje, agresija, tuga, pasivnost, apatija, agresivna ili odbrambena ponašanja, strah, panika, psihogeni telesni simptomi i drugo. Pojam stresa, stresora ili krize često se u psihološkoj literaturi tretira kao objektivna kategorija, pa tako postoje skale stresa, rang-liste stresora i pokušaji da se krizna situacija definiše spoljašnjim uticajima na osobu. Međutim, ovakve vrste studija zanemaruju osnovni značaj unutrašnjeg psihološkog prostora u kome se teški životni događaj obrađuje, zbog čega se događa da uhvaćene u isti životni problem, različite osobe imaju sasvim različite odgovore. Iz tog razloga, analize stresa i kriznih životnih perioda ne mogu efikasno da se definišu objektivnim okruženjem jer se na taj način može doći samo do opšte statističke slike dok mera težine doživljaja i dalje ostaje unutar ličnog sveta osobe.

Kad se radi o socijalnoj i kolektivnoj krizi, krupni događaji realnosti se prenose na unutrašnje stanje osobe i načini na koje se reaguje bili su veoma različiti. U situacijama ratne krize, roditelji i vaspitači su često imali želju da zaštite decu od neprijatne realnosti, prikrivajući svoja osećanja i stvarajući veštački sigurne svetove, ali ova strategija nije donela mnogo ploda jer je emocionalno stanje odraslog ono na šta dete reaguje, pa se videlo da deca intuitivno osećaju, primaju ono što je iskazano ali i ono što nije direktno iskazano ali postoji u realnom životnom polju. Ovo neizrečeno breme realnosti se onda dalje pojavljivalo u suptilnom svetu dečijeg izraza kroz igru ili na primer, na slobodnom crtežu devojčice pod nazivom "Moja soba" u kojoj se pored igračaka nalazi mali, crni tenk koji puca na nju. U ovom slučaju se radi o devojčici predškolskog uzrasta koja nije bila direktno izložena ratnom okruženju, ali se uočava prodor onoga što odrasli ne govore ali osećaju i što se može videti na vestima.

Slike 1–6

Spontani prodor ratnih tema u slobodni crtež



Napomena. Dečji crteži. Lični arhiv autorke. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

U jednom istraživanju straha kod studenata korišćen je crtani prikaz straha. Ustanovili smo da objekat straha u 66% slučajeva predstavlja nešto simbolično što nije realna životna opasnost (mrak, miševi, insekti, sablasti, duboka voda, skučen prostor, javni nastup, biti neshvaćen, ismejan...). Crtež je tu poslužio kao sredstvo da se svom osećanju pristupi sa dubljeg, ličnog nivoa (Škorc, 2022). Crteži su stvarani lako i brzo. Čak i bez dublje psihološke intervencije, pokazalo se da sama aktivnost crtanja simbolički iznosi na videlo elemente iskustva koji su zastrašujući ali sa kojima se, budući da su iskazani dalje moglo raditi. Crtež u ovom slučaju omogućuje igrovni ulaz u emotivni svet, i od 200 ispitanika samo jedan je dopisao da "ne može da smanji strah, jer je i dalje strašan."

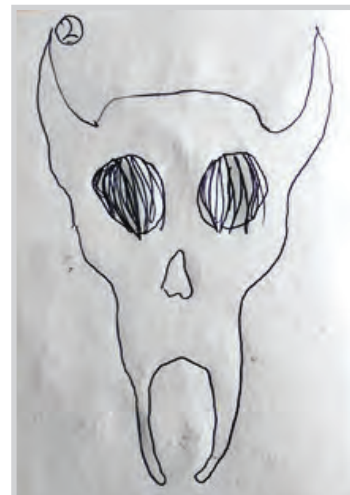
Slika 7

Strah [prvi crtež]



Slika 8

Strah [prvi crtež nakon naloga: "Nacrtaj isti taj strah da bude manje strašan"]



Napomena. Studentski rad, FLU, Beograd. Lični arhiv autorke.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

U drugom istraživanju na studentima različitih studijskih grupa, gde je korišćen crtež svoje radosti, pojavili su se raznovrsni prizori koji su upućivali na činjenicu da je osećanje radosti povezano sa relacijama sa drugima, ličnim motivima stvaranja, igrom, roditeljstvom, osećanjem unutrašnjeg ispunjenja (Mandić, 2024). I tu se crtež pokazao kao spontani način komunikacije sa samim sobom, razmišljajući o svom osećanju radosti na beloj površi papira pojavljuju se sunce, prijatelji, slikarski pribor, anđeli, radosna deca u igri, kućni ljubimci u krilu, porodični ručak — mnoge male, životne stvari o kojima retko razmišljamo a čine radosni začim života.

Crtež kao potencijal

U pristupu koji smo razvili tokom socijalnih kriza u periodu između 1995 – 2005, konkretni životni okvir je zahtevao izgradnju primenjenog psihološkog koncepta koji je prati potrebu učesnika i kojina se primora na reviziju postojećeg psihološkog znanja. Jedna od moćnih osobina krize je siromašenje ličnog identiteta koji, pod pritiskom realnosti, primorava ljude da se polarizuju, dobijaju socijalne uloge, bivaju obeleženi socijalnom pozicijom. Odmah je postalo uočljivo da mnoga psihološka shvatanja čoveka, bogato razvijana u različitim istorijskim i prostornim tačkama, samo delimično mogu da se primene na trenutak socijalnih turbulencija u kojima se životne koordinate, vrednosni sistemi, institucije i države — menjaju, nestaju i transformišu.

Pokazalo se da mnogi psihološki teorijski koncepti ne mogu da se primene na situaciju kolektivne krize jer su nastali na pretpostavci stabilnog društvenog okruženja. Međutim, neki koncepti su se pokazali kao inspiracija za nov pristup čoveku u promeni, kao što su teorija socijalnog psihološkog razvoja Leva Vigotskog (Vygotsky, 1977) ili humanistički model čoveka (From, 2017, Frankl, 2021). Teorija Vigotskog potencira značaj socijalne razmene i izgradnje identiteta kroz uključenost u socijalnu mrežu, a humanistička psihologija nudi viđenje čoveka kao dinamičnog, otvorenog potencijala koji teži da se razvija i iskaže. Ova polazišta su u praksi omogućila daleko delotvorniji pristup ljudima u promeni, nego što se to moglo postići standardnim pristupima baziranim na dijagnostici, terapiji ili savetovanju kao psihološkoj podršci. Mogućnost da se neko izrazi, iskaže pred drugima, u okruženju u kome se trenutno obreo, da drugi dobiju priliku da učestvuju u životnom trenutku, gde god da se on odvijao, u izolaciji, neizvesnosti, na nepoznatom mestu na kome se neće dugo ostati, u okviru institucije ili izvan nje, davalo je podstrek učesnicima da sebe sagledaju kroz svoje potencijale pre nego kroz uloge ili pozicije koje su im pripisane. Ovo humanističko shvatanje izraza i crteža omogućilo je nadržavanje socijalnih uloga i ograničenja. U radu sa migrantima se pokazalo da slobodni crtež, budući da ne zahteva jezik kao sredstvo izraza, postaje moćno sredstvo izraza i komunikacije (Skorc & Ciric, 2017). Da bi se primenio bilo je potrebno omogućiti boje, papir i dobru nameru psihologa, iz toga su nastajali najrazličitiji prikazi životnog momenta crtača. Crteži su ostajali iza ljudi koji su samo trenutno boravili na nekom prostoru, ali je mogućnost crtanja (ponekad pesme i igre) pomogla da se iza etikete "osoba u migraciji" pojavi ljudsko biće sa svojim kapacitetima.

Načini na koje ljudi iskazuju sebe su otvoreno polje, a crtežu svakako pripada značajno mesto u tom procesu samo-izgradnje.

Slobodan crtež u psihološkom radu

Tema ovog rada je sumiranje niza istraživanja slobodnog crteža kao izražajnog potencijala i predstavlja sažet prikaz dugogodišnjeg rada sa grupama dece i mladih u periodu 1996-2024, sa idejom da se istaknu ključni aspekti značaja crteža u procesu razvoja, rehabilitacije, socijalne integracije dece, mladih i reforme obrazovnog procesa. Crtež je korišćen u radu sa grupama učesnika od predškolskog do srednjoškolskog uzrasta i nastavnicima. Biće prikazano nekoliko ključnih aspekata uloge crteža kao izražajnog sredstva: crtež u kontekstu krize, crtež i razvoj identiteta i slobodan crtež kao odnos prema sebi.

Crtež i krizna životna realnost

Tokom rada sa decom zahvaćenom ratnim sukobima uočili smo da teme koje učesnici spontano biraju u svom izrazu predstavljaju celovitu sliku njihovog životnog iskustva. U socijalnom okruženju rata u radu sa decom iz izbegličke i raseljeničke grupe, posmatran je izbor tema i socijalno ponašanje dece. Dečiji izraz uobičajeno obiluje bajkovitim i mitološkim zapletima i likovima, ali u kriznom vremenu uočavao se prodor ogoljene slike realnosti u ovaj svet. Događalo se da kroz igru, dok se spontano stvara grupni zaplet, dođe do iznenadnog prodora realističnih ratnih tema na crtežu, pisanom materijalu, izgovorenim rečima ili dramskoj igri. U jednom snimljenom dečijem dramskom izrazu, uočava se grupa dece koja stvara bajkoviti zaplet, posle nekog vremena druga deca bi upadala na njihovu predstavu i simbolično pucala po njima. Pošto bi svi pali, polako bi se pridigli i igra bi ponovo počela dok ponovo ne bi neko zapucao. Ovaj dramski rad koji su učesnici nazvali "Procvetajte ruže" odvijao se kroz nekoliko etapa koje bi se svaki put završile pucanjem i padanjem. Simbolika njihovog iskustva iskazala se kroz sile vidljive u igri: radost, druženje, stvaranje zajedničkog bajkovitog sveta, a zatim nagli prekid slikom koja je verovatno odraz njihovog realnog iskustva (Ognjenovic et al., 1996). U iskustvima nalik ovom shvatili smo da je važno ne tumačiti procese ili izraze, ne definisati, ne postavljati pitanja, jer je sama činjenica da su učesnici iskazali simbolično svoje unutrašnje polje, proces koji je ključan. Snaga udara negativnih društvenih događaja na detinjstvo ovde se sasvim jasno pokazala. Na završetku jedne igre, grupa dece je dala naziv svojoj igri: "Tražili smo blago a vi ste nas prekinuli." U izboru tema crteža uobičajeno najčešće se sreću drveće, kuće, ptice, sunce, oblaci, cveće, leptiri, ljudske figure, članovi porodice, igračke, automobili. Tokom krize, u ovaj izbor su se umetnuli tenkovi, puške, vojnici, helikopteri, bolnička vozila, kolone ljudi, ležeće figure ranjenih, požari, žičane ograde.

Slika 9

Crtež deteta iz kolektivnog centra



Koliko god veliki napor odrasli iz okruženja činili da se realnost sukoba ne prelije na dečiji svet, ovo nije bilo moguće zbog spontane dečije senzitivnosti i sposobnosti da kroz odnos sa odraslima stvaraju svoj unutrašnji intuitivni doživljaj. U njega je uključeno sve što dete oseća, što mu/joj je direktno rečeno ili ne ali je prisutno u okruženju. Ponekad je prvi utisak koji crtež stvara delovao uobičajeno radosno ali je pozadina crteža pokazivala drugu istinu. Pogledajmo crtež i priču koju je grupa od petorice dečaka uzrasta 7-10 godina napravila tokom jedne radionice.

Napomena. Bogovađa, 1998. Lični arhiv autorke.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog

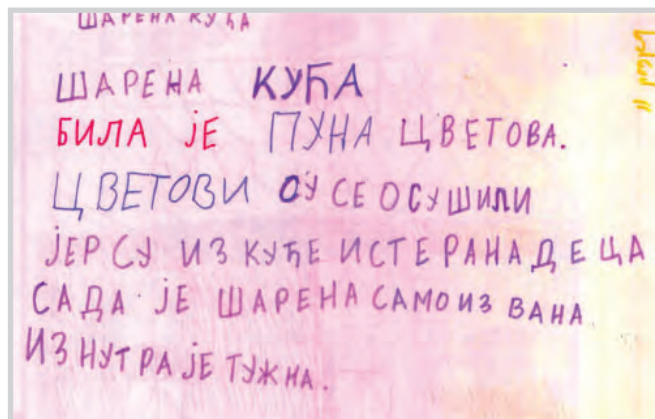
Slika 10

Šarena kuća



Slika 11

Priča na poleđini crteža Šarena kuća



Napomena. Dečji rad, 7–10 godina. Lični arhiv autorke. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Iako se crtežu uobičajeno pristupa kao individualnom produktu, u grupnom radu je moguće stvarati grupne crteže, koji su obično sadržali otiske svakoga od učesnika preobličene u zajedničko delo. Proces iskazivanja sebe kroz crtani rad u okviru grupnog crteža pokazao je da stvaralački zamah ne prati polarnost “ja — drugi”, već da postoji sposobnost uključivanja svog izraza u grupni, ovaj proces je tekao prirodno, često izazivajući radost i iznenađenje pri stvaranju zajedničkih “likovnih konstrukcija” u kojima individua crtača postaje deo nečega a da istovremeno ostaje lična.

Odnos crtač — nacrtano

Istraživanje koje je nastalo tokom rada sa nastavnicima osnovnih škola u procesu reforme obrazovnog modela rada u period 2000–2007 je imalo za cilj da prati efekte grupnog modela rada za nastavnike.* Okruženje škole u primenjenom pristupu se smatralo jednim od ključnih razvojih uticaja, ne na način da je obrazovanje samo sticanje znanja i prohodnosti do viših obrazovnih nivoa, već da je to mesto na kome se kroz splet moćnih uticaja formira socijalni i lični identitet dece. Iako školski programi donekle prepoznaju moć crteža i igre, ove aktivnosti su sve više marginalizovane i potisnute ispred moćnog modela zgrtanja znanja i ocena, merenih isključivo kroz predefinisane ishode. Kroz projekat koji je bio namenjen demokratizaciji školskog okruženja (u periodu reforme 2000–2007), učestvovalo je dobrovoljno preko 700 nastavnika i profesora. Cilj je bio ohrabriti nastavnike prema slobodnijem korišćenju crteža, igre, socijalne razmene u školskom okruženju. U tom trenutku je postalo potrebno posmatrati na koji način se

* Zahvalnost dugujemo Crvenom krstu Danske, Crvenom krstu Belgije – Flandrija i Ministarstvu obrazovanja R Srbije.

primena ovog modela odrazila na učenike. Zato je sprovedeno istraživanje koje posmatra veću grupu dece školskog uzrasta koja su bila učesnici u programu podrške socijalnoj integraciji u školama, posmatrala se promena crteža pre i nakon izvođenja programa. Crteži su stvarani tokom grupnog rada u mestima Beograd, Smederevo, Kraljevo, Vranje i dve enklave na Kosovu. Identičan radionički postupak je primenjen na početku i 6-8 meseci nakon primene modela rada, na taj način su sparivani slobodni crteži istog deteta i posmatrane razlike. Sistemske promene na crtežima koje smo uočili su bile sledeće: Kvantitavne promene crteža podrazumevaju smanjivanje broja figura na crtežu i smanjivanje broja korišćenih boja. Kvalitativne promene su bile izmena objekta i promena relacije crtača prema svom crtežu. Iako su kasniji crteži istog učenika delovali manje likovno bogati, na njima se umesto standardnih objekata (kuća, drvo, cvet, sunce, oblak, ljudska figura, zeka, ptica) češće pojavljivao sam lik crtača u centralnoj poziciji sa atributima koje je samo sebi dodalo – kuća sa prvog crteža postala je junak u bojnoj opremi i oklopu, morska sirena, igrač tenisa, fudbaler oko koga je raspoređena sportska oprema, duga preko neba...

Slika 12a

Inicijalni crtež učenika



Slika 12b

Crtež istog učenika 6 meseci kasnije



Napomena. Učenički rad. Lični arhiv autorke. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Ovo smo prepoznali kao napuštanje očekivanog modela crteža prema oslobođenju svojih želja, verovanja, emocija, potreba (Ognjenović et al., 2003). Da bi se crtež oslobodio formalizovanih očekivanja, bilo je potrebno uspostaviti atmosferu u kojoj su crtači bili sigurni da mogu slobodno da se izraze. Na taj način se otvarao pogled na autentičan unutrašnji svet deteta. Pedagoške implikacije ovih nalaza ne bi trebalo razumeti kao zahtev da se učenici potpuno oslobode uticaja odraslih ili divljenja prema modelima, već više kao naznaku nastavnicima da uz očekivane aktivnosti i modele treba osloboditi prostor za izraz koji neće biti ocenjivan, koji je ličan, otvoren i igrovan.

Ovo, prema našem mišljenju nedostaje u obrazovnoj atmosferi. Ponekad smo kao grupa psihologa bili izloženi kritici da zagovaramo model haosa i odsustva discipline, jer ova forma rada podrazumeva smanjivanje stepena kontrole procesa i veću toleranciju na nepredvidive ishode. Ipak, to ne znači da bi ovakav model urušio postojeće forme, već da bi ga trebalo ponuditi uz njih. Formalizacija i modeli moraju da postoje u obrazovnom procesu, nije potrebno boriti se protiv njih, ono što nedostaje je drugi pol u ovom odnosu — mesto za slobodan izraz, bilo da je to crtež, igra, pesma, dramski ili literarni rad.

Naše iskustvo pokazuje da postoje mnogi izazovi na tom putu — ponekad nastavnici koji oslobode svoje učenike tako što im saopšte da imaju potpunu slobodu a kasnije te produkte ocenjuju, nisu stvarno omogućili izraz već su jednu dogmu prekrili drugom. Jer ako se slobodan izraz posmatra kao produkt i podvrgne vrednovanju, on potire samog sebe. U tom smislu verujemo na osnovu našeg iskustva da nije potrebno rušiti postojeće obrazovne modele, daleko je jednostavnije ograničiti ih jasnom linijom i ponuditi uz njih nove oblike rada. Promena crteža ovde ukazuje na važnost ličnog odnosa deteta sa onim što stvara, ukoliko se obrazovni zahtevi postave tako da ovaj odnos ne može da se uspostavi (neko uči zato što mora), dobijamo generacije ljudi bez kontakta sa onim što rade. Ako obrazovni angažman mladih ljudi leži u izvršavanju zadataka bez veze sa ličnim životom, bez uočavanja osećanja i ličnih motiva, dobijamo zastrašene, zbunjene ili revoltirane mlade ljude i za popravljjanje te situacije neće pomoći nikakvo uvećanje znanja, dodatne obuke i sertifikati. Jer pravo polje delovanja u ovom smeru ne leži u dodatnom uvećavanju znanja, već u postavljanju koncepta znanja u širi okvir, u omogućavanju detetu ili mladom čoveku da uspostavi lični kontakt sa znanjem i svojim iskustvom. Za ovaj oblik rada je dovoljno podržati nastavnike u svojoj humanoj ulozi i omogućiti vremenski okvir takvog rada.

Da li će obrazovni sistem biti u stanju da se suoči sa ovom činjenicom pokazaće budućnost, svakako u ovom trenutku potreba za slobodnijim formama rada nije dovoljno ispoštovana, proces obrazovanja sve više zadobija striktno forme i kriza obrazovanja poprima sve vidljivije oblike.

Zaključak

Ukazuje se nekoliko sumarnih nalaza:

1. Crtež se pojavljuje kao *simbol selfa* i sadrži informacije o celovitom doživljaju sebe. Psihološki postupak prema crtežu tokom radionice je jednak kao da se radi o osobi. Praktične implikacije ovakvog pristupa pokazuju da je bitno obezbediti bezbednu i slobodnu atmosferu za rad, kao i da je važan dalji postupak prema crtežu. U kriznim uslovima rada, crtež je ostajao kao lično delo u vlasništvu crtača, ponekad su crteži razmenjivani kao dragocene uspomene, ponekad je radionički tok dozvoljavao da drugi prisutni dodaju svoje elemente svakom crtežu, čime se na kraju procesa crtež vraćao svom autoru ali obogaćen simbolima docrtanim od strane drugih. Zajedničke izložbe nastajale su *ad-hoc* na licu mesta, time se stvarala mogućnost da svako vidi sve i da se crteži premeštaju u prostoru po želji učesnika. Ove pokretne izložbe su se premeštale, menjale i dopunjavale na neograničen broj načina. Jedna od mogućnosti je bila i da svako odabere element koji voli sa svog crteža i prenese ga na veliki, zajednički crtež, ovaj pano bi onda ostajao u prostoru kao zajedničko delo u kome svako može da prepozna sebe među drugima. Postupak prema crtežu je otvoreno polje za dalji rad sa grupom i načini na koje se to činilo bili su raznovrsni, inicirani kroz odnos između vaspitača i učesnika. Ono što je bilo važno u tom postupku je svest o značaju crteža, crtež kada je jednom načinjen nikada nije sasvim završen nego je postajao deo daljeg procesa razvoja ličnog i grupnog identiteta.

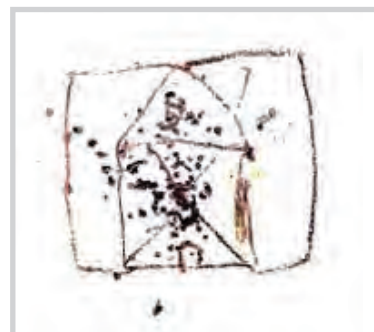
2. Crtanje kao aktivnost ne zahteva verbalizaciju i racionalno prosuđivanje, čime se oslobađa šira *emocionalna dimenzija izraza* — “Vama sam otkrio što nisam ni mislio!” — uzvikuje jedan dečak, učesnik radionice. Crtež prednjači ispred racionalizacije iskustva i time se omogućava da kroz ovu aktivnost učesnici otkriju u sebi tihe glasove sopstvenog iskustva, emocije, uspomene, ono što bi ostalo nevidljivo i potisnuto svakodnevim mislima. Posebno je bilo važno omogućiti učesnicima koji su na neki način obeleženi socijalnom pozicijom (izbegli, raseljeni, samohrani, ranjenici, rekonvalescenti, manjinska zajednica...) da pokrenu čitav svoj potencijal i time prevaziđu osećanje nemoći i stigmu dodeljene uloge. Kroz crtež je na spontan način dolazio do izraza celovit sklop uticaja unutar i izvan osobe crtača, oštra linija između pojmova “ja” i “spoljni svet” se ovde gubila i elementi oba polja našli su se preklapljeni u istoj ravni.

3. Pri intervenciji u krizi crtež se pojavljuje kao prvi, *najmanje invazivan, spontan izraz*. Osoba u krizi će najpre početi da crta, kasnije da piše, potom da se uključuje u dramske i igrovne aktivnosti i da se slobodno uključuje u sve kasnije aktivnosti. Kod dece koja su pretrpela duboke traume i iskustva rata, događalo se da dođe do odbijanja komunikacije, ponekad bi dete prestalo da govori, da se igra, postajalo bi pasivno i isključeno. Proces integracije zahtevao je pažljiv, nedirektivan pristup u kome se crtež pojavljivao kao prvi oblik izraza. Rad sa krizom iz naše perspektive isključuje direktna pitanja o traumi, isključuje insistiranje na njoj jer bi to bilo doživljeno kao novi napad i pojačalo bi povlačenje. Dete u povlačenju smo videli kao prigušeni potencijal kome treba omogućiti da se ispolji na način na koji može, zatim je potrebno poštovati

dinamiku i volju deteta u kom pravcu i kojom brzinom će ići oporavak. Najčešće nismo znali, niti je bilo potrebno da znamo šta se realno dogodilo, ponekad bismo to čuli od staratelja, ali u radu sa detetom ovo nije bilo primarno. Osobi u krizi smo pristupali kao osobi u promeni koja zajedno sa grupom ljudi sa kojom živi, otkriva načine da gradi dalje svoj identitet i svoje potencijale. Slobodan izbor tema svedočio je o tome da deca znatno dublje osećaju preteću realnost nego što to bez crteža može da se vidi, pa su se među cvećem, igračkama i kućama pojavljivale ratne teme. Na primer, crtež dečaka od 6 godina koji nije komunicirao, koji je povučeno sedeo u uglu, je prvi izraz koji se pojavio. Saradnica mu je ponudila papir i olovke, dok su se druga deca igrala nastao je crtež koji joj je on stidljivo dao na dar. Uz komentar da je to jako lepo i da se zahvaljivanje, naša saradnica ga je zamolila da da naziv, on je rekao: Izrešetana kuća.

Slika 13

Izrešetana kuća
[dečak, 6. godina]



Napomena. Dečak, 6. godina
© Lični arhiv autorke

4. Analiza crteža koji su spontano nastajali pokazuje da sa povećanjem *lične investicije* u aktivnost crtanja dolazi do (na prvi pogled) siromašenja likovnosti ali do istovremene promene odnosa crtač-nacrtano, povećava se ekspresivnost a smanjuje dimenzija socijalne poželjnosti. Crtanje postaje igra, a crtež draga igračka nastala iz sopstvenih ruku. Likovni izraz i estetski kvalitet rada pri tome više nije bio primaran, već rečitost crteža u odnosu deteta prema samom sebi.

* * *

Na osnovu iskustva u primeni slobodnog crteža u radu sa osetljivim grupama, vidimo da slobodnom crtežu pripada značajno mesto u razvoju interaktivnih sposobnosti, izgradnji ličnog i grupnog identiteta i stvaranju načina ovladavanja traumom. Potreba za izrazom kroz crtež nastaje spontano u ranom detinjstvu i prati nas kroz čitav život razvijajući se zajedno sa ličnim identitetom. Iako većina ljudi prestane da oseća ovu potrebu sa završetkom adolescencije, ona se u kritičnim trenucima krize, lične dileme, ili osećanja ugroženosti vraćala nezavisno od uzrasta osobe. Identitet smo zato smatrali psihološkim procesom a ne sadržajem, stavom ili uverenjem, budući da je proces građenja sebe otvoren i dinamičan, stvaralačke aktivnosti kao što je crtanje učestvuju značajno u tom procesu na način ispoljavanja, menjanja i bogaćenja iskustva sebe. Tokom jedne posete grupi izbeglih osoba u gradu Kutaisi u Gruziji, pokazali su nam slikarski projekat jednog zemljoradnika. Po dolasku u smeštaj i napuštanju doma, zatražio je slikarski materijal jer je osetio potrebu da se tako izrazi. Uvedeni smo u jedan kameni hodnik nalik tunelu, gde su se nalazile slike u izradi i završene slike osobe koja nikada ranije nije slikala. Na velikom platnu koje je tamo stajalo, prikazan je niz osoba koje svetle u mraku, one se kroz mrak kreću u koloni, držeći se za ruke, njihovi obrisi su nejasni. Na čelu kolone hoda čovek koji drži u ruci malu svetiljku, jedva vidljivu, dok se drže jedni

drugima za ruke kao lanac, oni zajedno hodaju kroz tamu. Učinilo mi se da je snaga ovog prizora bila toliko velika da bi bile suviše bilo kakve reči. Obrada životnog iskustva odvija se kroz izraz.

Svaka prilika da se osoba iskaže je važna, često je u ubrzanom i kvantifikovanom životnom planu orijentisanom na vidljive i brze efekte ovo teško uočiti, ponekad osobe prestanu da doživljavaju sebe kao bitne i emocionalno se povuku iz sopstvenih aktivnosti. U takvim okolnostima je mogućnost slobodnog izraza od velike važnosti. U našem radu smo svedočili da osobe u krizi često sebe dožive kao nemoćne i povlače se iz okruženja, retko govore jer nisu sigurne da imaju šta da kažu. Radionički pristup je zato pažljivo postavljan tako da svako dobije priliku da učestvuje i bilo je lepo čuti na primer, starije osobe koje su verovala da treba da čute jer ih niko ne čuje kako zajedno govore, sećaju se ili pevaju pesme za koje su mislili da su ih zaboravile, sa iskrenom radošću na koju su verovali da više nemaju pravo.

Načini na koje ljudi iskazuju sebe su neograničeni, potreba za crtežom nestaje i javlja se ponovo u okviru jednog životnog puta prateći lično iskustvo crtača i prikazujući ga drugima. Svaka životna situacija može da postane autentično polje izraza ukoliko se stvori mogućnost za to.

Praktične implikacije. Nameće se praktična težina nalaza koji upućuju na potrebu da se aktivnosti otvorenog tipa, igrovne, stvaralačke, interaktivne, jače uključe u terapijski, vaspitni i obrazovni rad jer su snažna podrška psihološkom razvoju. Proces uključivanja crteža i slobodnih aktivnosti kako u terapijski tako i obrazovni kontekst nije jednostavan proces koji se može mehanički odigrati promenom kurikuluma ili radnog plana. On zahteva drugačiju vrstu pristupa i lične investicije svih koji su u proces uključeni — mreža odnosa koja se stvara uslovljava da se voditelj odrekne kontrole procesa, vrednovanja, usmerenosti na cilj, a povećava se dinamika, nepredvidljivost i osetljivost za fine procese unutar grupnog rada — zbog čega se uloga profesionalca suštinski menja. Iako su direktni efekti ovog oblika rada odloženi, teško vidljivi odmah, kroz unapred definisane ishode i nastale produkte, njihovo delovanje dugoročno posmatrano je od velikog značaja za zdravo odrastanje i usvajanje konstruktivnog identiteta. Ovo je ujedno i jasan argument za povećanje učešća predmeta umetnosti, kulture i slobodnih stvaralačkih aktivnosti u obrazovni kurikulum, uprkos trenutnoj činjenici da se ova grupa predmeta sistematski marginalizuje. Deca i mladi ljudi ne bi trebalo da odrastaju sa porukama da će za igru, maštu i svet kreacije ostati vremena kada se sve “ozbiljne” obaveze ispune, već da je njihovo odrastanje i usvajanje kulture ključni lični proces. Taj proces nije deljiv na “važno i nevažno” — jedna često prisutna, razvojno štetna podela na ono što se “mora” i ono za šta je “ostalo vremena”. Jer možda baš u tom nevažnom leži polje ličnog rasta, čitav osećajni svet i nada za budućnost.

Literatura

- Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting childrens drawings*. Brunner/Mazel, a member of Taylor and Francis Group.
- Frankl, V. (2021). *Čovekova potraga za smislom*. Beograd: Kosmos.
- From, E. (2017). *Zdravo društvo*. Beograd, Podgorica: Nova knjiga.
- Grof, S. (2019). *Holotropsko disanje*. Beograd: Esotheria.
- Halprin, A. (1995). *Moving toward Life*. Wesleyan University Press.
- Mandić, T. (2024). *Radost: Psihološko razmišljanje*. Beograd: HeraEdu.
- Ognjenović, P. (2003). *Psihološka teorija umetnosti*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Ognjenovic, V., Andjelkovic, D. & Skorc, B. (1996). *Self Expression of Refugee Children Involved in the Program of Psychological Workshops. The Influence of Recent Socio-Political Events on Fine Arts and on Patient's Art*. New York: The American Society of Psychopatology of Expression.
- Ognjenović, V. i Škorc. B. (2003). *Evaluacija Zdravo da ste programa*. Beograd: Zdravo da ste. Akademska štampa.
- Siegel, B. (2010). *Ljubav, medicina i čuda*. Beograd: Plavi jahač.
- Skorc, B.: Ciric, D. (2017). Social Resources as a basis for urgent interventions. *International Society for Health and Human Rights (ISHHR) Conference*. Novi Sad.
- Škorc, B. (2022). Vizuelni prikaz straha. U: *Perspektive umetničkog obrazovanja — refleksije i ishodi* [pp. 46-59]. Beograd, Zagreb: FLU, Univerzitet umetnosti u Beogradu i ALU, Sveučilište u Zagrebu.
- Vygotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.



YouTube: 18. Skorc video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/cL07YSeK6Hg>
Time: 17:45'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian / English

Међународни научно–стручни скуп
Умешности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија

dr Biljana S. Pejić, docent, Psihologija
Академија за хумани развој, Београд (Србија)
dr Tijana Mandić, redovni profesor,
Psihologija, Америчка асоцијација за психолошке
науке, Вашиington (SAD)
dr Bojana P. Škorc, redovni profesor,
Psihologija Fakultet likovnih umetnosti,
Univerzitet umetnosti u Beogradu (Srbija)
b.pejic@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 159.942-057.875:001+159.942-057.875:7
Originalni naučni rad
280–289

OSEĆANJE RADOSTI KOD STUDENATA UMETNOSTI I NAUKE

Rezime: U istraživanju se posmatra stepen, sadržaj i kvalitet subjektivnog osećanja radosti kod studenata umetnosti i nauke. Namera je da se utvrdi da li postoje razlike između studenata umetnosti i nauka u procenama opšteg nivoa radosti, kao i u specifičnim oblastima iskustava za koje se vezuje radost. U istraživanju je učestvovalo 110 studenata umetnosti i humanističkih nauka (po 55 iz svake grupe). Ispitanici su popunjavali upitnik o radosti (Mandić, 2024), koji je sadržao 30 pitanja, datih u formi sedmostepene Likertove skale. Upitnik je merio opšti faktor radosti i šest dimenzija radosti: individualnost, aktivnost, uzbuđenost, društvenost, pasivnost i spokoj. Rezultati pokazuju da doživljaj radosti zavisi od profesionalne orijentacije ispitanika. Mada ispitanici iz obe grupe sebe procenjuju kao radosne osobe, studenti humanističkih nauka imaju nešto više skorove na opštem faktoru radosti i dimenzijama: individualnost, aktivnost i društvenost. Oni su brojniji u kategoriji veoma radosnih osoba, dok je kod studenata umetnosti ovaj faktor nešto slabije naglašen. Nalazi ukazuju da je radost prisutna u životu obe grupe ispitanika. Ispitanici pripadaju kategoriji mladih, pa se očekuje da su skorovi globalno viši nego što bi bili za ukupnu populaciju. Njihova radost se često povezuje sa spoljnim događajima, ali i unutrašnjim kvalitetom procesa, sa pomisli, idejom, inspiracijom. Studenti humanističkih nauka su aktivniji „tragači“ za radošću. Oni nastoje da se okruže radosnim ljudima, lakše primećuju pozitivne stvari oko sebe i kod drugih, otvoreniji su da podele radost, ali i da uživaju u tuđoj, radost ih motiviše za aktivnosti. S druge strane, studenti umetnosti su više introvertirani, stidljivi, u socijalnim situacijama neupadljivi, manje spremni da pokazuju i dele svoju radost sa drugima. Otud je njihova radost manje „vidljiva“, „javna“, „glasna“ u interakciji sa ljudima. Nalaz nudi ne samo snimak emocionalnog stanja ispitanika, već i upućuje na to kako stvoriti razvojno optimalnu atmosferu u radu sa ovim grupama.

Ključne reči: radost, emocija, umetnost.

Uvod

Radost odlikuje sve uzraste, ali i epohe, društva, civilizacije i kulture. Ova emocija ima važnu ulogu u životu i razvoju svakog pojedinca, kao i društva u celini i povezana je sa kvalitetom života. Osećanje radosti umnogome doprinosi ličnom rastu pojedinca, očuvanju njegovog mentalnog zdravlja i psihološke dobrobiti, čime doprinosi i opštem dobrostanju zajednice. Posmatrano kroz istoriju, radost je u svim društvima i istorijskim razdobljima viđena kao nužna za ljudsku dobrobit (Emmons, 2020).

O radosti su pisali brojni filozofi, teolozi, mislioci, istoričari, umetnici, književnici, sociolozi i psiholozi. Svako iz svog ugla, analizirali su različite tipove, funkcije i kvalitete radosti. Iako su negovali različite pristupe, svi su zastupali uverenje da radost predstavlja suštinu čovekovog rasta i kvaliteta ljudskog života (Emmons, 2020). Antički filozofi su radost dovodili u vezu sa etikom, estetikom, istinom i smislom života. Tvorac teorije evolucije, Čarls Darwin, je isticao da radost ima važnu ulogu u preživljavanju i evoluciji kako životinjske, tako i ljudske vrste. Izučavajući izraze lica kod majmuna i ljudi, on navodi da izraz radosti, zajedno sa pokazivanjem praznih šaka, predstavlja način da se suparničkoj strani izrazi naklonost i pokaže odsustvo bilo kakve agresivne namere. U budističkoj tradiciji suštinski aspekti radosti se ogledaju u sposobnosti pojedinca da primeti lepotu, iznenađenje i mogućnosti u svakom susretu i iskustvu. U hrišćanstvu radost se vezuje za boga i mesto gde boravi bog. Nebo je mesto savršene i neprekidne radosti i svaki događaj i delo na nebu praćeni su radošću.

Radost ima važnu ulogu i u različitim ritualima: proslavama, praznicima, gozbama, ceremonijama, festivalima, rođenjima, rođendanima, godišnjicama. Ritualni su oduvek bili važni za radost jer su stvarali pogodne situacije u kojima su ljudi mogli da se raduju i da radost prenose drugima, bez obzira na ostala dešavanja u njihovom životu.

U savremenoj zapadnoj kulturi ostaviti utisak radosti je jedan od imperativa koji se postavlja pred pojedinca. Od njega se očekuje da bude stalno srećan, zadovoljan, produktivan i uspešan. Da bi se prilagodili ovim očekivanjima, ljudi od malena uče kako da izražavaju radost čak i kada je ne osećaju. Oni uče da potiskuju svoja autentična osećanja i da prikazuju lažna. Zbog toga neki autori smatraju da je radost „emocionalni luksuz“ koji ne zaslužuje da se istražuje u današnjem svetu (Meadows, 2014).

Mada je bavljenje radošću poteklo iz religije, radost je vremenom postala pretežno područje interesovanja nauke. Radost je uspela da zauzme važno mesto u teorijskim raspravama i nauci, ali ređe u istraživanjima u psihologiji. Do skora, radost je bila jedno od najzapostavljenijih polja u oblasti psihologije (Casioppo, 2019). Čak je među psiholozima dugo vladalo uverenje da je radost „površna“, „nevažna“, „nedovoljno ozbiljna“ tema za istraživanje (Mandić, 2024). Zahvaljujući, u prvom redu, evolutivnim psiholozima, radost se vratila u istraživačko polje i kao značajna psihološka tema postala važna oblast istraživanja u psihologiji.

Karakteristike radosti

Prema Vilijemu Vuntu, jednom od osnivača naučne psihologije, radost je jedna od četiri osnovne (primarne), urođene emocije (Ognjenović i Škorc, 2012). Razvojno, ona se javlja rano, već u prvim mesecima života, a proističe iz afektivne veze koja se formira između deteta i majke. Radosni osmeh koji majka upućuje detetu, kao i dete majci, umnogome doprinosi da se ova veza uspostavi i učvrsti tokom vremena. Radosni osmeh prenosi osećanja, ali i utiče na kvalitet afektivne veze koja se formira na relaciji dete — majka. U kasnijim fazama razvoja, radosni osmeh olakšava socijalnu interakciju i sa drugim osobama (vršnjacima, prijateljima, partnerima, saradnicima, saigračima...), čime doprinosi većoj socijalnoj uključenosti pojedinca. Radost je emocija koja se uglavnom deli sa drugima, zbog čega je ona i prosocijalna emocija (Mandić, 2024). Takođe, ona je jedna od najprepoznatljivijih emocija. Radost je i veoma česta emocija u životu ljudi (Reeve, 2018). Prema bihevioristički orijentisanoj psihologiji, obično se javlja kada postizemo ciljeve koje smo postavili. Doživljaj radosti, međutim, nije uvek isti — nekad je većeg, a nekad manjeg intenziteta. U zavisnosti od toga koliko nam je cilj bio važan, da li smo ga ostvarili lako ili teško, da li smo do njega došli postepeno ili naglo, zavisice intenzitet doživljene radosti. Radost je veća ako smo uložili više napora da postignemo neki cilj i ako smo do njega došli naglo i neočekivano (Reeve, 2018). Međutim, postoji i spontana radost koja je vezana za istraživanje, igru, kreaciju, umetnost, a koja nije nužno povezana sa nekim ciljem.

Radost se može izraziti na različite načine (Mandić, 2024). Pojedinač se rađa sa potencijalom za radost, ali u zavisnosti od toga kako se društvo odnosi prema radosti i kako se pojedinac vaspitava da izrazi radost od najranijeg detinjstva, zavisice da li će ona biti svesna i eksplicitna ili potisnuta i nesvesna. Radost ne mora uvek biti svesna i moguća da se artikulise. Ona može biti tiha i nesvesna, može postojati pritajeno u pojedincu i čekati da se ispolji.

Radost uvek naglašava zdravu energiju, zbog čega se svrstava u pozitivne emocije. Ona se najčešće smenjuje sa tugom, i deluje suprotno od nje. Kada smo tužni — osećamo se letargično i povlačimo se u sebe, kad smo radosni — osećamo se ushićeno i komunikativno. Kad smo tužni često smo pesimistični, kad smo radosni postajemo optimistični. I uzroci radosti su suprotni uzrocima tuge. Radost izazivaju događaji koji podrazumevaju pozitivne ishode, koji dovode do uspeha i ličnog postignuća i koji izazivaju prijatno iznenađenje i prijatne doživljaje, dok tugu izazivaju ishodi vezani za neuspeh, razdvojenost i gubitak (Ekman & Friesen, 1975; Izard, 1991; Shaver et al., 1987).

Funkcije radosti

U početku, istraživači su zagovarali ideju o četiri osnovne dimenzije emocija, pa su i istraživači radosti nastavili tu liniju mišljenja. Najčešće pominjane dimenzije radosti bile su: prijatnost ili neprijatnost, aktivacija ili deaktivacija, pozitivna ili negativna orijentacija i kontrola ili nedostatak kontrole. Te dimenzije su kasnije korišćene i definisane različito u različitim studijama. Riv (Reeve, 2018) izdvaja dve bitne funkcije radosti u kontekstu društvenih odnosa. Prva olakšava socijalnu interakciju i spremnost pojedinca da se uključi u društvene aktivnosti. Upućivanje radosnog osmeha pomaže u stvaranju socijalnih odnosa i njihovom učvršćivanju tokom vremena (Haviland & Lelwica, 1987). Druga je „funkcija zaglađivanja“. Radost zaglađuje loša životna iskustva (frustracije, razočarenja, negativna osećanja) i omogućava očuvanje psihološke dobrobiti čak i kada se suočavamo s potresnim događajima (Levenson, 1999). Na određeni način, radost poništava potresne učinke averzivnih emocija (Carstensen, Gottman & Levenson, 1995).

Radost, međutim, ima mnogo širi dijapazon funkcija i dimenzija. Evolutivni psiholozi govore o funkciji preživljavanja. Fredrickson veruje da ponovljena iskustva radosti grade adaptabilnost (Fredrickson, 2001). Transpersonalni psiholozi ističu da je radost uključena u transcendentne aspekte života. Radost je važna i za blagostanje čoveka (Emmons, 2020). Pored toga, ona ima sposobnost da menja perspektivu opažanja, da širi pažnju i menja razmišljanje, da podstiče sklonost za igrom, da vrši ključne promene u sistemu verovanja i na taj način dovodi do promena u sistemu mišljenja, osećanja i ponašanja. Prema mišljenju pojedinih autora lična promena je jedna od bitnih funkcija radosti (Mandić, 2024). Pojedine funkcije radosti proističu i iz njene veze sa kreativnošću. Razigranost i kreativnost, koje radost može da izazove i koje u početku mogu biti nebitne, površinske, mogu i kad radost prestane da dovedu do konkretnog ishoda. Mogu motivisati pojedinca da finalizira to što je u radosti zamislio. U tom slučaju radost može imati funkciju posrednika. U jednom od svojih istraživanja, Tereza Amabile (Amabile & Kramer, 2011) je došla do zaključka da je kreativnost pozitivno povezana sa radošću i ljubavlju, a negativno sa gnevom, strahom i anksioznošću, čime osporava dugo važeće uverenje da su kreativni ljudi nužno nesrećni i ludi. Ova i slična istraživanja pokazuju da je veza između radosti i kreativnosti složenija nego što nam se čini, i da otud predstavlja neiscrpno istraživačko područje, koje je neopravdano dugo bilo zanemareno u nauci.

Istraživanje

Polazeći od toga da je radost važna emocija u životu svakog pojedinca, kao i da je ređe istraživani fenomen, u ovom radu nas je zanimalo da ispitamo subjektivno osećanje ove emocije kod mladih različitih profesionalnih opredeljenja. U radu smo analizirale stepen izraženosti, sadržaj i kvalitet ovog osećanja kod studenata umetnosti i nauke. Namera je bila da utvrdimo da li postoje razlike između studenata umetnosti i nauka u procenama opšteg nivoa radosti, kao i u specifičnim oblastima iskustava za koje se radost vezuje.

Metod

Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo ukupno 110 ispitanika, koji su bili podeljeni u dve grupe prema profesionalnoj opredeljenosti (po 55 ispitanika u svakoj grupi). Prvu grupu činili su studenti umetnosti (67,3% ženskog pola i 32,7% muškog pola), a drugu studenti humanističkih nauka (81,8% ženskog pola i 18,2% muškog pola). U obe grupe je bilo više ženskih ispitanika, iz razloga jer se devojke češće upisuju na ove studijske programe od mladića. Prosečna starost ispitanika u grupi studenata umetnosti bila je $M_1=20,6$ godina, a u grupi studenata humanističkih nauka $M_2=23,2$.

Instrument

U istraživanju je korišćen *Upitnik o radosti* (Mandić, 2024). *Upitnik* je sadržao 30 pitanja datih u formi sedmostepene Likertove skale. Upitnikom je meren opšti faktor radosti i šest dimenzija radosti: individualnost, aktivnost, uzbuđenost, društvenost, pasivnost i spokoj.

Opšti faktor radosti opisuje koliko ispitanik sebe doživljava radosnom osobom. Dobija se sabiranjem skorova na svim tvrdnjama u *Upitniku*. Što je skor viši to pokazuje da ispitanik sebe doživljava više radosnom osobom, i obrnuto, što je skor niži — da sebe doživljava manje radosnom osobom. U zavisnosti od postignutog skora na upitniku, svaki ispitanik se može razvrstati u jednu od tri kategorije:

1. nisko radosne osobe (skor od 30 — 90);
2. radosne osobe (skor od 91 — 170) i
3. veoma radosne osobe (skor od 171 —210).

Svaka od šest dimenzija radosti (individualnost, aktivnost, uzbuđenost, društvenost, pasivnost i spokoj) merena je sa po pet tvrdnji.

Individualnost opisuje radost koja je koncentrisana na individuu koja je doživljava (npr. Mislim da sam uglavnom radosna osoba).

Aktivnost se odnosi na doživljaj osobe da je aktivna u događajima koji dovode do radosti ili da se ponaša aktivno za vreme doživljavanja same radosti (npr. Aktivno tragram za radošću).

Uzbuđenost opisuje doživljaj u kome se osoba oseća kao da će da eksplodira od uzbuđenja, oseća veliki priliv energije i tendenciju da vrlo razigrano ispolji taj doživljaj (npr. Kada sam radostan/na, osećam se razigrano).

Društvenost opisuje radost koju delimo sa drugim ljudima koji su nama važni (npr. Kada osetim radost, osetim i potrebu da se družim sa prijateljima).

Pasivnost opisuje doživljaj u kome se osoba ponaša pasivno u događajima koji su doveli do radosti. Ta osoba kao da na neki način „trpi“ tu radost (npr. Znam da će radost stići, zato strpljivo čekam).

Spokoj stvara doživljaj relaksacije, zadovoljstva i mira kao i osećaj da se vreme kreće sporo i mirno (na primer, *Moja radost vodi ka skladu i duhovnosti*).

Procedura

Ispitivanje je bilo grupno, i u proseku je trajalo oko 15 minuta po grupi. Ispitanici su popunjavali *Upitnik*, tako što su za svaku tvrdnju davali odgovore putem procene na sedmostepenoj skali *Likertovog tipa*. Vrednosti na skali su se kretale od 1 do 7. Zaokruživanjem broja 1 — značilo je da se ispitanik izrazito ne slaže, 2 — uglavnom se ne slaže, 3 — donekle se ne slaže, 4 — neopredeljen je, 5 — donekle se slaže, 6 — uglavnom se slaže, 7 — izrazito se slaže.

Rezultati istraživanja

Obrada podataka je obuhvatala izračunavanje ukupnog skora za svakog ispitanika, prosečnih vrednosti za opšti faktor radosti i pojedinačne dimenzije za svaku grupu ispitanika, kao i testiranje značajnosti razlika između grupa. Razlike između grupa ispitanika su posmatrane na nivou postignuća na opštem faktoru radosti i na pojedinačnim dimenzijama radosti.

Opšti faktor radosti

Analiza raspodele ispitanika po kategorijama radosti, na osnovu postignutih skorova na opštem faktoru radosti, pokazuje da se ispitanici iz obe grupe razvrstavaju u dve kategorije: kategoriju radosnih osoba i kategoriju veoma radosnih osoba. Među njima nema osoba koje nisu radosne. Studenti umetnosti su više koncentrisani u kategoriji radosnih osoba (69,1%), dok su studenti nauka brojniji u kategoriji veoma radosnih osoba (54,5%), (tabela 1).

Tabela 1

Raspodela ispitanika po kategorijama radosti i grupama

Kategorije radosti	Studenti umetnosti	Studenti nauka
Nisko radosne osobe (skor od 30 — 90)	0,0%	0,0%
Radosne osobe (skor od 91 — 170)	69,1%	45,5%
Veoma radosne osobe (skor od 171 — 210)	30,9%	54,5%

Prosečne vrednosti na opštem faktoru radosti su visoke kod obe grupe. Visoki skorovi na opštem faktoru pokazuju da i studenti umetnosti i studenti nauke sebe doživljavaju kao radosne osobe. Varijabilnost u odgovorima je nešto viša kod studenata umetnosti (tabela 2).

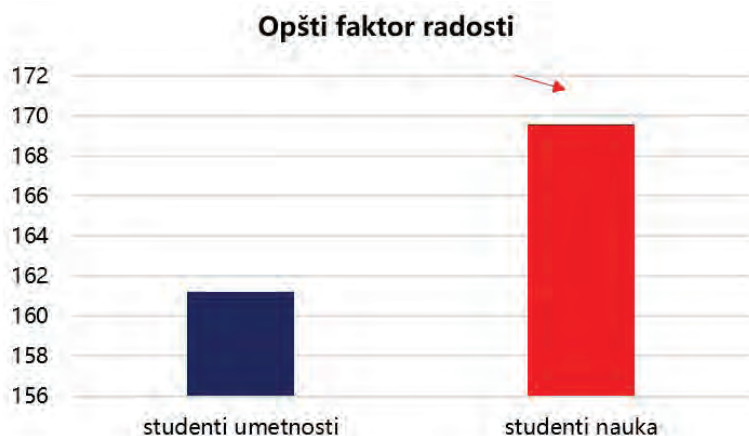
Tabela 2

Prosečne vrednosti i standardne devijacije na opštem faktoru i dimenzijama radosti

Faktor i dimenzije radosti	Studenti umetnosti		Studenti nauka	
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂
Opšti faktor radosti	161,20	17,80	169,57	15,69
Individualnost	26,37	5,15	28,30	3,83
Aktivnost	28,16	3,48	29,98	3,11
Uzbuđenost	27,27	3,78	28,52	3,57
Društvenost	28,75	3,47	30,66	3,12
Pasivnost	26,05	4,07	26,55	4,03
Spokoj	24,59	4,90	25,55	4,26

Grafikon 1

Izraženost opšteg faktora radosti kod studenata umetnosti i nauka



Dalje su testirane razlike između grupa. Analiza varijanse pokazuje da su razlike između grupa na opštem faktoru radosti statistički značajne:

$$F(1;108) = 6,975, p < .01$$

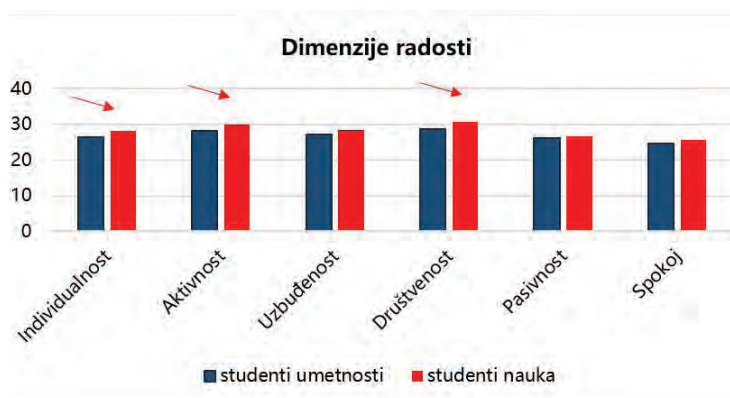
Studenti nauka sebe doživljavaju značajno više radosnim osobama nego studenti umetnosti (grafik 1).

Dimenzije radosti

Analiza po dimenzijama radosti pokazuje da obe grupe ispitanika imaju sličan profil izraženosti pojedinačnih dimenzija radosti. Obe grupe najviši skor postižu na dimenziji društvenost, nešto niži na dimenzijama: aktivitet, uzbuđenost, individualnost i pasivnost, a najniži na dimenziji spokoj (tabela 2, grafik 2).

Grafikon 2

Izraženost dimenzija radosti kod studenata umetnosti i nauka



Analiza varijanse pokazuje da su razlike između studenata umetnosti i studenata nauka statistički značajne samo na dimenzijama:

individualnost — $F(1;108) = 5,049, p < .05$

aktivnost — $F(1;108) = 8,511, p < .01$

društvenost — $F(1;108) = 9,394, p < .01$

Na sledećim dimenzijama nisu dobijene statistički značajne razlike između grupa:

uzbuđenost — $F(1;108) = 3,241, p > .05$

pasivnost — $F(1;108) = .427, p > .05$

spokoj — $F(1;108) = 1,235, p > .05$

Diskusija i zaključci

Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici obe grupe sebe doživljavaju kao radosne osobe. Na to ukazuju visoki skorovi na Upitniku o radosti koje studenti umetnosti i studenti nauke postižu.

Studenti nauka sebe procenjuju više radosnim od studenata umetnosti. Oni su brojniji i u kategoriji veoma radosnih osoba, za razliku od studenata umetnosti koji su brojniji u kategoriji radosnih osoba.

Dobijeni nalazi ukazuju da se doživljaj radosti razlikuje u odnosu na profesionalnu orijentaciju ispitanika, ali ne u svim, već samo u nekim ispitivanim aspektima. Studenti humanističkih nauka imaju nešto više skorove na opštem faktoru radosti i dimenzijama: individualnost, aktivnost i društvenost u odnosu na studente umetnosti, ali su osnovni trend dobijenih odgovora i rang-lista dimenzija identični za obe grupe.

Dobijeni rezultati ukazuju da je radost prisutna u životu obe grupe ispitanika, što je očekivani nalaz. Ispitanici pripadaju kategoriji mladih, pa se očekuje da su skorovi globalno viši nego što bi bili za ukupnu populaciju. Njihova radost se često povezuje sa spoljnjim događajima, ali i unutrašnjim kvalitetom procesa, sa pomisli, idejom, inspiracijom.

Studenti humanističkih nauka su, međutim, aktivniji „tragači“ za radošću. Oni nastoje da se okruže radosnim ljudima, lakše primećuju pozitivne stvari oko sebe i kod drugih, otvoreniji su da podele radost, ali i da uživaju u tuđoj, radost ih motiviše za aktivnosti. Oni radost doživljavaju otvorenije, u interakciji sa ljudima. Radost doživljavaju sa drugim ljudima, pre svega bliskim osobama (prijateljima, partnerima). Oni se raduju sličnim stvarima kojima se raduju i drugi ljudi oko njih. Radost doživljavaju naglo, iznenada, kao dodatno uzbuđenje. Njih radost obuzima cele i podstiče, inspiriše na aktivnost.

S druge strane, studenti umetnosti su više introvertirani, stidljivi, u socijalnim situacijama neupadljivi, manje spremni da pokazuju i dele svoju radost sa drugima. Otud je njihova radost manje „vidljiva“, „javna“, „glasna“ u interakciji sa ljudima, više se događa na unutrašnjem planu. Oni se raduju, ali „u sebi“. Njih raduju različite stvari a radost ih pokreće na kreativniji način. Na njihovim prikazima radosti se često pojavljuju knjige, boje, slikarski materijal i fantastični likovi koje stvaraju.

Praktične implikacije rezultata. Dobijeni nalazi nude ne samo snimak emocionalnog stanja ispitanika, već i upućuju na to kako stvoriti razvojno optimalnu atmosferu u radu sa ovim grupama. Studenti nauka su otvoreniji u izražavanju emocije radosti. Njihovu pozitivnu energiju treba samo usmeravati, kanalisati u pravom smeru, podsticati razmenu, interaktivne veštine i sposobnost verbalnog izražavanja. S druge strane, studenti umetnosti su zatvoreniji i njih treba više podsticati da je koriste u radu na individualnom planu, treba imati na umu to da će njihova radost biti manje prepoznatljiva i vidljiva. Ovaj oblik radosti je više povezan sa unutrašnjim, kreativnim radom.

Da radost može da se pojavi i neguje, upućuje nas i odgovor jedne studentkinje umetnosti. Ona je na pitanje: „Ko sam ja sada?“ odgovorila: „Izuzetno zbunjena, ali sam srećna što sam ovde!“ (slika 1).



Slika 1

Odgovor studentkinje umetnosti na pitanje: *Ko sam ja sada?*

Napomena. Učenički rad. Lični arhiv autorke. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Literatura

- Amabile, T. & Kramer, S. (2011). *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Press.
- Carstensen, L. L., Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10(1), 140–149. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.10.1.140>
- Casioppo, D. (2019). The cultivation of joy: practices from the Buddhist tradition, positive psychology, and yogic philosophy. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1):1-7. DOI: 10.1080/17439760.2019.1685577
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice-Hall.
- Emmons, R. A. (2020). Joy: An introduction to this special issue. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685580>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97–104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.97>
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13(5), 481–504. <https://doi.org/10.1080/026999399379159>
- Mandić, T. (2024). *Radost*. Beograd: Hera edu.
- Meadows, C. M. (2014). *A psychological perspective on joy and emotional fulfillment*. New York, NY: Routledge.
- Ognjenović, P. i Škorc, B. (2012). *Naše namere i osećanja: Uvod u psihologiju motivacije i emocija*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. 7th edition, John Wiley & Sons.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>



YouTube: 28. Pejic, Mandic & Skorc video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/xHp4EnNCv2M>
Time: 10:37'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Међународни научно–стручни скуп
Умешности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

mast. lik. um. i mast. konz. i rest. Marija Curk
doktorand, Metodika nastave
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača
Univerzitet u Beogradu (Srbija)
curkmarija@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [930.85+72/75]:[316.75+(371.3::73/76)]
Prethodno saopštenje naučnog rada
290–307

STAVOVI NASTAVNIKA I UČITELJA O ZNAČAJU SADRŽAJA NACIONALNOG I SVETSKOG UMETNIČKOG I KULTURNOG NASLEĐA U NASTAVI PREDMETA LIKOVNA KULTURA

Rezime: Jedan od specifičnih ciljeva obrazovanja jeste podsticanje razumevanja i poštovanja različitosti među kulturama, a to posebno postaje važno u savremenom kontekstu u procesu globalizacije. Prepoznavanje širih društvenih i psiholoških dimenzija koje sa sobom nose vrednosti umetničkog i kulturnog nasleđa za integralan razvoj dece i mladih, otvara i pitanje doprinosa obrazovanja u procesu negovanja tih vrednosti. Cilj sprovedenog istraživanja je da se utvrde stavovi učitelja i nastavnika *Likovne kulture* u osnovnoj školi o zastupljenosti i značaju sadržaja umetničkog i kulturnog nasleđa u udžbenicima i programu. Ovaj rad je podrška širem istraživanju u okviru doktorske teze koja se bavi emancipatorskim praksama, doprinosu umetničkog nasleđa i značaju za razvoj višestukih kvaliteta ličnosti učenika. Podaci su prikupljeni putem anketiranja, za koji je kreiran poseban *Upitnik*. Anketiranje je sprovedeno među učiteljima i nastavnicima likovne kulture u elektronskoj formi. Rezultati su pokazali da većina ispitanika smatra važnim zastupljenost sadržaja umetničkog nasleđa, posebno nacionalnog, kao i metodičkim aspektom predstavljanja kao sadržaja u udžbenicima Likovne kulture. O rezultatima istraživanja se u radu dalje diskutuje u kontekstu mogućeg proširivanja i unapređivanja ovih sadržaja, a u skladu sa ciljevima i ishodima u nastavi likovne kulture, posebno u domenu razvoja znanja, estetskih kompetencija i kritičkog mišljenja.

Ključne reči: kulturno-umetničko nasleđe, osnovna škola, predmet *Likovna kultura*, nastavnici i učitelji.

Uvod

Kulturno nasleđe je važna društvena tekovina, i kao takva ima značajnu ulogu u kako u sagledavanju vrednosti, tako i kvalitativnom doprinosu razvoja jednog društva, poput društvene kohezije, razvoja međukulturalnog dijaloga, do izuzetno važne uloge koju ima u oblasti obrazovanja. Ono predstavlja značajan okvir u kojem se ličnost pojedinca formira integralno, pri čemu razvija svoje socijalne, emocionalne, kreativne i kognitivne sposobnosti, te gradi svoj lični i kulturni identitet.

Očuvanje kulturnog identiteta usko je povezano sa kulturnim politikama i spremnošću društva da afirmiše kulturne vrednosti i autentičnosti na različite načine — od organizovanja kulturnih događaja, ulaganja u istraživanja, konzervaciju i revitalizaciju, do integrisanja kulturnih i umetničkih sadržaja u nastavni program. To uključuje kontinuirano oživljavanje znanja o društvenoj prošlosti, o elementima kulturno-umetničkog nasleđa i aktuelnim sremljenjima u domenu umetnosti i kulture.

Pitanje podrške obrazovnim procesima u domenu očuvanja i negovanja autentičnog umetničkog i kulturnog nasleđa i razvoja estetske kulture mladih oduvek je bilo važno u nastavnoj teoriji i praksi. Razvoj komunikacijskih tehnologija dodatno pogoduje i kulturnim razmenama širom sveta. Ovaj fenomen prema mnogim teoretičarima (Friedman, 1994; Milosavljević, 2002; Vederil, 2005; Trifunović, 2012) donosi izazove za očuvanje specifičnosti i karakteristika tradicije i kulture različitih naroda. Sa druge strane, postoje i gledišta prema kojima je globalizacijsko doba isključivo šansa za osavremenjivanje (primer: Božilović, 2020). Ipak, u velikom broju autori sagledavaju obe strane globalizacije, te da je naglašena potreba za očuvanjem vrednosti i specifičnosti pojedinih kultura, kao i da je diverzitet važan faktor u razvoju multikulturalnih vrednosti i razumevanja (Vidaković, 2012, str. 180). Posebno se zapaža tendencija ideje integrisanog nasleđa čovečanstva, a što se jasno ogleda u dokumentima kao što su UNESCO-va *Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti* iz 2001. godine i *Konvencija o zaštiti i promovisanju raznolikosti kulturnih izraza* iz 2005. godine. Ova perspektiva podrazumeva da se pojedinačna kulturna nasleđa integrišu u šire nasleđe čovečanstva, ali je takođe važno da se ne zaborave i specifičnosti koje čine jedinstveno umetničko i kulturno nasleđe svakog pojedinačnog društva. Autor Milosavljević smatra da ideja o postizanju globalnog razumevanja i saradnje ne bi smela da ugrožava bogatstvo različitih kulturnih identiteta, da se *opštečovečanska* kultura ne temelji na „samoodricanjima od sopstvene autentičnosti“ i upozorava da narod koji izbegava svoju kulturnu baštinu gubi priliku da iznedri izuzetna dostignuća — da je to odraz stvaralačke i duhovne krize, kao i nagoveštaj mogućeg isčeznuća (2002, str. 231).

Ovaj rad ima za cilj prepoznavanje značaja kulturno-umetničkog nasleđa kao kompleksne društvene pojave i uloge u razvoju ličnosti kroz obrazovanje i ujedno negovanje kulturnog identiteta. U ovom kontekstu, formalno obrazovanje ima ključnu ulogu. Posebno treba istaći potencijal nastave umetnosti u ostvarivanju ciljeva koji se odnose na razvoj i očuvanje kulturnog identiteta, posebno u okviru nastavnog predmeta *Likovna kultura*, polazeći od prirode predmeta i i karaktera sadržaja i obrazovnih ishoda.

Pojam umetničkog i kulturnog nasleđa

Iako ne postoji jedinstvena prihvaćena definicija kulture, stručnjaci iz različitih oblasti društveno-humanističkih nauka slažu se oko nekoliko ključnih tačaka koje uključuju prepoznavanje kontinuiteta kroz istoriju, kao i društvene važnosti ovog termina i njegovih vezanih pojmova. Saglasnost postoji i u viđenju da se kultura i kulturno nasleđe ne mogu odvojiti od kolektivnog razmišljanja, ljudskih delatnosti i ideje o očuvanju kulturnih vrednosti kao bitnog dela ljudskog iskustva (Jenks, 1993; Maroević, 1993; Cole, 1996; Koković, 1997; Moran, 2001). U skladu sa konceptom kulturne autogeneze čoveka, veza između kulture i njenog kreatora je duboko uzajamna, kontinuirana i ciklična — čovek je taj koji oblikuje kulturu, dok istovremeno kultura oblikuje čoveka (Geertz, 1973). Bauman (1984, str. 65) smatra da nema društva koje nema svoju kulturu, da su to dva aspekta jedinstvene celine koja mogu biti protivrečna i konfliktna, a da se istovremeno doživljavaju kao celina, kao splet tradicije i društvene organizacije u kojoj ljudi odrastaju. Takvo razumevanje kulture ukazuje na sveprisutnost u društvenim sistemima, kao i zavisnost od ljudske prirode jer čovek sazreva u interakciji sa kulturom.

Kultura obuhvata oba aspekta, i nematerijalno i materijalno kulturno nasleđe. To uključuje širok spektar vrednosti, počevši od sakupljenih znanja i iskustava, duhovnih vrednosti, moralnih normi, verovanja i običaja, sve do fizičke manifestacije nasleđa — nepokretne i pokretne kulturne baštine. Sve ove komponente kulturnog nasleđa sadrže istorijske, društvene, naučne, estetske i identitetske vrednosti. Kada se govori o umetničkom i kulturnom nasleđu u okviru ovog rada, fokus je na materijalnom kulturnom i umetničkom nasleđu. Ovo može uključivati predmete koji imaju praktičnu ili estetsku svrhu, dela likovne i primenjene umetnosti kao i one predmete sa ritualnim, verskim ili simboličkim značajem. Bez obzira na njihovu ulogu, umetnost čini značajnu dimenziju kulturnog nasleđa i odnos je uzajaman: kulturno nasleđe pruža čvrstu osnovu za stvaralaštvo, oblikuje i usmerava umetničke stilove, teme i tehnike; u umetničkim izrazima se oslikavaju specifične težnje određene zajednice ili društva; putem različitih formi umetnost govori o kulturnom identitetu i dinamici istorijskog narativa; ona se ističe kao ključni prenosilac kulturnih vrednosti, znanja i kolektivnog sećanja kroz generacije. Umetnost crpi inspiraciju iz bogatstva kulturnog nasleđa, a inkorporiranjem kulturnih elementa i tradicije društva u kojem nastaje dobija i ulogu čuvara nasleđa. Umetnički i kulturni predmeti su nosioci podataka o nekom vremenu, događajima, uslovima i načinu življenja — nisu izolovani entiteti, već su građevinski blokovi određenog konteksta.

Pojam svetske kulturno-umetničke baštine odnosi se na kulturna i umetnička dostignuća koja imaju univerzalni značaj. To jesu izrazi ljudske kreativnosti koji su ostavili trajan uticaj na celokupno čovečanstvo, mesta, tradicije ili umetničke forme izuzetne vrednosti. Kultura jeste dinamičan fenomen i nikada konačan, jer osim konstantnog stvaranja novih vrednosti menjaju se i nadograđuju načini tumačenja nastali u nekom prošlom trenutku.

Značaj negovanja kulturno-umetničkih vrednosti za pojedinca

Prema psihološkim i pedagoškim razmatranjima uloga umetnosti nije samo da izaziva emocije i zadovoljstvo, već i obuhvata niz drugih ciljeva koji odgovaraju različitim ljudskim potrebama: umetnost nosi i spoznajne, obrazovne, vaspitne, komunikativne, informativne, ideološke, hedonističke i motivacione ciljeve, kao i niz pragmatičnih ciljeva kao što su tehnički, ekonomski, terapijski, psihodijagnostički, dokumentarni i drugi (Panić, 2005). Umetnost čini sastavni deo kulturnog okruženja u kojem se mladi razvijaju. Ali, da bi se iskoristili potencijali umetnosti, važno je aktivno ohrabrivati i podsticati decu i mlade. Ovo podrazumeva pružanje prostora za diskusiju, refleksiju i kreativno izražavanje u vezi sa umetničkim delima, kako bi se mladi podstakli da razviju dublje veze sa umetnošću i njenim mnogobrojnim aspektima. Iz psihološke perspektive, svaki pojedinac biva oblikovan kulturnim okruženjem, ali ne replicira direktno modalni ili prosečni kulturni obrazac jer veliku ulogu igraju i specifičnosti njegove ličnosti (Allport, 1961). Individua koristi iskustava svojeg društva koje mu nudi prethodno isprobana rešenja i odgovore na mnoga životna pitanja, a koja potom bivaju proveravana, transformisana i usvajana. Kroz ovaj proces, kulturološki konstrukti oblikuju ličnost i ponašanje pojedinca.

Značaj koji kultura ima u definisanju identiteta i razvoju ličnosti pojedinca koreni se u teoriji sociokulturnog razvoja Lava Vigotskog. Prema sociokulturnom pristupu, razvoj pojedinca nije samo rezultat bioloških procesa, već je aktivan proces konstrukcije kroz interakciju sa socijalnim okruženjem (Vigotski, 1996). Prema Vigotskom, postoje dva tipa psihičkog razvoja — biološki i istorijski, ili prirodni i kulturni razvoj ponašanja, koji teku uporedo i čine stvaran i jedinstven proces (Vigotski, 1996). Vigotski je verovao da se oba aspekta razvoja, prirodni i kulturni, prožimaju i oblikuju jedinstveni tok socijalno-biološkog formiranja detetove ličnosti. Kroz interakciju sa kulturnim okruženjem, organski razvoj postaje uslovljen istorijskim procesom, dok istovremeno i kulturni razvoj dobija svoj specifičan karakter (Vigotski, 1996). Vigotski je smatrao da se svaka funkcija u kulturnom razvoju deteta pojavljuje na socijalnom i psihološkom planu – da dete uči kroz interakciju sa drugima i uz pomoć kulturnih alata, a zatim se ti sadržaji internalizuju, društvene pojave se transformišu u psihološke fenomene i razvijaju se više mentalne funkcije (Wertsch, 1985).

U ovom kontekstu, značaj kulture i kulturnog okruženja, koje je oblikovano kroz istoriju i nosi duboko ukorenjene kompleksne karakteristike, postaje očigledan faktor u formiranju identiteta, emancipaciji i u razvoju pojedinca. Kulturni alati postaju sredstva za razvoj i podsticanje motoričkih i moždanih funkcija, kao i raznovrsnih kvaliteta ličnosti. Vigotski nije dublje analizirao značenje kulture, ali jeste prepoznao značaj kulturno-umetničkog nasleđa za svestran razvoj pojedinca, poput uloge umetnosti i književnosti u oblikovanju kognitivnog razvoja dece (Vigotski, 1975). Verovao je da izlaganje umetnosti može podstaknuti dečju maštu i kreativnost, te poboljšati njihovu sposobnost razumevanja i izražavanja kompleksnih emocija i ideja. Takođe, često ističe ulogu kulturnih alata ili oruđa kao posrednika u kulturnom razvoju ljudi, ističući kako simbolički elementi spoljašnjeg sveta oblikuju unutrašnje strukture pojedinca.

Pozivajući se na Vygotskog, američki psiholog Džerom Bruner je isticao značaj uloge kulture u obrazovnom procesu za razvoj intelektualnih, moralnih i emocionalnih kvaliteta mlade ličnosti (Bruner 1973; Bruner, 1996; Olson, 2001). Bruner je bio uveren da kultura ima ključnu ulogu u oblikovanju načina razmišljanja i učenja, da se ljudi ne rađaju sa urođenim sposobnostima ili znanjem, već ih stiču putem interakcije sa kulturnim i socijalnim okruženjem. Poput shvatanja kulturne autogeneze čoveka (Geertz, 1973), Bruner smatra da su um i kultura povezani međusobno kao stvaraoci i proizvodi — kultura je proizvod uma, a ona potom utiče na čoveka na kompleksne načine (Bruner, 2001). Kroz proces formalnog, sistematskog obrazovanja, učenik ne samo da upija i internalizuje informacije iz okoline i kulture, već ih i rekonstruiše i koristi kako bi došao do odgovarajućih rešenja, a koja najčešće već postoje unutar određene kulture ili discipline (Olson, 2001). Ljudi su razvili različite načine za očuvanje znanja i vrednosti iz prošlosti, a to akumulirano i pohranjeno znanje sadrži i uputstva za razmišljanje o tim informacijama i nameće određena ograničenja za rešavanje problema, a na koji način utiče i na oblikovanje ljudskog uma. Zbog toga Bruner smatra da psihologija mora da uzme u obzir međuzavisnost bioloških i kulturnih faktora, odnosno neodvojivost uma od bliskih sredinskih uslova koji podrazumevaju određene kulturne alate i artefakte (Bruner, 1996; 2006). Analizirajući kulturne artefakte i prakse, mladi mogu razvijati svoju maštu, kreativnost i emocionalnu inteligenciju, kao i sposobnost za izražavanje kompleksnih ideja. U školskom kontekstu se uz pomoć kulturnog nasleđa i umetnosti može stvoriti okruženje za učenje koje je kulturološki odgovornije, a u kojem bi se podsticao razvoj moralnih kvaliteta, identiteta, osećaja pripadnosti i povezanosti sa zajednicom i društvom. Upoznavanje sa kulturnim nasleđem i umetnošću može produbiti razumevanje i poštovanje vlastitog kulturnog identiteta u kojem je neophodno raditi na stvaranju atmosfere podrške gde pojedinci mogu slobodno da izraze svoja kulturna iskustva i perspektive.

Vrednosti sadržaja umetničkog i kulturnog nasleđa u obrazovnom procesu

Pitanje potencijala različitih uzrasta, predstavlja važno pitanje budući da je na psihološkim razmatranjima razvoja koncipiran celokupan obrazovni proces, sadržaji i načini podučavanja učenika zarad postizanja odgovarajućih razvojnih ciljeva. Pitanje uzrasta je važno i u kontekstu sticanja dubljeg razumevanja vrednosti umetničkog i kulturnog nasleđa i korišćenja potencijala koje te vrednosti nose zarad podsticanja razvoja i emancipacije ličnosti. Sposobnost razumevanja i poštovanja kulturnih i umetničkih vrednosti se razvija kako učenici prolaze kroz različite stadijume razvoja. U ranom detinjstvu (na uzrastu od oko 3 do 6 godina) deca se uglavnom usredsređuju na čulna iskustva i istraživanje (Brković, 2011). U ovoj fazi, izloženost različitim oblicima umetnosti i kulturnih izraza podstiče njihovu radoznalost i sposobnost vizuelnog prepoznavanja (Lowenfeld, Brittain, 1947). Kroz upotrebu jednostavnih narativa i vizuelnih stimulacija putem slikovnica i interaktivnih aktivnosti, mogu se upoznati sa osnovnim kulturnim konceptima i umetničkim stilovima. Kako deca napreduju, na uzrastu od oko 7 do 12 godina, njihovi kognitivni kapaciteti postaju sve napredniji i mogu da razumeju složenije sadržaje i simbole. Učenje i usvajanje kulturnih modela i formiranje osnovne predstave o svetu obično se dešava u ranim godinama

života, kada dete upija norme, vrednosti i obrasce ponašanja iz svoje neposredne okoline. Tek kasnije se individualnost i temperament postepeno izražavaju kroz različite aspekte života, uključujući vrednosti, verovanja, stavove i lične sklonosti (Allport, 1961). Uzrast učenika starijih razreda osnovne škole karakterističan je po značajnijem razvoju kognitivnih sposobnosti i formiranju vrednosnih osnova, a uz adekvatnu podršku može se uticati na jačanje motivacije za istraživanjem. Paralelno, na društvenom nivou, učenici sa razvijenom socijalnom kognicijom sve više postaju svesni uticaja okruženja na njihovo razmišljanje. Razvojne teorije (Selman, 1980; Muuss, 1996; Brković, 2011) ukazuju na to da se u ovom periodu mišljenje učenika sve više usmerava ka društvenim aspektima. Njihova percepcija važnosti socijalnog okruženja postaje dominantna, što istovremeno utiče na njihova interesovanja.

Slika 0.38a

Dečji likovni rad [tempera]



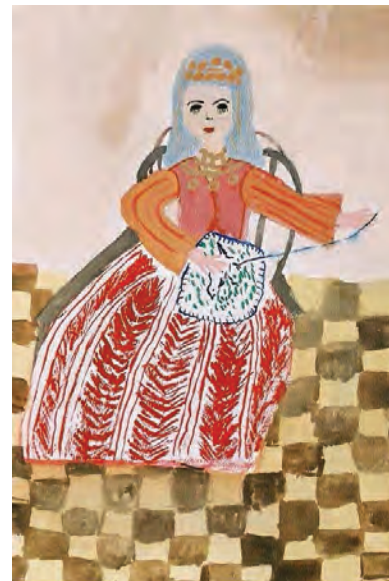
Napomena. Centar za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Umetnost u ovom kontekstu igra ključnu ulogu jer omogućava da se ostvare važne uloge kako na ličnom, tako i na društvenom nivou. U ovoj fazi razvoja, kada kognitivne sposobnosti učenika prolaze kroz značajne promene, postoji mogućnost da se ciljevi obrazovanja postignu na znatno dublji način. Žan Pijaže (Inhelder, Piaget, 1958; Piaget, 1980) smatra da je ovaj period rane adolescencije vreme kada se pojavljuje apstraktno i hipotetičko-deduktivno mišljenje, kada mladi počinju da razmišljaju o budućnosti i o stanju društva u kojem žive i javlja se potreba da se učestvuje u aktivnim procesima ili da se utiče na njihovu promenu. Učenici ovog doba pokazuju veću zainteresovanost za složenije koncepte i njihova sposobnost da formiraju dublje i sofisticiranije stavove je u porastu. Kombinacija karakteristika ovog razvojnog perioda — napredak u kognitivnom razmišljanju, razvoj složenijih stavova i interesovanje za društvene aspekte — stvara plodno tlo za postizanje dubljeg razumevanja i odnosa prema umetničkom i kulturnom nasleđu svojeg društva, ali i sa umetnošću uopšte.

Karakteristike različitih razvojnih perioda govore o tome ka kojim je ciljevima obrazovanja u koje doba moguće stremiti. Rano upoznavanje sa kulturno-umetničkim vrednostima i podsticanje kreativnog izražavanja postavlja osnovu za kasnije razumevanje kompleksnijih sadržaja. U periodu srednjeg detinjstva se mogu učenicima predstaviti nešto složeniji koncepti, dok je u doba rane adolescencije moguća i kritička analiza i interpretacija radi formiranja identiteta, društvene svesti, razvoja empatije i emocionalne otpornosti.

Slike 0.38b—0.38c

Dečji likovni rad [vodene boje]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Udžbenik *Likovne kulture* kao medij i sredstvo u nastavi

Postoji određeno slaganje među autorima u vezi značaja kulturnog okruženja kao i ključne uloge umetnosti u podsticanju razvoja ličnih, socijalnih i kulturnih kvaliteta kod učenika putem procesa formalnog obrazovanja (Lowenfeld, Brittain, 1964; Atkinson, 2002; Eisner, 2002). Formalno obrazovanje i škole imaju odgovornost da pruže učenicima adekvatnu obuku koja će odgovarati postavljenim ciljevima i zadacima obrazovnog procesa. Osim toga, škole imaju ključnu ulogu u pripremi mladih za delanje u društvu putem upoznavanja sa društvenim vrednostima, dostignućima i napretkom. Istovremeno, umetnost u obrazovnom procesu na svoje načine podstiče kognitivni razvoj, podržava kreativnost i radoznalost i gradi temelje za toleranciju i prihvatanje kulturne raznolikosti. Organizacija UNESCO (2005) ističe umetnost kao ključni kreativni medij koji može da stimuliše sveobuhvatan razvoj učenika, i u brojnim publikacijama se izveštava o planovima i aktivnostima u polju inkorporiranja kulturnog nasleđa i umetnosti u kompletan obrazovni program (primer: UNESCO, 2005, 2009). U okviru osnovnih ciljeva obrazovanja i vaspitanja jedan od ciljeva odnosi se na potrebu razvoja ličnog i nacionalnog identiteta uz poštovanje i negovanje tradicije i kulture svoga naroda kao i razvijanja interkulturalnosti. Među ishodima obrazovanja i vaspitanja očekuje se da učenici steknu svest o sopstvenoj kulturi i razlikama među kulturama i da razumeju značaj kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osećanja putem različitih medija (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2021).

Slika 0.38d

Dečji likovni rad [vodene boje]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje i obrazovanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Pažljivim odabirom nastavnih sadržaja, podržanih odgovarajućim pristupima, pružaju se učenicima alati i prilike da istražuju i razumeju vrednosti kulturno-umetničke baštine. Posebno časovi posvećeni umetnosti pružaju jedinstvenu platformu za podsticanje kreativnosti, razvijanje kritičkog razmišljanja i izražavanja emocija, što omogućava učenicima da se dublje povežu i sa svojim kulturnim nasleđem i umetnošću uopšte.

U kontekstu nastave likovne kulture i metodici rada, važno mesto ima program, odnosno programski sadržaji. Iako su inovirani programi prvenstveno okrenuti ka procesu i ishodima, a ne ka sadržajima, koje Program postavlja kao otvoreni kurikulum, didaktička sredstva u nastavi, posebno udžbenik kao izvor sadržaja, može donekle da reflektuje program. U domenu pedagoške tradicije kod nas, udžbenici se izdvajaju kao značajno sredstvo u nastavi. Njihov sadržaj i didaktički pristup imaju uticaj na proces izgradnje znanja kod učenika ukoliko se adekvatno koriste, pri čemu je uloga nastavnika u tom procesu ključna jer on moderira i artikuliše metodički ove sadržaje i to prvenstveno sa ciljem ostvarivanja programom planiranih obrazovnih ishoda. Autorka Dijana Plut smatra da udžbenici „imaju pretenziju da budu kulturni modeli“ (Plut, 2003, str. 45) i prepoznaje njihovu ključnu ulogu u oblikovanju kulturnog iskustva učenika, delujući aktivno putem podržavanja ili favorizovanja određenih kulturnih iskustava. U nastavi likovne kulture udžbenik ima kapacitet da kreira sliku o bogatstvu umetničkog i kulturnog nasleđa. Pri tome udžbenik postaje svojevrsni „kulturno-potporni sistem“ (Plut, 2003), doprinoseći ostvarivanju ciljeva i očekivanih rezultata obrazovanja koji su povezani sa razvojem pozitivnog odnosa učenika prema vrednostima kulture.

Škola ima zadatak da kroz pravilno strukturisanu nastavu, usklađenu s propisanim ciljevima i ishodima obrazovnog procesa, podstiče razvijanje slobodnog, kritičkog i kreativnog mišljenja, a uloga nastave likovne kulture ima svoju važnu ulogu u tom procesu. Pored ostalih važnih aspekata nastave likovne kulture kao što je usvajanje likovnog jezika, upoznavanje sa izražajnim mogućnostima tehnika i materijala, i samog stvaralačkog procesa u kome učenici učestvuju, sadržaji umetničkog nasleđa imaju važnu ulogu u tom procesu. Putem stvaranja iskustava i pobuđivanja emotivnih reakcija prema umetničkim delima cilj je razvijanje kritičkog i estetskog odnosa prema delima umetnosti, kako svetskog, tako i nacionalnog kulturnog nasleđa.

Treba napomenuti da sadržaji nemaju nikavu funkciju ukoliko nisu posredovani na adekvatan način, a u nastavnom procesu on podrazumeva metodički promišljen nastavni proces u skladu sa razvojnim, uzrasnim potrebama i mogućnostima učenika koje su različite.

U ovom istraživanju će biti predstavljeni lični stavovi nastavnika o sadržajima kulturnog i umetničkog nasleđa u nastavi likovne kulture, posebno kao sadržaj u udžbenicima, kao i njihove lične refleksije na aktuelnu praksu. Ono što ovo istraživanje nije obuhvatilo, a potrebno je učiniti u nekom od narednih istraživanja jeste analiza programa nastave likovne kulture u strateškim dokumentima i normativnoj građi, potom analiza udžbenika *Likovne kulture*, analiza metodičkih priprema — planova časova nastavnika, kao i posmatranje samih časova i metodički okvir u kome se sadržaji posreduju učenicima, sa posebnim osvrtom na kulturno i umetničko nasleđe. Na kraju, veliku ulogu u tome imaju i produkti dečjeg stvaralaštva, a koje bi trebalo obuhvatiti nekim od narednih istraživanja.

Metodologija istraživanja

Problem i zadaci ovog istraživanja se odnose na stavove učitelja i nastavnika o: zastupljenosti sadržaja kulturno-umetničkog nasleđa u udžbenicima *Likovne kulture*; značaju sadržaja kulturno-umetničkog nasleđa za svestrani razvoj učenika; znanjima učenika u odnosu na svetsko i nacionalno kulturno-umetničko nasleđe i potrebi posvećivanja pažnje zastupljenosti ovih sadržaja u nastavi. Istraživanje je podrška širem istraživanju u okviru doktorske teze, koja se bavi procesom sticanja znanja o vrednostima umetničkog i kulturnog nasleđa i značajem tih vrednosti za razvoj raznovrsnih kvaliteta pojedinca, i predstavlja argument u obrazlaganju potrebe za sprovođenjem takvog istraživanja i potencijalnom doprinosu praksi.

Instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćen instrument *Upitnik za učitelje i nastavnike* koji je napravljen za potrebe istraživanja. Instrument se sastoji iz: 1) dela sa osnovnim podacima (školska sprema, godine radnog staža i razredi u kojima nastavnik predaje *Likovnu kulturu*); 2) skale stavova sa tvrdnjama o nastavi predmeta *Likovne kulture*, o znanju učenika kojima predaju, i stavovima o važnosti poznavanja sopstvene kulture i tradicije; 3) skale stavova o udžbeniku koji ispitanik koristi u nastavi; 4) pitanja o važnosti i prisutnosti elemenata nacionalnih kulturno-umetničkih vrednosti u odnosu na svetsku baštinu u programu, nastavnoj praksi i udžbenicima (pitanja zatvorenog i kombinovanog karaktera) i 5) izdvojenog dodatnog dela za komentare vezane za samo istraživanje ili dodatnih informacija koje ispitanici smatraju da su od značaja za istraživanje.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je realizovano na uzorku od 189 ispitanika od kojih 63,5% (120 ispitanika) predaje učenicima mlađih razreda, dok ostatak od 69 ispitanika (36,5%) predaje *Likovnu kulturu* u starijim razredima osnovne škole, a od kojih većina (64 ispitanika) predaje u sva četiri razreda. Učitelji i nastavnici nastavu *Likovne kulture* drže u gradskim, prigradskim i seoskim školama na široj teritoriji Republike Srbije.

Stukturu uzorka prema školskoj spremi čini 136 ispitanika, odnosno 72% sa višom ili visokom školom, njih 46, ili 24,3% sa magisterijumom ili završenim master studijama i 7 ispitanika, ili 3,7% sa završenim doktorskim studijama. Distribucija ispitanika prema godinama radnog staža predstavljena je u Tabeli 1.

Način sprovođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u avgustu i septembru 2023. godine. Podaci su obrađeni statistički izvođenjem srednjih vrednosti prikazanih u procentima. U istraživanju nisu testirane razlike do kojih se došlo, pa ne postoji podatak o značajnosti ovih razlika, što bi trebalo sprovesti u daljem istraživanju. Rezultati daju uvid u stanje, ali ne i mogućnost izvođenja zaključaka za šta je potrebno dopuniti podatke drugim hipotezama i statističkim postupcima u obradi podataka. Svakako će se ovi rezultati predstaviti deskriptivno kao indikator za dalje faze istraživanja u okviru doktorske teze posvećene unapređivanju načina predstavljanja kulturno-umetničkih vrednosti u udžbenicima za predmet Likovna kultura.

Tabela 1

Struktura uzorka prema dužini radnog staža

Radni staž	f	%
1 — 10 godina	28	14,8
11 — 20 godina	42	22,2
21 — 30 godina	65	34,4
31 i više godina	54	28,6
Ukupno	189	100,0

Prikaz rezultata sa diskusijom

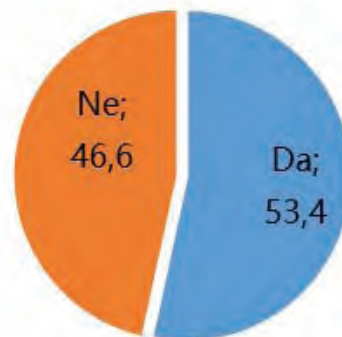
Na samom početku anketnog upitnika ispitanicima je postavljeno pitanje koliko često na časovima koriste udžbenik. Od 189 ispitanika, većina predavača se izjasnila da povremeno koristi udžbenik, njih 140, odnosno 74,1%. Redovno koristi udžbenik 45 ispitanika, odnosno 23,8%, dok njih četvoro ne koristi udžbenik, a što je 2,1% od uzorka.

Iz uzorka od 189 ispitanika, rezultati ukazuju da većina, njih 149, smatra da je adekvatno predstavljanje i veća prisutnost nacionalnih kulturno-umetničkih vrednosti u nastavi izuzetno važna. Slične tendencije u rezultatima pokazuju i odgovori na pitanje u kojoj meri ispitanici smatraju da je poznavanje kulture i umetnosti svog naroda važno za decu i mlade školskog uzrasta. Pri tome, 149 ispitanika, odnosno 78,8% se u potpunosti slaže sa tim stavom, njih 34, odnosno 18% se u većoj meri slaže sa stavom, po troje ispitanika su označili da su neodlučni ili se delimično ne slažu, dok niko nije označio da se uopšte ne slaže sa stavom.

Na pitanje o tome da li smatraju da je nacionalno nasleđe dovoljno zastupljeno u nastavnom programu i udžbenicima *Likovne kulture*, 112 ispitanika, a što čini 59,3%, izjasnilo se da nije dovoljno, a 77 ispitanika, odnosno 40,7%, da jeste. Međutim na pitanje o adekvatnosti načina predstavljanja tih vrednosti u udžbenicima, 65,1% smatra da je delimično postignut taj cilj, 20,1% da jeste, a 14,8% da nije.

Grafikon 1

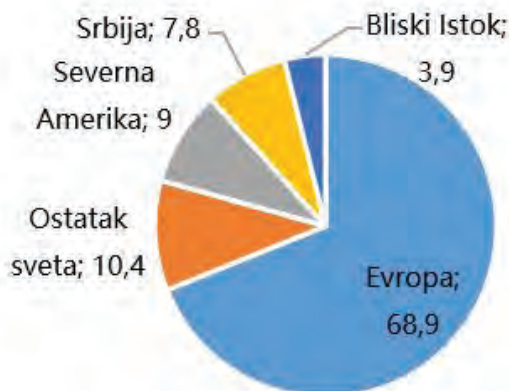
Stavovi ispitanika o postojanju ominacije umetnosti određene kulture u udžbenicima, izraženo u procentima



Zanimljiv podatak je da 101 ispitanik smatra da je u udžbenicima dominantna kultura jedne društvene grupe, a što čini 53,4% od ukupnog broja ispitanika. Od tog broja ispitanika, njih 68 je dalo odgovor na vezano pitanje otvorenog tipa u kojem je potrebno da ispitanici navedu umetnost kog područja primećuju da je najzastupljenija. Ispitanici koji su izdvojili umetnost ostalog dela Evrope kao dominantne, gde posebno izdvajaju umetnost Francuske, kao i umetnosti Antičke Grčke i Rima. Osam ispitanika je kao odgovor napisalo „ostatak sveta“, što nije dovoljno precizna odrednica.

Grafikon 2

Stavovi o dominantnosti umetnosti određene kulture u odnosu na geografski položaj u udžbenicima, izraženo u procentima

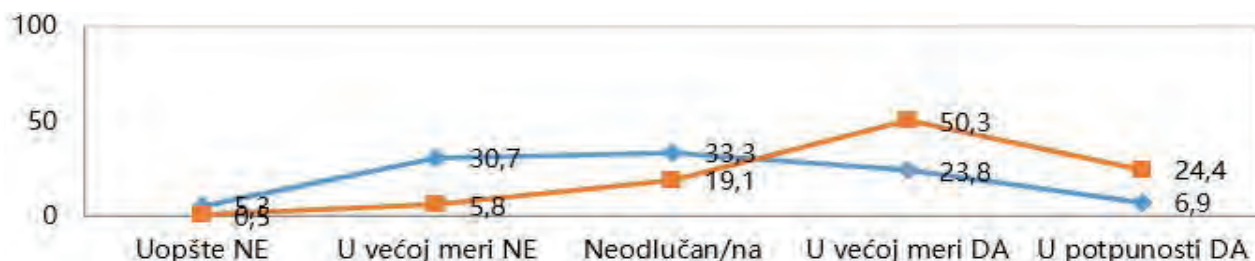


Pored ovih komentara, dodatnih 11 ispitanika, od kojih su svi nastavnici u višim razredima osnovne škole, dali su mišljenje da je celokupan program nedovoljno strukturisan i nedovoljno i neadekvatno povezan, iz kojeg razloga se nijedna oblast ne bi mogla posebno izdvojiti.

Kada se uporede podaci na Grafikonu 3 koji pokazuju stavove ispitanika o učestalosti javljanja sadržaja vezanih za nacionalnu i svetsku kulturnu baštinu u nastavi *Likovne kulture*, primetno je da ispitanici uočavaju razliku u pojavljivaju pomenutih sadržaja.

Grafikon 3

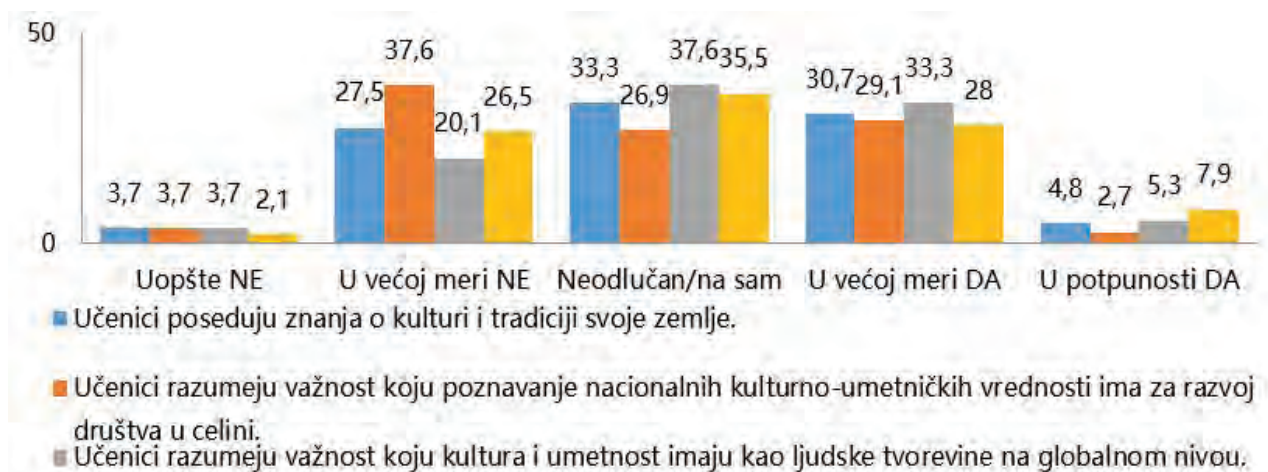
Stavovi ispitanika o učestalosti javljanja sadržaja vezanih za nacionalnu i svetsku kulturnu baštinu u nastavi *Likovne kulture*, izraženo u procentima



Na Grafikonu 4 može se uporediti stepen slaganja sa tvrdnjama vezanim za stepen usvojenosti sadržaja, razumevanja važnosti, i povezivanja znanja sa sadržajima drugih predmeta kod učenika. Mišljenja ispitanika su na histogramu mahom raspoređena u okviru srednjih vrednosti bez značajne statističke razlike.

Grafikon 4

Stavovi ispitanika o učenicima kojima predaju *Likovnu kulturu*, izraženo u procentima



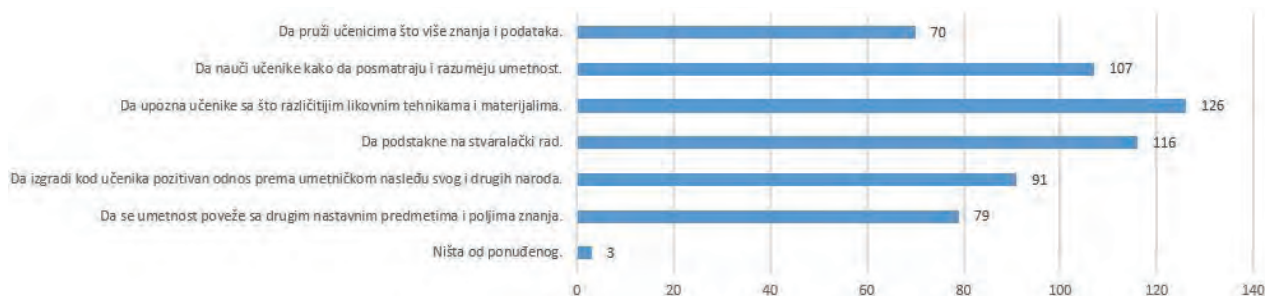
Važan preduslov za ostvarivanje kvalitetne nastave jesu udžbenici kao odrazi predviđenog programa za taj određeni predmet i oni predstavljaju vodilju i učenicima i predavačima kroz sadržaje. Distribucija stepena slaganja sa prve dve tvrdnje, koje se odnose na doprinose udžbenika ostvarivanju obrazovnih ciljeva očuvanja i prenošenja znanja o nacionalnom umetničkom i kulturnom nasleđu je prilično ujednačena. Istovremeno na pitanje da li i u kojoj meri ispitanik smatra da udžbenik za *Likovnu kulturu* pomaže u ispunjavanju obrazovnog cilja upoznavanja međunarodne kulture, 95 ispitanika, odnosno 50,3% smatra da je taj cilj postignut u većoj meri i 40 ispitanika, a što čini 21,2% uzorka smatra da je taj cilj postignut u potpunosti.

Formiranju meritokratskog mišljenja, oblika mišljenja koje je van granica kulturne pripadnosti i koje podrazumeva učenje da su vođstvo i uspeh u budućnosti zasnovani na zaslugama, talentu, sposobnosti, inteligenciji i drugim relevantnim veštinama, 51 ispitanik smatra da je data važnost u nastavi *Likovne kulture*, a što čini 27% od ukupnog broja ispitanika, ili 21,5% po učestalosti odabira ovog odgovora.

Na Grafikonu 6 prikazana je distribucija zbira zaokruživanja ponuđenih odgovora na pitanje o tome šta je po mišljenju ispitanika primarni cilj udžbenika koji koriste u nastavi. Od 189 ispitanika, 35 je zaokružilo samo jedan odgovor, 3 ispitanika nije odabralo nijedan, dok su svi ostali zaokružili dva ili više odgovora.

Grafikon 6

Stavovi ispitanika o udžbenicima koje koriste u nastavi, izraženo u frekvencijama



Veličina uzorka na kojem je realizovano istraživanje uslovljava i opreznost prilikom donošenja zaključaka, budući da bi veći uzorak dao realniju sliku s obzirom na broj učitelja i nastavnika koji u datom trenutku ostvaruju praksu u školama u Republici Srbiji. Takođe, veći broj ispitanika omogućio bi konstruisanje više kategorija za sređivanje podataka, a moguće i nijansiranije sličnosti i razlike unutar određenih kategorija.

Zaključna razmatranja

Može se zaključiti da negovanje znanja o umetničkom i kulturnom nasleđu svojeg društva, a posebno povezivanje sa svetom, univerzalnim vrednostima i savremenim kontekstom, nije samo izbor, nego i odgovornost obrazovnog sistema, škola i edukatora.

Može se reći da stavovi predavača i izneta mišljenja ukazuju i na njihov odnos prema nastavi koju drže. U dodatnom otvorenom pitanju za davanje komentara na samo istraživanje ili podataka koji bi možda pomogli u formiranju kompletnije slike stanja ili događanja u okvirima nastavnog procesa, više komentara se odnosilo na nedovoljnu zastupljenost nacionalne umetnosti, na neadekvatno objašnjene sadržaje, na potrebu za pokretanjem promena u politici odobravanja udžbenika, na potrebu za kvalitetnijim i širim izborom vizuelnih prikaza, kao i bojazni da sadržaji koji ne čine kulturu preplavljaju medije i društvo zbog čega je potrebno više ulaganja napora da se utiče na razvoj vrednosnih stavova kod učenika, razvoj kreativnosti primenljive na svim životnim poljima i „stvaranje budućih konzumenata umetnosti“.

Neki od komentara pokazali su spremnost nastavnika da ulažu napore u poboljšanje kvaliteta nastave zarad dobrobiti učenika. To su bili nastavnici koji su se izjasnili da povremeno koriste udžbenike, uglavnom

prilikom pripreme časova, ali se trude da koriste i druga raspoloživa sredstva. Neki od nastavnika su pohvalili udžbenik koji koriste za ozbiljnost i postupnost u savladavanju materije, ali su zadovoljstvo udžbenikom više iskazali učitelji. Neretko su izraženi i stavovi o nedovoljnosti broja časova *Likovne kulture*. Elementi umetničkog i kulturnog nasleđa nisu samo predmet spoznaje, već nose i potencijal da podstaknu razvoj kompleksnih oblika mišljenja, da služe kao posrednik u socijalizaciji i emancipaciji učenika. Prepoznavanjem i davanjem važnosti vrednostima umetničkog nasleđa učenici će otkrivati bogatstvo raznovrsnosti značenja koji su utkani u njega što doprinosi ne samo očuvanju i promociji nasleđa, već i negovanju kontinuiteta kulturnog izraza, jačanju povezanosti unutar društva i obogaćivanju ličnosti pojedinca. Proučavanje kulturnog nasleđa nas ne samo približava prošlim vremenima i vrednostima, već nas takođe podstiče da razmišljamo o savremenim dostignućima i kako se ona uklapaju u kontinuitet kulture. Ne leži cilj samo u konzumiranju kulturnih sadržaja i većoj prisutnosti dobara u svakodnevnom životu, kao ni u opterećivanju nastavnog programa jednom vrstom sadržaja, već u stvaranju duboke intelektualne i emocionalne veze sa umetničkim dostignućima i stvaralaštvom.

Edvard Hol je napisao da su ga godine koje je proveo proučavajući kulturu dovele do zaključka da se pravi zadatak ne sastoji u razumevanju tuđe kulture, već sopstvene. Hol ističe da „čovjek nije stvorio kulturu kao sredstvo za sopstveno prigušivanje već kao sredinu u kojoj će se kretati, živeti, disati i razvijati sopstvenu jedinstvenost“, a „da bi od nje imao koristi, on treba mnogo bolje da je poznaje“ (Hol, 1976, str. 38-179). Kako bi se kasnije mogli izgrađivati stavovi i formirati celovitija predstava o prošlosti, kretanjima i kulturnoj stvarnosti, osnove znanja o tim vrednostima se postavljaju u osnovnoškolskom uzrastu.

Ovo istraživanje je otvorilo pitanje i poziva na preispitivanje obrazovne prakse u različitim pravcima, imajući uvek u vidu ono što su ključni ishodi, a koji se moraju oslanjati na pedagoške postulate i sve ono što znamo o dečjem razvoju i potrebama na koje škola treba da pruži adekvatan odgovor.

Slika 0.38e

Dečji likovni rad [tempera i pastelne krede u boji]



Napomena. *Radost Evrope*, 2013, Dečji kulturni centar, Beograd. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Literatura

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and Practice*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Bakhurst, D. (2001). Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 184-198). London: Sage Publications.
- Bauman. Z. (1984). *Kultura i društvo*. Beograd: Prosveta.
- Božilović, N. T. (2020). Antinomije kulture savremenog srpskog društva: Predmoderni mentalitet vs. postmoderni identitet. *Sinteze*, 2020 (17), 65-82. doi: 10.5937/sinteze9
- Braslavsky, C., & Halil, K. (Eds.). (2006). *Textbooks and Quality Learning for All. Some lessons Learned from International Experiences*. Pariz: UNESCO.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bruner, J. (2001). In Response. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 199-215). London: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1973). *The Relevance of Education*. New York: Norton & Company.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of Pedagogy Volume I. The selected works of Jerome S. Bruner*. London, New York: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publication.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hol, E. (1976). *Nemi jezik*. Beograd: BIGZ.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2009). *Vodič za dobar udžbenik: Opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Beograd: Zuns.
- Jenks, C. (1993/2005). *Culture: Key ideas*. London, New York: Routledge.
- Koković, D. (1997). *Pukotine kulture*. Beograd: Prosveta.
- Lowenfeld, V. & Brittain. W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. 4th Edition. New York: The Macmillan Company.
- Maroević, I. (1993): *Uvod u muzeologiju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.

- Maroević, I. (1993). *Uvod u muzeologiju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- Milosavljević, Lj. (2002). Stara srpska kultura. U: Mitrović, Lj. Đorđević, D. B. i Todorović, D. (ur.), *Globalizacija, Akulturacija i identiteti na balkanu* (str. 231-238). Niš: Filozofski fakultet, Institut za sociologiju.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Olson, D. R. (2001). Education: the Bridge from Culture to Mind. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 104-115). London: Sage Publications.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: ZUNS.
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38 (4), 369-381. UDC 159.922:37.015.3
- Piaget, J. (1980). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. In: R. E. Muus (ed.), *Adolescent behavior and Society* (3rd edition). New York: Random House.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: ZUNS, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Trebješanin, B. i Lazarević, D. (ur.). (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko-metodološke osnove*. Beograd: ZUNS.
- Trifunović, V. (2012). Kulturni identitet i proevropske vrednosti: Razlozi za dijalog. U: Trifunović, V. (ur.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost* (Tom 1), (str. 19-30). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. (2001). Paris: UNESCO. Pristupljeno 10.10.2021: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Culture and development: A response to the challenges of the future?*. Paris: UNESCO.
- Vederil, R. (2005). *Kolaps kulture*. Beograd: Clio.
- Vidaković, M. (2012). Obrazovanje i nacionalno obrazovanje – tradicija i savremenost. U: Trifunović, V. (ur.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost* (Tom 1), (str. 177-188). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: ZUNS.
- Wertsch, J. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.
- Zujev, D. D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: ZUNS.

Slika 0.39e

Dečji likovni rad [tempera]



Napomena. Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine, Novi Sad.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja



YouTube: 11. Curk video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/dv0NghVTMeQ>

Time: 15:13'

Oral presentation: English

PowerPoint: English

Slika 0.40

Misaoni pejzaž — motivi Hercegovine



Napomena. Angelina Vukosav, kombinovana tehika na papiru, 40 x 60 cm, 2021.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

7.

КРЕАТИВНОСТ И
МОТИВАЦИЈА —
ОБРАЗОВНИ ПРИСТУПИ И
ДОМЕТИ / KREATIVNOST I
MOTIVACIJA — OBRAZOVNI
PRISTUPI I DOMETI



Međunarodni naučno–stručni skup
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Aleksandra Pavić Panić, docent
Anglistička lingvistika
dr Biljana P. Pejić, docent, Psihologija
Akademija za humani razvoj, Beograd (Srbija)
aleksandra.pavic@gmail.com

ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.091.33-027.22:792.091]::81'243-057.874
Naučna kritika
310–321

RAZVOJ KREATIVNOSTI I MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANOG JEZIKA KROZ IGRO ULOGA

Rezime: Rad se bavi dramskom tehnikom “igra uloga” (*role play*), kao značajnom za razvoj motivacije u učenju stranog jezika, kao i za efikasnijim i prirodnijim usvajanjem jezika u nižim razredima osnovne škole. Namera je bila da se ispita koliko su zastupljeni tekstovi po ulogama u udžbenicima različitih izdavača i koja je svrha takvih tekstova. Istraživanja pokazuju da primena dramskih tehnika u nastavi stranog jezika na mlađem školskom uzrastu predstavlja efikasan vid podučavanja, jer se učenici podjednako oslanjaju na govor tela i izgovorene reči. Takođe, pokazuju da kroz njih učenici lakše i smislenije uče jer ponavljaju vokabular i određene gramatičke jedinice kroz nove kontekste, razvijajući fluentnost i preciznost u izražavanju na stranom jeziku (*fluency and accuracy*). Osim toga, „igra uloga“ stvara interaktivnu sredinu za učenje, gde je učenik u centru procesa učenja. Omogućava usvajanje različitih jezičkih veština na prirodan način, doprinosi razvoju opštih i jezičko-komunikativnih kompetencija učenika. U radu su analizirana tri udžbenika engleskog jezika za IV razred osnovne škole, za učenike koji engleski jezik uče od I razreda: *Brilliant 2* (Macmillan), *Playway to English 4* (Klett) i *Discover English 1* (Akronolo). Analiza pokazuje da je nastavni sadržaj organizovan na različite načine u pomenutim udžbenicima, kao i da ga odlikuje visoka zastupljenost tekstova po ulogama. Udžbenici *Discover English 1* i *Playway to english 4* sadrže po 20 tekstova po ulogama (role plays), dok ih u udžbeniku *Brilliant 2* ima manje — 14. Tekstovi su različitih dužina. Dati su najčešće u formi: stripa, dijaloga, dramatizacije bajke i basne. Uloga tekstova je višeznačna. Pre svega služi izlaganju učenika novim gramatičkim strukturama. Ali, ovi tekstovi i primena dramske tehnike „igranja uloga“ takođe doprinose uvođenju novog vokabulara, uvežbavanju obrađenog gradiva, jačanju motivacije za učenjem, upoznavanju kulture ciljnog jezika i razvijanju socijalizacije kod dece. Analiza udžbenika ukazuje da raznolikost situacija, sadržanih u tekstovima po ulogama, može da doprinese boljem usvajanju gradiva i prirodnijem učenju jezika; kao i da podstakne kreativnost i pojača motivaciju za učenje engleskog kao stranog jezika kod učenika nižih razreda osnovne škole.

Ključne reči: igra uloga, dramska tehnika, udžbenik, engleski jezik.

Uvod

Nastava stranog jezika, kao i nastava uopšte, doživljava sve brže i veće promene. Neosporno je da ona predstavlja jedan od mnogih vidova vaspitanja odnosno jedan od mnogih vidova intencionalnog, namernog uticaja na razvitak ličnosti, kao i to da je ona oblik učenja, oblik usvajanja tekovina kulture. Takođe se ne može poreći ni to da nastavom rukovode, neposredno ili posredno, nastavnici odnosno osobe koje već znaju i umeju ono što učenici tek treba da nauče. Međutim, kako bi organizovali efikasnu nastavu i uspešno ostvarili propisani nastavni plan i program, nastavnici moraju pažljivo odabrati udžbenik. Izvesni autori (Antić, 2009, Ivić sar., 2003) ističu da udžbenik postaje partner nastavniku u podučavanju, ne prosta replikacija njegovih predavanja, jer mu služi da obezbedi bogatiju pedagošku interakciju između učenika i udžbenika i nastavnika i učenika. Ako krenemo od toga da je "udžbenik knjiga čija osnovna funkcija nije jednostavna transmisija znanja, već knjiga koja treba da pomaže učeniku u procesu učenja s razumevanjem, odnosno u procesu konstrukcije znanja" (Trebješanin, 2009, 18), može se zaključiti da je odabir kvalitetnog udžbenik važna komponenta uspešnog nastavnog procesa.

Veliki izbor udžbenika koji su namenjeni nastavi engleskog kao stranog jezika u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja, u mnogome olakšavaju rad i učenje, kako učenicima, tako i nastavnicima. Savremeni udžbenik je dobro tehnički opremljen i odlikuju ga primamljivi sadržaji primereni uzrastu kom su namenjeni. Sa metodološke tačke gledišta, pažljivo odabrani tekstovi, praćeni živopisnim ilustracijama u boji, od velikog su značaja jer podstiču učenike na razmišljanje, pružaju im slobodu da ostvare kreativnost i puste mašti na volju, uvežbavajući jezičke veštine.

Bogavac (2009) smatra da udžbenik koji pokriva interaktivno-funkcionalnu dimenziju obezbeđuje trajna i funkcionalna znanja kod učenika i ističe da takav udžbenik podrazumeva, između ostalog, eliminaciju zadataka koji kao rezultat imaju formalnu aktivnost, kao i visok stepen komunikativnosti udžbeničkog teksta. Primena komunikativnih aktivnosti u okviru dramske tehnike u nastavi stranog jezika na mlađem školskom uzrastu, efikasan je vid podučavanja jer se učenici mlađeg školskog uzrasta oslanjaju podjednako na govor tela i izgovorene reči, odnosno verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Istražujući dramsku tehniku u nastavi stranog jezika, Godart (Gaudart, 1990), govori o četiri tipa dramskih aktivnosti:

- jezičkim igrama i improvizacijama (*language games, including improvisations*),
- pantomimi (*mime*),
- igri uloga (*role play*) i
- simulaciji (*simulations*).

Iako postoje čitave zbirke raznolikih aktivnosti koje uključuju i tehniku drame (Lewis & Bedson, 1999; Maley & Duff, 2005; McKay & Guse, 2007; Ur & Wright, 1992; Wright, Betteridge & Buckby, 1983), a namenjene su unapređivanju procesa nastave i učenja stranog jezika, savremeni udžbenici takođe nude veliku paletu tekstova i vizuelnih sadržaja koji se zasnivaju na dramskoj tehnici.

„Role plays“, odnosno tekstovi po ulogama, su čest izbor autora mnogih savremenih udžbenika za učenje engleskog kao stranog jezika. Postoje različiti tipovi tekstova po ulogama (Gaudart, 1990):

- pozorišni komadi (*dramatic plays*),
- dramatizacija priča (*story dramatization*),
- prezentacije (*seminar style presentations*),
- debate (*debates*) i
- intervjui (*interviews*).

Ako počemo od tvrdnje da jedna od funkcija koju udžbenik treba da ostvaruje jeste da gradivo bude smisljeno onom ko uči kako bi se učenici motivisali za učenje i intelektualni rad (Antić, 2009), možemo zaključiti da prisustvo tekstova po ulogama u udžbenicima za učenje engleskog jezika kao stranog, koji su praćeni živopisnim ilustracijama, omogućava pomenutu funkciju. Učenici kroz igru uloga odnosno glumu na smislen i zabavan način uče i usvajaju strani jezik.

Problem istraživanja

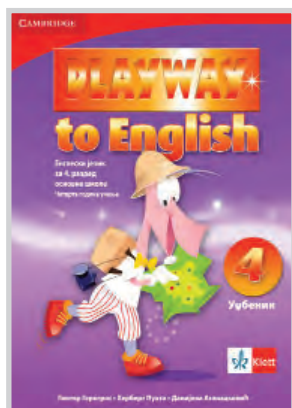
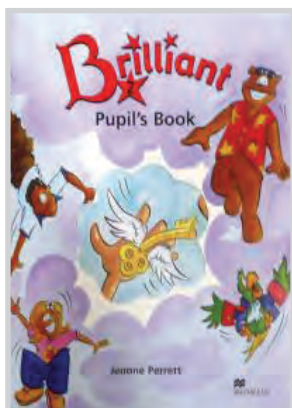
Polazeći od značaja koji tekstovi po ulogama mogu imati u udžbenicima za učenje stranih jezika, u ovom radu smo nastojale da opišemo i uporedimo udžbenike za učenje engleskog jezika kao stranog u državnim školama u Srbiji, koji su namenjeni deci uzrasta od 10 godina. Namera je bila da istražimo dva osnovna aspekta: 1) u kakvom brojčanom odnosu su tekstovi po ulogama (*role plays*) zastupljeni u udžbenicima različitih izdavača i 2) koja je njihova uloga.

Izbor udžbenika za analizu

U ovom radu su analizirana tri udžbenika, odobrena od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, koji su namenjeni nastavi engleskog jezika kao stranog u IV razredu osnovne škole, za učenike koji ovaj strani jezik uče od I razreda. Udžbenici su izabrani tako što je troje nastavnika engleskog jezika koji predaju u različitim osnovnim školama, zamoljeno da predlože 5 udžbenika po vlastitom izboru, koji po njihovom mišljenju zadovoljavaju kriterijume dobrog udžbenika za učenje engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole. Izabrana su ona tri oko kojih je postojala potpuna saglasnost. To su udžbenici:

- *Brilliant 2* (izdavač Macmillan),
- *Playway to English 4* (izdavač Klett) i
- *Discover English 2* (izdavač Akronolo).

Iako pomenute udžbenike prate radne sveske (*workbooks*), CD-ovi i priručnici za nastavnike (*teacher's books*), u radu su analizirani samo udžbenici. U nastavku rada, prikazana je kvalitativna analiza svakog udžbenika pojedinačno.



Slike 1-3

Naslovne korice udžbenika

Napomena. Podaci o izvorima na kraju publikacije.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Udžbenik *Brilliant 2*

Udžbenik *Brilliant 2*, autorke Jeanne Perrett, pripada serijalu *Brilliant 1 i 2* (namenjenom učenju engleskog jezika kao stranog u III i IV razredu osnovne škole u Srbiji), čiji je izdavač *Macmillan*.

Udžbenik se sastoji od 111 strana i čini ga četrnaest jedinica (*units*): „This is Happy Town.“, „Are they reading?“, „Otto is Arrabella's brother.“, „Have you got any cake?“, „I make bread every day“, „Does your teacher sing?“, „Open the door!“, „I'm the best dancer!“, „What are we going to do?“, „You must go home!“, „It was horrible!“, „We played a good trick!“, „Did you see Arabella?“, „We will win!“. Nakon svake parne jedinice sledi odeljak za utvrđivanje obrađenog (*revision*), udžbenik se završava pesmicom pre koje slede priče o Božiću i Uskrsu i kratak pregled obrađene gramatike.

Tekstovi po ulogama su u vidu stripa u nastavcima kroz koji se uvodi ciljna gramatička partija i rečnik. Učenici prate avanture interesantne družine: mede Brila, papagaja Freda, učiteljice Nore i dece Alise i Denzila. Kroz njihove priče i dijaloge uvode se potrebne gramatičke strukture i vokabular (slika 1), tako da deca uzrasta od deset godina mogu sa lakoćom usvajati predviđeno gradivo iz jezika. Zatim sledi utvrđivanje nastavnog sadržaja kroz različita vežbanja, pesmicu, čitanje i prepričavanje kratkog teksta koji se nalazi na kraju svake jedinice u knjizi, sa ciljem unapređivanja jezičkih veština kod učenika.

Kroz ukupno četrnaest tekstova po ulogama koje udžbenik nudi, učenici upoznaju, ponavljaju i uče pokazne zamenice, upitne zamenice, prisvojne zamenice, objekatske zamenice, prosto sadašnje vreme, trajno sadašnje vreme, nepravilnu množinu, brojive i nebrojive imenice, oblik *have got*, kvantifikatore *some* i *any*, različite priloge za vreme, imperativ, predloge, poređenje prideva, blisko buduće vreme *Going to*, buduće vreme, prosto prošlo vreme pravilnih i nekih nepravilnih glagola, modalne glagole *must* i *can*. Što se tiče vokabulara, usvajaju se brojevi od 1 do 100, članovi porodice, izrazi za vreme (*telling time*), hrana, zanimanja, izrazi vezani za pravac (*directions*) i za vremenske prilike (*weather*), godišnja doba i meseci u godini, glagoli koji označavaju radnju, redni brojevi, pridevi koji opisuju osećanja, nazivi nekih bolesti i mesta u gradu.

Slika 4

Primer teksta po ulogama (role play) iz udžbenika *Brilliant 2*

1 They can see the key.

1 Listen and read. ☐☐

REMEMBER

1 Nora, Brill, Denzil, Alice, Eddie and Fred can fly.

2 Rob and Bob are bad. They can see the key. The stars are in the box.

3 Bertie can't fly. Look at his ice cream. Look at the key!

4 It's no good. I can't fly.

5 Oh! My ice cream!

6 Oh, no! The key! Where is it?

The comic strip is set in a grassy field with a tree on the right. In panel 1, a group of six children are flying through the air. In panel 2, a boy in a yellow shirt and cap has a key on his chest. A thought bubble shows two boys, Rob and Bob, looking at a box. In panel 3, the boy is holding a large ice cream cone and a key. In panel 4, the boy looks sad and says he can't fly. In panel 5, the boy is dropping his ice cream. In panel 6, the boy is crawling on the ground, looking for the key.

Napomena. Jeanne Perrett, *Brilliant 2*, Macmillan
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Udžbenik *Discover English 1*

Udžbenik *Discover English 1*, čiji su autori Izabella Hearn i Jayne Wildman, pripada serijalu udžbenika *Discover English*, čiji je izdavač Akronolo (izdavač Longmanovih udžbenika za Srbiju) i obuhvata šest nivoa učenja — *Discover English Starter* (III razred), 1 (IV razred), 2 (V razred), 3 (VI razred), 4 (VII razred) i 5 (VIII razred).

Udžbenik sadrži 80 strana i podeljen je na devet jedinica (units): „Hello!“, „People“, „Homes“, „Animals“, „My Life“, „Sport“, „Detectives“, „Celebrations“ i „School“. Prva jedinica je označena kao *starter* i sadrži tri odeljka (*starter a*, *starter b* i *starter c*) u kojima se ponavlja prezent glagola *to be*, lične zamenice, prisvojni pridevi i pokazne zamenice. Kada je u pitanju leksika, ponavljaju se pozdravi, omiljene stvari, nazivi nekih zemalja i nacionalnosti. Od preostalih osam jedinica, neparne (1, 3, 5 i 7) se sastoje od po pet odeljaka, a parne (2, 4, 6 i 8) od po šest odeljaka. Prvi odeljak je označen brojem date jedinice (npr. 1, 2, 3...) i u tom delu se uvodi novi vokabular kroz primamljive ilustracije i neke zanimljive zadatke. U drugom i trećem odeljku (1a/1b, 2a/2b, 3a/3b...) nalaze se različiti tekstovi kroz koje se utvrđuje vokabular iz prethodnog dela i proširuje novim rečima, a uvode se novi gramatički oblici i zatim se utvrđuju kroz zadatke koji prate tekst.


U ovim delovima (a i b), od ukupno 18 tekstova - 11 su tipa „role plays“, koje učenici slušaju a zatim čitaju po ulogama, upoznavajući različite jezičke konstrukcije. Kroz svakodnevne životne situacije, učenike vode njihovi vršnjaci sa svojim porodicama — likovi Monica, Feliks, Džema i Ben (slika 2). U sledećem odeljku (*starter c*, 1c, 2c, 3c...) se uvek nalazi tekst po ulogama u vidu stripa, pod nazivom „Earth Explorer“, koji u devet nastavaka govori o malom vanzemaljcu Fizu i njegovim dogodovštinama na planeti zemlji. U ovom delu, učenici kroz glumu i zabavu uvežbavaju gramatiku i leksiku koju data jedinica obrađuje. Peti deo nosi naziv „Let’s Revise!“ i sadrži vežbanja u kojima se ponavlja naučeno gradivo. Šesti odeljak imaju samo parne jedinice (2e, 4e, 6e i 8e) i u njemu se nalaze tekstovi namenjeni upoznavanju engleske kulture, a prate ih projekti koji često podrazumevaju poređenje elemenata sopstvene kulture sa elementima kulture stranog jezika koji se uči.

U ovom udžbeniku, tekstovi po ulogama (*role plays*), omogućavaju učenicima korišćenje naučenog vokabulara u različitom kontekstu uz njegovo proširivanje i nadograđivanje. Kada je u pitanju gramatika, učenici se kroz slušanje tekstova izlažu novim gramatičkim oblicima koje zatim nesvesno usvajaju kroz glumu, na prirodan način gde je govor praćen pokretima i mimikom.

Kroz sveukupno 20 tekstova po ulogama koji se u udžbeniku nalaze, učenici se susreću sa različitim elementima jezika. Kroz smeh i igru usvajaju se i uče opisni pridevi, oblik *have got*, nazivi za prostorije i nameštaj u kući, oblici *there is/ there are*, predlozi, imperativ i izrazi za instrukcije i pravac, deontičku i dinamičku upotrebu modalnog glagola *can*, nazivi za životinje i delove tela, glagoli koji označavaju radnju, oblici prostog sadašnjeg vremena, prevozna sredstva, izrazi za vreme (*telling time*), sportovi, upitne zamenice, objekatske zamenice, godišnja doba i doba dana, mesta u gradu, oblici trajno sadašnjeg vremena, nazivi odevnih predmeta, prilozima za učestalost, meseci u godini, datumi, praznici i vremenske prilike (*weather*), predmeti u školi, prosto prošlo vreme pravilnih glagola i nepravilnog glagola *to be*.

Slika 5

Primer teksta po ulogama (role play) iz udžbenika *Discover English 1*



2^a It's Spooky!

Gemma Hello ... Granddad ... Granddad?
Felix Where is he?
CRASH!
Felix Listen! Who's in the attic?
Gemma It's Granddad ...
Felix Or a ghost!
Gemma Oh Felix, there aren't any ghosts!
Felix Yes, there are ... Wooooooo!

In the attic.
Felix It's spooky!
Gemma Yes, it's very dark. There aren't any windows.
Felix What's in here?
Gemma There are some old chairs, there's a table, there's a bookcase and ...
CRASH!
Felix Hey, there's a ghost!
Gemma Oh Felix, it's Granddad's pet cat, Sophie.
Felix Wait! There's a message in the mirror!
Gemma It's a joke, Felix. It's Granddad's joke!
Granddad Felix, Gemma! Where are you?


1^a Listen and read. Where are Felix and Gemma?

2^a Complete the sentences.
ghost attic table cat

1 The attic is dark and spooky. 3 Has it got a _____?
2 It's got a _____ in it. 4 Granddad has got a pet _____


Talking Tips!
1^a Listen, repeat and match.

1 It's a joke! **B**
2 It's spooky! **A**



2^a Discover Words
furniture

1^a Listen and repeat.



Grammar *there is / there are*

There is / There isn't	a table	in the attic.
There are some / There aren't any	windows	in the attic.

What is there in the attic?

5^a Complete Gemma's diary. Use *there is / there isn't / there are / there aren't*.

W+ Play

I'm at Granddad's house today. My favourite room is the attic. It's Sophie's favourite room too – she's Granddad's cat. The attic is very spooky! **There aren't** any windows so it's very dark. _____ some chairs and _____ a big bookcase. _____ an old mirror in the attic with a funny message, but? _____ a ghost!

6^a Write sentences about Granddad's house.

There's a	There isn't a
There are some	There aren't any


1 TV in the kitchen ✓ *There's a TV in the kitchen.*
2 mirror in the bathroom ✓
3 books in the bedroom ✓
4 shower in the garden ✗
5 ghosts in the attic ✗

Fun Zone

7^a Roll a dice and choose a room. Roll again and choose an object. Then make a sentence about your house.

1 bedroom	1 ghost
2 living room	2 fridge
3 bathroom	3 shower
4 attic	4 cupboards
5 kitchen	5 desks
6 You choose!	6 toilet

attic / desks *There aren't any desks in my attic. OR There isn't an attic.*



Napomena. Izabella Hearn i Jayne Wildman, *Discover English 1*, Akronolo (izdavač Longmanovih udžbenika za Srbiju).

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Udžbenik *Playway to English 4*

Udžbenik *Playway to English 4*, čiji su autori Ginter Gerngros, Herbert Puhta i Danijela Atanacković, pripada grupi udžbenika „Playway to English 1-4“, koji su namenjeni učenju engleskog jezika kao stranog od I do IV razreda osnovne škole, izdavača Cambridge University Press, Helbling Languages GmbH and Klett.

Udžbenik se sastoji od 78 strana, podeljen je na deset jedinica (units): „Shopping“, „Moving about“, „Feelings, Family and friends“, „Dreams“, „Wild animals“, „Treasure“, „TV“, „What's your favourite...?“ i „Fun time“. Nakon svake parne jedinice sledi odeljak za utvrđivanje obrađenog gradiva pod nazivom „Show what you can do“ (*Pokaži šta znaš*).

Prva jedinica sadrži jedan tekst po ulogama (slika 3), kroz koji se uvodi i uvežbava vokabular vezan za hranu (*ice cream, strawberry, yoghurt ...*) i konstrukcije vezane za kupovinu i učtivo ponašanje (*How much is it?/ Here you are./ Thank you*). U drugoj jedinici nalaze se dva teksta po ulogama koji sadrže nazive za različita mesta (*post office, museum, bus stop...*) i konstrukcije kojima se pita za pravac (*Excuse me. Where's the cinema? Turn left here*). Treća jedinica nudi tri teksta po ulogama za obradu i ponavljanje vokabulara i konstrukcija vezanih za osećanja koje sadrže present glagola *to be* (*Are you sad? Yes, I am. What's the matter? My dog is ill*). U četvrtoj jedinici nalazi se modernizovana, izmenjena i uprošćena verzija bajke „Snežana i sedam patuljaka“ (*Snow White*) po ulogama, koja se prostire na dve i po strane. Prožimaju je i vokabular i konstrukcije koje su obrađene u prethodnim jedinicama. Peta jedinica sadrži uprošćenu verziju basne „Lisica i Gavran“ (*The silly fox*) po ulogama, koja zauzima dve strane i u kojoj se uvežbavaju oblici prostog i trajnog sadašnjeg vremena (*present simple/ present continuous*) i oblik *I've got*. U šestoj jedinici se na dve strane, kroz priču po ulogama „Slon Pinki“ (*Pinky the elephant*) uvežbava vokabular vezan za divlje životinje (*elephant, snake, crocodile*) i opisni pridevi (*funny, useful, long*). Sedma jedinica sadrži dva teksta po ulogama u kojima se nalaze oblici imperativa, uvode se po prvi put oblici prostog prošlog vremena pravilnih glagola i nepravilnog glagola *to be*, jedan primer sadašnjeg perfekta (*I've just had this dream*) i reči poput - *an island, pirate, treasure chest*. U osmoj jedinici postoji jedan tekst po ulogama kojim se uvežbava vokabular vezan za televizijski program, deontička upotreba modalnog glagola *can* (*Can I watch the detective film?*), izražavanje budućnosti kroz prosto sadašnje i buduće vreme (*When does the film start? It starts at... I'll watch it with you*). U devetoj jedinici postoji jedan tekst po ulogama u kojem se pored raznolikog vokabulara, uvežbava konstrukcija *What's your favourite...?* Deseta jedinica sadrži tri teksta po ulogama, u kojima se uvode i uvežbavaju glagoli koji označavaju radnju.

U ukupno pet odeljaka za utvrđivanje obrađenog vokabulara i gramatičkih partija, nalazi se četiri teksta po ulogama koji su namenjeni obnavljanju gradiva (nakon druge, četvrte i osme jedinice).

Udžbenik sadrži ukupno 20 raznolikih tekstova po ulogama, različitih dužina, čija je uloga uvođenje novog vokabulara i gramatičkih jedinica i njihovo uvežbavanje. Tekstovi su praćeni slikama, kako bi učenici na datom uzrastu lakše savladali predviđeno gradivo. Neke od njih slušaju na CD-u, uz zadatak da dopišu ključne reči koje su izostavljene, zatim tekst čitaju ili uče napamet po ulogama. Iste jezičke konstrukcije i vokabular se ponavljaju u različitom kontekstu.

6 Listen and read. Then say.

Tom: Two ice creams, please.
 Shopkeeper: What flavours?
 Emma: Vanilla and chocolate for me, please.
 Tom: And strawberry and yoghurt for me, please.
 Shopkeeper: OK.
 Here you are.
 Tom: How much is it?
 Shopkeeper: £2.
 Tom: Here you are.
 Shopkeeper: Thank you.
 Tom and Emma: Goodbye.



7 Change the dialogue and act it out.



flavour vanilla hazelnut yoghurt What flavours? (Vanilla) and (chocolate) for me, please.

Slika 6

Primer teksta po ulogama (role play) iz udžbenika *Playway to English 4*

Analiza rezultata i zaključak

Kada uče strani jezik, deca uzrasta od 8 do 10 godina oslanjaju se podjednako i na izgovorenu reč i na fizički svet kako bi razumeli značenje (Scott and Ytreberg, 1990), što prisustvo dramskih aktivnosti, poput igre uloga (role plays), u udžbenicima za IV razred osnovne škole omogućava. Kroz njih učenici lakše i smislenije uče jer ponavljaju vokabular i određene gramatičke jedinice kroz nove kontekste, razvijajući fluentnost i preciznost u izražavanju na stranom jeziku (*fluency and accuracy*).

Analizom udžbenika *Brilliant 2*, *Discover English 1* i *Playway to english 4*, možemo zaključiti da su sva tri udžbenika vizuelno i sadržajno veoma kvalitetno odrađeni, ispunjavajući kriterijum da „udžbenik mora biti prilagođen onome ko uči, njegovim mogućnostima, potrebama, interesovanjima, predznanjima“ (Antić, 2009, 29). Nastavni sadržaj, koji prati nastavni plan i program za IV razred osnovne škole, na različit način je organizovan u pomenutim udžbenicima. U udžbeniku *Brilliant 2* sadržaj je podeljen u čak 14 nastavnih jedinica, *Discover English 1* se sastoji od 9 jedinica, a *Playway to english 4* čini 10 jedinica.

Udžbenici za mlađe razrede osnovne škole, između ostalog, treba da stvaraju i održavaju motivaciju za učenje kod učenika, da od učenika zahtevaju mentalne i praktične aktivnosti koje će obezbediti trajnost znanja i da upućuju na određene interpersonalne odnose sa drugim učenicima ili sa osobama izvan odeljenja i škole. (Kovačević, 2009).

U analiziranim udžbenicima se uočavaju odlike aktuelnog komunikativnog pristupa nastavi engleskog jezika kao stranog, pod kojim se podrazumeva podučavanje stranog jezika “kroz komunikativne jezičke situacije” kako bi se postigla stvarna, realna i prirodna komunikacija sa učenicima u učionici (Đolić, 2013, str. 155). Te komunikativne jezičke situacije se ogledaju kroz prisustvo velikog broja tekstova po ulogama (role plays), kojima se postiže interaktivno učenje stranog jezika a učenicima se omogućava da vokabular i gramatiku engleskog jezika usvajaju i uče na način kako se to doima kod izvornih govornika, kroz glumu i oponašanje svakodnevnih životnih situacija koje pored govora uključuju izraze lica i pokrete tela.

Od tri analizirana udžbenika, udžbenici *Discover English 1* i *Playway to english 4* sadrže po 20 tekstova po ulogama — *role plays*, dok ih u udžbeniku *Brilliant 2* ima manje — ukupno 14. Tekstovi su različitih dužina, u udžbenicima *Discover English 1* i *Brilliant 2* isti likovi vode učenike kroz svoje avanture, a „role plays“ su u vidu stripa, dijaloga i intervjua. U udžbeniku *Playway to english 4* likovi koje učenici tumače po ulogama su različiti u različitim tekstovima, koji su u vidu stripa, dijaloga, dramatizacije bajke i basne i slično.

Tehniku drame i „igru uloga“ (*role play*) na času stranog jezika mnogi autori (Dodson, 2000, Gaudart, 1990, Holden, 1981, Maley & Duff, 2005) smatraju veoma podsticajnom, jer doprinosi razvijanju i opštih i jezičko-komunikativnih kompetencija učenika i stvara od učionice interaktivnu sredinu za učenje stranog jezika. Učenik je u centru procesa učenja a ne nastavnik i stoga preuzima odgovornost za ono što uči. Dramske aktivnosti omogućavaju integrisanje različitih jezičkih veština na prirodan način, uspostavljajući ravnotežu između čulnog i intelektualnog načina učenja, između afektivnog i kognitivnog, ujedinjujući verbalne i neverbalne aspekte.

Analiziranjem udžbenika namenjenih nastavi engleskog jezika kao stranog, može se zaključiti da je uloga tekstova po ulogama eng. role plays pre svega izlaganje učenika novim gramatičkim strukturama. Na taj način, nastava gramatike je induktivna — gramatička pravila se ne predaju direktno, već se učenici izlažu jeziku koji sadrži novi gramatički oblik i od učenika se očekuje da sami otkriju pravila (Nunan, 1991), što je i primereno i poželjno u podučavanju stranog jezika deci uzrasta od deset godina.

Tekstovi po ulogama takođe služe za uvođenje novog vokabulara i uvežbavanje obrađenog gradiva. Pored njihove osnovne uloge, da učenici nesvesno i što prirodnije usvajaju i uče sadržaje iz stranog jezika i razvijaju jezičke veštine, primena ovakvih aktivnosti ispunjava i pedagoške principe kao što su jačanje motivacije za učenjem i upoznavanje kulture ciljnog jezika, kao i razvijanje socijalizacije kod dece jer „role plays“ promovišu rad u paru ili grupi (Đolić, 2010).

Praktične implikacije. Tekstovi po ulogama u udžbenicima stranog jezika omogućavaju, između ostalog, povezivanje nastavnih tema i sadržaja u cilju ostvarivanja propisanih ciljeva obrazovanja i vaspitanja. Stvara se prijatna i podsticajna atmosfera za učenje, što je prema Dornjeju važan motivacioni faktor (Dörnyei, 2001). Njihova primena u nastavi može unaprediti nivo i kvalitet jezičke kompetencije učenika u stranom jeziku.

Slika 0.41

Dečji likovni rad [voštane pastele u boji]



Napomena. Dečji kulturni centar, Beograd, 2013.
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Literatura

- Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika — posledice na konstrukciju i merila kvaliteta. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 25-39.
- Bogavac, D. (2009). Struktura udžbenika u funkciji trajnih i primenljivih znanja. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 50-55.
- Dodson, L. S. (2000). Learning Languages through Drama. *Texas papers in Foreign Language Education*, 5 (1), 129-141. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching. *Language Teaching Methodologies for the Nineties*, 24, 229-249. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/sci-hub.org/fulltext/ED366197.pdf>
- Gerngros G., Puhta H. & Atanacković D. (2013). *Playway to English 4*. Beograd: Cambridge University Press, Helbling Languages GmbH and Klett.
- Hearn I. and Wildman J. (2011). *Discover English 1*. Engleski jezik za 4. razred osnovne škole (četvrta godina učenja). Beograd: Akronolo.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. New York: Longman.
- Ivić, I.D., Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D., Jankov, R., Bogojević, A. (2003) *Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kovačević, Z. (2009). Instrukcije za samostalno učenje kao strukturalne komponente udžbenika. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 56-70.
- Đolić, S. (2010). Građenje stihova je zabavno u okviru interaktivnog pristupa u nastavi engleskog jezika kao stranog na ranom uzrastu učenika. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 23(1), 39-48.
- Đolić, S. (2013). *Globalizacija i menadžment u nastavi stranog jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet
- Lewis G. & Bedson G. (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. United Kingdom: Prentice hall.
- Perrett J. (2008). *Brilliant 2. Pupil's book*. Greece: Macmillan Hellas SA.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman.
- Trebješanin, B. (2009). Psihološka istraživanja i praksa stvaranja udžbenika u Srbiji — pogled unazad i unapred. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 16-24.
- Ur P. & Wright A. (1992). *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright A., Betteridge D. & Buckby M. (1983). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Међународни научно–стручни скуп
Умешности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

spec. med. psiholog. Tatjana Stojanović
Klinička psihologija, Klinika za psihijatriju
Vojnomedicinska akademija, Beograd (Srbija)
tatjanast@me.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 741/744-056.3 *Art brut studija*
Stručni rad
322–333

STVARANJE ZAJEDNIČKOG CRTEŽA U ART BRUT STUDIJU VMA

Rezime: Dnevna bolnica klinike za psihijatriju VMA saraduje sa Udruženjem *Art brut Serbia* preko *Art brut studija* od 2015. godine. Cilj rada je da kroz analizu procesa stvaranja zajedničkog crteža ustanovimo na koji način ovaj grupni rad doprinosi sagledavanju i razrešavanju problema naših pacijenata. Na likovnim radionicama sa psihološkom analizom prisutno je između 15 i 20 pacijenata, likovni umetnik i psiholog. Pacijenti su različitog pola, između 18 i 65 godina, različitih dijagnostičkih kategorija. Svaka radionica traje tri sata, a potrebno je tri radionice da bi se proces završio. Za vreme grupnog crtanja dešavaju se brojni procesi na intrapsihičkom i interpersonalnom planu kojih pacijenti postaju svesni. Pored grafomotornog izražavanja, opažanja, kognitivnog procesiranja, emocionalnog reagovanja neophodna je i saradnja i usaglašavanje sa ostalim članovima grupe i voditeljima radionice. Svaki potez na tabli se snima da bi se na kraju napravio film koji pokazuje ceo proces stvaranja. Na poslednjoj radionici prikazujemo film uz analizu procesa i nastalog rada. Analizira se ponašanje pacijenata za vreme radionica, završni rad, kao i ponašanje nakon radionica na psihoterapijskim seansama. Na ovaj način zapažamo: 1. karakteristike funkcionisanja grupe (dinamika, kohezivnost, otvorenost za rad, odbrambeni stilovi); 2. karakteristike funkcionisanja pojedinačnih članova (rigidnost, fleksibilnost, otvorenost za učenje, odbrambeni mahanizmi, zone osetljivosti, nerazrešene traume; 3.univerzalne teme (kolektivni simboli, arhetipi). Po završetku radioica primećuju se promene kako u grupnom funkcionisanju, tako i na individualnom planu koje uključuju prevazilaženje otpora, konkretniji rad na problemima i napredak na psihoterapijskom planu.

Ključne reči: art terapija, grupni crtež, kreativnost.

Uvod

Savremeno doba koje karakteriše izrazit napredak na polju tehnologije stavlja u drugi plan kreativnost. Automatizacija inventivnosti, *Chat GPT* i ostali internet alati počinju da menjaju naše individualne napore u rešavanju svakodnevnih izazova u životu u pravcu manjeg stepena ličnog angažovanja a više oslanjanja na gotova rešenja. Sa druge strane, usled pandemije *COVID-19* sve je veći naglasak na radu od kuće, te je socijalni kontakt i po prestanku epidemijskih mera daleko manje prisutan. Sve to rezultira slabijim razvojem socijalnih veština što se posebno primećuje na predstavnicima mlađih generacija. Upravo zato se grupni rad i korišćenje kreativnih mogućnosti nameću kao logično rešenje i korisno sredstvo kojim se može postići više ciljeva. Iako je u prvom planu rad na psihološkim problemima zbog kojih su naši pacijenti na lečenju, to se ne bi moglo postići bez rada na osvešćivanju sopstvenih osećanja, misli, ponašanja, kao i uvida u sopstveno funkcionisanje u okviru grupe, te usklađivanja sa ostalim članovima grupe.

Rad sa grupama

Poznavanje dinamike grupnog rada, procesa i sadržaja, kao i faza kroz koje grupa prolazi je neophodno kako bi se pokrenula bilo kakva zajednička aktivnost. Posthuma i Hulse-Killacky, Schumacher i Kraus (Jacobs et al, 2001) koriste termin proces da bi opisali faze grupe, grupnu dinamiku, terapijske snage. Termin sadržaj koriste da bi opisali svrhu ili zadatak grupe. Za vođu grupe je veoma važno da uvek bude svestan i procesa i sadržaja i da fokusira grupu na oba aspekta zavisno od svrhe i aktuelne potrebe. Postoje različite teorije (psihoanalitičke i dinamski orijentisane, egzistencijalne, geštalt, kognitivno-bihejvioralne, realitetne, narativne, i dr.) koje omogućuju da u grupnom radu vođa razume šta se dešava i odabere vrstu intervencije. Ipak one sadrže brojne sličnosti i većina vođa koristi integrativni pristup. Postoje različiti varijeteti grupnog tretmana u zavisnosti od specifičnih ciljeva, situacija i vrste klijenata: iskustvene grupe, radne grupe, edukativne grupe, procesne grupe, self-help, savetodavne, terapijske, itd. (Kotler & Englar-Carlson, 2010). Važno je razumeti da svaka grupa prolazi kroz neke faze. Po Tuckmanu (Jalom & Lešč) svaka grupa prolazi kroz pet faza:

1. Formiranje — članovi grupe treba da shvate kako da ostvare osnovni zadatak, svrhu pristupanja grupi i kako da neguju odnose u grupi. Grupa je zaokupljena prihvatanjem, odobravanjem, posvećenošću grupi, definicijama prihvatljivog ponašanja i potragom za orijentacijom, strukturom i značenjem.
2. Kriza — grupa postaje zaokupljena dominacijom, kontrolom i moći,
3. Normiranje — uspostavljanje i poštovanje pravila,
4. Faza rada grupe — razvoj zrele kohezije, kooperacije i međusobne podrške i
5. Faza zaključivanja rada.

Da bi bio uspešan vođa grupe bi trebalo da poseduje sledeće karakteristike: aktivno slušanje, reflektovanje, pojašnjavanje, sumiranje, facilitacija, empatisanje, interpretacija, postavljanje pitanja, povezivanje, konfrontacija, podrška, blokiranje nepoželjnih ponašanja, dijagnostikovanje, evaluacija, završavanje grupe (Schneider Corey & Corey, 1992).

Kreativnost

Iako se kreativnost izučava u psihologiji sa različitih aspekata još uvek ne postoji jedna univerzalna definicija. Tako se na kreativnost gleda kao na specifičnu ili opštu sposobnost, slučajnost, saznavni proces ili postignuće. Najšire shvatanje je da je kreativnost sastavni deo razvojnog procesa i da svako učestvuje istovremeno i u zajedničkom stvaralačkom činu. Po tom shvatanju umetnost je svuda gde se ljudska mašta kombinuje, menja i stvara nešto novo. U skladu sa tim, po Vigotskom, umetnost je uvek socijalna, čak i kada svoje akcije izvodi kroz pojedinca (Škorc, 2018).

Važno je razumeti i kreativni proces koji takođe prolazi kroz faze. Postoji više klasifikacija kreativnog procesa. Tako Goren Bar iznosi svoj model kreativne ose (Goren-Bar, 1997). On definiše sledeće faze kreativnog procesa:

1. Kontakt — ostvarivanje kontakta sa art materijalom koji će biti korišten.
2. Organizacija — biranje materijala i organizacija elemenata za realizaciju aktivnosti.
3. Improvizacija — preko pokušaja i pogrešaka istražuju se materijali i rezultati aktivnosti.
4. Centralna tema — izdvajanje figure iz pozadine, definiše se centralna tema, više truda i energije se ulaže u određeni aspekt rada.
5. Elaboracija — radi se na modifikaciji, daljoj strukturaciji, dekoraciji i unapređivanju rada.
6. Očuvanje — odnos prema radu, način na koji se stvoreni rad čuva i koristi (Stojanović, 2022, str. 147).

Kada pričamo o umetničkom izrazu moramo biti svesni simbolike. Iako su tradicionalna verovanja i simboli izbačeni iz polja pozitivne nauke, u svakodnevnom životu su mnogo više prisutni nego što smo toga svesni. U umetničkim delima često se javlja tradicionalno kulturno nasleđe u simbolizovanom obliku. Veliki uticaj na art terapiju imao je Jung (Rubin, 2010). On je razlikovao slojeve ljudske svesti, pa je smatrao da je svaki sloj podsvesnog sve uopšteniji, a jezik simbola sve univerzalniji kako se krećemo prema dubljim slojevima podsvesnog. U polju kolektivnog nesvesnog nalaze se arhetipovi, praslke koje predstavljaju izraz univerzalnog nesvesnog simbola (Jung, 1984; 2015; 2017).

Iako su prednosti grupnog rada odavno poznate (Liebmann, 1986, Jalom & Lešč, 2015) grupno crtanje predstavlja relativno nov pristup. Istraživanja efekata zadatka grupnog stvaranja na redukovanje stresa kod zaposlenih u bolnici su pokazala su značajno niži rezultat na skali burn-outa (Salzano et al, 2012).

Prikaz stvaranja grupnog crteža na tabli i diskusija

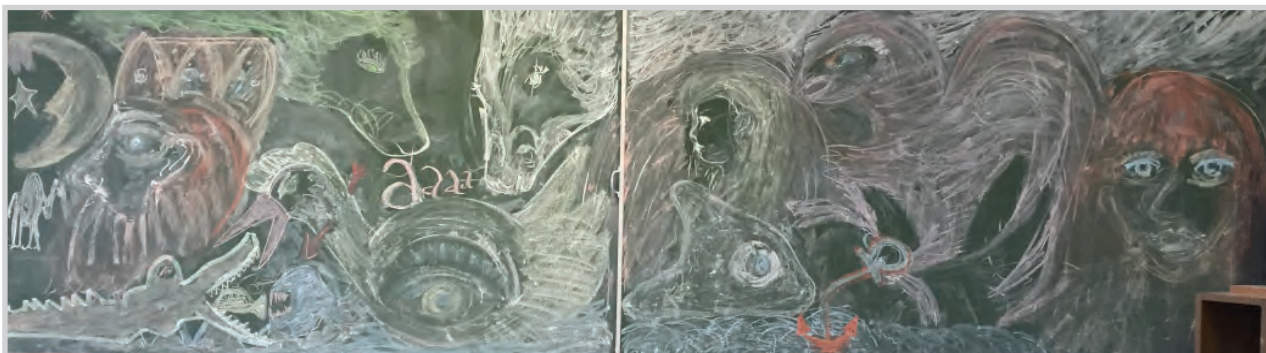
U Dnevnoj bolnici (DB) Klinike za psihijatriju VMA koristimo kreativnost u terapijske svrhe. Pokušavajući da ne svodimo naše pacijente na dijagnostičke kategorije sa kojima su nam upućeni nastojimo da sagledamo čoveka kao celovito biće i u te svrhe podstičemo kreativna ispoljavanja. Upravo zato što čovek pored racionalne i emotivne poseduje i vizuelnu komponentu preko likovnog izražavanja pokušavamo da pomognemo ljudima da bolje razumeju sebe i savladaju blokade koje ih remete da žive kvalitetnije.

Iako nije uobičajeno za vojne sisteme da budu otvoreni u načinu razmišljanja naša DB prkosi tim stereotipima. Od 1989. se sprovodi art terapija sa grupnom analizom crteža u okviru integrativnog pristupa lečenju (Mandić-Gajić, 2013). U galeriji Dnevne bolnice izlagali su mnogi slikari. Saradnju sa udruženjem *Art brut Serbia* imamo od 2015. preko Art brut studija u koji su uključeni pacijenti Dnevne bolnice i Kluba lečenih psihoza (Stojanović, 2022, Čolić & Stojanović, 2022).

Aktivnosti se odvijaju u dva oblika rada. Jedan je individualni gde svako crta za sebe u okviru grupe a drugi je grupni gde se svi članovi grupe angažuju u procesu stvaranja zajedničkog rada. Grupni oblik rada može se odvijati na različite načine, uključuje različite podloge kao što je papir, mušema, zid, tabla, kao i različite materijale i različite zadatke. Na slikama 1, 2, 3, 4 i 5 prikazane su neke od aktivnosti zajedničkog crtanja u *Art brut studiju* u Dnevnoj bolnici.

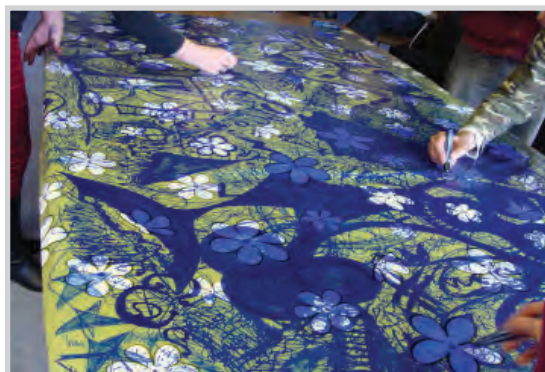
Slika 1

Crtež pacijenata DB na tabli



Slike 2-4

Crtež pacijenata KLP i DB na različitim podlogama i raznovrsnim materijalima



Napomena. Grupni rad, *Art brut Studio*, VMA. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 5

Crtež pacijenata KLP na zidu



Napomena. Grupni rad, Art brut Studio, VMA. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

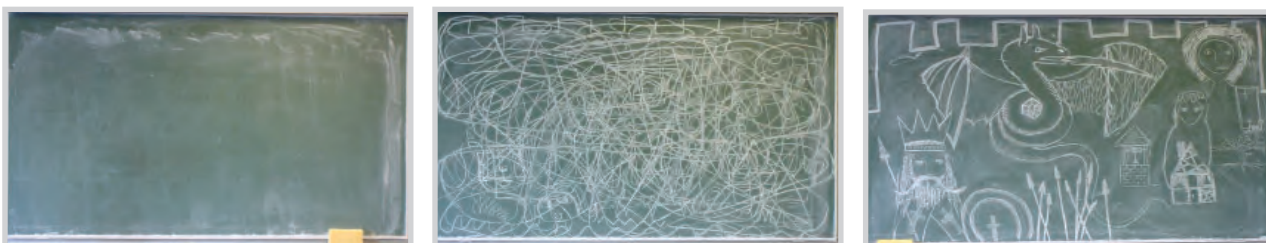
Cilj rada je bio da prikazemo dijagnostičke i terapijske implikacije na individualnom i grupnom planu zajedničkog crtanja na tabli u DB Klinike za psihijatriju VMA. Predstavljena je tehnika zajedničkog crtanja na tabli u 152 koraka kojima je kreiran zajednički crtež. Prikazan je celokupan proces kreacije zajedničkog crteža. Na radionicama je bilo prisutno između 15 i 20 pacijenata oba pola, različitih dijagnostičkih kategorija (neurotskih, sa stresom povezanih, psihotičnih poremećaja i bolesti zavisnosti). Ukupno su održane tri radionice. Svaka je trajala po tri sata sa razmakom od nedelju dana. Svaki potez na tabli je fotografisan sa ciljem da se napravi film koji je prikazan na kraju. U radu je praćen proces stvaranja zajedničkog crteža gde smo pokušali da sagledamo kreativni proces kako se ni iz čega, iz prazne table, preko haotičnih, nasumičnih, neplaniranih linija, uobličava smisleni crtež koji rezultira završnim radom.

Paralelno je praćena i dinamika grupe, kako se od nestrukturisane grupe koja je u početku nedovoljno orijentisana, sa destruktivnim silama, dolazi do fokusiranog rada i ostvarenja zajedničkog cilja, te se preobražava u kohezivnu grupu koja funkcioniše kroz kooperaciju i podršku.

Praćena je i dinamika pojedinaca, kako se otvaraju pojedinačne teme, problemi, konflikti ali i kreću da se razrešavaju zahvaljujući uspostavljenoj kohezivnosti grupe i kreiranoj bezbednoj i podržavajućoj atmosferi. Prikazano je kako se kroz zajedničko stvaranje pojavljuje kolektivni kontekst, mitologija, simboli, običaji, uticaj kulture i društva u kome se živi i objašnjeno kako je grupni rad odjeknuo na grupnim terapijama posle radionica i podstakao terapijski proces. Na slikama 6, 7, 8 se vide različite faze rada od početne table, preko haotičnih linija do završnog rada.

Slike 6-8

Početak (6), haotične linije (7) i završni rad (8)



Napomena. Grupni rad, *Art brut Studio*, VMA. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Zadatak je bio jednostavan. Sastojao se u tome da pacijenti jedan za drugim izlaze na tablu. Svako je imao slobodu da polvači po tabli sponatano linije bez namere da se nešto konkretno nacрта. Sledeći pacijent je trebalo da nastavi tamo gde je njegov prethodnik stao. Već na samom početku ispoljavale su se različite reakcije. Neki članovi grupe su sve to radili spontano, uživajući u slobodi izražavanja poigravajući se oblicima koje su stvarali. Drugi su ispoljavali nesigurnost u vidu pitanja da li smeju da povlače različite linije, da prelaze preko tuđih linija, da vuku različite oblike... Što se tiče kreativnog procesa vidimo kako se faza ostvarivanja kontakta sa art-materijalom i faza organizacije smenjuju sa fazom improvizacije. Tu se jasno ispoljava razlika između fleksibilnosti i rigidnosti. Veoma važno u psihoterapijskom procesu jeste podsticanje mentalne fleksibilnosti, a crtanje jeste jedan od jasno vidljivih načina kojim to možemo učiniti (Stojanović, 2022). Najekstremniji vid potrebe za kontrolom je crtanje konkretnog oblika u situaciji kada je zadatak da se samo vuku linije. Na slici 9 vidimo glavu devojčice koja se pojavljuje u početnom delu vežbe kada je još uvek zadatak da se samo vuku linije.

Uočeno je da je nekim pacijentima teško da izdrže nestrukturisanost i da je po svaku cenu uobličavaju u neki smisao. I motivacija za rad se menjala. Tako su neki pacijenti od početnog oduševljenja vremenom pokazivali znake nezainteresovanosti, ponekad i povlačenja. Ovo su ponašanja koja signaliziraju da je grupa još uvek u fazi krize. Svaki oblik ponašanja koji smo приметили komentarišemo i pokušavamo da povežemo sa životnim situacijama u kojima se slično ponašanje ispoljava. Kada smo popunili tablu zastajemo, opserviramo ono što je nastalo. Pitamo ih za asocijacije, uz sugestiju da pokušaju da vide celinu. Od početne preplavljenosti nestrukturisanim sadržajem, od linija koje su se ispreplele na tabli koje

neki povezuju sa haosom u svojoj glavi, polako krećemo da uobličavamo rad. Slikar je davao sugestiju da uzmu sunder i pokušaju da brišu ono što im smeta. Na slici 10 se vidi početak uobličavanja.

Oslobađanje spontanosti i kreativnosti kod odraslih ljudi ne ide baš lako. Iz zajedničke žvrljotine bez smisla, logike i planiranja trebalo je početi stvarati. Problemi se javljaju i na individualnom i na grupnom nivou, kao što je insistiranje na onome što su na početku opazili, nefleksibilno mišljenje, crtanje unapred zamišljenog. Ipak, polako se uobličavaju detalji. U sredini se definiše dijamant, glava zmaja, krila, zvezda petokaraka, obrisi zamka u pozadini, ajkula, cvet, riba...

Prva radionica se završava naglo, zaustavlja se rad, a većina ustaje i odlazi. Rad ostaje na tabli sa natpisom da se ništa ne briše do sledeće radionice.

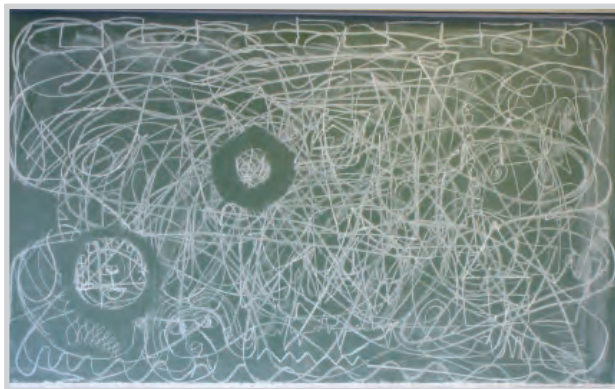
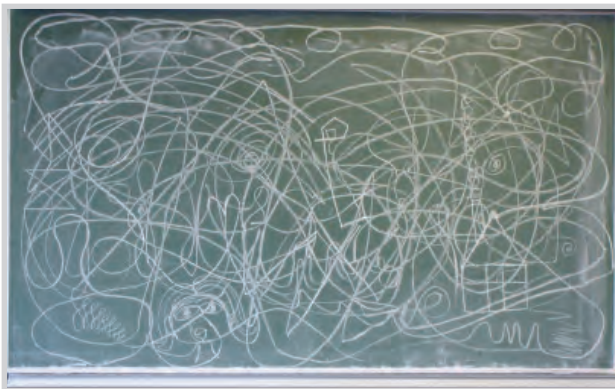
Posmatrali smo rad za vreme drugih aktivnosti narednih dana. Primećujemo kako je svako ispoljio svoje uobičajene obrasce funkcionisanja. Tu uključujemo rigidnost u mišljenju, sklonost odustajanju, otpor, infantilnost, bežanje u stereotipnost umesto suočavanja sa autentičnim izrazom. Na grupnom nivou vide se više elementi grupe koja je u krizi nego radne grupe. Ipak, prisutan je deo motivisanih članova.

Na grupnoj terapiji sledećeg dana vide se odjeci zajedničkog rada. Javljaju se asocijacije vezane za etnologiju, antropologiju, mitologiju, vlašku tradiciju, Zmajicu kao mitološko biće o kojoj priča članica grupe vlaške nacionalnosti. Podstaknuti time, članovi grupe dele svoja iskustva nastala u posetama raznim alternativnim isceliteljima. Razjašnjavamo potrebu za pronalaženjem brzih rešenja, pojašnjavamo magijsko mišljenje koje egzistira u svima paralelno sa logičkim i racionalnim mišljenjem. Dalje se diskusija vodi u pravcu pojašnjenja terapijskih principa, neophodnosti da se držimo propisanih uputstava, moguće štetnosti od paralelnih suprotstavljenih principa terapijskom radu. Ovo je veoma značajan deo u psihoterapijskom procesu. Vidimo kako su sadržaji nastali na art radionici oslikali stanje u grupi i pomogli da ga na taj način jasnije sagledamo, konfrontiramo članove grupe i formiramo grupne norme. Svi smo deo društva i kulture u kojoj se nalazimo i kontekst utiče na naša uverenja, razmišljanja, osećanja i ponašanje. U našoj kulturi veoma je prisutno magijsko mišljenje, ono se više ispoljava u kriznim situacijama i na individualnom i na grupnom nivou. U situaciji lečenja može imati ometajući uticaj posebno ako ostane neizgovoreno.

Na drugoj radionici nastavljamo tamo gde smo stali. Slikar daje instrukciju da razmisle o onome što trenutno vide, šta im se čini da je višak, da se ne uklapa, šta bi izmenili a šta zadržali. Tako nastaju neki novi delovi. Crta se Sveta Petka, kuća, bunar, drvo... Neki delovi nestaju kao zvezda petokraka koja se pretvara u hobotnicu. Pojavljuje se lik kralja. Ispred zmaja se pojavljuju u jednom trenutku koplja. Novi član grupe briše tvrđavu ali grupa insistira da se ona vrati. Mlada pacijentkinja koja je prepoznala Zmajicu nastavlja veoma posvećeno da radi na Zmaju, pojačava njegove obrise, definiše ga, pojačava vatru koju on izbacuje. Na slikarevo zapažanje da vatra nakon toga više liči na sadržaj povraćanja a da nema više oblik vatre ona se uvredi i povlači. Pokazuje svoj protest neučestvovanjem u daljem radu. Možemo primetiti kako smo došli do 4. faze kreativnog procesa, centralne teme. Što se faze u razvoju grupnog procesa tiče vide se pokazatelji razvoja zrele kohezije, kooperacije, međusobnog podržavanja.

Slike 9-12

Pojavljivanje konkretnog oblika (9), početak uobličavanja (10), rad na kraju 1. radionice (11) i rad na kraju 2. radionice (12)



Napomena. Grupni rad, *Art brut Studio*, VMA. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Na kraju druge radionice komentarišemo kako crtež predstavlja borbu dobra i zla. Zmaj čuva dijamant, javljaju se asocijacije na iskušenja u životu, opasnosti, stresove i traume sa kojima se susrećemo. Na jednoj strani imamo kralja, dominaciju vladanje, oružje. Na drugoj strani religiju, duhovnost, sveticu, tradicionalne vrednosti, kuću, bebu, domaćinstvo. Na grupnoj terapiji vodi se veoma živa diskusija koja potvrđuje doživljaj uključenosti u grupni proces prilikom stvaranja zajedničkog crteža. Pacijenti komentarišu jedni druge, iznose zapažanja o stepenu angažovanosti ili distanciranosti koju su primetili kod sebe i drugih. Komentarišu proces. Komentarišu sadržaj. Iznose asocijacije na vekovnu borbu dobra i zla, princip *jing-janga*, unutrašnju borbu u čoveku. Jedna pacijentkinja saopštava kako je kuća i drvo podsećaju na izbeglištvo i odlazak sa Kosova. Iako je bila ubeđena kako je to prevazišla setila se kako se rasplakala kada je u školi dobila temu za pismeni sastav: "Moje kuće više nema, a trešnja isto cveta". Blokirane i

neprorađene emocije imale su značajnog udela u bežanju u alkoholizam zbog kojeg je bila na lečenju. Uvid do kog je došla tokom zajedničkog crtanja omogućio je bolje razumevanje sopstvenog ponašanja i odigrao važnu ulogu u lečenju alkoholizma. Mlada pacijentkinja koja je crtala Zmaja objašnjava zašto se povukla. Pogodila je slikareva opaska da je pokvarila plamen. Svesna je da je on dobronameran ali je ta rečenica izazvala reakciju povlačenja. Na naša pitanja da li joj se to povlačenje ranije dešavalo ona svoja ponašanja povezuje sa sličnim reakcijama u detinjstvu. Setila se da je kada je krenula u prvi razred osnovne škole doživljavala omalovažavanje od strane učiteljice jer nije napredovala kako je ona očekivala. Njena majka je zbog toga angažovala privatnu učiteljicu kako bi sa njom radila dodatno. To je stvorilo preteranu osetljivost na kritiku, problem sa autoritetom i kasnije automatsko povlačenje u situacijama ocenjivanja i kritikovanja. Tako se nije preterano trudila ni prilikom pripreme za fakultet iako je volela da crta. Tako se i povukla nakon što je prvi put pala na vozačkom ispitu. Iz ovih primera vidimo kako je art terapija podstakla emocionalne reakcije, pospešila oslobađanje zaleđenih osećanja doprinela da se razbije afektivna zakočenost koja je imala zaštitnu funkciju u vreme nastanka ali otežavala proces prorade stresnih iskustava i kasniju adaptaciju. Ako provučemo simbol zmaja kroz Jungovu prizmu videćemo da zmaj predstavlja arhetip zastrašujuće majke, regresivne energije (Trebješanin, 2011, Jung, 1984). Upravo se naša pacijentkinja koja je bila fascinirana Zmajicom, veoma se angažovala u njenom nastajanju i uobličavanju spontano setila iskustava koje je imala usled intruzivnog i oštećujućeg ponašanja majke.

Na trećoj radionici prikazujemo film koji smo napravili od pojedinačnih poteza na tabli. Imamo tu privilegiju da vidimo ceo proces od početka do kraja. Projekcija se ponavlja više puta kako bismo ispratili sve detalje. Osvežava se sećanje, komentariše ko je šta nacrtao, obrisao, kako se ko osećao u kom trenutku. Postaje jasnije i kako su se osećanja i ponašanja menjala tokom radionica. Pacijenti primećuju da se sve dešava u zamku, da izgleda kao da je zmaj čuvar, zamak odbrana, a opasnost spolja. Povezujemo to sa otporom, odbijanjem da se suoče sa onim što ih plaši. Izgleda da je zajednički crtež isprovocirao i simbolički prikazao stanje grupe koje je u početku bio odbrambeno iako su sarađivali na površnom nivou. Kroz zajednički rad, analizu otpora grupe i otpora pojedinaca stvorili smo preduslov da se grupa formira u radnu grupu i kreće u pravcu ostvarenja cilja a to je rad na psihološkim problemima, njihovom sagledavanju i razrešavanju.

Zatim dajemo zadatak da izaberu neki element sa zajedničkog crteža koji ih najviše privlači, da nacrtaju na papiru koji su dobili i dodaju nešto svoje (slika 13). Tako se svaki član grupe vraća sa kolektivnog na individualni plan. Iako su deo grupe svako ima svoj lični doživljaj cele priče. Izlažemo crteže na drugom delu table, analiziramo svaki rad i povezujemo to sa ličnim kontekstom svakog člana. Ovo je završna faza rada i što se tiče kreativnog procesa i grupe (vezano za art-radionicu).

Zanimljivo je i kakav je izbor svako od njih napravio. Samo dve članice grupe su izabrale zmaja. Veći deo je izabrao neke druge delove sa crteža: kralja, kuću, bunar, sveticu. Analiziramo šta bi to moglo da znači. Kralj i svetica simbolizuju pojavnost, sliku koju želimo da ostavimo za druge. Možda oni koji su ih izabrali nisu spremni da se suočavaju sa onim što je potisnuto. Zmaj je sa druge strane pun energije, dinamičan, živ, provokativan, uzbuđujući. Čuva nešto što mu je dragoceno.

Slike 13

Pojedinačni radovi nastali izborom motiva sa zajedničkog crteža



Napomena. Art brut Studio, VMA. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Na njemu se tokom crtanja najviše radilo. Ali je i opasan, moćan, zastrašujući, bljuje vatru. Neobuzdan, ugrožava, spreman da se bori za ono do čega mu je stalo. Možda je lakše ući u ulogu kralja koji ima moć, oružje, kontrolu, ne ispoljava slabosti ili svetice koja je čista, duhovna, čuva tradicionalne vrednosti ali i ne dozvoljava da se čak i pogleda prema zmaju, nego istraživati ono što je nepoznato i potencijalno opasno. I kralj i svetica su u svojim jasno definisanim ali i rigidnim ulogama, zaštićeni fizičkom snagom, moći ili duhovnošću, čistotom ali i zatvoreni za kontakt sa unutrašnjim impulsima. Nakon treće radionice na grupnoj terapiji pacijentkinja koja je na individualnoj terapiji počela da prorađuje stresnu situaciju vezanu za odnos sa ocem a koja se sada ispoljava u odnosu sa partnerom odlučuje da to proradi u grupi.

Mlada pacijentkinja (angažovana oko zmaja na *art-radionici*) prorađuje svoju blokadu vezanu za polaganje vozačkog ispita te odlučuje da nakon četiri godine ponovo polaže vožnju. Prepoznavanje intenzivnih emocija, njihova analiza i povezivanje sa ranijim neprorađenim stresnim iskustvima pomogle su da izađe iz zastoja u aktuelnom funkcionisanju. Zanimljivo je i napomenuti da je njen izbor na završnoj radionici bio bunar. Ako istražimo simboliku bunara prema Jungu (Trebješanin, 2014) dolazimo do Sopstva, individuacije na psihološkom planu. Na psihološkom planu borba sa zmajem predstavlja borbu za samostalnost odnosno proces unutrašnjeg sazrevanja pojedinca. Naša pacijentkinja je počela da savladava svoje blokade i autosabotersko ponašanje i živi život u skladu sa svojim potrebama.

Zaključak

Tokom tretmana u Dnevnoj bolnici procesi koji se dešavaju na intrapsihičkom i interpersonalnom planu postaju vidljivi tokom procesa zajedničkog crtanja i u završnom radu. Na taj način se lakše opažaju, prepoznaju i prevazilaze otpori kako na individualnom tako i na grupnom i kolektivnom nivou. Savladavanje otpora stvara preduslove za radnu grupu i ostvarenje pojedinačnih ciljeva vezanih za psihoterapijski rad. Prepoznavanje i vizuelizacija blokada u grupnom i kreativnom procesu doprinosi proširenju mentalne fleksibilnosti, olakšava i ubrzava terapijski proces. Kombinacija art terapijskih aktivnosti i grupne psihoterapije doprinela je da se jasnije vide i prevaziđu ometajući uticaji koji su dolazili iz kulturnog nasleđa, grupnih i individualnih procesa. Uzimajući u obzir promene u emotivnom, motivacionom, kognitivnom funkcionisanju možemo razmišljati o adaptaciji i primeni aktivnosti zajedničkog crtanja i van kliničkog konteksta.



YouTube: 35. Stojanovic video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/dBLU-yV3bTY>

Time: 14:43`

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Literatura

- Čolić, T. i Stojanović, T. (2022). Iskustva primjene tehnika art terapije u radu sa klijentima u obrazovnim i zdravstvenim institucijama. U: *Zbornik radova Naučna konferencija SANUS* (str. 226-234). Prijedor: Visoka medicinska škola.
- Edwards, D. (2004). *Art therapy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Goren-Bar, A. (1997). The Creation Axis in Intermodal Expressive Therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 24(5), 411-418.
- Jacobs, E., Masson, R. & Harvill, R. (2001). *Group counseling. Strategies and skills*. Canada: Brooks/Cole Publishing company.
- Jalom, I. i Lešč, M. (2015). *Teorija i praksa grupne psihoterapije*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- Jung, C. G. (1984). *Psihologija i alkemija*. Zagreb: Naprijed.
- Jung, C. G. (2015). *Arhetipovi i kolektivno nesvesno*. Beograd: Narodna knjiga i Miba Books.
- Jung, C. G. (2017). *Čovek i njegovi simboli*. Beograd: Kosmos izdavaštvo.
- Kottler, J. & Englar-Carolson, M. (2010). *Learning group leadership*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Liebmann, M. (1986). *Art therapy for groups. A handbook of themes, games and exercises*. New York: Routledge.
- Malchiody, C. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.
- Mandić-Gajić, G. (2013). Group art therapy as an adjunct therapy for the treatment of schizophrenic patients in day hospital. *Vojnosanitetski Pregled*, 70(11), 1065-1069.
- Rubin, A. J. (2010). *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. New York: Routledge
- Salzano, A. T, Lindemann, E. & Tronsky, N. L. (2013). The effectiveness of a collaborative art-making task on reducing stress in hospice caregivers. *The Arts in psychotherapy* 40(2013), 45-52.
- Schneider Corey, M. & Corey, G. (1992). *Groups, Process and practice*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Stojanović, T. (2022). Art brut studio — likovni projekat u radu sa pacijentima Dnevne bolnice Vojnomedicinske akademije. U: *Tematski zbornik radova: Perspektive umetničkog obrazovanja-refleksije i ishodi* (str. 144-157). Beograd: Fakultet likovnih umetnosti.
- Škorc, B. (2018). *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Trebješanin, Ž. (2011). *Rečnik Jungovih pojmova i simbola*. Beograd. Zavod za udžbenike.

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

mr um. Sonja Almažan, asistent
Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja,
Katedra za teorijske predmete, Departman
likovnih i primenjenih umetnosti, Akademija
umetnosti Univerzitet u Novom Sadu (Srbija)
sonjaalmazan@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [159.954-044.372+37.016:73/76]: 316.4.063
Pregledni rad
334–349

KRIZA KREATIVNOSTI KOD DECE I MLADIH U OBRAZOVNOM OKRUŽENJU

Rezime: Kriza kreativnosti kod dece i mladih u likovnom obrazovanju se u literaturi objašnjava kao pad likovnih izražajnih sposobnosti, kao period bukvalne faze i izbegavanja metafore, i period anksioznosti i gubitka interesovanja za likovno izražavanje do potpunog napuštanja svakog oblika likovnog stvaranja.

U ovom radu pregledamo literaturu i različite stavove o krizi kreativnosti, od radova koji se bave krizom kreativnosti kao padu likovnih izražajnih sposobnosti i dilemom da li je to rezultat urođenih sposobnosti ili obrazovnog okruženja, do radova koji takvu atrofikaciju smatraju prividnom, a taj privid rezultatom uticaja modernističke estetike. Izdvajamo stavove koji se bave i društvenim, kulturnim i emotivnim aspektima likovnog razvoja, a ne samo perceptivnim i kognitivnim aspektima. Izdvajamo stavove koji ne teže oblikovanju i prilagođavanju univerzalnim modelima, nego obrazlažu relevantnost tih univerzalnih modela usled promene konteksta i reinterpetacije osnovnih koncepata.

Fokusiramo se na literaturu o značaju kulturnih i društvenih uticaja na likovni razvoj i na shvatanja o likovnom razvoju, shvatanja koja često izjednačavaju kreativni razvoj sa veštinom crtanja i time umanjuju značaj multimodalnosti i multisenzornog karaktera likovnog stvaranja. Zaključujemo da likovno obrazovanje kroz proširivanje iskustva i usvajanje vrednosti, a uz pomoć razigrane pedagogije, treba da podstiče višestruku prirodu likovnog izražavanja, da posveti podjednaku pažnju stvaranju i razumevanju značenja podjednako kao i oblikovanju forme, i to paralelno sa razumevanjem kreativnih procesa kroz introspekciju i dijalog.

Ključne reči: kriza kreativnosti, likovni razvoj, stvaralački proces, socio–kulturni kontekst i vrednosti, značenje u umetnosti.

Uvod

Pojam krize kreativnosti dece i mladih u likovnom obrazovnom kontekstu u suštini se usko vezuje za određene teorije o razvoju dečjeg likovnog izražavanja. U literaturi o likovnom razvoju se ta kriza opisuje kao pad likovnih izražajnih sposobnosti (Davis, 1997a; Gardner, 1980), kao period bukvalne faze i izbegavanja metafore (Gardner & Winner, 1982), period anksioznosti i gubitka interesovanja za likovno izražavanje do potpunog napuštanja svakog oblika likovnog stvaranja (Kalin, 2005; London, 1989). U ovom radu pregledamo literaturu i različite stavove o ovom karakterističnom periodu u likovnom razvoju, od radova koji se bave krizom kreativnosti kao padu likovnih izražajnih sposobnosti i dilemom da li je to rezultat urođenih sposobnosti ili obrazovnog okruženja, do radova koji takvu atrofikaciju smatraju prividnom, a taj privid rezultatom uticaja modernističke estetike.

Bilo da je stvarna ili prividna kriza kreativnosti (Amorino, 2009), činjenica je da se u jednom periodu detinjstva dečji crteži razlikuju od crteža nastalih u predškolskom, zlatnom (Gardner, 1980, p. 99) dobu dečjeg likovnog stvaranja, na načine koje mnogi autori tumače kao određeno nazadovanje. Iz obrazovne perspektive, veći značaj imaju aspekti "krize kreativnosti" koji se ispoljavaju u strahovima od crtanja i izbegavanju ove aktivnosti, kao i drugih oblika likovnog izražavanja, često praćeni potpunim prekidom interesovanja, a samim tim i učestvovanja u tom važnom obliku ljudske kulture. Smatramo da je važno obuhvatiti različite poglede na dečji likovni razvoj kako bi se, donekle objasnili za obrazovanje važni aspekti navedene krize, i time postiglo određeno razumevanje ove problematike. U tom cilju, literatura koju pregledamo odnosi se na različite teorije dečjeg likovnog razvoja, na kritiku tih teorija, kao i na predložene metodološke mere u nastavi likovnog obrazovanja.

Model linearnog toka likovnog razvoja i "kriza kreativnosti"

Može se reći da je model univerzalnih i linearnih faza razvoja najstariji i najčešće predstavljan u obrazovnoj literaturi. Ovaj model objašnjava likovni razvoj kao uzastopno napredovanje od škrabanja, preko prešematske i šematske faze, do realističnih reprezentacija (Lowenfeld & Brittain, 1964). Ova teorija je podržana velikom količinom literature koja prikazuje odnose između obrazaca promena koji se mogu naći na dečjim crtežima sa fiziološkim i psihološkim obrascima promena evidentnih u rastu dece. Jedan od tih obrazaca promena je upravo i faza u dečjem likovnom razvoju koju su rani istraživači dečjeg crteža primetili i okarakterisali kao vrstu deficita, nazadovanja u likovnom izrazu (Duncum, 1986), koju u kasnijoj adolescenciji prati faza preporoda i povratak kreativnoj igri i istraživanju, karakteristikama koje se vezuju za likovno stvaralaštvo male dece i odraslih umetnika. Linija likovnog razvoja se na taj način, prema stanovištu jednog dela teoretičara koji zagovaraju linearni tok razvoja, krivi na dole u srednjem detinjstvu a zatim penje na gore u kasnijoj adolescenciji.

Krivu razvoja u obliku latiničnog slova U je predložio, kao i najsveobuhvatnije opisao, Huard Gardner (Gardner, 1980), upoređujući crteže male dece sa onim iz srednjeg detinjstva. Deca predškolskog uzrasta

prave crteže koji su duhoviti, originalni i estetski privlačni, ne zanima ih realistično predstavljanje, i njihova dela često upadljivo podsećaju na dela odraslih modernih umetnika. Predškolci u likovnom radu ispoljavaju više osobina koje se takođe pripisuju umetnicima: uporan istraživački duh, spremnost da se krše norme i da se ignoriše ono što drugi rade, sklonost da se sledi sopstveni lični plan, intenzitet okupiranosti zadatkom crtanja, zadovoljstvo u čistom (fizičkom) činu stvaranja i istraživanja, inventivnost i igrivost u radu sa medijem, kao i spremnost da se istražuje satima i isprobavaju različite kombinacije (Winner & Gardner, 1981). U odnosu na razigrane i energične crteže male dece, rađene bez inhibicija, Gardner crteže srednjeg detinjstva opisuje kao "drvene i beživotne" (Gardner, 1980, str. 143). Takođe primećuje da je dobitak u tehničkoj kompetenciji obrnuto povezan sa gubitkom individualnosti, i u tom periodu dominira težnja za ovladavanjem kulturnim grafičkim konvencijama što se uglavnom odnosi na realističko predstavljanje (str. 142). Tek tokom adolescencije mladi se vraćaju tome da igrivo eksperimentišu sa formama i da usvajaju apstraktne stilove (Gardner, 1980, str. 228), s tim što svega nekoliko pojedinaca izlazi iz konvencionalne faze, uglavnom oni koji kao odrasli postaju umetnici (Winner & Gardner, 1981). Ostali, takoreći, ostaju na dnu krive razvoja u obliku latiničnog slova L, odnosno, ostaju na prethodnoj fazi gde većina pojedinaca u potpunosti odustaje od svojih ranih likovnih istraživanja (Davis, 1997a).

Harvardov *Projekat Nula (Zero)* je imao najpoznatiju istraživačku agendu povezanu sa, tada novim, kognitivnim pristupom istraživanju dečjih odgovora na umetnička dela kao i na razvoj njihovog likovnog stvaralaštva (Davis, 1997a). U periodu srednjeg detinjstva, koji su istraživači prozvali *bukvalnom fazom*, primetili su da u dečjoj produkciji dominira potraga za reprodukcijom fotografske stvarnosti ili bar stereotipnim prikazima koji upućuju na tu stvarnost. Dečji rad izgleda više ropski izveden, manje ujedinjen ili uravnotežen i ograničen u istinskom izražavanju emocija. Istraživači zaključuju da su deca tog uzrasta postala toliko uključena u sisteme simbola koje je prigrlila kultura škole da sada žele da njihovi crteži budu što precizniji (Davis, 1997b). Iako moć estetskih simbola možda leži u istinitosti nepreciznosti, školska deca se podstiču da poštuju granice ispravnog i pogrešnog, te su lenjiri i gumice važan alat deteta *bukvalne faze* za postizanje tačnosti. Oni žele da njihovi crteži ispričaju pravu priču i nabroje tačan broj detalja, tako da se smanjuje njihova tolerancija prema apstraktnom. Deca u ovom uzrastu teže da crtaju na način koji odobravaju njihovi vršnjaci i društvo koje ih okružuje. Budući da je u našem društvu najcenjeniji način vernog predstavljanja, svakako nije iznenađujuće što ga većina dece prihvata (Davis, 1997a).

U periodu *bukvalne faze* prisutna je velika potreba da se ovlada upravo onim što su pravila društva, da se verno slede, kao i bojazan da se odstupi, pogreši, i time ne ispoštuju pravila. Sada kada deca imaju nameru da postanu punopravni članovi društva u kome žive, loše im je da tolerišu smelo eksperimentisanje i spremnost na neuspeh od samo nekoliko sezona ranije (Davis, 1997b). Laku upotrebu metafore u prethodnom periodu deca zamenjuju bukvalnom upotrebom jezika, otud i ime te faze.

Međutim, u isto vreme kada crteži deteta počinju da pokazuju manje izražajnu upotrebu linija, dete postaje sve bolje u stanju da prepozna taj estetski element u crtežima drugih. Nalazi istraživača pokazuju da je percepcija dece o ovim estetskim osobinama u porastu (Winner & Gardner, 1981). Po istim istraživačima

(Gardner & Winner, 1982), tokom ovog perioda deca postaju takođe sposobna da cene jezičke metafore zasnovane na apstraktnim osnovama. Na predškolskom uzrastu, kada dečiji crteži izgledaju estetski, deca nisu osetljiva na punoću, a to je jedan od Gudmanovih (Goodman, 1976) *simptoma* estetskog crteža. Zato, u osnovnoškolskom uzrastu, kada dečiji crteži izgledaju manje estetski, deca postaju sve osetljivija na punoću. Po nalazima istraživanja (Winner & Gardner, 1981), deca od 10 godina mogu da kontrolišu izražajna svojstva, čak i da ih upotrebe prema instrukcijama, dok predškolci ne. Po tome ispada da osnovci imaju veštine koje ne koriste u svojim spontanim radovima, a deca predškolskog uzrasta imaju veštinu koju u stvari nemaju, jer elemente estetike ne koriste namerno.

Kritike pristupa istraživanju dečjeg likovnog razvoja

Pol Dankam (Duncum, 1986) je pregledom velikog dela tadašnjeg aktuelnog materijala došao do zaključka da se *U — hipoteza* može dovesti u pitanje. Istakao je da se niko od pristalica *U—krive* nije složio kada dolazi do stvarnog pada razvoja i naveo primere različitog lociranja aktuelnog perioda, označenog kao dno linije likovnog razvoja, u okviru uzrasta od 5 do 14 godina. Zatim, primetio je da među istraživačima ne postoji potpuno slaganje oko toga koje karakteristike dečjeg likovnog rada opadaju, što je posledica različitih koncepcija pojmova kao što su ekspresivnost, kreativnost i estetska vrednost. Zagovornici krive *U* imaju na umu kao uzor određene moderne umetničke stilove, jer se veruje da potiču iz slobodnog, kreativnog izražavanja. Iz toga Dankam zaključuje da je ciljna krajnja tačka likovnog razvoja zasnovana na modernim/apstraktnim ekspresionističkim pojmovima estetike, obojena stilskim predrasudama teoretičara i estetskih formalista (Duncum, 1986; Pariser & van den Berg, 1997).

Pojam razvojne putanje u obliku slova *U* u likovnom razvoju, kakvu je predložio Gardner, i testiranjem te teorije instrumentima evaluacije koje je razvila Dejvis (Davis, 1997a), po kritičarima, pretpostavlja postojanje univerzalne estetike (Duncum, 1986; Pariser & van den Berg, 1997). Elen Viner i Gardner (Gardner & Winner, 1982) su donekle priznali "sopstveni neiskazani modernistički kredo" u proceni dečjeg likovnog razvoja (Pariser & van den Berg, 1997, str.177). Međutim, pored razmatranja stilskih predrasuda teoretičara i istraživača, postoje i druge kritike. Pored nekritičkog pristupanja istraživanju iz određene paradigme, kritike u literaturi se odnose i na uzak izbor dečjeg stvaralaštva (samo crteža) za procene likovnog razvoja, sklonost ka univeralističkom definisanju krajnje tačke likovnog razvoja, kao i na sliku o detetu i detinjstvu koja oblikuje nastavu i istraživanje. Kritike koje su uputili drugi istraživači ne znače da oni tvrde da određene karakteristike, koje se mogu identifikovati, ne opadaju. Oni ukazuju na to da je samom pojmu opadanja bilo dozvoljeno da funkcioniše na paradigmatičan način. Ta paradigma je onda vodila i fokusirala pažnju na određene događaje na određeni način, dok su se drugi potencijalno značajni događaji i podjednako vredne konceptualizacije na taj način ignorisale.

Kritika istraživačke paradigme u objašnjavanju dečjeg likovnog razvoja

Denis Atkinson (Atkinson, 1991) ocenjuje da se u okviru posebnog paradigmatškog shvatanja reprezentacije, određeni sistemi označavanja mogu smatrati inferiornim, manje veštima ili čak nerazumljivim. On tvrdi da pojam reprezentacije, usvojen u tradicionalnim teorijama linearnih stadijuma, pretpostavlja tačno ponovno predstavljanje sveta sa statične tačke gledišta. Za to navodi primer objašnjenja dečjeg grafičkog razvoja procenom njihovog načina predstavljanja prostora, gde linearna perspektiva predstavlja vrh razvoja (str. 59). Atkinson se pita da li istraživanje pod uticajem takve paradigme predstavljanja biva inficirano očekivanjima i pre-informiše istraživača o tome šta će deca proizvesti (str. 60). On se slaže sa drugim kritičarima (na primer, Wolf & Perry, 1988) da ta paradigma svakako nije relevantna za dečje oblike reprezentacije, zato što zapravo meri sposobnost deteta da koristi sisteme crtanja koji su jedino srazmerni ili shvatljivi u ovoj paradigmi (Atkinson, 1991). Takvim pristupom se drugi sistemi crtanja koja deca koriste vide samo kao pripremni, a ne i kao alternativni i korisni načini predstavljanja (Wolf & Perry, 1988).

Objašnjavajući dečji crtež sa funkcionalnog aspekta Atkinson zaključuje da usvojeni sistemi crtanja deteta nemaju nikakvo značenje van njihove upotrebe, i njihovo značenje je vezano za upotrebu u diskursima crtanja (Atkinson, 1991). Ovaj autor koristi pojam "iskustvene orijentacije" za objašnjenje konteksta i podsticaja likovnog izražavanja koji proizilaze iz iskustva deteta. Dečji crteži, po njemu, uključuju inventivnu i eklektičnu upotrebu skupa i rasporeda oznaka za predstavljanje takvih iskustava. Upotreba konfiguracija oznaka možda nije uvek u skladu sa onim konfigurativnim šemama koje se koriste za predstavljanje objekata sa fiksne tačke gledišta, a koje se inače često koriste za procenu razvoja u crtanju. Takve konfigurativne šeme se odnose samo na određene iskustvene orijentacije unutar čitavog "univerzuma iskustava" (str. 58). Pod drugim iskustvenim orijentacijama Atkinson podrazumeva i fantaziranje, pravljenje mapa, prikazivanje odnosa između objekata, igranje igara i opisivanje akcionih sekvenci. Deca artikulišu ta iskustva odgovarajućim formama predstavljanja. Raznovrsnost takvih iskustava će izazvati različite kognitivne, afektivne i konativne nagone koje će informisati proces crtanja (Atkinson, 1991).

Da bi objasnio način dečje upotrebe reprezentacija, Atkinson se poziva na Wittgenštajna (Wittgenstein, 1978) i njegov pojam „jezičkih igara“ u upotrebi reči, i navodi kako je uvek moguća dvosmislenost značenja zato što se govori ili piše u različitim kontekstima. Kontekst upotrebe će uključivati nečije biografske okolnosti, interesovanja i želje, u odnosu na sadašnje mesto-vreme u kojem neko koristi određenu konfiguraciju reči. Sve ove stvari će informisati i tako formirati diskurs osobe i konstruisati značenja u zavisnosti od njenog konteksta (Atkinson, 1991, str. 68, prema Wittgenstein, 1978).

Dete može da koristi skoro identične linije i konfiguracije u različitim crtačkim diskursima i tako će dobiti različita značenja. Iako se može činiti da mala deca poseduju ograničen opseg sistema crtanja, ona su izuzetno sposobna da ih drugačije koriste i evociraju različita značenja u različitim diskursima crtanja. Predškolci su možda daleko svestraniji u svojoj eklektičnoj upotrebi crteža od "kulturološki inhibiranih" odraslih (Atkinson, 1991, str. 69).

Ovaj autor pretpostavlja da u periodu srednjeg detinjstva kada se deca aklimatizuju na kulturu, proces koji se ponekad naziva *akulturacija* postepeno priziva inhibitore njihove rane eklektične upotrebe crtanja (str. 70). Tendencija da se vrednuju i razrađuju određeni sistemi crtanja kod mnogih mladih stvara ograničenje u korišćenju crteža. Mnogi smatraju da više ne umeju da crtaju. Atkinson zaključuje da ako procenjujemo dečju reprezentaciju unutar uske paradigme, možemo propustiti druge, prilično pametne metode predstavljanja koje deca koriste (Atkinson, 1991).

Kritika isključive upotrebe crteža kao izvora istraživanja

Budući da se većina pretpostavki o toku likovnog razvoja prvenstveno zasniva na crtežu napravljenom iz sećanja i mašte, linearna koncepcija razvoja je postala povezana sa ovom teorijom. Sa izuzetkom rada Kler Golomb (Claire Golomb, 1974) o razvoju dece u skulpturi od gline, većina istraživanja teži da se fokusira na dečije crteže (Kind, 2005, str. 12).

Pirson (Pearson, 2001a) primećuje da ne postoji saznanje o crtežu dece koje nije određeno prethodnim interesovanjem za crteže dece. Kako on vidi, čitava literatura o dečijem crtežu sastoji se od niza mogućih načina na koje se dečiji crteži mogu koristiti za konstruisanje znanja. Pirson smatra da je dečje crtanje oblik društvene prakse. Praksa crtanja ostavlja artefaktički ostatak u vidu gotovih crteža. Pirson, dalje, tvrdi da je tumačenje o funkcijama i razlozima crtanja nepotpuno na osnovu samih ostataka (str. 348). Ovaj autor zaključuje da teoretičari mogu da razmišljaju o praksi crtanja, odlučujući o uzrocima, razlozima ili funkcijama crteža, ali to će uvek biti u skladu sa interesovanjima koji su doveli do crteža (Pearson, 2001a, 349). Ovo se, takođe, može povezati sa nekritičkim pristupanjem istraživanju iz određene paradigme. Pirson zaključuje da sva istraživanja počinju interesovanjem za nešto što nije dečiji crtež i svi istraživači koriste dečje crteže da informišu to interesovanje. Na kraju, istraživanja „završavaju sa eksplicitnom ili implicitnom tvrdnjom da su poenta, uzroci ili funkcije dečjeg crteža predstavljeni u tom interesu“ (str. 352).

Drugi autori takođe smatraju tu isključivu upotrebu dečjih crteža problematičnom, zato što je mala verovatnoća da se dečje veštine grafičkog predstavljanja mogu preneti direktno na druge likovne medije (Kind, 2005). Svaki umetnički medij može izazvati različite načine razmišljanja, razumevanja, i rada i En Kindler (Kindler, 1997) smatra da su dečiji likovni stvaralački procesi i reprezentacije svojstveni ograničenjima i jedinstvenim karakteristikama medija, zato što dečje iskustvo i navike sa određenim medijem utiču na njihov rad. Pored toga, fokusiranje isključivo na dečje crteže u istraživanju teži da promoviše ideju da biti *likovno razvijen* znači dobro crtati (Kind, 2005).

Kritika univerzalističkog definisanja krajnje tačke likovnog razvoja

Razvojna perspektiva sugerise kretanje ka nečemu, pravac razvoja prema određenoj krajnjoj tački. Teorije linearnog razvoja pretpostavljaju zamišljenu liniju između početnih reprezentacija i razvijenijih načina predstavljanja. Da bi ideja o umetničkom razvoju imala smisla, potrebno je imati nekakvu predstavu o tome šta se to umetnički razvija, tako da odrasli koji igraju ulogu odraslog likovnog umetnika predstavlja

reper teoretičarima u tom smislu. Logika U-krive, na taj način, spaja počasna shvatanja određenih vrsta zrele umetničke prakse (konstruisanih kao dispozicije) sa zakonitostima obrazaca promene u dečijim grafičkim proizvodima kako bi se artikulisali početak, sredina i kraj za proces razvoja (Pearson, 2001b, str. 64).

Faze proizilaze iz navodno univerzalnih, opštih kognitivnih faza kako ih je opisao Pijaže (Jean Piaget, prema Kindler & Darras, 1997b). Shvatanje da je likovni razvoj u osnovi zasnovan na genetskom gorivu zajedničkom za svu decu i stoga univerzalan, dovodi do stava da razvoj nije podložan kulturnim ograničenjima ili mogućnostima. U slučaju da je razvoj neizbežan intervencija bi bila nepotrebna, a to se ne uklapa sa shvatanjima da je razvoj kulturno određen i specifičan za domen i da zahteva obrazovnu intervenciju (Kindler & Darras, 1997a).

Većina dece, koja nije sklona da se bavi likovnim praksama, ne dostiže tu univerzalno definisanu krajnju tačku likovnog razvoja, i Pirson (Pearson, 2001b), primećuje da bi to, sa aspekta univerzalnosti, trebalo da se tumači kao sistematski razvojni neuspeh, a ne kao obična ljudska aktivnost (str, 64). Iz pozicije nastavne prakse, ovaj autor smatra nevažnim da li je neuspeli sistem biološki, kulturni, ili pomalo i jedno i drugo, što su teoretičari i istraživači U-krive pokušavali da saznaju. Tako da je on saglasan sa Dankamom (Duncum, 1986) da teorije linearnog razvoja mogu jedino da igraju pomoćnu ulogu. One ne objašnjavaju suštinu dečjeg likovnog rada, a pogotovo ne izgubljeni interesovanje dece za likovni rad (Pearson, 2001b).

Svakako da izvesnu sličnost i univerzalije ne može da ne primeti bilo ko ko je skupljao dečje crteže i bavio se njima. Međutim, kao što su ranije kritičari primetili, sami proizvodi crtanja nisu dovoljno sredstvo za razumevanje razvoja i pravca razvoja. Kindler i Daras (Kindler & Darras, 1997a) navode primer dihotomije koja se da primetiti u teoriji Viktora Levenfelda (Lowenfeld & Brittain, 1964). On sam je bio oduševljen svežinom i ekspresivnošću crteža male dece, a razvoj je formulisao prema obrascima realističnog predstavljanja. Međutim, svako ko je upućen u rad Viktora Levenfelda može da kaže da je njegova vizija cilja likovnog obrazovanja bila mnogo šira od načina na koji je definisao razvoj prema univerzalnim stadijumima. Prema Pirsonu, univerzalnost teorija linearnog razvoja teži da promoviše jedinstvenu krajnju tačku što je danas u suprotnosti sa tumačenjem procesa razvoja kao celoživotne putanje rastuće reflektivne samosvesti, rastuće svesti o alternativnim pravcima delovanja kao i rastuće svesti o relativnosti tačaka gledišta (Pearson, 2001a, str. 361, after Light, 1985).

Kritika slike o detetu u nastavnoj i istraživačkoj praksi

U nastavnoj i istraživačkoj praksi, prema mnogim autorima (na primer, Cvetkovic, & Olson, 2013; Ivaskevic, 2012; Genarro, 2013; Thompson, 2017), preovladava slika deteta uokvirena u univerzalne i prirodne faze, bez obzira na kontekst i kulturu. Teoretičari likovnog obrazovanja okrivljuju za to prevlast razvojne psihologije nad razumevanjem pojma dece i detinjstva, što je ograničilo način na koji se deca posmatraju. Postmoderna kritika i studije o detinjstvu nude mnogo više polju likovnog obrazovanja od preovlađujućih diskursa o razvojnosti. Postignuto je dublje razumevanje načina na koje su stavovi odraslih prema deci i detinjstvu ograničeni i usmereni kulturnim narativima i vizuelnim kulturnim ikonama. Istorija studija o

detinjstvu pokazuje kako su kulturni narativi, o tome šta deca treba da budu, oblikovani za ono što su stručnjaci utvrdili da je "tačno" o detinjstvu (Thompson, 2017, str. 10). Među ovim narativima, posebno je izdržljiva vera u nevinost dece i moralna panika koja neizbežno sledi za njom. Ovaj pojam nevinosti u detinjstvu je problematičan zato što pretpostavlja da odrasli znaju šta je najbolje za decu. Na taj način se podrazumeva da je u najboljem interesu dece da im se diktiraju očekivanja njihovog ponašanja. Konstrukcija univerzalnog deteta krije nejednake odnose moći između odrasle osobe i deteta, u isto vreme, dok stvara veštački i terapijski osećaj oko sreće doživljene u detinjstvu (Thompson, 2017, prema Genarro, 2013, str. 31).

Autorka Tompson (Thompson, 2017) smatra da se u našoj oblasti deca često uzimaju zdravo za gotovo, i da su u najboljem slučaju, utišani partneri u istraživanju i teoriji. Patricija Tar (Tarr, 2003) deli stav da je negativna posledica oslanjanja na razvojne faze dekontekstualizacija pojma deteta i detinjstva. Pristup detetu je pod uticajem implicitnih pretpostavki deficita, a vaspitači i nastavnici troše vreme i trud da obrazuju "večno dete", određujući za šta su deca spremna, a za šta nisu. Na taj način se gube iz vida njihovi životi, konkretna iskustva, njihove stvarne mogućnosti, teorije, osećanja i nade (str. 8).

Univerzalistički pristup rezultira smeštanjem dece u šeme i kalupe koji blokiraju sagledavanje drugih razvojnih mehanizama i potencijala koji oni nose. Uticaj društva i kulture se priznaje, ali se u praksi često tome ne pridaje veliki značaj, osim ponekad ponekog grupnog rada. Mogla bi više da se iskoristi snaga te snažne potrebe za sociokulturnim povezivanjem koja dostiže taj zamah u srednjem detinjstvu, i da se obrati veća pažnja na decu kao aktivne učesnike u tome, a ne samo kao pasivne primaoce društvenih i kulturnih uticaja.

Vrednost i funkcija dečjeg crteža kao društvene prakse

Radovi Brenta Vilsona (Wilson, 1974; Wilson & Wilson, 1977) značajano su doprineli argumentaciji o sociokulturnim uticajima na razvoj dokazavši da na crteže dece utiču modeli dostupni u njihovoj kulturi i da deca često kopiraju stil crteža koji vide oko sebe. Učenici često eksperimentišu sa kulturnim simbolima, a narativni sadržaj kao i humor su česte karakteristike njihovih slobodnih radova (Retallack Lambert, 2007). Pol Dankam (Duncum, 2015) smatra da se učenici okreću popularnim ikonama iz dubokih afektivnih i razvojnih razloga. Ovaj autor se slaže sa Vilsonovima (Wilson & Wilson, 1977) koji su, sa gledišta strukturalizma, tvrdili da je sva likovna produkcija koju deca kopiraju iz popularnih izvora kulturna reciklaža, filtrirana kroz njihove sopstvene dispozicije i predispozicije da stvore nešto svoje (Duncum, 2015). Dankam (Duncum, 2013), takođe, smatra da dečji mešani, remiksovani video snimci na internetu nastavljaju da se oslanjaju na kulturne forme koje oni pozajmljuju, i onda modifikuju i proširuju da bi stvorili nove forme. Ovi video snimci nude dokaze o sposobnosti mladih da kreiraju sopstvene, često komične, interpretacije, odnosno, kako on kaže "nude siguran dokaz da kreativnost ostaje živa i zdrava" (Duncum, 2015, str. 297). Iako ovaj autor smatra da je veliki deo onoga što mladi stvaraju onlajn po svim standardima netalentovan i besmislen, bez čak i najosnovnijih veština i znanja o filmu, po njemu su neki od njih ne samo urnebesno smešni već i veoma inventivni (Duncum, 2015).

Sociokulturni uticaji se smatraju značajnim u srednjem detinjstvu i Pirson (Pearson, 2001a) prenosi rezultate istraživanja koji pokazuju da deca tada donose društveno sofisticirane odluke koje prevazilaze norme koje nameću odrasli (Thompson et al, 1995, str. 100). Među tim odlukama su i odluke o vrstama praksi u koje vredi ulagati a na koje utiču promene u dečjim društvenim percepcijama. Izbor aktivnosti vezan za grafičke i druge likovne prakse, Pirson povezuje sa promenom orijentacije dece ka strateškoj interakciji sa vršnjacima tokom srednjeg detinjstva, naročito kroz vrednovanje sposobnosti vršnjaka (Pearson, 2001a, prema Thompson et al, 1995). U određenom slučaju dete može sticanje grafičkih veština da prepozna kao vrstu veština koju vredi sticati, skupa sa prepoznavanjem održivih razloga za bavljenjem tim veštinama. Na taj način se može objasniti i pomak ka društveno vrednovanim i lako dostupnim konvencijama za oblikovanje slika. Pirson (Pearson, 2001a) smatra da u istraživanju i teoriji, treba da razmišljamo o dečjem likovnom stvaranju kao o obliku društvene prakse i da vodimo računa o tome kako je ovaj oblik prakse povezan sa drugim praksama.

Kindler i Daras su istakli ulogu „značajnih drugih“: roditelja, nastavnika i vršnjaka u umetničkom razvoju u ranom detinjstvu. Oni smatraju da reakcije i vrsta povratnih informacija koju deca dobijaju za svoje crteže mogu da podstaknu odustajanje od određenih likovnih izbora i da se umesto toga krene u druge likovne prostore (Kindler & Darras, 1994).

Likovno stvaranje kao multimedijalna aktivnost sa različitim funkcijama

Autori Vulf i Peri (Wolf & Perry, 1988) smatraju da se koncept crtačkih veština ne smatra osnovnim i jedinim preduslovom za likovni razvoj, i predlažu shvatanje likovnog razvoja kao sticanje „repertoara vizuelnih jezika,“ kao i umeće da se zna kad koji odbrati i na koji način upotrebiti (str. 18). Na njih se nadovezuju Kindler i Daras koji upoređuju likovni razvoj sa mapom i objašnjavaju dečje likovno oblikovanje kao semiotički proces koji se dešava u interaktivnom društvenom okruženju i rezultira, posebno u ranom detinjstvu, multimedijalnim manifestacijama (Kindler & Darras, 1994, str. 1-2). Početak ctanja kod dece nazivaju aktivnostima *plurimedija* (Kindler & Darras, 1997, str. 22). Mala deca u svoje aktivnosti predstavljaju značenja pored oznaka na papiru uključuju gestikuliranje, govor i imitaciju zvuka. Njihove oznake na papiru imaju smisla samo u kontekstu ukupne aktivnosti, tako da je crtanje u svom začetku multimedijalna aktivnost, a ne vizuelni proizvod. Crtanje, na taj način, nije u početku stvar čisto vizuelne spoznaje, i kako deca rastu, razvijaju širi repertoar strategija likovnog predstavljanja koje primenjuju u skladu sa uočenim potrebama i funkcijama svojih crteža i kontekstom u kojem se njihov rad proizvodi (Parsons, 1998).

Pojam mape ima za cilj da naglasi da ne postoji jedna linija razvoja, nego je to skup alternativnih puteva. Kindler i Daras mapiraju nekoliko staza duž kojih se mogu razviti slikovni prikazi. Ovi autori, dalje, svrstavaju staze u četiri „tendencije“, kao određene sklonosti ka slikovnim prikazima. Postoji *tendencija pisanja*, koja uključuje piktograme, pećinske crteže i razrađene šeme. Zatim, *hipergenerička tendencija*, koja se može povezati sa geometrijskim modelima i grčkim kanonima. *Homomorfna tendencija* uključuje

samoekspresivne i individualističke forme, i *izomorfna tendencija* uključuje različite oblike realnog prikazivanja. Ove tendencije u daljem likovnom razvoju naglašavaju kulturnu raznolikost i socijalnu zavisnost pravca razvoja (Kindler & Darras, 1997b).

U novijoj literaturi autorka Kajnd (Kind, 2005) ističe pet puteva predstavljanja u okviru onoga što naziva *društvenim performansom predstavljanja*. To su *narativni, iskustveni, društveni, akcioni* i *estetski* načini predstavljanja, i ona ih smatra korisnim za okvire diskusija o tome kako se deca angažuju ili izvode čin likovnog oblikovanja u učionici. Narativni način predstavljanja ima komunikativnu funkciju i nameru i to je način da se zapamti, proslavi, smisli, opiše, izmisli ili se pomiri sa iskustvom. Pod iskustvenim Kind smatra učenje i stvaranje kroz igru, pokret i kroz fizički kontakt u radu sa likovnim materijalom. Često deca umetnost doživljavaju kao zajedničku aktivnost, ili kao igru, interakciju i sredstvo za društveno povezivanje. Akcioni načini predstavljanja su slike i znaci koji ne ostavljaju nikakav ostatak ili trag, već su odigrani, izvedeni i označeni pokretom, crtežima u vazduhu ili skulpturama predstavljenim u telesnim pokretima. Estetska orijentacija je usmerena na kvalitete površine, fizička svojstva, kao i na vizuelne elemente dela u nastajanju (str. 14-16).

Preporuke za nastavu

Po Oliviji Gudi (Gude, 2000), ne postoje nastavne prakse koje su univerzalno primenljive, bez ugrađenih vrednosti ili koje zaslužuju naziv fundamentalni pristupi likovnom stvaranju. Postoji više načina za angažovanje u učenju i razumevanju nečega. Svaki učenik donosi svoje perspektive i dispozicije i stilove učenja u zadatak. Deci je potrebno omogućiti pristup likovnim delima umetnika kroz različite ulazne tačke. Stvaranje slika može uključivati priče, zvuk, pokret, gestove, igru, društvenu interakciju i ne može se razumeti samo na osnovu slika ili tragova koji nastaju. Deca će pristupiti stvaranju umetnosti iz više perspektiva, a dobar program likovnog obrazovanja će pokušati da stvori više ulaznih tačaka za dečija istraživanja umetnosti. Razumevanje, podrška i omogućavanje dečjih namera i interesovanja su ključni za razvoj smislenih i relevantnih mogućnosti za učenje likovne umetnosti (Pearson, 2001a).

Silvija Kajnd (Kind, 2005) predlaže da se, umesto pogleda na dečiju likovnu umetnost kao na razvoj ka većoj veštini i kompetenciji, njihovo likovno stvaralaštvo posmatra kao događaji koji se odvijaju u odnosu na materijale sa kojima se radi, u odnosu na različita interesovanja i stilove učenja dece, kulturne vrednosti i značenja. Likovna umetnost nije samo vizuelna, ona uključuje mnogo više od samo vizuelnih načina saznanja i doživljavanja. Kajnd likovno stvaranje smatra angažovanim, otelotvorenim, čulnim, taktilnim, kinestetičkim, komunikativnim, kritički refleksivnim, kulturološki dogovorenim, privatnim i društvenim poduhvatom. Takav proces se razume kroz iskustvo i aktivno angažovanje, jer je dinamičan, participativan i zasnovan na fizičkom stvaranju (Kind, 2005, str.13).

Autorka Kalin (Kalin, 2005) savetuje nastavnicima da u kurikulumskim izborima i pristupu polaze od svog iskustva u crtanju i jasnog definisanja šta za njih znači crtački razvijen. Razmatranje o tome kako se crtanje koristi mimo realnog ilustrovanja sveta u dve dimenzije otvara različite mogućnosti, i ova autorka predlaže

razbijanje kontrole vizuelnog realizma nad ustaljenim koncepcijama crteža. Po njoj, to se može postići proširivanjem kriterijuma koji inače favorizuju tačnost reprezentacije u crtežu. Kriterijumi vrednovanja bi, na taj način, uključili čitav niz karakteristika svojstvenih procesima i proizvodima crtanja, kao što su komunikativne, društvene, izmišljene, privatne, narativne, gesturalne, senzorne, multikulturalne, refleksivne, otelotvorene, metaforične, autobiografske, kinestetičke, kritičke i evokativne mogućnosti. Fokus postaje sadržaj, a crtanje tako postaje alat sa potencijalom da stvori značenje, pruži smisao samom postojanju, i istraži pitanja od ličnog ili društvenog značaja. Kroz aktivnosti koje omogućavaju učenicima da analiziraju, posmatraju i da budu pod uticajem umetnika i umetničkih dela koji su izbegavali da se fokusiraju na konvencionalne tehnike realističkog crtanja, nastavnici šalju jasnu poruku da postoji bezbroj *pravih načina* za predstavljanje unutar crteža (Kalin, 2005, str. 47).

Kulturološka značenja onoga što neko crta, kako crta, kako percipira svoje crteže i šta znači crtati su deo dečjeg iskustva i razumevanja crtanja (Kindler, 1992). Potrebno je kreirati različite načine na koje se može pristupiti crtanju da bi se proširio, često prilično fiksiran, pojam o tome šta čini crtanje i šta čini „dobro“ crtanje i Nadin Kalin preporučuje kao polaznu tačku definisanje crteža. Ona predlaže konstruktivan razgovor o tome koje se prakse podrazumevaju pod crtanjem, da li može da bude crtanje kad se nešto iseca, kopira obris prstom, crta mapa, da li mora da bude strogo olovka i papir i sl. U savremenoj umetnosti koristi se crtež na bezbroj načina koji preispituju granice crtačkih medija, subjekata, tehnika, procesa i definicija. Na isti način treba razmotrati i izvore za crtanje, pa učenici mogu da koriste posmatranje, opis, pamćenje, maštu, selekciju, razradu, uvećanje, tačku gledišta i metamorfozu, između ostalog (Kalin, 2005). Što se tiče učenika koji žele da razvijaju klasično crtačko umeće, njih je potrebno uputiti u to da su vežba, upornost i vreme ono što je potrebno za povećanje tečnosti, veštine i ličnog izraza. Autori predlažu svakodnevno crtanje po mogućnostima i uklapanjem sa određenim temama (Pearse, 2005). Crtanje u prirodi i otvorenom omogućava učenicima da steknu iskustva iz prve ruke i da sakupe skice, tekstone, obrise, boje, oblike, detalje, ideje i šare, što im daje priliku da prenesu razmeru, formu, i teksturu objekata (Kalin, 2005). Crtanje se može koristiti kao polazna tačka za učenje drugih predmeta. Objekti proučavanja se mogu crtati sa uvećavanjem delova celine i istovremeno zapisivati asocijacije na ono što se posmatra. Ovo analogno razmišljanje kroz crtanje i ispitivanje može se razraditi kako bi se stvorile metafore, poezija i istraživačka pitanja. Crtanje izbliza delova većih predmeta može ublažiti pritisak stvaranja crteža da izgleda kao celina (Kalin, 2005, str. 49).

Neki nastavnici koriste tehnike vođene slike za opuštanje i fokusiranje učenika pre nego što bi pokušali da crtaju iz sećanja. Amorino (Amorino, 2009) svoj pristup „podmlađivanju“ i ponovnom oživljavanju umetničkog izraza adolescenata zasniva na tehnikama po uzoru na *Li Strazbergov* (Lee Strasberg) *metod*. Ovaj likovni pedagog se fokusirao na određena iskustva koja su često u korenu umetničkog impulsa i uz pomoć tih tehnika pomaže učenicima da identifikuju i definišu ta iskustva i da ih prevedu u umetnički impuls. Likovni radovi i izjave učenika ukazuju na ponovno oživljavanje autentičnog umetničkog izraza praćeno rastom u oblastima koje se tiču formiranja originalnih ideja, studijskog angažmana, razvoja umetničkih veština, shvatanja formalizma i percepcije umetnosti i izradi dela (Amorino, 2009).

Načini na koje deca uče i šta uče zavise puno od njihovog neposrednog okruženja, društvenih odnosa i istorijskih okolnosti. Ovakav vid vaspitanja naturalizuje lokalno znanje tako da izgleda kao zdrav razum, i ta uverenja ostaju ukorenjena u svakoj osobi i mogu ograničiti obim do koje može da preuzme nove načine učenja i novih oblika znanja. Važno je otkriti načine na koje su učenici naučili da prave i govore o likovnoj umetnosti, zanatu i dizajnu van škole i u kojim kontekstima, zato što ako učenje u školi ne odgovara iskustvu kod kuće ili u osnovnoj školi mlade osobe, onda će novo učenje verovatno biti sprečeno (Addison & Burges, str. 22). Ideja je da se učenik vodi u stvaranju i sagledavanju sopstvene slike u svakoj fazi razvoja kako bi stekao intuitivno razumevanje sebe i sveta. Ovo stavlja akcenat na dijalog pre nego na talenat deteta ili umetničke sposobnosti nastavnika, i omogućava razmišljanje o nastavi likovne umetnosti da boravi u procesu nastave (Retallack Lambert, 2007).

Pol Dankam (Duncum, 2008; 2009; 2015) zagovara dijalošku, razigranu pedagogiju, koja priznaje zadovoljstvo učenika tako što omogućava učenicima da se zabavljaju sa svojim kulturnim preferencijama. Kroz dijalošku, razigranu pedagogiju Dankam (Duncum, 2015) smatra da učenicima može da se pruži autonomija u intuitivnom saznanju šta je najbolje za njihov rast i samoodržavanje. Ovaj autor predlaže dijalog između priznate racionalne agende škole i iracionalnih impulsa učenika, racionalne kulture formalnih obrazovnih institucija, popularnih kulturnih modela učenika i "kulture učeničke subverzivne transgresije" (str. 304). Istraživanja o praksama medijskog obrazovanja savetuju odbacivanje kritičke pedagogije u korist igre u kojoj se nastavnici uzdržavaju od unapređenja sopstvenih moralnih i političkih pozicija kao da su istinite (Duncum, 2008). Dankam takođe preporučuje nastavnicima da slušaju, umesto samo da pričaju. Isto tako, umesto da pretpostavljaju da znaju šta je dobro za učenike, trebalo bi da zamole učenike da artikulišu svoje stavove u otvorenom istraživanju. Potrebno je pružiti učenicima prilike da razmisle o sopstvenim, često kontradiktornim, pregovorima sa popularnom kulturom. Ovaj autor upozorava da je nerealno očekivati da proces bude uredan, jednostavan ili brz i savetuje strpljenje jer rezultati nisu zagarantovani (str. 255).

Džudit Barton (Burton, 2001) naglašava da podučavanje kroz dijalog pretpostavlja da se deca i adolescenti priznaju kao mislioci, sposobni da upravljaju svojim idejama i maštom u službi razvoja sopstvenih likovnih i simboličkih kapaciteta. Nastava kroz dijalog pretpostavlja slobodnu i kontinuiranu razmenu ideja koja je aktivno usmerena ka promišljanju, otkrivanju i novom razumevanju. Podučavanje kroz dijalog upućuje decu na nove načine razmišljanja, osnažuje njihovo razumevanje, osećaj za delovanje i nudi uvid u to kako znanje nastaje i kako se konstruiše i izražava u slikama i kroz njih. Po ovoj autorki, dobar dijalog je onaj koji omogućava preplitanje ličnih čulnih, afektivnih i kognitivnih odgovora dok mladi razmišljaju o svojim iskustvima i, kroz maštovitu rekonstrukciju, oblikuju uz pomoć likovnih materijala. Provokativan dijalog je onaj koji promovise samorefleksiju, prepoznavanje i toleranciju prema različitostima, kao i sposobnost slušanja i učenja iz ideja i misli drugih. Promišljeni dijalog treba da ponudi mladima uvid u to kako se ideje stvaraju i kako su povezane jedna sa drugom u nizu i kako se nadovezuju na veće ideje ili koncepte (Burton, 2001, str. 40).

Zaključak

Može se zaključiti da sve teorije likovnog razvoja doprinose razumevanju prirode likovnog izražavanja, koja je slojevita, multimodalna i ima puno funkcija. Velika količina istraživačkog materijala sadrži saznanja o određenim aspektima likovnog razvoja, a isto tako se može reći da pruža puno informacija o samim istraživačima, kontekstima od kojih polaze kao i paradigama koje oblikuju njihova posmatranja. Takozvana kriza kreativnosti je u tom slučaju iz ugla određene paradigme kriza ili pad likovnih sposobnosti, a iz druge karakteristična društvena praksa. U obrazovanju je važno da budemo svesni da i mi nastavnici, kao i istraživači, metode oblikujemo vođeni određenim paradigama kroz koje sagledavamo decu, detinjstvo, likovni razvoj, umetnost, učenje, tj. sve aspekte likovne obrazovne prakse.

Kreativnost se više ne smatra urođenim atributom koji zahteva samo ohrabrenje i priliku, već umesto toga, onaj koji ima koristi od otvorene instruktivne intervencije. Međutim, te instruktivne intervencije ne mogu biti univerzalne. Moramo se stalno preispitivati kroz koju paradigmu posmatramo i delujemo, kakva je naša slika o učeniku i kako se ta slika uklapa sa slikom likovno razvoja.

Pored metodičkih pristupa problemu krize kreativnosti koje smo naveli kroz pregled literature, kao što su introspekcija i dijalog, stvaranje prilika za uključivanje različitih oblika saznanja i angažovanja učenika, predlažemo da bi bilo dobro upoznati učenike sa različitim oblicima i putevima likovnog razvoja i težiti tome da se oni, koliko god je to moguće, uključe i samosvesno prate putanju svog razvoja.

Literatura

- Addison, N., & Burgess, L. (2007). *Learning to teach art and design in the secondary school: A Companion to School Experience*. Learning to Teach Subjects in the Secondary School Series.
- Amorino, J. S. (2009). The Artistic Impetus Model: a resource for reawakening Artistic expression in adolescents. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50(3), 214–231. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518769>
- Atkinson, D. (1991). How Children Use Drawing. *Journal of Art & Design Education/Journal of Art and Design Education*, 10(1), 57–72. <https://doi.org/10.1111/j.14768070.1991.tb00561.x>
- Burton, J.M. (2001). Lowenfeld: An (other) Look. *Art Education*, 54(6), 33–42. <https://doi.org/10.2307/3193913>
- Cvetkovic, V. B., & Olson, D. (2013). *Portrayals of children in popular culture: Fleeting images*. New York, NY: Lexington Books.
- Davis, J. (1997a). Drawing's Demise: U-Shaped Development in Graphic Symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132–157. <https://doi.org/10.2307/1320290>
- Davis, J. (1997b). The "U" and the wheel of "C": Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard Project Zero. In A. M. Kindler (Ed.) *Child development in art*. (pp. 45-58) Reston, VA: National Art Education Association.

-
- Duncum, P. (1986). Breaking Down the Alleged "U" Curve of Artistic Development. *Visual Arts Research*, 12(1), pp. 43-54.
- Duncum, P. (2008). Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. *International Journal of Education through Art*, 4(3), pp. 247-257. doi: 10.1386/eta.4.3.247/1
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244
- Duncum, P. (2015). A journey toward an art education for wired youth. *Studies in Art Education*, 56(4), 295–306. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518972>
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books
- Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped development*, 147-168. New York: Academic Press.
- Genarro, S. (2013). Making kids sexy: Sexualized youth, adult anxieties and Abercrombie and Fitch. In V. B. Cvetkovic & D. Olson (Eds.), *Portrayals of children in popular culture: Fleeting images* (pp. 27-46). New York, NY: Lexington Books.
- Golomb, C. (1974). *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Grauer, K. & Irwin, R. (2005). *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Ivashkevich, O. (2012). Rethinking Children: Power, Pedagogy, and Contemporary Art Education Practices. *Art Education*, 65(1), 40–45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519159>
- Kalin, N. (2005). Breaking the Grip: Drawing beyond anxiety and visual realism. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Kind, S. W. (2005). Windows to a Child's World: Perspectives on Children's Art Making. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Canadian Society for Education through Art. Toronto, Ontario.
- Kindler A. M., & Darras, B. (1994). Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in early childhood years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1-13.
- Kindler, A. M. (1992). Worship of creativity and artistic development of young children. *Canadian Society for Education Through Art Journal*, 23(2), 12-16.
- Kindler, A. M. (1997). Child development in art: Perspectives and interpretations. In A. M. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 1-7). Reston, VA: National Art Education Association.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997b). Map of artistic development. In A. M. Kindler (Ed.) *Child development in art* (pp. 17- 44). Reston, VA: National Art Education Association.

- Kindler, A., & Darras, B. (1997a). Artistic Development and The Teaching of Art. In R. L. Irwin and K. Grauer, *Readings in Canadian Art Teacher Education* (pp. 157-170). Boucherville, Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Light, P. (1985). The development of view-specific representation considered from a socio-cognitive standpoint. In N. H. Freeman and M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 214-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- London, R. (1989). *No more secondhand art: Awakening the artist within*. Boston: Shambhala.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Co.
- Pariser, D., & van den Berg, A. (1997). The Mind of the Beholder: Some Provisional Doubts about the U-Curved Aesthetic Development Thesis. *Studies in Art Education*, 38(3), 158–178. <https://doi.org/10.2307/1320291>
- Parsons, M. (1998). [Review of Child Development in Art, by A. Kindler]. *Studies in Art Education*, 40(1), 80–91. <https://doi.org/10.2307/1320230>
- Pearse, H. (2005). *Themes, Cross-Curricular Connections and Daily Drawing*. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Pearson, P. (2001a). Towards a Theory of Children's Drawing as Social Practice. *Studies in Art Education*, 42(4), 348–365. <https://doi.org/10.2307/1321079>
- Pearson, P. W. (2001b). Children's Drawings as "Artistic Development:" Art Education's Conceptual Twilight Zone. *Visual Arts Research*, 27(1), 60–74. <http://www.jstor.org/stable/20716022>
- Retallack Lambert, N. (1997). The World of Adolescent Art: Development, Style, Culture. In: Grauer, K., Irwin, R. L., & Art, C. S. F. E. T. (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education*. Boucherville, Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Tarr, P. (2003). Reflections on the image of the child: Reproducer or creator of culture? *Art Education*, 56(4), 6-11.
- Thompson, C. M. (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1258526>
- Thompson, E., Boggiano, A., Costanzo, P., Matter J. A., & Ruble, D. (1995). Age-related changes in children's orientations toward strategic peer interaction: Implications for social perception and behavior. *Social Cognition*, 13 (1), 71-104.
- Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holtz plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 16(1), 2-9.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.
- Winner, E., & Gardner, H. (1981). The art in children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education*, 7(2), 18–31. <http://www.jstor.org/stable/20715322>
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolf, D. & Perry, S. (1988). From endpoints to repertoires: New conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-35.

Slika 0.42

Dečji likovni rad tuš i pastelne krede u boji]



Napomena. Dečji kulturni centar, Beograd, 2011. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja



YouTube: 20. Almazan video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/mmSFcd9w6Yw>

Time: 13:39'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian / English

Slika 0.43

Ilustracija — dugopletenica



Napomena. Angelina Vukosav, digitalna ilustracija, 30 x 40 cm, 2019. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

8.

ПРИМЕНА ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / PRIMENA IKT U OBRAZOVANJU NA POLJU UMETNOSTI



Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. мај 2024. Novi Sad, Srbija

dr Dubravka Kušević, docent
dr Marija Brajčić, vanredni profesor
mr um. Mia Mijaljica, asistent
Likovna pedagogija, doktorand
Образовне и интердисциплинарне науке
Likovna pedagogija, Filozofski fakultet
Univerzitet u Splitu (Hrvatska)
kuscevic@ffst.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [004.92:73/76]-057.875
Originalni naučni rad
352–365

RAČUNALNA GRAFIKA — NOVI MEDIJ VIZUALNO LIKOVNO ODGOJA I OBRAZOVANJA

Rezime: Računalna grafika, kreirana je pomoću računala, a obuhvaća stvaranje, pohranjivanje i obradu slikovnih sadržaja, odnosno stvaranje grafičkih prikaza uz pomoć računala. Tako računalna grafika predstavlja sinergiju znanosti i umjetnosti. Računalna grafika je nova vizualno umjetnička vrsta likovnog stvaralaštva. U ovom radu željeli smo istražiti interes, motivaciju i zadovoljstvo studenata pri kreiranju računalnih grafika. Procijenjena je i kvaliteta likovnih radova studenata. Uspješnost likovnih radova procjenjivala se prema kvalitetnoj uporabi likovnih i kompozicijskih elemenata, maštovitosti i ne šablonskom načinu izražavanja. Istraživanje je provedeno na Filozofskom fakultetu u Splitu u okvirima nastave na umjetničkim kolegijima (Učiteljski studij, Rani i predškolski odgoj i obrazovanje), a u istraživanju je sudjelovalo 106 studenata. Rezultati pokazuju kako su studenti osrednje motivirani za likovno izražavanje u računalnoj grafici (47,2%), a također i zadovoljstvo im je osrednje u ovakvom načinu likovnog oblikovanja (47.2%). Iako su studenti osrednje motivirani i zadovoljni ipak pokazuju interes za ovakav način likovnog izražavanja, te bi 37,7% studenata željelo više ovakvih aktivnosti u okvirima likovne nastave u budućnosti. Kvaliteta računalnih grafika pokazuje kako je 28,3% studenata ostvarilo kvalitetne računalne grafičke, osrednje računalne grafike izradilo je 42,5% studenata, a u kategoriji lošijih računalnih grafika bilo je 29,3% likovnih radova studenata.

Ključne riječi: umjetnost, računalna grafika, studenti, motivacija.

Uvod

Čovjek danas živi u visokotehnološkom svijetu, svi se nalazimo u istom tehnološkom okruženju koje se stalno razvija i teško je sa sigurnošću kazati kako će svijet izgledati za deset ili dvadeset godina, ali zato sa sigurnošću možemo utvrditi, promjene koje se događaju utječu na život pojedinaca, ali i na čitavi svijet. Hoće li znanost i umjetnost u budućnosti izgledati isto, ne znamo, ali moramo se pripremati za novine koje nam donosi budućnost.

Trenutačno ljudski je život u neskladu s ritmom ubrzanog tehnološkog napretka iako se tehnologija odlično uklopila u korporativni, medicinski, znanstveni i odgojno obrazovni sustav. Kako bi mogli pratiti promjene koje se događaju u primjeni informacijsko komunikacijskih tehnologija u nastavnom procesu odgojitelji, učitelji i profesori trebaju se brzo prilagođavati i stjecati potrebne kompetencije za rad. Radoznalost i otvorenost te želja za novim znanjima ključ je napretka u ovom području.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija i digitalne kompetencije

Znanost i umjetnost kao oblici ljudske kreativnosti isprepliću se u mnogim područjima ljudskog djelovanja. Ova dva područja ljudske kulture međusobno su komplementarna i iako izgledaju različita i bez dodirnih točaka i jedno i drugo područje pridonosi razvoju ljudske spoznaje. Znanost je lako provjerljiva, znanstvene su činjenice konkretne i definirane dok je umjetnost višeslojna i nije je lako definirati. Umjetnost je rezultat čovjekova razuma i kreativnosti, ali i osjećaja i emocija (Kuščević, Ćosić, Mišurac, 2020) time je umjetnost složenija i zahtjevnija u području interpretacije i razumijevanja.

Umjetničko izražavanje budi mnoge spoznaje te inicira mnoge društvene promjene, a društvene promjene uvijek su prisutne u društvenim naporima zato što se likovno-umjetnička produkcija ne može sagledavati izvan vremena i prostora u kojem je nastala (Brajčić, Kuščević, 2016). Uz umjetnost i tehnologija također pripada vremenu u kojemu je nastala, a razvoj tehnologije utječe na način života čovjeka u gotovo svim područjima ljudskog djelovanja, od gospodarstva i politike do odgoja i obrazovanja, zato je današnji život nezamisliv bez tehnologije uz pomoć koje dijelimo i prenosimo različite informacije što je značajno olakšalo život ljudi. Ubrzani razvoj tehnologije i uvođenje digitalnih medija u odgoj i obrazovanje stvara novi koncept izvođenja nastave, usvajanja i prenošenja znanja na globalnoj razini. Možemo primijetiti kako u suvremenom svijetu tehnologija stalno napreduje obogaćujući ljudski život. Suvremeno društvo bazira se na digitalnim informacijama koje pohranjujemo, čitamo i prenosimo korištenjem računala i računalnih mreža. Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) se definira kao skup različitih tehnoloških alata i sredstava koji se koriste za stvaranje i komunikaciju, širenje, pohranjivanje i upravljanje informacijama (Terhart, 2001). Primjenom tehnologije ističe Afrić (2014) mijenjalo se i cjelokupno društvo, a time i obrazovanje u kojem su se napretkom tehnologije mijenjali i obrazovni ciljevi. Međutim, napretkom i primjenom tehnologije, u nastavi se mijenjaju i nastavna sredstva i pomagala. Nastavna pomagala su svi materijali, oruđa i ostali predmeti koji se koriste za prikaz i prezentiranje određenoga nastavnoga sredstva i o njima ovisi i

kvaliteta podučavanja. Jedno od važnih nastavnih pomagala, ali istovremeno i medij za razmjenu znanja u suvremenoj nastavi je računalo koje omogućuje pristup mnogim sadržajima koji mogu obogatiti nastavni proces. Računala se definiraju kao elektronički uređaji koji izvršavaju zadatke i operacije koji su unaprijed određeni prema naredbama. Točnije, *Informatički rječnik* navodi kako je elektronički uređaj — računalo“ uređaj namijenjen obradbi podataka; računalo prihvaća naredbe i podatke; izvodi nad podacima zadane naredbe i prikazuje rješenja u odgovarajućem obliku“ (Kiš, 2006, str. 68). Računalo kao nastavno pomagalo treba biti implementirano u odgojno-obrazovnu praksu tako da učenik uz pomoć učitelja i primjenu drugih nastavnih sredstava i pomagala stječe nove vještine i znanja, drugim riječima računalo je sredstvo za prijenos različitih informacija koje učenicima olakšavaju svakodnevno savladavanje novih znanja. Ukoliko se računalo koristi na kvalitetan način, računalo postaje alat koji omogućuje kreativno i djelotvorno prenošenje znanja na učenike, a uz pomoć računala učenici mogu i razvijati svoju kreativnost. Danas nije iznenađenje kada utvrdimo kako su djeca puno bolje prilagođena novim tehnološkim izazovima od odraslih osoba, zato je važno postaviti pitanje koliko razvoj tehnologije utječe na odgoj i obrazovanje i na način usvajanja novih znanja i vještina. Nužno je da roditelji, učitelji i odgojitelji nauče komunicirati jezikom djece i učenika jer načini pedagoškog rada brzo zastarijevaju i postaju sve manje djelotvorni. Učenje uz primjenu računala, uključuje sve sudionike prijenosa znanja u nastavni proces koji uz prilagođene platforme može poticati na samostalno učenje (Hilčenko, 2016).

Biti digitalno kompetentan jedan je od osnovnih zahtjeva današnjice jer je digitalna kompetencija bitna za aktivno sudjelovanje u društvu, učenje i poučavanje ili snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama. „Digitalna kompetencija podrazumijeva znanja i vještine vezane isključivo za digitalne medije, a odnosi se na logičko i kritičko razmišljanje, sigurno korištenje informacija i informacijsko — komunikacijskih tehnologija, kako na radnom mjestu tako i u slobodno vrijeme te dobro razvijene komunikacijske vještine“ (Tomičić, Cvrtila, i Pavetić, 2012, str. 88). Dakle, kada se govori o digitalnoj kompetenciji govori se o sigurnoj uporabi različitih digitalnih tehnologija u komuniciranju, informiranju te rješavanju mnogih životnih problema. Digitalna kompetencija razvija se već od najranije dobi zato se od odgojitelja i učitelja očekuje otvorenost za usvajanje novih vještina i znanja kao što je snalaženje s računalnom tehnologijom kako bi kod djece mogli razvijati digitalne kompetencije i time utjecati na razvoj cjelovitih dječjih potencijala. Informacijsko komunikacijska tehnologija mijenja načine rada i u području vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja. Primjenom informacijsko komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu stvara se veza između umjetničkog stvaranja znanosti i tehnologije (Liu, Chen, & Crabbe, 2021). Tako se znanost, umjetnost i tehnologija isprepliću u nastavnom procesu.

Zbog razvoja informacijsko komunikacijske tehnologije i društvenih medija, metode i kanali koji se koriste za prenošenje znanja i informacija za učenje i život više nisu ograničeni vremenskim i prostornim ograničenjima što dolazi do izražaja i u nastavi umjetnosti (Ma, Z. Guan, J. Yi Man Li 2021).

Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje i neka iskustva primjene računala u nastavi vizualno-likovnog odgoja i obrazovanja

Likovna umjetnost posjeduje nezamjenjiv društveni, kulturni i antropološki značaj. Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje važan je dio estetskog odgoja djece i mladih i neophodan je za cjeloviti razvoj čovjeka što se prepoznaje u obrazovnim konceptima diljem svijeta. Mnogi autori naglašavaju kako umjetničko obrazovanje doprinosi poboljšanju odgoja i obrazovanja djece i mladih, posebno u području kreativnih sposobnosti. Moderna tehnologija u vizualno-likovnom odgoju i obrazovanju promijenila je način na koji umjetnici stvaraju i oblikuju svoja likovna djela. Umjetnici su ranije koristili ugljen, olovku, pastel, akvarel, ulje, broncu, kamen, drvo, mozaik i ostale likovne tehnike za stvaranje svojih radova, ali danas se likovne tehnike mijenjaju i suvremeni umjetnici koriste različite softvere, digitalne i umjetničke alate i tehnike snimanja za stvaranje i oblikovanje. Time napredne tehnike i softver omogućuju umjetnicima da budu kreativni, učinkoviti i inovativni u vizualno-likovnom stvaralaštvu te razvijaju vještine i sposobnosti koje možda ranije nisu imali.

Razvoj suvremenih tehnologija uz primjenu pedagoških načela omogućio je novu obrazovnu paradigmu e-učenja što predstavlja kvalitetnu podršku učiteljima i odgojiteljima u prijenosu znanja, vještina i sposobnosti. Računalo u likovnoj nastavi koristi se na različite načine s jedne strane kao e-učenje, a s druge kao umjetničko izražavanje. Dobro oblikovan i primijenjeni nastavni sadržaj u sustavu e-učenja omogućava različite scenarije učenja, poučavanja i testiranja znanja u nastavi umjetničkih kolegija. Isto tako različite platforme pružaju iskustvo virtualnog posjeta muzejskim i galerijskim institucijama što značajno može obogatiti nastavu likovnih umjetnosti.

Primjena računala u likovnoj nastavi zanimljivo je ostvarena u osnovnim školama u Sloveniji. Zanimljiv je projekt iz 1991. gdje je sustavno uvođenje računala u predmet *Likovno umjetnost* započelo u osam slovenskih osnovnih škola. Kasnije, 1997. gotovo polovica svih slovenskih osnovnih škola se uključila u projekt. Projekt *Petra* bio je projekt poticanja elementarnog informatičkog opismenjavanja učenika, a također je omogućilo učiteljima da individualno organiziraju proces računalnog likovnog stvaranja. Pomoću različitih računalnih alata učenici su mogli rješavati zadatke iz *Likovne kulture*, uglavnom iz područja crtanja i slikanja (Duh, 2006).

E-učenje uz pomoć sustava *Moodle* u nastavi likovne kulture primijenjeno je kao obrazovni eksperiment s učenicima nižih razreda osnovne škole, a u njemu je sudjelovalo je 57 učenika iz dvije osnovne škole u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Utvrđeno je postojanje razlika u znanju i preferencijama učenika četvrtog razreda osnovne škole prema suvremenoj umjetnosti s obzirom na način podučavanja. Rezultati pokazuju da učničke preferencije suvremene umjetnosti rastu u skupini koja je poučavana preko sustava *Moodle* i skupini učenika koja je stvarala na tragu suvremene umjetnosti. Učenici su iskazali zadovoljstvo učenjem suvremene umjetnosti na *Moodle*. Razlika rezultata početnog i završnog testiranja znanja pokazala je statističku značajnost među skupinama koje su se likovno educirale. Time je utvrđeno kako *Moodle* kao oblik

e-učenja pruža mogućnosti učenja različitog sadržaja, između ostalog i suvremene umjetnosti u osnovnoj školi (Tomaš, Tomasović, Kušćević, 2020).

E-učenje implementira se u sustavima e-učenja, a uz dobro oblikovan i isporučen nastavni sadržaj što pruža mogućnosti i mrežnog i hibridnog scenarija učenja, poučavanja i testiranja znanja između ostalog i studenata u visoko školskoj nastavi likovne umjetnosti. Na uzorku od 80 studentica 3., 4. i 5. godine Filozofskog fakulteta Učiteljskog studija u Splitu ispitalo se mišljenje o kvaliteti oblikovanih nastavnih sadržaja kolegija Metodika nastave likovne kulture na sustavu *Moodle*. Analizom dobivenih rezultata utvrđeno je da su nastavni sadržaji oblikovani na kvalitetan, jednostavan i poučan način te da kao takvi uvelike pridonose procesu učenja, poučavanja i testiranja znanja studentica. Prema mišljenju studentica utvrđeno je da se nastavni sadržaji kolegija Metodika nastave likovne kulture mogu oblikovati, razvijati i implementirati u nastavni proces pomoću sustava *Moodle*. (Kušćević, Tomaš, Mornar, 2016). E-učenje svakako pridonosi procesu učenja i podučavanja likovnih sadržaja što se i potvrdilo u nastavi umjetničkih kolegija na Filozofskom fakultetu u Splitu.

Zanimljiva platforma *Google Arts and Culture* internetskog medija nudi mogućnost konzumiranja vrlo različitih sadržaja iz područja umjetnosti i kulture u virtualnom okruženju. U ovoj interaktivnoj platformi (sa sadržajima visoke kvalitete) koja je nastala u suradnji s brojnim muzejskim institucijama ljubitelji umjetnosti, djeca i mladi, ali i svi zainteresirani za umjetnost i kulturu mogu dobiti iskustvo virtualnog posjeta odabranoj instituciji i saznati o predmetu interesa što se ostvaruje pomoću upotrebljavanja niza usluga koje se mogu pronaći na ovoj platformi. Korisnici mogu dijeliti različite komunikacijske kanale kao što su društvene mreže ili elektronička pošta, a odgajatelj ili učitelj mogu je uspješno koristiti i u odgojno-obrazovnom procesu u kojem mogu dobiti alat s kojim mogu upotpuniti nastavni proces. Platforma se može uspješno implementirati u nastavni proces jer ne zahtijeva (na nižim razinama obrazovanja) posebne resurse, zahtijeva računalo ili pametni telefon, uz mogućnost korištenja Interneta zato nije komplicirana za korištenje.

Metodologija istraživanja

Predmet, cilj, istraživački zadaci i hipoteze istraživanja

Računalna grafika, dio je IKT-a koji se bavi dobivanjem grafičkih prikaza uz pomoć računala, a računalne grafike primjenjuju se u različitim znanstvenim i tehničkim područjima i u industrijskom i grafičkom oblikovanju. Danas računalna grafika razvija se kao zasebna grana likovnih umjetnosti. Predmet ovog istraživanja je visokoškolska nastava likovne umjetnosti na kolegijima koji se bave umjetničkim obrazovanjem na Filozofskom fakultetu u Splitu, a istraživanje je usmjereno na odgojitelje predškolske djece te učitelje i njihova iskustva u izradi računalnih grafika.

Cilj istraživanja je utvrditi interes, motivaciju i zadovoljstvo studenata prema kreativnom izražavanju u računalnoj grafici. U okvirima ovog istraživanja željeli smo se fokusirati na slijedeće istraživačke zadatke:

(1) Jesu li studenti motivirani za likovno izražavanje u računalnoj grafici i zbog čega? (2) Jesu li studenti zadovoljni likovnim oblikovanjem u računalnoj grafici? (a uz to ćemo ispitati razloge zadovoljstva odnosno nezadovoljstva studenata); (3) Ispitati žele li studenti više oblikovati računalnom grafikom na nastavi tijekom vježbi iz likovnih kolegija? (4) Ispitati kvalitetu računalnih grafika studenata?

U istraživanje smo krenuli s hipotezama: (H1) Studenti će biti motivirani za izražavanje u računalnoj grafici; (H2) Studenti će biti zadovoljni ovakvim načinom likovnog izražavanja; (H3) Studenti će željeti više ovakvih aktivnosti u nastavi; (H4) Kvaliteta računalnih grafika bit će osrednja.

Analiza uzorka postupak i opis istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 106 studenata pri tome 53 studenata s Odsjeka za Učiteljski studij i 53 studenta Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Studenti Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nalazili su se na prvoj godini studija dok su studenti Učiteljskog studija pohađali četvrtu godinu studija. Istraživanje je provedeno tijekom 2022/2023. i 2023/2024. godine u okvirima likovnih zadataka koje studenti realiziraju na vježbama. Kako bi se studentima omogućila sloboda u izražavanju dozvoljena im je sloboda pri izboru kompozicije, likovnih i kompozicijskih elemenata s kojim su stvarali svoj rad, također motiv za likovno izražavanje bio je slobodni odabir studenata. Na isti način studenti su imali slobodan odabir programa u kojem će likovno stvarati, a većina studenata odlučila se za programe *Paint*, *Tux paint* i *Sketchbook*.

Metode prikupljanja i obrade podataka

Likovni radovi prikupljeni su od studenata tijekom redovite nastave na kolegijima vizualno likovnog odgoja i obrazovanja i to na satovima vježbi. Prilikom analize i obrade rezultata istraživanja analizirani su studentski likovni radovi i sadržaji zabilješki i podataka prikupljeni tijekom istraživanja. Za prikaz rezultata korištene su i postotne vrijednosti. Analizu i procjenu studentskih likovnih radova prikupljenih tijekom istraživanja provele su likovne pedagoginje, autorice rada.

Kvaliteta likovnih radova studenata procijenjena je prema kategorijama 0, 1, 2. Kvalitetne računalne grafike predstavlja kategorija 2, osrednje računalne grafike kategorija 1, a lošije računalne grafike kategorija 0.

Procjena grafika vršila se prema slijedećim kriterijima: 1. Bogatstvo likovnog jezika (dobra uporaba crta, boja, ploha, ritma, kontrasta) 2. Originalnost u iskazu likovnoga motiva 3. Odsustvo šablonskog i stereotipnog načina likovnog izražavanja.

Rezultati istraživanja i diskusija

Motivacija je snažna komponenta koja djeluje na ishode učenja te smo u prvom istraživačkom zadatku željeli ispitati motivaciju studenata prema računalnoj grafici. U istraživanje smo krenuli s hipotezom (H1) Studenti će biti motivirani za izražavanje u računalnoj grafici.

Motiviranost studenata važna je tijekom likovnih aktivnosti jer izgradnjom kvalitetnog motivacijskog sustava povećava se efikasnost tijekom likovnih aktivnosti. Motivirani studenti ulažu više truda u svoj likovni rad od onih koji nisu motivirani te je u takvim likovnim uradcima vidljiva i bolja likovna kvaliteta ostvarena kroz motivaciju.

Motivacija je jedan od vrlo kompleksnih obrazaca ljudskog ponašanja, a najčešće se definira kao ono što nas iznutra potiče na aktivnost, odnosno na postizanje cilja, i tu aktivnost čini trajnijom (Petz, 2006). Drugim riječima „možemo je definirati kao proces izazivanja, usmjeravanja i održavanja naše aktivnosti radi dostizanja određenog cilja kojim se može zadovoljiti odgovarajuća potreba“ (Nakić, i Lindov, 2020, str. 3). Tako Buble (2011) motivaciju definira kao svaki utjecaj koji izaziva, usmjerava i održava ciljno ponašanje ljudi. Lazibat i Dumančić (2002) ističu da je motivacija skup nagona, zahtjeva, potreba, želja. Različite ljudske potrebe, želje i vrijednosti uvjetuju motivaciju, a sama motivacija razlikuje se i razvija s rastom i razvojem osobe. „Razlikujemo dvije vrste motivacije, unutarnju i vanjsku. Zbog unutarnje motivacije činimo stvari koje nas raduju i zanimaju, dok je vanjska motivacija prisutna samo kad nas okolina nagrađuje“ (Križaj Grušovnik, 2022, str. 3). Unutarnja motivacija dolazi iz nas samih i često je kod nje proces aktivnosti važniji od rezultata, a proizlazi iz interesa kada se uči ono što nas zanima. Kod vanjske motivacije cilj nije unutar aktivnosti nego negdje izvan nje (Ibid, 2022). U ovom istraživanju interesirala nas je unutrašnja motivacija studenata.

Iz rezultata prikazanih u postotnim vrijednostima u grafikonu 1. Vidljivo je kako je od 106 studentica 31 studentica izrazito motivirana za likovno izražavanje u računalnoj grafici. Niti motivirano, niti nemotivirano je 50 studentica dok je nemotivirano 25 studentica. Malo manje od polovice studenata osrednje je motivirano, čime hipoteza H1 studenti će biti motivirani za izražavanje u računalnoj grafici nije potvrđena. Očekivali smo bolju motivaciju studenata prema likovnoj tehnici koje odgovara duhu vremena i predstavlja jedan od suvremenih načina likovnog izražavanja.

Grafikon 1

Motiviranost studenata za likovno izražavanje u računalnoj



Dalje smo željeli istražiti zašto su studenti motivirani, odnosno nemotivirani za likovno izražavanje u računalnoj grafici te smo tražili od studenata da verbaliziraju svoje odgovore. Navesti ćemo neke od studentskih odgovora: „Motivirana sam jer smatram da je u današnjem svijetu tehnologija vrlo važna“. „Uz pomoć suvremene tehnologije i alata koji nam se nude puno je lakše predočiti nešto što sam zamislila“. „Zanimljivo je i nešto novo i drugačije i zbog toga me zanima“. „Motivirana sam zato što postoje različiti alati s kojima možemo lako doći do kreativnog rada“. „Motivirana sam jer se radi o modernom i zanimljivom načinu likovnog izražavanja sa jako puno mogućnosti“. „Motivirana sam jer na jednostavan način možemo stvarati umjetnost“. „Motivirana sam jer me zanima koje su mogućnosti računalne grafike u radu s djecom i na koji način se može koristiti“.

Studenti koji su bili osrednje motivirani navode uglavnom slijedeće razloge: „Nisam sasvim nemotivirana, međutim ako se želim likovno izražavati, ne želim to raditi na računalu“. „Nemam se vremena posvetiti proučavanju programa kako bi se bolje izrazila“. „Motivirana sam zbog drugačijeg načina likovnog izražavanja, ali s druge strane nemotivirana sam jer više volim klasične likovne tehnike“.

Kao razloge nemotiviranosti studenti navode: „Ne preferiram rad na računalu, znatno su mi draže boje i kistovi i nered koji se oko njih stvara“. „Nisam motivirana draži mi je osjet, olovke, kista i papira“. „Nemam puno znanja o računalnoj grafici“. „Nisam baš previše zainteresirana za likovne aktivnosti“. „Nisam motivirana jer su mi druge vrste likovnog izražavanja zanimljivije“. „Nisam motivirana jer nisam vješta u slikanju na računalu“.

„Poznato je kako motivacija nije osobna karakteristika ljudi, ona se stječe kroz život i na nju snažno može utjecati okruženje“ (Babić, 2022, str. 56). Više ovakvih likovnih aktivnosti možda u budućnosti može bolje utjecati na motivaciju studenata.

Kada govorimo o motivaciji i zadovoljstvu razliku možemo objasniti na slijedeći način: motivacija je usmjerena na žudnju za rezultatom, motivacija je unutarnji osjećaj koji je kod svakog pojedinca različit te bi on trebao potaknuti pojedinca na poboljšanje efikasnosti, povećanje proizvodnosti, kreativnosti, dok zadovoljstvo predstavlja posljedicu ostvarenog rezultata (Brnad, Stilin, Tomljenović, 2016). Motivacija zapravo pridonosi zadovoljstvu u postizanju ostvarenog cilja, a motivacija je često rezultat očekivanja u budućnosti, a zadovoljstvo aktivnošću je rezultat prošlih događaja.

U drugom zadatku istraživanja željeli smo istražiti jesu li studenti zadovoljni likovnim oblikovanjem u računalnoj grafici pri čemu smo pretpostavili (H2) studenti će biti zadovoljni ovakvim načinom likovnog izražavanja. Zadovoljan student biti će produktivniji što se reflektira na njegov likovni rad. Zadovoljstvo predstavlja pozitivan stav vezan uz posao koji se obavlja, a koji proizlazi iz vrednovanja aktivnosti koja se obavlja. Osobe koje su izrazito zadovoljne i zadovoljne s onim što rade imaju pozitivne osjećaje prema svom poslu za razliku od osoba koje su nezadovoljne. Nezadovoljstvo je unutrašnje stanje koje je povezano s osjećajima ne postignuća (Mullins., 2010).

Na razinu procjene zadovoljstva utječe mnogo čimbenika, a čimbenici mogu biti: organizacijski (priroda posla, nadzor i stilovi vođenja, osobni (obrazovanje, inteligencija, sposobnosti orijentacija na posao), društveni (odnos sa suradnicima), kulturni (utemeljeni u stavovima, vjerovanjima i vrijednostima), i okolišni čimbenici (ekonomski i društveni utjecaji te utjecaji tehnologije).

Rezultati subjektivne procjene zadovoljstva studenata prikazani su u grafikonu 2. Od 106 studentica izrazito je zadovoljna 10 studentica, 50 studentica niti je zadovoljna, niti nezadovoljna što je opet gotovo polovica ispitanih studentica. Zadovoljno 39 studentica, a nezadovoljno 7 studentica. Možemo zaključiti kako je zadovoljstvo studenata bilo osrednje jer je najviše studenata niti zadovoljno niti nezadovoljno likovnim aktivnostima u računalnoj grafici. Neki studenti bili su zadovoljni dok su drugi biti nezadovoljni sa izradom računalnih grafika stoga možemo reći da je zadovoljstvo složen pojam te je teško mjeriti objektivnost. Kao i kod motivacije i kod zadovoljstva željeli smo saznati zbog čega su studenti bili zadovoljni, nezadovoljni odnosno osrednje zadovoljni navedenom aktivnošću.

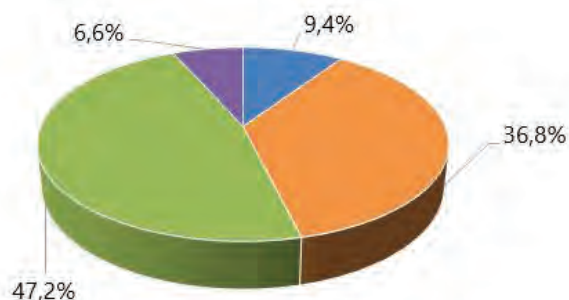
Kao razloge zadovoljstva studenti navode: „Izrazito sam zadovoljna jer mogu nešto novo i drugačije isprobati“. Zadovoljna sam jer sam imala priliku susresti se s novim aktivnostima i pokazale su se jako dobre“. „Zadovoljna sam jer je integrirana tehnologija u likovno izražavanje“. „Zadovoljna sam jer se koriste moderni načini podučavanja“. „Zadovoljna sam jer je zabavno“. „Zadovoljna sam jer je izražavanje prepušteno našoj mašti“. Zadovoljna sam jer mi ponekad baš dobro dođe izraziti svoje osjećaje u računalnoj grafici kad nemam u blizini papir.“

„Zadovoljna sam jer u računalnoj grafici imam široki krug materijala i boja koje inače ne bi imala“. „Zadovoljna sam jer se u ovoj tehnici mogu brzi i lako popravljati pogreške“. „Zadovoljna sam jer nikad nisam radila nešto slično“. „Zadovoljna sam jer uz pomoć alata koji nam se nude puno je lakše predočiti nešto što smo zamislili.“ „Zadovoljna sam jer se u ovoj likovnoj tehnici brzo i lako popravljaju pogreške“.

Osrednje zadovoljni studenti navodili su slijedeće: „Niti sam zadovoljna niti nezadovoljna, nemam o tome mišljenje“. „Niti sam zadovoljna niti nezadovoljna, smatram da je jako dobro isprobati likovno izražavanje u računalnoj grafici ali ne i da to bude jedini način likovnog izražavanja“.

Grafikon 2

Zadovoljstvo studenata tijekom izrade računalnih grafika



- Izrazito sam zadovoljna/zadovoljan
- Zadovoljna sam/ Zadovoljan sam
- Niti sam zadovoljna/zadovoljan, niti nezadovoljna/nezadovoljan
- Nezadovoljna/nezadovoljan sam

Mislim da i novim generacijama može biti zanimljivije.“ Osrednje sam zadovoljna jer iako ima mnogo mogućnosti, nije ono što mi se sviđa“. „Osrednje sam zadovoljna jer ne znam što bih mislila o ovoj temi“.

Studenti koji nisu bili zadovoljni naveli su slijedeće. „Nezadovoljna sam jer je zabavnije i poučnije kada se radi rukama na listu papira“. „Nezadovoljna sam ovakvi likovni radovi nisu mi estetski privlačni“. „Nezadovoljna sam, jednostavno ovakav način rada nije moj tip likovnih aktivnosti“. „Nezadovoljna sam, nemam interes za ovo područje“. „Nezadovoljna sam, jer mi se teže izražavati u digitalnom obliku“. Nezadovoljna sam, ne osjećam se dovoljno educirana za rad u grafičkom programu“. „Nezadovoljna sam nikada me nije neki digitalni rad impresionirao“.

Nadalje smo željeli istražiti žele li studenti više oblikovati računalnom grafikom na nastavi tijekom vježbi iz likovnih kolegija, a pretpostavili smo kako će studenti željeti više ovakvih aktivnosti u nastavi (H3).

Premda studenti i nisu pokazali pretjerani interes za ove aktivnosti ipak 40 studentica želi više ovakvih aktivnosti, da je dovoljno ovakvih aktivnosti smatraju 24 studentice, da nema potrebe za još aktivnosti izjasnile su se 22 studentice. Ostale studentice pokazuju slabiji interes prema računalnoj grafici, 19 studentica je ravnodušno te iskazuju kako im je sasvim svejedno hoće li biti više ovakvih aktivnosti u likovnoj nastavi i jedna ispitanica nije sigurna želi li više ili manje ovakvih aktivnosti.

Grafikon 3

Interes studenata za dodatne aktivnosti vezane uz računalnu grafiku

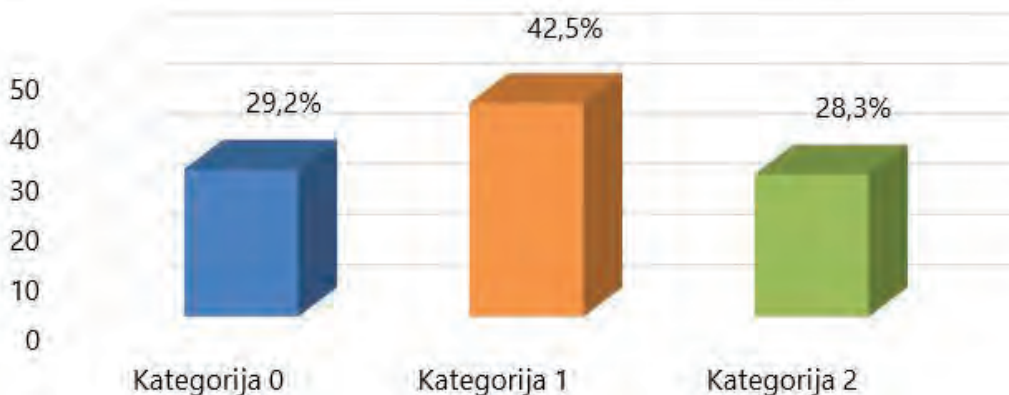


Dalje smo željeli istražiti jesu li studenti ostvarili kvalitetne likovne radove u ovom mediju tijekom likovnog oblikovanja. 106 radova studentica procijenili smo prema kategorijama 0, 1, 2. Likovne uratke procjenjivali smo prema kriterijima: bogatstvo likovnih i kompozicijskih elemenata. Kvalitetni likovni radovi pretpostavljaju određena likovna znanja o likovnom jeziku bez obzira na tehniku likovnog izražavanja. Originalnost u iskazu likovnoga motiva pretpostavljala je osobne likovne radove u kojima je vidljivo drugačije promišljanje vezano uz likovni jezik i sam motiv. Odsustvo šablonskog i stereotipnog načina likovnog izražavanja bio je treći kriterij odabira kvalitetnih likovnih radova studenata.

Odsustvo od šablone, osnovni je uvjet kvalitetne likovnosti, pri čemu treba biti slobodan od uzora, te slobodno i bez ograničenja stvarati osobne i kreativne likovne oblike. Sloboda je jedan od osnovnih uvjeta stvaralaštva, primjena šablona pojavljuje se u likovnom izrazu kada sami sebi oduzmemo slobodu gledanja, opažanja, razmišljanja i stvaranja te ovakav način rada predstavlja ne prepoznavanje i nerazumijevanje osnove likovnog stvaralaštva.

Grafikon 4

Kvaliteta likovnih radova studenata



Na slikama od 1-12 prikazani su egzemplarni primjeri likovnih radova prema danim kategorijama. U grafikonu 4. rezultati u postotnim vrijednostima pokazuju kako je od 106 likovnih uradaka studentica u kategoriji 2., što znači da je 30 studentica ostvarilo kvalitetne likovne radove. Najviše je radova bilo u kategoriji 1 što je ostvarilo 45 studentica, a to je bila kategorija osrednje kvalitetnih likovnih radova, dok je u kategoriji 0 bio 31 likovni uradak. Možemo primijetiti kako je najveći broj likovnih radova bio osrednje kvalitete dok je kvalitetnih i lošijih i likovnih radova bilo podjednako. Likovni radovi kategorije 2 pokazuju autentično likovno stvaralaštvo. Kroz likovne oblike studenti su slobodno izrazili svoje ideje i osjećaje, te kroz ovakav način slobodnog oblikovanja razvijali su svoj likovni identitet. Radovi u kategoriji 1 ipak u bogatstvu likovnog jezika znatno zaostaju za kvalitetnijim likovnim radovima, u njima šablonski način izražavanja ne dolazi toliko do izražaja te imaju nešto originalnosti u prikazu. Nerazumijevanje značenja likovnog stvaralaštva često dovodi do situacija u kojima se studenti upuštaju u precrtavanje ili oponašanje već gotovih likovnih predložaka, takve likovne radove karakterizira šablonski način likovnog izražavanja — kategorija 0. Takvom načinu izražavanja nedostaje likovno stvaralaštvo, umjesto da istražuju vlastitu kreativnost studentice iz nesigurnosti posežu za tuđim predlošcima što u konačnici rezultira nekvalitetnim likovnim radovima. Imati slobodu razmišljanja znači imati društvo sa slobodom osobnog razmišljanja i djelovanja te takvo društvo omogućava osobni razvoj pojedinca (Kušćević, 2022) stoga je važno i kroz likovne aktivnosti osvještavati studentima slobodu izražavanja.

Slika 1–12

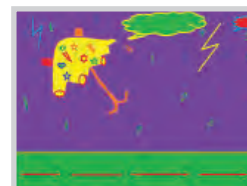
Likovni radovi studenata



Napomena. Kategorija 2



Napomena. Kategorija 1



Napomena. Kategorija 0

Zaključak

Stvaralaštvo je osnova ljudskog i kulturnog napretka. U današnje vrijeme upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije zastupljena je u svim životnim područjima pa je iz tog razloga nezaobilazna i u nastavnom procesu. Stoga je IKT kvalitetna podrška nastavnicima u realizaciji nastavnog procesa, što predstavlja novu paradigmu stjecanja znanja studenata u 21. stoljeću te povezivanje znanosti i umjetnosti. Nova tehnologija otvara vizualno likovnom odgoju i obrazovanju nove perspektive. Digitalno doba obilježeno je brojnim paradigmatiskim promjenama što se manifestira kako u svakodnevici tako i na razini znanosti, kulture, komunikacije, ali i obrazovanja. U informacijskom dobu, koje prvenstveno karakterizira trend sveopće digitalizacije sadržaja uporaba nove tehnologije u obrazovanju otvara i nove mogućnosti u umjetničkom obrazovanju. Dakako, IKT nikako ne može nadomjestiti iskustvo neposrednog stvaranja osobnog likovnog djela što su istaknule i studentice, no u okvirima fakultetskih učionica ona može predstavljati vrijedan alat unapređenja kvalitete nastavnog procesa.

Ovaj rad istražuje i analizira različite aspekte likovnog stvaralaštva kod studenata u odnosu na suvremene tehnike likovnog oblikovanja što omogućava studentima da poboljšaju svoje sposobnosti akademske inovacije i tako proširuju svoje akademske horizonte. Razvoj znanja, sposobnosti i vještina studenata leži u inovativnim načinima poučavanja i novim medijima koji se uvode u nastavu stoga smo očekivali da će studenti bolje reagirati na ovaj način likovnog izražavanja. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju da su studentice bile osrednje motivirane i zadovoljne likovnim izražavanjem u računalnoj grafici, a i nisu zainteresirane za više ovakvih aktivnosti u nastavi (čime prva, druga i treća hipoteza nisu potvrđene). Većina studentica u ovom mediju kreirala je likovne radove osrednje kvalitete što smo i pretpostavili u četvrtoj hipotezi koja je potvrđena.

U budućim istraživanjima trebalo bi se fokusirati na istraživanje kako poboljšati motivaciju i zadovoljstvo i volju studenata u stjecanju novih znanja te bi trebalo otkriti faktore koji ograničavaju studentsku kreativnost i samopouzdanje te ih navode na kopiranje i reproduciranje viđenih obrazaca umjesto da razvijaju vlastiti svijet likovnog stvaralaštva.

Literatura

- Afrić, V. (2014). Tehnologije e-obrazovanja i njihov društveni utjecaj. U Lasić-Lazić, J. (Ur.), *Informacijska tehnologija u obrazovanju* (str. 5-25). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta.
- Babić, V. (2022). Motivacija zdravstvenih djelatnika u kriznim vremenima. *Radiološki vjesnik*, 46 (1), 56-58. <https://doi.org/10.55378/rv.46.1.8>
- Brajčić, M., Kušćević, D. (2016). *Dijete i likovna umjetnost-doživljaj likovnog djela*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Brnad, A., Stilin, A. i Tomljenović, Lj. (2016). Istraživanje motivacije i zadovoljstva zaposlenika u Republici Hrvatskoj. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*, 4 (1), 109-122. <https://hrcak.srce.hr/160237>
- Buble, M. (2011). *Poslovno vođenje*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Duh M. (2006). New qualities of using computers in fine arts teaching. *Informatologija*, 39 (4), 286-289.
- Hilčenko, S. (2016). Računalo-da, ali kako? Družite se i potičite funkcionalno-logičko mišljenje vaše djece kod kuće. *Media, culture and public relations*, 7 (1), 105-114.
- Kiš, M. (2006). Informatički rječnik za školu i dom, englesko — hrvatski. Rijeka: Andromeda d.o.o.
- Križaj Grušovnik, J. (2022). Motivacija učenika. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 226-231. <https://hrcak.srce.hr/266836>
- Kušćević, D., Ćosić, M. i Mišurac, I. (2020). Samoprocjena učiteljica o razini povezivanja likovnih i matematičkih sadržaja u nižim razredima osnovne škole. *Magistra ladertina*, 15 (1), 23-40. <https://hrcak.srce.hr/249853>
- Kušćević, D., Tomaš, S. i Mornar, I. (2016). Primjena sustava Moodle u metodici nastave likovne kulture. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 86-102.
- Kušćević, D. (2022). Ometanje dječjeg likovnog stvaralaštva, odmak od slobode izražavanja i stvaranja. U: Ivon, H. Krolo, L. (Ur.), *Procesi usklađivanja i održivi razvoj iz perspektive pedagogije Marije Montessori* (str. 115-135). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Split; Grad Split; Hrvatska komora edukacijskih rehabilitatora; hrvatska udruga Montessori pedagogije.
- Lazibat, T., Dumičić, K. (2009). *Upravljanje ljudskim resursima i permanentna izobrazba –temeljni čimbenici kvalitete.*, Zagreb: Ekonomski fakultet.
- Liu, Q., Chen, H. & Crabbe, M. (2021). Interactive Study of Multimedia and Virtual Technology in Art Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* (IJET), 16(1), 80-93. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved September 22, 2023 <https://www.learntechlib.org/p/218648/>
- Ma, Z. Guan, J. Yi Man Li (2021). Research on Innovative Teaching Mode of Art Education in the Age of Convergence of Media. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16, (2). 272-284. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.18235>

Mullins J. L. (2010). *Management and organisational behaviour*. London: Prentice Hall.

Nakić, S. i Lindov, K. (2020). Motivacija kao čimbenik razvoja ljudskih resursa. *Glasilo future*, 3 (3), 1-16. <https://doi.org/10.32779/gf.3.3.1>

Petz B. (2006). *Uvod u psihologiju: psihologija za nepsihologe*. 3. Zagreb: Naklada Slap.

Grupa autor (2021). *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=68673>

Terhart E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.

Tomaš, S., Tomasović, J. i Kušćević, D. (2020). Primjena sustava moodle u poučavanju suvremene umjetnosti. *Informatologia*, 53 (3-4), 202-212. <https://doi.org/10.32914/i.53.3-4.7>

Tomičić, L., Cvrtila, M. i Pavetić, D. (2012). Važnost informatičke pismenosti učenika ekonomske škole. *Učenje za poduzetništvo*, 2 (2), 87-93. <https://hrcak.srce.hr/130238>

<https://artsandculture.google.com/search/partner?project=editorial-collection-science>



YouTube: 27. Kuscevic, Brajdic & Mijaljica video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/4GpaZmAqbd4>

Time: 15:00`

Oral presentation: Croatian

PowerPoint: Croatian

Slika 0.44

Kompozicija zid 1 [kombinovane tehnike]



Napomena. Teodora Peng, 40x50cm, 2022.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 0.45

Kompozicija zid 2 [digitalna slika]



Napomena. Teodora Peng, 20x30cm, 2022.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

dr Monika Miler, redovni profesor
Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja
Institut za muziku, umetnost i sport
Univerzitet za obrazovanje
Ludwigsburg (Nemačka)
miller@ph-ludwigsburg.de



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 741-053.5:159.922.75 (047.53)(086.8)
Originalni naučni rad
368–385

PROCESNO–ORIJENENTISAN PRISTUP DEČJIM CRTEŽIMA: KORIŠĆENJE METODE INTERVJUA VIDEO–STIMULISANOG PRISEĆANJA

Rezime: Ovaj članak ima za cilj da razmotri povezan diskurs o epistemološkim i istraživačko-metodološkim potencijalima, izazovima i ograničenjima istraživanja likovnog obrazovanja o crtanju dece. Ukoliko se crtanje dece posmatra kao kompleksna struktura s interakcijama između unutrašnjih, nevidljivih ideja deteta koje crta i spoljašnje, vidljive reprezentacije na određenoj površini, procesno orijentisan pristup dečjem likovnom izražavanju i sposobnostima metodološki se pretpostavlja. Sposobnost crtanja može se posmatrati i razumeti isključivo kroz samo izražavanje, koje je definisano kao proces u kontinuumu prostora i vremena. U tom kontekstu, videografija kao postupak snimanja procesa pokazala se korisnom metodološkom strategijom za istraživanje dečjeg crtanja, jer može zabeležiti proces stvaranja slike u njenom kontekstu. Videografija, koja se svodi na posmatranje pomoću video kamere, već ukazuje na ograničenja ove metode — može se zabeležiti samo spolja vidljivo crtanje. Suprotno tome, sve ono što se ne može videti, poput misli ili maštanja deteta, tj. sve što se odvija unutrašnje, ostaje van domašaja objektivnog (tehničkog) posmatranja i snimanja. Prošireni pristup ovim unutrašnjim stanjima nastanka slike tražen je kroz otvorene razgovore i intervjue s decom tokom ili nakon procesa rada, čime se videografija dopunjuje. Metoda intervjua s podsticanjem sećanja putem video zapisa (*Video-Stimulated Recall Interview — VSRI*), koja se već više od decenije koristi u raznim disciplinama, prvenstveno u istraživanjima nastave i procesa učenja, može pružiti novi metodološki pristup u istraživanju procesno orijentisanog dečjeg crtanja, posebno kada je cilj obuhvatanje i razumevanje procesa crtanja u njegovoj složenosti. Video zapisi procesa se pregledaju zajedno sa decom pomoću VSRI-a, što omogućava diskusiju o crtežu i njegovom nastanku.

Ključne reči: vizuelni jezik, vizuelna sposobnost, vizuelna ekspresija, procesno orijentisani pristup, videografija, video-stimulisani intervjui za prisećanje.

Osnovno pojašnjenje pojmova: Vizuelni jezik, vizuelne sposobnosti, vizuelno izražavanje, slobodno i vođeno dečje crtanje

U svakodnevnom životu, ali i u naučnim kontekstima, pojam dečjeg crtanja često se različito razume. Na primer, termin "dečje crtanje" se ponekad koristi za označavanje crteža. Ova višeslojna i ponekad nedovoljno precizna upotreba termina zahteva razjašnjenje kako se crtanje dece shvata u okviru likovnog obrazovanja kao discipline i kako se povezuje s pojmovima vizuelnog jezika, vizuelnih sposobnosti i vizuelnog izražavanja.

Vizuelni jezik dece — koji se u okviru likovnog obrazovanja obuhvata pod pojmom "dečje crtanje" — posmatramo kao samostalan medij izražavanja i komunikacije pomoću kojeg mladi mogu istraživati svet i predstavljati svoje poglede na svet (Goodman, 1976; Boehm, 2007). U skladu s ovim konceptom, različiti oblici umetničke aktivnosti i estetskog delovanja, poput crtanja, slikanja, oblikovanja i igre, smatraju se vizuelnim *veštinama*. Osim toga, vizuelna sposobnost se doživljava kao relacijski događaj koji se razvija u interpersonalom i kulturno integrisanom obrazovnom procesu (Krautz, 2015), budući da se vizuelne sposobnosti, znanje i razumevanje formiraju dijaloški u svetu oblikovanom slikama (Sowa, 2015, str. 438). *Vizuelno izražavanje*, dakle, nije kreativni subjektivni čin stvaranja iznutra, već se dosledno oblikuje iz spoljašnjih "kreativnih rezonantnih polja između ljudi kao odgovora na pitanja i zadatke, kao reprezentacije i poruke" (ibid.). Tako, posmatrajući objekat prikazan na crtežu, on se ne odnosi samo na sebe i svoju slikovnu reprezentaciju, već i na "kompleks značenja koji se sastavlja u činu stvaranja" (Richter, 1976, str. 146).

„Koncept slike“ je mentalni i akcijski koncept u kojem se formira, internalizuje i habitualizuje znanje o slikama, metodama analize slika (faktičko znanje), proces crtanja (akcijsko znanje) kao i iskustva u radu sa slikama. Koncept slike ima individualne komponente, ali je u velikoj meri kulturno generisan i determinisan. U zavisnosti od geneze i konstitucije koncepta slike, određeni načini posmatranja, refleksije, verovanja, postupanja, delovanja, komunikacije i razumevanja slika se preferiraju i legitimizuju. Kada se ovi obrasci ustale u konceptu, relativno su stabilni, ali ne i nepromenljivi.“ (Uhlig, 2016).

Još jedan značajan aspekt koji treba naglasiti jeste da se likovno obrazovanje kao stručna disciplina ne fokusira fundamentalno na *slobodno dečje crtanje* (Wildlöcher, 1995; Richter, 1997), već donosi stručnu perspektivu na istraživanje dečjeg crtanja. Konkretno, interesuje ga pedagoški proces uticaja, tj. umetnička reprezentacija se posmatra kao reaktivno-relacijska umetnička akcija mladih pod uticajem planirane pedagoške akcije i u suočavanju s pedagoškim zadacima (Sowa, 2015, str. 438). Likovno obrazovanje se, dakle, interesuje za manifestacije dečjih crteža koje proizilaze iz namerno osmišljenih obrazovnih procesa. Ukratko, interesuje ga vizuelni jezik koji se menja i razvija kroz vođeno učenje.

Ovde, međutim, ne treba odmah da se misli na časove likovne kulture, već i na situacije u kojima se od dece traži da nešto nacrtaju impulsivno, npr. ispred slike ili kao odgovor na pitanje. Dati impuls je već poziv na crtanje i dovoljan je da se ne govori o slobodnom dečijem crtežu (up. Miller, 2016). *Vođeno dečje crtanje* je stoga još jedna posebnost istraživanja dečijeg crteža u likovnom obrazovanju. Gotovo je nemoguće da istraživači preuzmu neutralnu ulogu, jer uvek postoje momenti tokom procesa crtanja kada deca uključuju istraživače u proces, npr. traženjem pomoći, postavljanjem pitanja ili komentarisanjem (Mei & Schventesius, 2019, str. 22). Ova posebnost igra važnu ulogu u razumevanju i tumačenju dečijeg crteža, jer motivacija za izradu utiče na proces i vidljiva je u motivima.

Višeperspektivni pristupi vizuelnom izražavanju i sposobnostima dece

Prema prethodno navedenim tezama, crtanje je za dete značajan način "suočavanja s, obrade i strukturisanja životnih događaja" (Kirchner, 2013a, str. 10). Vizuelni jezik deteta razvija se u odnosu na lične rezonance i kulturna okruženja (Krautz, 2020, str. 68), što se odražava u sadržaju crteža. Kako će crtež konačno izgledati zavisi od mnogih faktora. Tokom procesa, dete ispunjava slikovne radnje i rezultat emocijama i mogućnostima reprezentacije (Matthews, 2003, str. 89). Stoga je ključno uključiti kontekst dečjeg crteža kao deo metodološki kontrolisanog interpretativnog pristupa, „tj. njihovu razvojnu istoriju, situacione kontekste nastanka kao i porodične i (sub)kulturne životne situacije“ (Billmann-Mahecha & Drexler, 2018).

Međutim, oblik u kojem nam se crtež deteta prikazuje takođe u velikoj meri zavisi od materijala za crtanje dostupnih detetu. Na primer, detetu je važno da li može da crta ili slika na A4 papiru, velikom listu A4 papira koristeći bojice ili četkice i tečne boje. Crtež će izgledati potpuno drugačije ako dete može da crta na ulici u velikom formatu koristeći debele voštane bojice.

Ova saznanja o formalnim aspektima razvoja dečjeg crteža nisu samo značajna za obrazloženje teorije razvoja vizuelnog jezika mladih, već su i neophodan zahtev za znanjem istraživača iz različitih disciplina kada koriste dečje crteže kao istraživački instrument. Sadržaj i forma nerazdvojivo su povezani ne samo u umetničkim delima (Kirschenmann & Schulz, 1999), već u svim slikovnim radovima — i samim tim i u dečjim crtežima. Kada se posmatra dečji crtež, neophodno je uzeti u obzir i interpretirati oba nivoa slike — i sadržaj i formalne aspekte dizajna.

U zaključku se može reći da višeperspektivni fokus leži i na dečjem crtežu kao produktu i na procesu iz kojeg on proizilazi. Višeperspektivni pristup dečjim crtežima stoga zahteva uzimanje u obzir tri aspekta: sadržaja, forme (produkta) i konteksta (procesu).

Pristup se zasniva na metodama posmatranja rada, videografiji i diskusijama o radu. Diskusiji o radu posebno se pridaje značajna uloga. Neuss eksplicitno ukazuje na neophodnost razmene vezane za slike sa detetom (Neuss, 2014) i u ovom kontekstu govori o komunikativnom istraživanju dečjeg crtanja. U svom istraživanju, Uhlig takođe pokazuje koliko su usko povezani slikovna radnja i naracija (Uhlig, 2016; 2022).

Posmatranje rada: Formalno i kontekstualno razmatranje dečjeg crteža

Kada su u pitanju slike, neophodno je napraviti razliku između sadržaja i forme* (Kirschenmann & Schulz, 1999; Pfisterer, 2019, str. 126). Forma predstavlja strukturu ili raspored nečega, dok sadržaj označava suštinu ili značenje nečega. Drugim rečima, forma je *KAKO* je nešto prikazano u slici, dok je sadržaj ono *ŠTA* je prikazano. U vizuelnim umetnostima, forma se ne može posmatrati odvojeno od materije, sadržaja i izraza (Busch, 1987). U vizuelnoj reprezentaciji, realizovanoj putem percepcije i imaginacije, namere povezane sa sadržajem, kreativne odluke i tehnički uslovi se kombinuju. Reprezentacija ima sadržajnu nameru (Krautz, 2020, str. 93), ali intelektualni sadržaj mora biti prenet u vizuelnu formu koja se izražava preko materijala ili medija kako bi se sadržaj iskazao (ibid., str. 99).

Bivanje i pojava stoga nisu razdvojeni ni u dečjim crtežima. Ono što je izraženo u crtežu predstavlja bivanje i pojavu u jednom i konstituiše potencijalnost slike. Isključivo jezički opis, poput „sanjam da budem princeza“, pruža samo nekoliko naznaka o zamišljenom izgledu tog lika ili kontekstu njegovog dela (Neuss, 2014). Tako, u svakoj slici — uključujući i dečje crteže — postoji veza između sadržaja i slikovnih sredstava. Slikovna sredstva predstavljaju materijalni sadržaj slike (Hahne, 2010). Sredstva forme razlikuju se prema raznim žanrovima (Krautz, 2020, str. 99). Crtanje i slikanje stoga predstavljaju dve domene vizuelne reprezentacije.

Izvod: Crtanje i slikanje kao domene vizuelne reprezentacije

Crtaње i slikanje su dve različite prakse ili domene vizuelne reprezentacije (vidi Krautz, 2004). Iako postoji jasna razlika između njih, u praksi se često mešaju i neprecizno nazivaju „slikanjem“. Glas detaljno analizira razlike između njih i specifičnosti svake prakse: „U istoriji umetnosti i teoriji umetnosti, oba procesa se često razmatraju zajedno. Od Vazarija — oslanjajući se na razliku koja je već postojala u antici — termini *disegno* i *colore* postali su sastavni deo diskursa“ (Glas, 2016b, str. 32). Ovaj koncept ima dugu tradiciju u obuci umetnika.**

* Šta znači analiza oblika može se pročitati u spisima Volflina (Volfflin, 1984). Fokus na sadržaj, s druge strane, nalazi se u spisima Panofskog kako bi se razjasnila interpretacija slikovnih motiva ili slikovnih objekata umetničkog dela (Panofski, 2006).

** Jedan od najistaknutijih predstavnika je istoričar umetnosti Hajnrih Volflin, koji o tome detaljno govori u svojoj „Kunstgeschichtliche Grundbegriffe“ (Volfflin, 1984). Njegova briga je da opiše linearno i slikarsko kao ekvivalentna stanja bića ili pristupa stvarnosti. S druge strane, od renesanse, npr. kod Vazarija, liniji je dodeljena svojevrsna pionirska uloga, bar što se filogenetskog razvoja tiče. " (Glas, 2016b, str. 32) Vazari jasno pripisuje *disegno* osnovu za tri umetnosti slikarstva, skulpture i arhitekture. *Disegno* daje stvarima univerzalni duhovni element (*giudizio universale*), poput forme ili ideje svih stvari. u prirodi pak zauzima drugačiju poziciju uočavajući prevlast linearnog u slikarstvu linija se obezvređuje kao granica, počinju slikarske mogućnosti“ (Volfflin, 1984, str. 32). „Ovo ne podrazumeva fundamentalnu procenu, možda samo pomeranje pažnje u umetničkom razvoju. Za razliku od crteža, Volflin slikarstvu pripisuje fundamentalni interes za pokret, igru svetlosti i senke i težnju da se ukine striktno razdvajanje figure i tla.“ (up. Glas, 2016b, str. 32).

Nažalost, ova lingvistička nepreciznost između crtanja i slikanja — koja je tipična za svakodnevni jezik — može se primetiti i među istraživačima dečjeg crtanja (npr. Billmann-Mahecha & Drexler, 2018). Prilozi govore o dečijem crtežu i često se odnose na dečiji crtež. Grafička upotreba boje se fundamentalno razlikuje od slikarskog pristupa. Dok se u čistom slikarskom izrazu forma stvara kao mrlja (vidi Tritten, 1975), u crtežu dominira obris forme, čak i kada je unutrašnjost obojena. Tako je mrlja boje sredstvo izraza u slikarstvu, dok su tačka, linija i potez osnovna grafička sredstva crtanja.

U ranom detinjstvu možemo pretpostaviti dominaciju forme, dok boja ostaje podređena formi kao boja objekta (vidi Schuster, 2000, str. 34) ili kao boja osobine (vidi Phillips, 2004, str. 82). „Koncept boje u šematskoj fazi određuju *objektivno* usmereni i *subjektivni* faktori, tj. osobine analogne objektima i individualni kolorni sindromi preklapaju se u reprezentaciji boje [...]“ (Richter, 1997, str. 90). Dalje, karakterističan aspekt dečjeg vizuelnog jezika vidi se u njihovom naporu da odvoje figuru i pozadinu. Iako se može pretpostaviti dihotomija između slikarskog i grafičkog razumevanja forme, ona se može prevazići ukoliko je zadatak didaktički osmišljen, kao što je ilustrovano u studiji o „problemu nosa u dečjem slikarstvu“ (Miller, 2016b).

Osim toga, ne treba zaboraviti da je upotreba linije u dečjim crtežima mnogo šira od kontur linije koju razumeju i koriste odrasli, shvaćene kao obeležavanje vizuelne konture (Wittmann, 2018). U dečjim crtežima, linija ispunjava nekoliko funkcija istovremeno: može služiti kao ivica objekta za granicu objekta koja je u stvarnosti nevidljiva ili, na primer, predstavljati trajektoriju zeca ili helikoptera (Schuster, 2000, str. 39). Kada slika, dete takođe mora prevazići ovu liniju kao granicu. Slikanje ne znači popunjavanje oblika bojom, već se oblik razvija u slici iz površine boje, različitih delova boje postavljenih jedni pored drugih i jedni na druge. Pored toga, dete ima haptičke, mirisne i vizuelne doživljaje prilikom rukovanja različitim materijalima, što se opet reflektuje u crtežu ili slici.

Različiti materijali snažno utiču na oblik dečjeg crteža, što se može videti u seriji radova prikazanoj iznad (Slika 1a-f). Dečji crteži i slike su nastali od strane učenika drugog razreda na temu „Ja na farmi“. Na različitim stanicama deca su imala na raspolaganju voštane bojice, drvene bojice, ugalj, grafitne olovke, akvarele, četkice i papire različitih kvaliteta i formata. Serija radova jasno demonstrira interakciju sadržaja i formalnih aspekata u stvaranju dečjeg crteža, čime ovo polje umetničkog pristupa delima postaje dostupno za kvalitativno istraživanje dečjih crteža u interdisciplinarnim kontekstima.

Na prvi pogled: Digitalno pruženi radovi dece štampani ovde u članku svi deluju kao da su iste veličine. Odsustvo originala uskraćuje posmatraču pristup materijalnosti radova. Životinje nacrtane u pojedinačnim radovima takođe deluju kao da su iste veličine. Ovaj zaključak, koji se percipira kao navodno tačan, može uticati na interpretaciju dečjeg crteža.

Na drugi pogled: Nacrti i oslikani motivi reprodukovani su u sledećoj ilustraciji (Slika 2) u proporciji prema njihovoj originalnoj veličini. Razlika između crteža ugljem (DIN A0) i crteža grafitnom olovkom (DIN A4), ili između crteža obojenim olovkama (DIN A3) i voštanim bojicama (DIN A1), postaje jasna. Upoređenje slike akvarelom sa crtežom iste veličine napravljenim obojenim olovkama (oba DIN A3) ilustruje gore navedeno poređenje *disegno* i *colore*.

Slike 1.a–1.e

Ja na farmi [2. razred]



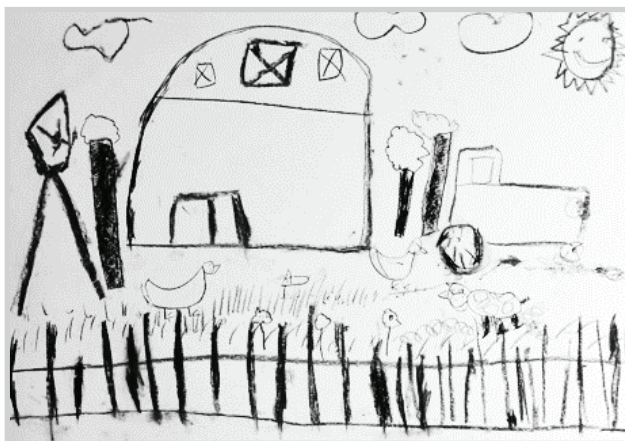
Napomena. Akvarel (a)



Napomena. Voštane bojice (b)



Napomena. Olovke u boji (c)



Napomena. Ugljen (d)



Napomena. Grafitna olovka (e)

Miller © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Poređenje nam pokazuje da, s jedne strane, različiti alati za crtanje i slikanje, a s druge strane veličine formata papira, utiču na prikaze. Četkica se oseća drugačije u ruci, možda čak i neobičnije nego olovka ili bojica. Ugalj je mekši i lakše se razmazuje nego linija olovke. Pre svega, stvara tamniji trag i takođe je pogodan za popunjavanje površina. Grafitne i obojene olovke mogu se koristiti za detaljnije crtanje, a obe se takođe mogu koristiti za definisanje površina šrafranjem. Crtež olovkom je crno-beli, dok obojene olovke omogućavaju diferencijaciju boja.

Crtanje na A3 ili A4 papiru zahteva drugačije motoričke veštine i fizički napor nego na velikom listu veličine 84,1 x 118,9 cm, koji je 8 puta veći od stranice za bojenje ili čak 16 puta veći od stranice velike sveske. Da bi dete popunilo i savladalo veliku površinu crtežima ili bojama, možda će morati da crta ili slika ležeći ili sedeći na podu, pa čak i da se kreće oko stranice.

Nisu sva deca upoznata s crtanjem velikih formata na papiru. Možda su crtali kredama, ali to se takođe oseća drugačije na asfaltu nego na papiru. Linija može izgledati drugačije ako dete sedi za stolom i crta je na malom formatu pokretom zgloba, ili ako crta liniju od jedne strane velikog lista papira do druge pokretom celog ramena. Takođe, potrebno je imati hrabrost za izvođenje velikog crteža punim fizičkim naporom. Na kraju, način na koji dete izvodi crtež zavisi od toga koliko je već imalo iskustva sa odgovarajućim alatima i formatima papira. Ponavljanjem se svakako stvara veća bliskost sa materijalima. Sve ukazuje na to da bi dete trebalo da ima iskustva sa različitim materijalima kako bi upoznalo njihove specifičnosti i potom svesno biralo određene za buduće projekte crtanja ili slikanja.

Slika 2.a–2.f

Ja na farmi [2. razred]



Napomena. Reprodukivano u proporciji prema originalnoj veličini, Miller © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Rad u nastajanju: Procesno orijentisan pristup

Posmatranje radova prikazanih ovde stvara svest o činjenici da dete mora neprekidno donositi odluke u umetničkom procesu, koje zavise od svih prethodnih iskustava, nivoa znanja i sposobnosti, što zauzvrat utiče na posmatranje dečjeg crteža. Ovi uslovljavajući faktori geneze crteža mogu se rekonstruisati jedino posmatranjem i analizom procesa crtanja. Ovaj metodološki pristup bio je razlog za nužno pomeranje fokusa sa dosad predominantnog, na produkt orijentisanog istraživanja dečjeg crtanja, koje se bavilo proizvodom (*Šta?* formalno i sadržajno razmatranje), na novi fokus koji razumevanje geneze (*Kako?*) stavlja u centar pažnje, kao *procesno orijentisano* istraživanje. U modifikovanoj istraživačkoj perspektivi više nisu presudni samo izgled završnog rada (Kerschensteiner, 1905; Volkelt, 1930/1968; Ebert, 1968), već i razumevanje crteža u kontekstu umetničkog procesa stvaranja i efekta.

U završenom crtežu svi motivi su vidljivi odjednom, ali se oni tokom procesa crtanja postepeno stvaraju i postaju vidljivi kroz kompleksan lanac akcija (Meumann, 1914), te se njihovo značenje može otvoriti procesno orijentisanim pristupom. Videografija, kao metoda za beleženje procesa, nudi značajan pristup istraživanju dečjeg crtanja u genezi njihovih radova.

Videografija ili posmatranje kamerom

Procesno orijentisana istraživačka perspektiva, uspostavljena u likovnom obrazovanju, primarno se fokusira na ispitivanje umetničkog angažovanja deteta u kontekstu njegovog nastanka. U proizvodnom procesu nisu važni samo crtež ili slika, već i kompleksne akcije, reakcije i refleksije koje prate proces crtanja (Miller, 2022a; Kekeritz & Kubandt, 2022). U takvim istraživačkim pristupima, videografija se može smatrati korisnom istraživačkom metodom (Schluß & Jehle, 2013; Seidel & Theil, 2017; Ruin, Herrle & Engarten, 2016; Riegel & Macha, 2013). Pomoću nje se kompleksni komunikativni procesi radnje crtanja mogu zabeležiti (Reh, 2012), a zatim naknadno posmatrati i analizirati korak po korak, čak i više puta. Latentni grafički proces se trajno (digitalno) beleži. Videografija snima sve, pa čak i ono što bi ljudsko oko i uho moglo propustiti u prolaznom trenutku.

Iako je videografija kao metodološki pristup donela značajnu dinamiku u istraživanje dečjeg crtanja u likovnom obrazovanju (Spielmann, 2022; Miller, 2010; 2016; Reuter, 2012; Brandenburger, 2020), ne smeju se izgubiti iz vida granice ovog postupka. Ono što kamera beleži jeste samo spoljašnja, vidljiva akcija crtanja, dok sve što se ne može posmatrati ostaje van domašaja snimanja. Imaginativni procesi (Sowa, 2012) izmiču objektivnom (tehničkom) posmatranju i beleženju. Kako bi se dublje istražili misaoni i imaginativni procesi tokom geneze slike, neophodno je voditi otvorene razgovore i intervju s decom tokom ili nakon procesa rada. Ovi razgovori tokom i nakon procesa crtanja dopunjuju videografiju.

Međutim, u svim videografskim istraživačkim projektima, treba imati na umu da mnoga deca, pa čak i odrasli, reaguju „zadržkom ili čak odbijanjem ideje video snimanja“ (Spielmann, 2022). „Stoga je preporučljivo detaljno pripremiti videografiju. Deca bi trebalo da poznaju istraživača i da s njim izgrade

poverenje. Aspekti zaštite podataka takođe su relevantni za videografiju“ (ibid.). Ova tačka takođe govori u prilog (delimično) participativnom pristupu istraživanju dečjih crteža (Hüpping, 2024; von Unger, 2014) i uključivanju perspektiva dece. Opisivanje dece i njihovih crteža isključivo iz perspektive odraslih nosi rizik od predstavljanja manjkavog pogleda na decu i detinjstva (ibid.). *Interpretacija* videografskih snimaka kao dokumentacije procesa crtanja zajedno s decom u okviru intervjua s podsticanjem sećanja putem video zapisa (Sowa & Uhlig, 2006) još je jedan način aktivnog uključivanja dece u istraživački proces.

Intervju s podsticanjem sećanja putem video zapisa (Video-Stimulated Recall Interview — VSRI)

U kontekstu predmeta istraživanja, dosadašnji istraživački ciljevi usmereni su ka razumevanju tri ključna pitanja ŠTA, ZAŠTO i KAKO dečjih grafičkih interakcija (vizuelnog jezika), uzimajući u obzir tri aspekta *sadržaja, forme i konteksta*. Kao što je objašnjeno u prethodnom poglavlju, posmatranje rada, opažanje i videografija pružaju važan pristup ovim pitanjima. Procesno orijentisan pristup dečjim crtežima može se dodatno metodološki ojačati. Intervjui s podsticanjem sećanja putem video zapisa nude prilike i izazove, koji su detaljno predstavljeni u nastavku, za dublje razumevanje odnosa između onoga što je vidljivo *spolja* u procesu crtanja i onoga što je skriveno i nevidljivo *iznutra* kao proces crtanja kod deteta.

Pomoću *VSRI*, razgovori o radu mogu dobiti značajnu dimenziju u procesu naučnog tumačenja značenja (Miller, 2016a), usmeravajući se upravo na ono skriveno i nevidljivo. U hermeneutičkom istraživanju dečjeg crtanja u likovnom obrazovanju, razgovor o crtežu i njegovoj genezi predstavlja podkorak istraživačko-metodološkog postupka (diskusija o radu ili problem-centrirani intervju), kako bi se skriveno istražilo i otkrilo kroz zajedničku diskusiju. *VSRI* se vidi kao metod koji može dodati dalju rekonstruktivnu dimenziju ovim diskusijama o radu kada se deca suoče sa vizuelnim zapisom sopstvenog radnog procesa.

Intervjui s podsticanjem sećanja putem video zapisa prvi put su korišćeni u istraživanju nastave 1980-ih godina – isprva ograničeno na nastavnike (Calderhead, 1981), ali sada prošireno i na učenike (Schneider-Binkl, S. 2018; Behrens, 2012). U osnovi, očekivalo se da pruže dublji uvid u unutrašnju perspektivu s jakim fokusom na individualnu praksu delovanja istraživanog subjekta.

„Čas je video-snimljen i potom reprodukovan ispitanicima u okviru intervjua s ciljem refleksije njihovih postupaka. U zavisnosti od istraživačkog dizajna, ovo deluje kao jedini ili dopunski impuls za izjave ispitanika s bliskom vezom za konkretno realizovanu praksu delovanja. Na taj način otvaraju se posebni pristupi misaonim obrascima koji prate delovanje, čime se transparentno prikazuje kompleksnost mišljenja i delovanja. Intervjui koji se sprovode obično se analiziraju kvalitativnim metodama društvenih istraživanja kako bi se otkrili obrasci znanja i delovanja bliski subjektu i, po potrebi, iz njih izveli novi teorijski zaključci“ (Schneider-Binkl, 2018).

Ciljano suočavanje sa doživljenim časovima u obliku video stimulansa pruža mogućnost sticanja retrospektivnih uvida u subjektivne misaone procese pojedinaca (Schneider-Binkl, 2018). Snaga

istraživačkih projekata zasnovanih na intervjuima s podsticanjem sećanja putem video zapisa leži u njihovom pristupu misaonim strukturama s referencama na konkretne situacije delovanja. Ovo se odnosi na studije o perspektivama učenika i nastavnika. Istraživanja zasnovana na VSRI neminovno zahtevaju od ispitanika intenzivno uključivanje u sopstvene procese učenja i podučavanja. Vremenski okvir takođe se pokazuje važnim, jer pravovremeno poređenje podstiče ove procese učenja. VSRI je široko korišćen kao istraživački pristup u istraživanju nastave, posebno u muzičkom obrazovanju (npr. Henning & Teipel, 2023; Heberle & Kranefeld, 2016), u obrazovanju u sportu (Messmer, 2015), u stranim jezicima i STEM predmetima (za pregled vidi Schneider-Binkl, 2018, str. 9). Međutim, uprkos potencijalu ove moćne kvalitativne istraživačke metode, ona se još nije široko etabrirala u ovim oblastima.

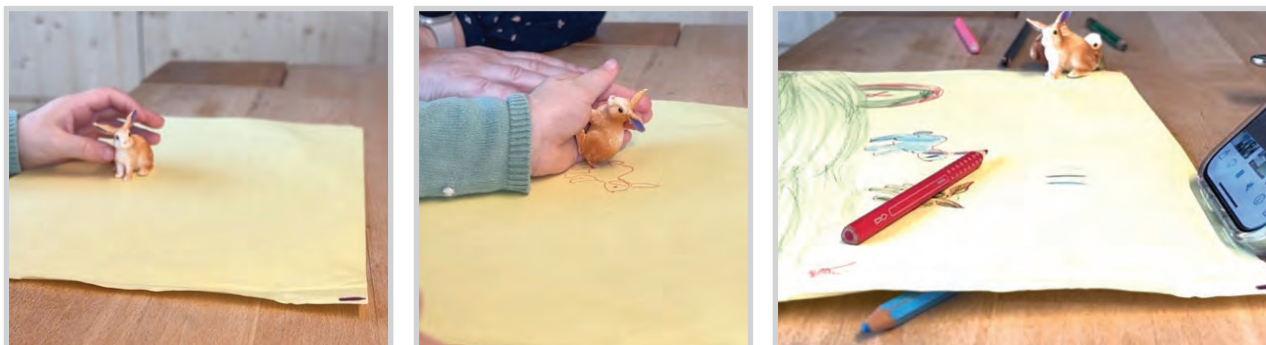
Ovaj pristup još nije razmatran u likovnom obrazovanju, iako je potencijal metode za pristup procesu crtanja očigledan. Međutim, postoji interfejs sa prethodnim istraživačko-metodološkim pristupima u likovnom obrazovanju. Količina video materijala koja nastaje prilikom snimanja nastave ili čitavih serija časova može biti ogromna (Brandenburger, 2020) i predstavlja istraživačima veliki izazov za razvijanje smislenog pristupa istraživačkom materijalu za projekat. U hermeneutičkim interpretativnim ciklusima, na primer, ustaljena je praksa rada s odabranim ključnim scenama. Ovaj proces redukcije mora se takođe reflektovano sprovesti na osnovu istraživačkog pitanja. Dinkelaker & Herrle referišu na metodološki postupak odabira sekvenci i pravljenja izvodaka (2009, str. 119). U VSRI —posebno kada su videografski zapisi veoma dugi — istraživači takođe biraju ključne sekvence koje se analiziraju sa učesnicima. Po mom mišljenju, ovaj metodološki pristup je takođe prenosiv na hermeneutičko istraživanje dečjeg crtanja.

VSRI kao metoda predstavlja smisleno proširenje diskusije o radu, jer se ne raspravlja samo o crtežu s detetom, već se proces takođe stavlja u centar diskusije u *slikovnom obliku*. Čin crtanja više ne mora biti rekonstruisan iz sećanja; on je prisutan zahvaljujući snimanju.

Primer: Videografija i video stimulisani intervju za podsećanje

Slika 3.a–3.c

Videografija i intervju s podsticanjem sećanja putem video zapisa



Napomena. Miller © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Video prikazuje situaciju crtanja u kojoj dvoje dece od četiri i šest godina crtaju zajedno sa mnom za trpezarijskim stolom u porodičnom dnevnom boravku. Ovo je česta situacija jer deca vole da crtaju i vole da me uključe u crtanje. U ovim prilikama postoji glatki prelaz između crtanja, igranja i razgovora. Na današnji dan se radilo o zečevima, tačnije dva zeca, „jer su prijatelji“ — kaže četvorogodišnja Ida (sl. 1). Događaj izvlačenja je snimljen na video (Video 1: trajanje 12:17 min). Video je gledan zajedno sa decom, što je dalo povoda za dalje diskusije o crtežima (Video 2: trajanje 12:15). Na ovaj način, deca su bila uključena u istraživački događaj na participativan način, što mi je pre svega omogućilo da sprovedem, testiram i razmislim o *VRSI* metodi u prirodnoj situaciji. Na taj način sam uspeo da rekonstruišem interakcije i participativne pristupe i mogućnosti delovanja. Sledeće hermeneutičko tumačenje se odnosi na odlomak iz video snimka i fokusira se na pitanje odnosa između kolaborativnog crtanja i razvoja veština crtanja (slikovne sposobnosti). Ovde je glavni fokus na važnosti predcrtanja, što se takođe bavi značajem *bojanki*, koje imaju negativne konotacije u likovnom obrazovanju i daju šablone za bojenje (Kirchner, 2013b, str. 74). Delovi teksta u kurzivu su odlomci iz video transkripta, odlomci teksta koji slede sumiraju hermeneutičku interpretaciju.

Videografija procesa crtanja (prvi deo)

Kao i obično, crtanje projekat se razvija iz igre između dvoje dece. Ida i Levi dolaze do mene sa svakim sa svojim zecom, govoreći mi da su ovi zecovi različiti jer jedan ima zelene uši, a drugi plave. Zecovi se na neko vreme kreću po stolu – vođeni rukama dece – dok oni pričaju šta zecovi rade. Vidimo tipičnu dečju igru u kojoj je spontano otkriveno da sada žele da crtaju. Ida želi da nacрта zeca, dok Levi, koji je sada predškolač, više voli da crta ranac. Papir i bojice su brzo doneti, a mobilni telefon postavljen na sto za videografiju. Ida postavlja zeca u sredinu papira i traži da mu nacrtam zeca (Slika 3a).

Ovaj zahtev Ide nije ništa neobično, jer za nju i njenog brata ja sam „dobra crtačica“ u porodici, koja može brzo da prikaže kravu, auto, princezu ili, kao sada, zeca, u zavisnosti od njihovih želja. Drugi odrasli članovi porodice su dobri u drugim stvarima, a deca to vrlo dobro znaju i stoga zahtevaju odgovarajuću stručnost. Deca često žele da stariji braća ili roditelji nacrtaju nešto za njih, naročito kada misle — kao što Ida sada misli – da nisu u stanju da nacrtaju nešto. Ovo ukazuje na relacijsku prirodu razvoja sposobnosti crtanja (Krautz, 2015; Miller, 2016a).

Ida objašnjava gde zec treba da bude i kako treba da izgleda, a veselo je kada ga brzo vidi na papiru. Upoređuje nacrtanog zeca sa stvarnim (Slika 3b), naročito uši: „jedna visi malo krivo, a druga je ravna,“ kaže Ida, pokazujući na uši sneaky zeca. Ona nastavlja da verbalizuje i crta: „Ovaj zec ima roze uši...“ Ponovo skreće pažnju na roze uši zeca. Zatim crta oči crnom olovkom, prateći crnu tačku koju sam prethodno nacrtala crvenom, i komentariše: „Znaš, ti crtaš crno po crvenoj.“ Ona odlučuje: „Zec skače po polju!“ Uzima svetlo zelenu bojicu i počinje da popunjava površinu ispod zeca sa puno entuzijazma. Kada je zelena površina postala vidljiva duž donjeg ivice stranice, razvija narativu svog daljeg crteža: „Treba ti dva zeca jer su prijatelji...“ Ali prvo nastavlja da crta zelenu površinu dok ne stigne do zeca u sredini slike.

U međuvremenu, objašnjava zašto njen prvi zec treba da ima prijatelja, a zatim želi da ponovo nacrtam drugog zeca, što i činim. Ida daje oba zeca zelenom i plavom krznom. Onda želi još jednog malog zeca, koga ponovo traži da nacrtam. Kada mislim da bi sada mogla da nacrtava zeca sama, ona odgovara pomalo ljutito: „Ne mogu da nacrtam zeca, već sam pokušala... Ne mogu da ga nacrtam.“

Ostajem opuštena u vezi s njenom izjavom. To što ona ne može da nacrtava zeca nije zbog mog prethodnog crtanja. Svesna sam diskursa o bojankama koje „sprečavaju kreativne procese“ (Kirchner, 2013b, str. 74), ali sam ubeđena da moji crteži imaju drugačiji efekat na decu. Ja im ne crtam nikakve šematske zečeve — tj. nikakve motive kao u bojankama — već pokazujem kako crtam zeca koji je deca donela iz igre u situaciju crtanja, prema njegovom izgledu. Ovo je spontano i prirodno za decu u ovoj situaciji, jer mogu lako da prepoznaju da sam ja *dobra crtačica* i da je ovo moj „odrasli“ način crtanja, a da oni ne moraju da razvijaju ambiciju da crtaju baš kao ja. Tačnije, u početku pružam Idi samo motiv za bojenje tokom kooperativne aktivnosti i komunikacije.

Crtanje se nastavlja, Ida crta još jedan rainbow i više detalja zeca. Tokom ove crtalačke seanse, Ida ostaje pri tvrdnji da ne može da crta zeca. I dalje crta i komentariše: „Ti dobro crtaš!“

Video-stimulisan intervju sa sećanjem na rad i proces (drugi deo)

Zatim gledamo video. Levi dolazi do nas s druge strane stola. Gledanje video snimaka je takođe nešto s čim su deca upoznata iz svakodnevnog života. Kao istraživač, sada sam radoznala da vidim šta će izazvati gledanje videa i suočavanje sa snimkom naše zajedničke aktivnosti crtanja (VSRI) kod Ide. Razgovor ostaje na temi zečeva i prijateljstva.

Ida komentariše: „O, ovo je majka i dete, mali zec i veliki zec!“ U videu ona tada čuje sebe kako govori o dva zeca koji su prijatelji, što vraća razgovor na dva prijateljska zeca koja se igraju. Ida nastavlja da gleda i shvata: „O, nedostaje nebo!“ Uzima plavu bojicu i počinje da crta nebo, okrećući crtački papir za 180 stepeni. Površina za crtanje postaje igralište na kojem se zecovi kreću i skaču. Ida veselo viče: „Sada su četiri zeca!“

Gledajući pažljivo ovu poslednju scenu, postaje jasno da VSRI vodi do refleksije o sopstvenom crtežu. Ida prepoznaje u videu da njen crtež nije završen. Nebo koje ona crta duž gornje ivice stranice stvara linearnu slikovnu podelu koja je tipična za njen uzrast (Miller, 2022b). Ova situacija je karakterisana tečnim prelazima između igre i crtanja. Ida to sažima kada govori o četiri zeca u VSRI, misleći na dva zeca koja se igraju i dva nacrtana zeca. Ova situacija može se čak opisati kao *kooperativno igranje crtanja*, pri čemu se veza između dečjeg crtanja i naracije (Uhlig, 2016; 2022), koju Uhlig uvek naglašava, može proširiti da uključi i trenutak dečje igre. Schneider je već ukazao na igru kao bitan aspekt kooperativnih crtalačkih aktivnosti (Schneider, 2022). U zaključku se može reći da umetnički izraz malih deteta često karakteriše interaktivna veza između crtanja, igre i naracije.

Nastavak crtalačke akcije

Sat vremena kasnije, Ida uzima novi list papira i crta zeca (Slika 4).

Pre svega, ovaj crtež mi jasno pokazuje da ne treba da brinem o navodnom negativnom uticaju mog prethodnog crtanja na razvoj Ide i Levijevih sposobnosti crtanja u budućnosti. Ida razvija oblik predstavljanja samostalno, a od tog popodneva mi govori da sada može da crta i zeca i da smo obe dobre crtačice. Kooperativna crtalačka aktivnost pozitivno utiče na razvoj vizuelnog jezika i vizuelnih sposobnosti.

Zaključak

Perspektive za (likovno vaspitanje i obrazovanje) produkt-proces orijentisano istraživanje dečjih crteža

Procesno orijentisan pristup vizuelnim sposobnostima i vizuelnom jeziku dece i mladih sve više se usvaja u istraživanju dečjih crteža. Predstavnici različitih disciplina prepoznali su potencijal sa epistemološke i istraživačko-metodološke strane i svojim radovima doprinose razvoju interdisciplinarne teorije dečjeg crtanja.

Jedna naučna korist ovog članka svakako je teorijsko i praktično uvođenje *VSRI*-ja u istraživanje dečjih crteža. *VSRI* kao istraživačka metoda može dodati važnu dimenziju diskusiji o radu, jer proces postaje sadržaj diskusije u formi video zapisa. Kooperativna crtalačka aktivnost snimljena video zapisom i reflektovana pomoću *VSRI* takođe je pokazala da se u ranom detinjstvu može pretpostaviti interaktivna veza između igre, naracije i crtanja, što zauzvrat dovodi do novih teorijskih razmatranja. Deca koriste svoj vizuelni jezik (dečje crtanje) da prošire dečju igru, koja se doživljava kroz plodonosni trenutak naracije (Bierbaum, 2024), ili da unesu različite oblike komunikacije i dimenzije delovanja u igrački kontekst. Crtež četvorogodišnjaka (Slika 5) predstavlja primer kako deca pronalaze grafička rešenja u igri da donesu maštovito u stvarnost: mobilni telefon koji je hitno potreban za igru Levi je nacrtao sam, kako bi mogao da ga koristi za obavljanje poziva u igri. Ovaj primer, kao i scena sa zecovima opisana ranije, omogućava zaključak da različiti oblici dečjeg izraza imaju odgovornu prirodu. Oba primera takođe nam omogućavaju da uvedemo koncept *igrovnog crtanja* u istraživanje dečjih crteža. Igra obuhvata sve oblike dečjeg slikovnog izraza. U svom istraživanju, Sina Vogel je uspela da uspostavi sličnu vezu između gradnje, igre i naracije (Vogel, 2024). Istraživačka dilema bila bi da se istraži da li se slična zapažanja mogu napraviti i u dečjem slikanju četkicom i bojama.

Slika 4

Zec u jabetu [nacrtala i isekla Ida, 4 godine]



Napomena. Miller © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 5

Mobilni telefon [Levija, 4 godine]



Napomena. Miller © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Literatura

- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E. & Staub S. (2020). Video-based classroom research: recordings with two cameras — and then? *Forum: Qualitative Social Research*, 21 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3298> (last accessed on 28.2.2024)
- Behrens, C. (2012). Application of video stimulated recall interviews with students to capture the inner perspective in dancing and creating. In: T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Eds.), *The art of researching cultural education. Theory and research approaches, Kulturelle Bildung*, vol. 29 (pp. 147-159). Munich: kopaed.
- Bierbaum, K. (2024). Narrative, topography, adaptation — Community action in image worlds. H. Sowa & M. T. Meier (eds.) *Weltbilder. IMAGO journal for art education*. Issue 18, Munich (in print).
- Boehm, G. (2007). *How images create meaning. The power of showing*. Berlin: University Press.
- Brandenburger, K. (2020). *Formation of drawing strategies. Teaching and learning processes of constructive technical drawing*. Munich: kopaed.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. (2018). Pedagogical-phenomenological videography. Showing, noticing, interattentionality. In Ch. Moritz & M. Corsten (Eds.), *Handbook of qualitative video analysis* (pp. 521-547). Wiesbaden: Springer VS.
- Busch, W. (1987). Art and function — an introduction to the question. In: W. Busch, (Ed.), *Funkkolleg Kunst. A history of art in the change of its functions* (pp. 5-26). Munich: Piper.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated-recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Corsten, M (2018). Video analysis — Qua Vadis? In Moritz, Ch. & Corsten M. (Eds.), *Handbook of Qualitative Video Analysis* (pp. 799 -817). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietl, M. L. (2004). *Children's painting. On the use of color at the end of primary school*. Münster: Waxmann.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Educational videography. An introduction*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ebert, W. (1968). *Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Schulalter*. Ratingen: Henn.
- Glas, A. (2016b). Between "Desegno" and "Colore" — Color in children's drawing. In H. Sowa & A. Glas (Eds.) *Painting. IMAGO journal for art education*. Issue 1, Munich, pp. 31-43.
- Goodman, N. (1976): *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Cambridge: Hackett Publishing.
- Hüpping, B. (2024): Democracy and participation in elementary school. In: M. Götz et al. (Eds.), *Handbook of primary school pedagogy and primary school didactics*. 5th revised edition. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. (forthcoming)
- Henning, I. & Teipel, J. (2023). Musical improvisation in school music lessons. Teachers' reflections on inclusive and exclusive music-making processes in a lower secondary school. In: *KuBi online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-improvisationen-schulischen-musikunterricht> (last accessed on 10.2.2024).

-
- Keckeritz, M. & Kubandt, M. (Eds.), (2022). *Children's drawings in qualitative research. Approach, potentials, limits*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kekeritz, M. & Kubandt, M. (2022). Children's drawings in the qualitative research context between tradition and new beginnings. In: M. Keckeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 3-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerschensteiner, G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich: Carl Gerber.
- Kirchner, C. (2013a). *Kunst — Didaktik für die Grundschule*. 5th edition, Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. (2013b). *Children & art. What adults should know*. Seelze: Klett, Kalleyer.
- Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Experiencing and understanding pictures. Introduction to the reception of art*. Leipzig: Ernst Klett.
- Krautz, J. (2004). *The meaning of the visible. John Berger's aesthetics and ethics as an impulse for art education using the example of photography*. Hamburg: Dr. Kovač
- Krautz, J. (2015). Learning in art education. Systematic reflections on a theoretical and practical desideratum. In: J. Krautz (Ed.), *Learning. IMAGO:journal for art education*. Issue 1, Munich, pp. 7-18.
- Krautz, J. (2020). *Art education. A systematic introduction*. Paderborn: utb.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Messmer, R. (2015). Stimulated recall as a focused approach to teachers' action and thought processes. *Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051> (last accessed on 22.2.2024).
- Miller, M. (2010). Videography in art education research — methods of video interpretation. An inventory. In: C. Kirchner, J. Kirschenmann, & M. Miller (Eds.), *Children's drawing and youth cultural expression. State of research - research perspectives* (pp. 493-512). Munich: kopaed.
- Miller, M. (2016a). Children's drawing action as an interrelationship between linguistic and pictorial representation and understanding. The role and significance of videography in process-oriented children's drawing research. In: A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Eds.), *Sprechende Bilder — besprochene Bilder. Image, concept and language action in deictic-imaginative communication practice* (pp. 537-550). Munich: kopaed.
- Miller, M. (2016b). The "nose problem" in children's painting — from the drawing to the painted portrait. In H. Sowa & A. Glas (Eds.) *Painting. IMAGO:magazine for art education*. Issue 1, Munich, pp. 31-43.
- Miller, M. (2022). Children's drawing research in art education — The hermeneutic-multiperspective interpretation model. In M. Keckeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 103-127). Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, M (2022b). How do children and young people depict space in drawings? An art education perspective on the phenomenon of spatial representation in children's and young people's drawings. In M. Miller & Ch. Schmidt-Maiwald (Eds.). *Didactics of spatial drawing. Design didactic research and practice* (pp. 19-46.). Bielefeld: utb.

- Meumann, E. (1914). *Outline of experimental pedagogy*. Leipzig: Engelmann.
- Neuß, N. (2014). Children's drawings in media pedagogical research. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbook of children and media* (pp. 247-258). Wiesbaden: Springer VS.
- Panofsky, E. (2006). *Iconography and iconology. Image interpretation according to the three-stage model*. Cologne: DuMont.
- Pfisterer, U. (2019). *Metzler's encyclopedia of art history. Ideas, methods, terms*. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Philipps, K. (2004): *Why the chicken has four legs. The secret of children's visual language*. Darmstadt: Toeche-Mittler.
- Reh, S. (2012). Observing with the video camera. In: H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Observing in school — learning to observe* (pp. 151-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. & Englert C. J. (2011). *Introduction to qualitative video analysis. A hermeneutic-sociological of knowledge case analysis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reuter, O. (2012). *Videography in aesthetic educational research*. Munich: kopaed.
- Richter, H. G. (1997). *The children's drawing. Development, interpretation, aesthetics*. Berlin: Cornelsen.
- Richter, H. G. (1976). *The beginning and development of graphic symbolism*. Kastellaun: Aloys Henn.
- Conclusion H. & Jehle, M. (Eds.), (2013). *Video documentation of lessons. Approaches to a new source genre of classroom research*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, K. (2022). Playful sensitization: Intersubjective and processual representation and production of space in kindergarten children's drawing with the help of mapping. In: M. Miller & Ch. Schmidt-Maiwald (Eds.). *Didactics of spatial drawing. Design didactic research and practice* (pp. 125-130). Bielefeld: utb.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews as a methodological approach for qualitative classroom research in music. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* (9), pp. 1-20. Available online at: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150> (last accessed on 22.02.2024).
- Schuster, M. (2000). *Psychology of children's drawing*. Göttingen: Hogrefe.
- Sowa, H. (2012): Imagination in the educational process. The sensus communis between aisthesis and reason. In: H. Sowa (Ed.), *Bildung der Imagination. Volume 1: Art education theory, practice and research in the field of imaginative perception and representation* (pp. 18-73). Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2015). Pictorial knowledge and skills in the process of their formation. The systematic place of children's and young people's drawing research in scientific art education. In: A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Eds.), *Understanding art education. Steps towards a systematic theory and didactics of art education* (pp. 431-446). Munich: kopaed.
- Sowa, H. & Uhlig, B. (2006). Pictorial action and its meaning. Methodological questions of an art educational hermeneutics. In: W. Marotzky & H. Niesyto (Eds.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodological approaches from a social science, art and media education perspective* (pp. 77-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Spielmann, R. (2022). The dispositive of digitally based children's drawings in the context of videographic observations and interpretations. In: M. Kekeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 211-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Tritten, G. (1981). *Education through color and form. A methodological handbook for visual design and thinking*. Bern: Paul Haupt.
- Uhlig, B. (2016). The narrative dimensions of children's visual concepts. In: G. Lieber & B. Uhlig (Eds.), *Narration. Transdisciplinary paths to art didactics* (pp. 175-187). Munich: kopaed.
- Uhlig, B. (2022). Nele and the crocodile. Hermeneutic image analysis as a method of researching children's drawing. In: M. Kekeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 59-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Unter von, H. (2014). *Participatory research. An introduction to research practice*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, S. (2024). *Building in elementary school between play and narration*. Munich: kopaed.
- Volkelt, H. (1930/1968). *The principles of the spatial representation of the child*. Bietigheim: privately printed.
- Wildlöcher, D. (1998). *What a child's drawing reveals. Method and example of psychoanalytic interpretation*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wittmann, B. (2018). *Meaningful scribbles. A cultural and knowledge history of children's drawings, 1500-1950*. Zurich/Berlin: Diaphanes.
- Wölfflin, H. (1984): *Basic concepts of art history. The problem of stylistic development in modern art*. Munich: Schwabe.



YouTube: 23. Miller video ArtnEdu2023
Link: <https://youtu.be/WiXEWMeeDxw>
Time: 6:05`
Oral presentation: music
PowerPoint: English

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Уметност и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија

dr Milanka Maljković, dr Dragana Malešević,
dr Angela Mesaroš Živkov —
prof. st. studija, Metodika nastave
dr Sribislava Pavlov, prof. st. studija,
Pedagogija i dr Jelena Blanuša, prof. st.
studija, Psihologija
Visoka strukovna škola za obrazovanje
vaspitača u Kikindi (Srbija)
maljkovicm62@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 087.5-053.4 (0.034.2)+371.3::159.92-053.4
Izveštaj naučnog istraživanja
386–395

UTICAJ INTERAKTIVNOG MODELA KNJIGA NA GOVORNI RAZVOJ PREDŠKOLSKOG DETETA*

Rezime: Autorke se, sa teorijskog i istraživačkog aspekta bave ispitivanjem uticaja interaktivnog modela knjiga na govorni razvoj predškolskog deteta. Za prikupljanje podataka realizovano je sistematsko neeksperimentalno — opservaciono istraživanje u kojem je učestvovalo 2563 dece predškolskog uzrasta i onlajn anketiranje stavova vaspitača. Rezultati pokazuju da interaktivni modeli knjiga pružaju detetu aktivniju ulogu u odnosu na tradicionalne knjige zato što mu se pored čitanja teksta, pruža mogućnost da samostalno, ili u okviru zajedničkog rada sa vaspitačem uz skeniranje kodova dolazi do novih saznanja i ideja. Praktična primena interaktivnih knjiga tokom radioničarskih aktivnosti realizovanih u okviru projekta pod nazivom „Digitalna kompetencija u upotrebi QR kodova kao tehnologije proširene stvarnosti u poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta: vaspitno-obrazovna primena i evaluacija“ ukazuje da su deca iz uloge pasivnih slušalaca prelazila u aktivne učesnike koja su tokom istraživačkih aktivnosti proširivala znanja, iznosila lične utiske i kroz timske aktivnosti, obrazovala su se.

Ključne reči: deca, knjiga, interaktivnost, timski rad, govorni razvoj.

* Rad je izvod iz šireg razvojno-istraživačkog projekta pod nazivom „Digitalna kompetencija u upotrebi QR kodova kao tehnologije proširene stvarnosti u poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta: vaspitno-obrazovna primena i evaluacija“. Projekat je odobrio i finansijski podržao Pokrajinski sekretarijat za visoko obrazovanje i naučno-istraživačku delatnost rešenjem broj: 142-451-2303/2023-02/1, a čiji je nosilac Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača u Kikindi.

Uvod

Danas, u savremenom društvu deca sve više znanja stiču pre polaska u školu, pa je neophodno proces predškolskog obrazovanja i vaspitanja modernizovati, kako bi se ostvarila uzajamna povezanost između onog što ona vide, čuju, shvate i pamte, odnosno kako bi oni što lakše usvojili izlaganu materiju.

Često su vaspitačima osnov i povod za razgovor sa decom tekstovi dečje književnosti. Odnosno, sadržaji književnosti, koja je isključivo namenjena deci i koja je pisana u skladu sa dečjim interesovanjima i njihovim viđenjem sveta koji ih okružuje. To su tekstovi koji deci odgovaraju po tematici detinjstva, likovima, jasnom jeziku jednostavnoj kompoziciji i često sa fantastičnom, vedrom i vaspitnom sadržinom (Čalenić, M. 1977). Tekstovi namenjeni deci imaju snažan uticaj na njihov kognitivni, jezički, emocionalni, socijalni i stvaralački razvoj, podstičući njihovu maštu kao posebno bitan element u njihovom stvaralačkom razvoju. Pomoću mašte deca razvijaju sopstvenu misaonu aktivnost, koja im pomaže da umetnički svet književnog dela pretaču u realni — sopstveni svet. Na taj način ona, kreiraju individualne svetove bliske njihovim viđenjima, stavovima, željama i potrebama. Marković i Maljković (2018) ističu da je književno-umetničko delo slojevita struktura bogata idejama, značenjima i podsticajima i da već prvi susret deteta sa književnom rečju deluje stimulatивно obuhvatajući socio-emocionalni i kognitivni razvoj dečje ličnosti u celini.

Osim saznanja do kojih deca dolaze, književni tekstovi utiču na njihov jezički razvoj i vokabular, na moralno rasuđivanje i građenje njihovih stavova, motivišu ih ka ostvarenju estetičkog ideala, razvijaju težnju ka lepom, uzvišenom i savršenom, što znači da ih obrazuju, ali i vaspitavaju. Međutim, sadržaji književnih tekstova imaju na decu pozitivan uticaj samo u aktivnostima tokom kojih ona imaju mogućnost da sama stvaraju svoje sudove i iznose sopstvene stavove, bez straha i prisile. Smiljković (2005) smatra da obrazovne ustanove novog milenijuma „neprekidno tragaju za načinima i modelima, kojima će decu motivisati i približiti književnom delu. Istovremeno se teži, smatra autorka, osavremenjivanju nastavnih programa i metoda rada, primeni savremenih tehnoloških dostignuća, inovacija u vaspitanju i obrazovanju, kreiranju novih i pravih ljudskih vrednosti, među njima — razvoj ličnosti deteta i njegove pripreme za život. To se može učiniti, između ostalog, različitim oblicima samostalnog, istraživačkog i stvaralačkog rada pri čitanju književnog teksta, što predstavlja najznačajniju inovaciju u radu sa decom. Posebnu ulogu, po njenom mišljenju, imaju istraživački zadaci koji se usklađuju sa ciljevima i usmeravaju prema dominantnim estetskim vrednostima teksta“ (2005, str. 9). Književni tekstovi ne utiču samo na jezički razvoj, oni imaju svog udela i u upoznavanju deteta sa njegovom vlastitom posebnošću, ali i sa okolinom koja ga okružuje. Sadržaji tekstova pomažu deci da sebe prepoznaju, razumeju, prihvate, ojačaju, ali isto tako da razviju senzibilitet, smisao za uočavanje i želju za upoznavanjem svog okruženja. Da bi književni tekstovi koji se prezentuju deci rasplamsali njihovu maštu, pokretala ih na pitanja, podsticala na smeh i budila želju da ih iznova čuju, potrebno je prilikom izbora, uvažavati dečji uzrast, prethodno iskustvo i njihova individualna interesovanja (Maljković, 2018).

Interaktivne knjige u funkciji dečjeg govornog razvoja

Upoznavanje dece, već u predškolskom uzrastu sa književnim tekstovima ima mnogostruku funkciju u razvijanju i obrazovanju njihove celokupne ličnosti, zato što književni tekst utemeljuje i profilira ličnost deteta, jer se dete poistovećuje sa junacima i radnjom iz teksta. Tekstovi namenjeni deci predškolskog uzrasta su izvori učenja, čiji sadržaji ih motivišu da postavljaju pitanja, upoznaju simbolički jezik i da podstiču njihovu maštu. Jasno je da sadržaji teksta ne mogu menjati realne životne situacije i događaje, ali mogu biti „izvor sadržaja kojima će se podupirati istraživanje tematike i omogućiti deci da tematiku koju istražuju sagledavaju na drugačiji način (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2022, 39). Detetova motivisanost da sluša tekst i učestvuje u procesu komunikacije je u velikoj meri uslovljena sadržajem. Samo sadržaj koji je bitan i značajan za dete, koji pobuđuje njegovo interesovanje i podstiče ga na pronalaženje i istraživanje ličnih značenja u stanju je da podstakne komunikaciju na relaciji dete-književni tekst.

Međutim, pojavom mas-medija i informatičke tehnologije sve više smo naklonjeni ekranizovanoj zabavi koja je postala svakodnevna slika saznanja koju kroz lični doživljaj prenosimo u sopstveno okruženje. Digitalna kompetencija u obrazovanju danas karakteriše se kao pokazatelj razumevanja kvalitetnog obrazovanja u 21. veku (Maderick, Zhang, Hartley i Marchand, 2016), a njena važnost za uključivanje u društvo 21. veka raste (Napal-Fraile, Peñalva-Vélez i MendiórozLacambra, 2018). Očekivanja od današnjih vaspitača i nastavnika su da u svoje edukativne strategije integrišu digitalne tehnologije kako bi poboljšali kvalitet svojih aktivnosti učenja i poučavanja (Guillén-Gámez i saradnici, 2020). Vaspitači i nastavnici koji koriste digitalne tehnologije su uzori deci i učenicima (Ferrari, 2012; Siddiq, Hatlevik, Olsen, Thronsen i Scherer, 2016). Digitalna tehnologija sa čovekom danas ima odnos interaktivnosti i kroz *web* platforme, mobilne aplikacije, virtuelnu realnost, 3D aplikaciju, društvene mreže, igrice na mobilnim uređajima ili *QR* kodovima, vidljiva je u svim sferama njegovog života i rada.

Digitalni alati su postali integralni element komunikacije između knjiga i dece, prenoseći informacije na interesantan način, stvarajući istovremeno mogućnost za interaktivnost, personalizovani pristup i prevazilaženje vremenskih i prostornih barijera. Nov način štampanja knjiga i kombinovanje klasične pisane reči sa digitalnim tehnologijama omogućava neki vid superveze zahvaljujući kojoj deca od „pasivnih slušalaca“ prelaze u subjekte koji pronalaze nove informacije za pojmove koji im se nude. Digitalni alati u okviru tekstualnih sadržaja omogućavaju deci uvid u autentičnost sveta koji ih okružuje, prikaz prošlih vremena ili svetova budućnosti i služe kao pomoć u dečjem predstavljanju.

Danas se sve češće na policama knjižara i izdavačkih kuća susrećemo sa knjigama koje u sebi, pored pisane reči, sadrže i elemente savremene tehnologije, a koje nazivamo „knjige sa *QR* kodovima“. Ova vrsta knjiga je relativno nova pojava, ali su vrlo brzo postale sastavni deo bibliotečkog fonda, ne samo u porodičnom okruženju deteta, nego i u predškolskim ustanovama. Iako postoje od 1994. godine, *QR* kodovi kao sastavni deo knjiga za dečju populaciju pojavljuju se odnedavno. Za predškolski uzrast knjige sa *QR* kodovima su još uvek novina i neadekvatno zastupljene, ali svojim kreativnim sadržajima i intermedijalnim pristupima

ubrzano postaju svakodnevna rutina u primeni vaspitača tokom metodičkih aktivnosti sa decom, ali i roditelja tokom zajedničkog čitanja knjiga u okviru porodičnog okruženja.

QR kodovi su tehnologija proširene stvarnosti, koja je u obrazovanju sredstvo za učenje u proširenoj stvarnosti. Law i So (2010) smatraju da QR kodovi imaju za cilj da ispune tri elementa AR učenja: nezavisnost od lokacije, vremensku nezavisnost i smisleni sadržaj. Lokacijska nezavisnost se odnosi na učenje koje nije ograničeno određenom lokacijom mesta za učenje i može izvoditi u formalnim i neformalnim, zatvorenim i otvorenim okruženjima.

Specifičnost ovih knjiga je u posedovanju QR kodova (Quick Response) koji su dvodimenzionalni, koji se tumače kao prečice kojima se može pristupiti sa većinom mobilnih uređaja. „QR“ je skraćenica za brzi odgovor, a kod je crno-beli obrazac, sličan bar kodu, koji sadrži „skriveno“ informacije, kao što su URL ili web adresa, koje su šifrovane. QR kodovi, po definiciji, daju digitalnu dimenziju svakoj informaciji zavisno od vrste datoteke koja je u njoj ugrađena. Noviji, pametni, telefoni imaju čitač QR kodova integrisan u kameru telefona. Kada se QR kod skenira otvara se web stranica i prikazuje tekst, video, zvuk ili neki drugi oblik digitalnog sadržaja. Iako izgledaju vrlo jednostavno, mogu da imaju veliku količinu podataka i da korisnicima omoguće vrlo brz pristup informacijama prilikom skeniranja. Otuda im i naziv „brzi odgovor“. Knjige sa QR kodovima najčešće se koriste kao dodatne informacije ili resursi za određeni sadržaj koji se predstavlja u knjizi. Na primer: QR kodovi mogu voditi vaspitača i decu, tokom rada, u dodatni video materijal, intervju sa piscem teksta koji usvajaju, u galeriju slika čiji sadržaji se odnose na tekst i sl. Kodovi nemaju jasno definisano mesto gde moraju biti smešteni unutar knjige, nego ih možemo videti na marginama, zaglavlju, podnožju ili u okviru samog teksta knjige.

Posebnost knjiga sa QR kodovima ogleda se u pružanju deci mogućnosti, da kad god požele, mogu da „uđu u novi svet“ koji je autor teksta za njih vešto odabrao, da se upoznaju sa interaktivnim sadržajem koje im istovremeno dodatno obogaćuje i upotpunjuje iskustvo čitanja. Odnosno, da klasično čitanje teksta pretvore u personalizovano interdisciplinarno iskustvo kroz dodatne resurse koji su im dostupni. Knjige sa QR kodovima svojim sadržajima motivišu decu da u zavisnosti od ličnog interesovanja usvoje činjenice, koncepte ili vrednosti, ali i da ih primenjuju u svakodnevnom životu.

Za primenu knjiga sa QR kodovima vaspitaču je potreban samo telefon ili mobilni uređaj kojim će vrlo brzo približiti detetu svet koji se nalazi izvan listova knjige koja se čita. Poznato je da su danas knjige sa kodovima sve češće u upotrebi, a razloge za to prepoznamo u:

- mogućnosti da se pre odabira neke knjige proveriti da li je njen sadržaj adekvatan dečjim interesovanjima;
- pružanju prilike da čitaoci ostave komentar u pogledu ličnih utisaka, predloga i preporuka;
- motivaciji deteta ne samo da sluša tekst koji mu se čita nego i da istražuje, diskutuje ili iznosi lični stav;
- poštovanju dečje želje da sadržaj usvaja čitanjem ili slušanjem;
- mogućnosti da se na vrlo lak način pristupi samo pojedinim delovima knjige;

- šansi za poboljšanje ishoda učenja;
- činjenici da se roditelji mogu uključivati u proces sticanja novih znanja; i dr.

Primena *QR* kodova u tekstovima namenjenim deci može biti veoma korisna, jer povećava dubinu i širinu interakcije deteta sa sadržajem teksta koji mu se nudi. Bitno je naglasiti da u knjigama namenjenim deci *QR* kodovi se mogu dvojako upotrebljavati: kao direktna veza gde kod vodi dete direktno do *URL* adrese i druge veze gde će se pomoću *QR* koda prikazati dodatna informacija. Neophodno je naglasiti i specifičnosti zbog kojih su knjige sa *QR* kodovima danas interesantnije u odnosu na klasično štampane knjige. Izdvajamo:

- raznolikost sadržaja,
- interaktivnost i dodatno angažovanje dece tokom rada na tekstu (istražuju, upoređuju, analiziraju....),
- tehnički zahtevi (deca imaju mogućnost da koriste pametni telefon ili neki drugi uređaj sa kamerom što za njih predstavlja posebno zadovoljstvo),
- izdavači imaju mogućnost praćenja *QR* kodova i na taj način mogu imati uvid u interesovanja mladih čitalaca.

Stavovi vaspitača o uticaju knjiga sa *QR* kodovima na dečji govorni razvoj

Rad koji nudimo javnosti deo je istraživačkog projekta pod nazivom „Digitalna kompetencija u upotrebi *QR* kodova kao tehnologije proširene stvarnosti u poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta: vaspitno-obrazovna primena i evaluacija“ čiji su istraživačke aktivnosti bile usmerene ka ispitivanju primene digitalnih kompetencija kroz upotrebu kodova za brzi odgovor (*QR*) kao tehnologije proširene stvarnosti (*AR*) u poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta.

Problem istraživanja odnosio se na dolaženje do podataka kakvi su vaspitno-obrazovni efekti primene knjiga sa *QR* kodovima na učenje i razvoj dece predškolskog uzrasta. Do podataka bitnih za pisanje ovog rada došlo se prikupljanjem odgovora na sledeća pitanja:

- Omogućuje li upotreba *QR* kodova primenu situacionog učenja?
- Kakav je uticaj *QR* kodova na razvoj opažanja i pažnje dece predškolskog uzrasta?
- Koje karakteristike teksta knjiga sa *QR* kodovima razvijaju govor dece predškolskog uzrasta?
- Mogu li se knjige sa *QR* kodovima primeniti u prilagođenom učenju dece kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška?

Istraživanje je imalo za cilj da prouči oblast u kojoj ne postoji dovoljno teorijskih i empirijskih nalaza i da na deskriptivnom nivou dâ odgovore na istraživačka pitanja, objasni nalaze i dâ konkretne preporuke o primeni *QR* kodova kao tehnologiji proširene stvarnosti u poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta.

Podciljevi projekta odnosili su se na: utvrđivanje efekata primene knjiga sa QR kodovima u situacionom učenju; utvrđivanje uticaja knjiga sa QR kodovima na opažanje i trajanje pažnje predškolskog deteta; utvrđivanje efekata primene knjiga sa QR kodovima u radionicama za razvoj govora dece predškolskog uzrasta i utvrđivanje efekata primene interaktivnih knjiga sa QR kodovima u prilagođenom učenju sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška (studije slučaja).

Sadržaj istraživanja obuhvatao je obrazovnu intervenciju vaspitača sa decom predškolskog uzrasta u primeni interaktivnog modela u knjigama sa QR kodovima i ispitivanje efekata te primene.

Obrazovna intervencija vaspitača sa decom predškolskog uzrasta sprovedena je kroz radionice u okviru projekata vaspitnih grupa po novim osnovama predškolskog programa *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Godine uzleta* (2019). Tokom metodičkih aktivnosti sa decom, u okviru radionica, korišćeni su sadržaji edicije od šest interaktivnih knjiga sa QR kodovima i matricom pod nazivom „Knjige sa kojima se raste“, naslova: „Biljke“, „Životinje naših krajeva“, „Oblici i brojevi“, „Otkrivamo čudesni svet“, „Šta sve može moje telo“ i „Životinje dalekih krajeva“, autorke dr Dragane Malešević.



Slika 1

Interaktivne knjige sa QR kodovima i matricom za samokontrolu: *Biljke*, *Otkrivamo svet*, *Šta sve može moje telo*, *Životinje dalekih krajeva*, *Životinje naših krajeva* i *Oblici i brojevi*

Napomena. Dragana Malešević, 2022, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Za potrebe istraživanja koncipiran je upitnik za vaspitače koji se sastoji iz tri dela sa ukupno trideset devet pitanja. U prvom delu su na osam pitanja prikupljeni osnovni podaci o uzorku vaspitača i njihovom prethodnom iskustvu u primeni QR kodova u vaspitno-obrazovnom radu sa decom predškolskog uzrasta. Drugi deo bio je sastavljen od dva otvorena pitanja kojima su prikupljeni utisci vaspitača i dece o upotrebi knjiga sa QR kodovima. Treći deo se sastoji od dvadeset devet pitanja i zatvorenog i otvorenog tipa.

Ukupan uzorak je 2563 dece predškolskog uzrasta koja su koristila knjige sa QR kodovima uz pomoć vaspitača u paru, grupi dece ili samostalno, dok je Upitnikom bilo obuhvaćeno 56 vaspitača.

Rezultati sa diskusijom

Dva pitanja u okviru navedenog istraživačkog dela projekta bila su usmerena na utvrđivanje interakcije sadržaja teksta i dece usmerena na podsticanje njihovog govornog razvoja. Za prvo pitanje koje je glasilo: *Interaktivnost teksta knjige podstiče decu da govore?* bili su ponuđeni sledeći odgovori: 1- ne podstiče, 2 — podstiče u manjoj meri, 3 — podstiče u većoj meri i 4 — u potpunosti podstiče.

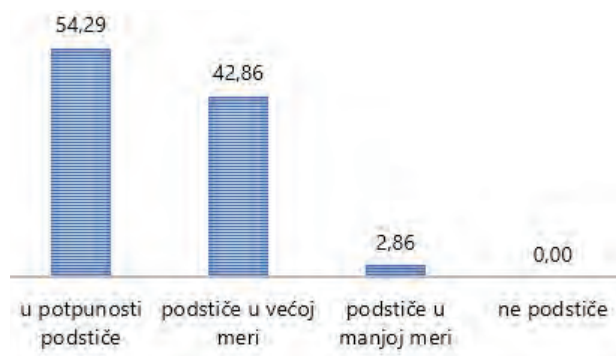
Odgovarajući na ovo pitanje 56 (53,33%) vaspitača stava je da zvučni i video zapisi QR kodova omogućuju deci da razvijaju jasne pojmove i smeštanje pojmova u realne životne kontekste — situaciono učenje, 43 (40,95%) anketiranih vaspitača smatraju da to omogućuju u većoj meri, a 6 (5,71%) da omogućuju u manjoj meri. Odgovori vaspitača na ovo pitanje prikazani su Grafikonom 1.

Na osnovu dobijenih odgovora zaključujemo da interaktivnost teksta knjiga u potpunosti podstiče decu da govore. Ovakav stav potvrđuju i izjave vaspitača koje su sa decom realizovale radionice i u okviru ličnih utisaka istakle da su „deca rado prihvatila knjigu sa QR kodom i znatizeljno pratila uputstva vaspitača, praveći pokušaje otkrivala su nove načine učenja kroz igru“.

Da bi ispitali na koje načine su vaspitači uz pomoć interaktivnih knjiga razvijali govor dece postavljeno im je pitanje broj 2 sa ponuđenim odgovorima: *Korišćenjem knjiga govor dece sam razvijala/-o u: Opisivanju na osnovu slika; Odgovorima na pitanja koja im knjiga postavlja; Pričanju priče; Recitovanju teksta pesme; Usvajanju teksta brojalica.* U okviru ovog pitanja vaspitačima je pružena mogućnost da ukoliko su na još neki način razvijali govor dece pomoću ovih knjiga to i napišu (Grafikon 2).

Grafikon 1

Interaktivnost teksta knjiga i podsticaj dece na govor



Grafikon 2

Metodički pristupi razvoja govora uz pomoć knjiga sa QR kodovima



Na osnovu dobijenih odgovora zaključujemo da interaktivnost teksta knjiga u potpunosti podstiče decu da govore. Ovakav stav potvrđuju i izjave vaspitača koje su sa decom realizovale radionice i u okviru ličnih utisaka istakle da su „deca rado prihvatila knjigu sa QR kodom i znatiželjno pratila uputstva vaspitača, praveći pokušaje otkrivala su nove načine učenja kroz igru“.

Da bi ispitali na koje načine su vaspitači uz pomoć interaktivnih knjiga razvijali govor dece postavljeno im je pitanje broj 2 sa ponuđenim odgovorima: Korišćenjem knjiga govor dece sam razvijala/-o u: Opisivanju na osnovu slika; Odgovorima na pitanja koja im knjiga postavlja; Pričanju priče; Recitovanju teksta pesme; Usvajanju teksta brojalica. U okviru ovog pitanja vaspitačima je pružena mogućnost da ukoliko su na još neki način razvijali govor dece pomoću ovih knjiga to i napišu (Grafikon 2).

Na osnovu odgovora može se konstatovati da sadržaji knjiga sa QR kodovima koje su vaspitači koristili u radu, motivišu decu na angažovanje razvijajući njihov govor, najčešće, kroz davanje odgovora na osnovu prethodnog istraživanja i promišljanja, a zatim opisivanjem onog što su videli skeniranjem QR kodova u okviru teksta. Analiza odgovora koja su deo šireg upitnika namenski koncipiranog za potrebe ispitivanja uticaja interaktivnih knjiga na dečji govorni razvoj ukazuje da su novi načini učenja kroz igru motivišući za decu različitih uzrasta, da ih ona vrlo lako prihvataju i da se sa lakoćom uključuju u rad i govorne aktivnosti.

Vaspitači, realizatori aktivnosti u izjavama nakon realizacije aktivnosti naglašavaju da su deca bila motivisana za učenje jer su „knjige komunicirale sa detetom, imale dinamiku u tekstu i QR kodovima i da su bili vrlo zainteresovani za učenje kroz interakciju“. Tokom dečjih aktivnosti bile su zastupljene metode misaonih operacija u procesu saznanja: analiza i sinteza, indukcija i dedukcija, analogija i hipoteza, posmatranje i eksperimentisanje. Vaspitači su istakli i da su deca pronalazila u knjigama i njima smešne sadržaje koji su ih na poseban način motivisali na rad i istraživanje.

U okviru komentara, na osnovu ličnih profesionalnih iskustava, vaspitači realizatori radionica, ističu da u intelektualnom domenu sadržaji edicije od šest interaktivnih knjiga sa QR kodovima i matricom pod nazivom „Knjige sa kojima se raste“, utiču na razvoj sposobnosti za učenje, pamćenje, opažanje, pažnju i mišljenje; u voljnom domenu podstiču volju dece da uče, otkrivaju, zaključuju; u emocionalnom domenu podstiču prijatne emocije kod dece i grade pozitivan odnos prema drugima i svom okruženju, a ponuđen im je i sadržaj za razvoj emocionalne inteligencije (prepoznavanje emocija i radionice za razvoj emocionalne inteligencije u grupi dece); u socijalnom domenu razvijaju odnos odgovornog odnosa prema drugim bićima i zajednici, razvijaju ekološku svest i podstiču decu na akcije očuvanja sredine; fizičkom domenu podstiču decu na fizičku aktivnost u akcijama. Kod dece se naročito razvija sposobnost za opažanje i utiče se na dužinu trajanja njegove slušne i vizuelne pažnje. Zatim, razvija se govor deteta jer knjiga komunicira sa njim („I šta još?“, „Šta misliš...?“, „Ispričaj mi...“, „Kako bi izgledalo tvoje putovanje po svetu?... Sve mi ispričaj“ i drugo) i veoma često ga podstiče da govori.

Zaključak

Primena interaktivnih knjiga je vrlo široka, a danas se, najčešće, koriste kao način da se novi sadržaji detetu učine zanimljivim kroz igru i timski rad. Polazeći od ciljeva istraživanja koji se odnosi na utvrđivanje stavova vaspitača o poučavanju i razvoju dece predškolskog uzrasta primenom interaktivnog modela sa QR kodovima u okviru situacionog učenja sa posebnim aspektom na dečji govorni razvoj može se videti da vaspitači imaju pozitivan stav. Ističe se značaj zvučnih i video zapisa QR kodova koji omogućavaju deci da razvijaju jasne pojmove i da ih smeštaju u realne životne kontekste, što je od posebne važnosti za situaciono učenje kod dece predškolskog uzrasta. Sadržaji knjiga, na osnovu odgovora vaspitača, pružaju deci mogućnost da svoja znanja proširuju, razvijaju maštu, da prihvate i cene sopstvenu jedinstvenost, razvijaju empatiju i kulturu življenja i da se edukuju u okviru različitih oblasti.

Podaci prikupljeni od vaspitača-direktnih praktičara nakon realizovanih radionica, ukazuju da sadržaji knjiga sa QR kodovima motivišu decu na angažovanje razvijajući njihov govor kroz istraživanja i promišljanja naglašavajući da su „deca rado prihvatila interaktivnu knjigu, znatizeljno pratila uputstva vaspitača i praveći pokušaje na osnovu ličnog opredeljenja otkrivala nove načine učenja kroz igru“.



YouTube: 29. Maljkovic i dr video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/3t4ayRvI4ro>

Time: 12:22'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Literatura

- Čalenić, M. (1977). *Književnost za decu*. Beograd: Stručna knjiga.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto 06. maja 2023, sa: <https://typeset.io/papers/digcomp-a-framework-for-developing-and-understanding-digital-15gg19vuja>
- Guillen-Gamez, F.D., Fernández, J.M., Bravo, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1). Preuzeto 06. maja 2023, sa: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-019-09432-7>
- Krnjaja Ž., Pavlović Breneselović, D.(2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom. Integrisani pristup kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PBO „Godine uzleta“*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Law, C., & So, S. (2010). QR Codes in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. Preuzeto 10. juna 2023, sa: <https://doi.org/10.18785/jetde.0301.07>
- Maderick, J., Zhang, Sh., Hartley, K. & Marchand, G. (2015). Preservice Teachers and Self-Assessing Digital Competence. *Journal of Educational Computing Research*. Preuzeto 10. jun 2023, sa: DOI: 10.1177/0735633115620432
- Malešević, D. (2022). *Biljke, Otkrivamo svet, Šta sve može moje telo, Životinje dalekih krajeva, Životinje naših krajeva i Oblici i brojevi* — Interaktivne knjige sa QR kodovima i matricom za samokontrolu. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda.
- Maljković, M. (2018). *Metodika razvoja govora dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: Istorijsko zavičajno društvo „Kindja“.
- Maljković, M., Marković, M. (2018). *Metodičke kompetencije i veštine vaspitača dece predškolskog uzrasta*. Kikinda: VŠSSOV u Kikindi.
- Marić, S. (2018). *Interaktivno učenje muzike i engleskog jezika primenom digitalnih medija* (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz-Lacambra, A. M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104–104. Preuzeto 04. maja 2023, sa: <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Smiljković, S. (2005). *Nastava srpskog jezika i književnosti, II*. Vranje: Učiteljski fakultet.

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. мај 2024. Novi Sad, Srbija

dipl. nast. um. Ilda Halilčević
master student, nastavnički odsek
Akademija likovnih umetnosti
Univerzitet u Sarajevu
(Bosna i Hercegovina)
ihalilcevic@alu.unsa.ba



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 37.091.262+37.016:73/76 Claymation
Stručni rad
396–411

KREIRANJE E-PORTFOLIJA STUDENATA: PRIMER CLAYMATION ČASA

Rezime: U ovom radu će biti predstavljena upotreba multimedijalne tehnike *Claymation* animacije u nastavi likovne kulture i uloga kreiranja e-portfolija kao platforme za dokumentaciju i refleksiju učeničkih radova. Cilj istraživanja bio je evaluirati kako *Claymation* može obogatiti nastavni proces likovne kulture i istražiti efikasnost e-portfolija kao sredstva za prezentaciju i analizu likovnih radova učenika. Metodologija je uključivala planiranje, sprovođenje i evaluaciju časa likovne kulture uz primenu tehnike *Claymation*, dok je kreiranje e-portfolija poslužilo kao sredstvo za teoretski opis procesa i prezentaciju učeničkih finalnih radova. Osim toga, analizirani su izazovi i prednosti korišćenja ove tehnike u obrazovnom kontekstu, kao i potencijal e-portfolija za profesionalni razvoj i pedagošku refleksiju nastavnika. Akciono istraživanje je sprovedeno tokom akademske 2021–2022. u osnovnim školama u Sarajevu u okviru metodičke prakse studenata budućih nastavnika likovne kulture koji pohađaju studijski program nastavničkog smera na Akademiji umetnosti, Univerziteta u Sarajevu (BiH). Rezultati pokazuju da *Claymation* može značajno doprineti kreativnom angažovanju učenika, podsticanju kreativnosti i razvoju fine motorike. E-portfolio, s druge strane, omogućava detaljan uvid u proces učenja, predstavljajući vredan resurs za analizu i evaluaciju učeničkog napretka. Takođe, pokazalo se da e-portfolio služi kao most između teoretskog i praktičnog aspekta nastave likovne kulture, omogućavajući širu primenu i razmenu pedagoških iskustava. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključujemo da implementacija tehnike *Claymation* i kreiranje e-portfolija u nastavi likovne kulture obogaćuje obrazovni proces kroz inovativne pristupe i tehnike i pruža dublji uvid u pedagoške metode i učeničke radove. Ovaj rad predstavlja doprinos studentskoj metodičkoj praksi, nudeći perspektive za unapređenje kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika kroz upotrebu digitalnih alata i kreativnih medijskih tehnika.

Ključne reči: *Claymation*, e-portfolio, likovno vaspitanje i obrazovanje, inovacija, učenički radovi, pedagoška refleksija, akciono istraživanje, kreativnost, digitalni alati, vaspitno-obrazovni proces.

Uvod

U svijetu oblikovanom tehnologijom i tehnološkim dostignućima, granice obrazovanja postaju beskonačne, a pristup znanju postaje sve slobodniji. Kao i mnoge druge oblasti obrazovanja, likovno obrazovanje također, doživljava svoje stalne metamorfoze i krize uslijed brzog razvoja digitalnog osavremenjivanja. Suočeni s neprestanim promjenama i sve većom upotrebom tehnologije i vizualnih komunikacija, obrazovni stručnjaci upravo teže novijim saznanjima i učenjima.

Prema UNESCO-u (2024), kako je opisano u članku "What you need to know about digital learning and transformation of education", korištenje digitalnih inovacija igra ključnu ulogu u širenju pristupa obrazovnim mogućnostima, unaprjeđenju inkluzije te jačanju relevantnosti i kvalitete učenja. Osim toga, digitalne tehnologije omogućuju izgradnju putova cjeloživotnog učenja poboljšanih informacijsko-komunikacijskom tehnologijom (ICT), jačanje sustava upravljanja obrazovanjem i učenjem te praćenje procesa učenja. Kako bi se postigli ovi ciljevi, UNESCO se fokusira na razvoj digitalne pismenosti i digitalnih kompetencija među nastavnicima i učenicima.

Ovo jasno pokazuje koliko je tehnologija neophodna za transformaciju obrazovanja i osiguranje njegove pristupačnosti i kvalitete. Također, danas vrlo često se postavlja pitanje o statusu likovnog obrazovanja u školama. U tom kontekstu, takvo pitanje je dosta složeno i nudi nam prostor za daljnju diskusiju. Sukladno tome, mnogi autori ističu upravo problematiku suvremenog doba s kojom se sukobljavamo nastojeći pronaći pravi put. Alwad (Alawad) ističe kako korištenje digitalne tehnologije u obrazovanju otvara vrata novim mogućnostima, međutim, istraživanje također pokazuje da neki likovni nastavnici/ce izražavaju strah od gubitka suštine umjetnosti i prioritetiziranja forme nad sadržajem kada je riječ o korištenju elektronskih medija (Alawad, 2013, str. 1-4).

Dakle, iako uočavamo da postoji degradacija primjene tehnologije u likovnom obrazovanju zbog različito navedenih protivargumenata, poput straha od gubitka autentičnosti umjetnosti pojedini autori u svojim naučnim istraživanjima pak pokazuju da tehnologija može doista obogatiti likovni proces i učenikovo iskustvo kroz kreativnu i ispravno vođenu upotrebu novih tehnika koje uključuju upotrebu tehnologije. Cilj ovog rada je pružiti širi uvid u primjenu tehnike *Claymation* u nastavi likovne kulture putem studentske metodičke prakse koja je uključila izradu Akcionog istraživanja* na ovu temu. Integrirajući upotrebu tehnologije i primjenu e-portfolija, ovaj pristup je pokazao da obogaćuje proces učenja, prilagođavajući se svijetu u kojem učenici/ce žive i stječu nova znanja. Prije svega, želim da istaknem da motivacija za odabirom ove teme proizašla je iz direktnog dijaloga s učenicima/cama, koji su kroz prethodne ankete izrazili mišljenje za rad koji uključuju modeliranje.

* Ovo akciono istraživanje provedeno je u osnovnoj školi "Hamdije Kreševljaković" u Sarajevu kao dio metodičke prakse tijekom studija na predmetu *Metodika nastave likovne umjetnosti i likovne kulture — metodički praktikum I i II* na Akademiji likovnih umjetnosti, Univerziteta u Sarajevu, 2022/23.

Ova povratna informacija od učenika/ca bila je iznimno značajna i ključna u odluci da se dublje istraži kako tehnika *Claymation* može obogatiti nastavni proces likovne kulture. Imajući u vidu da učenici/ce današnjice rastu u okruženju koje je duboko ukorijenjeno u digitalnoj tehnologiji, što ih čini prirodno privučenima metodama učenja koje uključuju digitalne medije. Shvaćajući to, kroz metodičku praksu uvidjela sam važnost toga u obrazovnom procesu, te uključivanjem *Claymation tehnike* može doista poslužiti kao sredstvo za održavanje pažnje i motiviranosti učenika/ica, te uveliko potaknuti razvoj njihovih kreativnih i tehničkih vještina. Stoga održavanje nastavnih časova *Claymation tehnike*, animacije koja koristi plastelin ili glinu za stvaranje likova ili scenografije, ponudila je nove perspektive u oblasti likovnog obrazovanja i pronašla je ravnotežu između tradicionalnih i suvremenih pristupa. Takođe, ponudila je jedno vrijedno iskustvo koje je potaknulo razmišljanje o tome kako se klasične umjetničke metode mogu preobraziti i unaprijediti upotrebom modernih tehnologija. U sklopu ovog rada, na osnovu empirijskog polazišta istražiti ću kroz analizu primjera istraživanja i studija uvid u podršku tvrdnji o prednostima upotrebe izrade e-portfolija na primjeru časova *Claymation tehnike* u likovnom obrazovanju, pružajući osnov za daljnju diskusiju. Konačno, u ovom radu jasno definirana teza ovog istraživanja — da izrada e-portfolija na primjeru časa *Claymation tehnike* može doista unaprijediti iskustvo učenja, proširiti vizualnu percepciju, ali da je potrebno pažljivo razmotriti na koji način je inkorporirati unutar nastavnog procesa likovne kulture kako bi se maksimalno iskoristile takve prednosti. Uz relevantnu literaturu koja potkrepljuje ovaj rad, nastojat ću kroz empirijsko polazište studentske metodičke prakse ponuditi nekoliko određenih perspektiva koji su to vitalni alati u likovnom obrazovanju za uspješno učenje i podučavanje.

Značaj digitalnih medija u nastavi likovne kulture

Prije svega, osvrnut ćemo se na potrebitost digitalnih medija u nastavi likovne culture. Dakle, ako se osvrnemo na široko polje likovnog obrazovanja, jedan od izazova s kojim se vrlo često susrećemo jeste kako likovnu kulturu učiniti dinamičnom i privlačnom za učenike/ice, koji su danas orijentirani više ka upotrebi digitalnih tehnologija i okrenuti ka interaktivnom, digitalnom svijetu. Naime, vrlo često se susrećemo s tradicionalnim pristupima u školama koji često nisu u skladu s potrebama suvremenog obrazovanja. Prema tome, autori navode sledeće:

Problem također leži u tradicionalnim stavovima koji dolaze s mišljenjem da su kompjuteri namijenjeni samo dijeljenju informacija, povoljna samo za akademske predmete poput znanosti i matematike, ali ne i za proučavanje estetike. Likovni nastavnici oslanjaju se na slike kako bi učinkovito komunicirali o predmetu vizualnog izraza. Mnogi nastavnici koriste dijapozitive, videozapise ili reprodukcije u knjigama, te imaju vlastite setove lekcija i aktivnosti. Budući da likovni nastavnici karakteristično imaju ograničene proračune, često nemaju dovoljno vizualnih resursa (Ilić & Stojanović Đorđević, 2021, str. 170).

Uvidom da postoji otpor prema korištenju tehnologije, posebno u likovnom obrazovanju, gdje se tradicionalno oslanja na analogne metode poput slika, dijapozitiva i reprodukcija u knjigama. Nedostatak vizualnih resursa i ograničeni proračuni dodatno otežavaju likovnim nastavnicima/cama da koriste tehnološke alate u nastavi. Ovaj stav može ograničiti inovacije i kreativnost u nastavi likovne kulture, te sugerira potrebu za promjenom stava prema tehnologiji i njenom potencijalu za obogaćivanje nastavnog procesa. Stoga, neophodno je raditi na jačanju nastavnikovih kompetencija koje uključuju upotrebu digitalnih medija. Takođe, kada govorimo o tehnologiji i vizualnim komunikacijama, kako ističe Šuvaković, one su osnova masovnih medija, proširujući ljudske osjećaje i svijest te mijenjajući uveliko i našu percepciju. Pri čemu je rezultiralo ne samo promjenom načina na koji percipiramo okolinu, već i utjecalo na način na koji umjetnost i kultura funkcionišu danas u modernom društvu (Šuvaković, 2005, str. 666). Stoga je ključno i neophodno istražiti nove načine kako uvesti inovativne digitalne tehnologije u likovnom obrazovanju kako bi se zadovoljile potrebe modernih učenika/ica, te se potaknula njihova motivacija i kreativnost.

Metodologija empirijskog polazišta primjera *Claymation* časova

Metodologija ovog rada temelji se na studentskoj metodičkoj praksi koja je uključila sprovođenje Akcionog istraživanja *Claymation tehnike* u nastavi likovne kulture. U daljnjem tekstu, bit će prikazana metodologija empirijskog polazišta, s tim da ćemo razmotriti definiciju i značaj tehnike *Claymation* u nastavi likovne kulture te iznijeti faze koje su prethodile tokom pripreme i implementacije Akcionog istraživanja, sve do same izrade e-portfolija.

Definisanje i značaj *Claymation tehnike* kao digitalnog medija u likovnom obrazovanju

Za bolje razumijevanje *Claymation tehnike* i njene primjene na predmetu Likovna kultura, možemo se osloniti na internet članak "*Claymation everything you need to know*", koji pruža jasan pregled ove vrste stop-motion animacije. *Claymation* se definira kao tehnika animacije u kojoj su svi animirani elementi, uključujući likove i pozadine, izrađeni od savitljivog materijala, često plastelina. Cilj je prikazati likove u određenim pokretima i stvoriti iluziju kretanja. Ključni korak u ovom procesu je fotografiranje, gdje se svaki kadar snima i reproducira u brzom nizu kako bi se postigao efekt pokreta. Važno je imati početnu armaturu ili kostur koji pruža fleksibilnost, stabilnost i olakšava postizanje željenih pokreta likova tijekom fotografiranja. Dakle, tehnika *Claymation* predstavlja poseban pristup u kreativnom osmišljavanju i izradi animacija. Ova tehnika se koristi s ciljem prenošenja određene poruke, doživljaja ili priče kroz pokrete likova i njihovu animaciju.

U kontekstu sve veće integracije tehnologije u obrazovni proces, uviđamo da *Claymation tehniku* možemo smatrati iznimno važnom za likovnu kulturu. Kao što i ističe Filipović (2016), savremeni pristupi obrazovanju podrazumjevaju interdisciplinarnost i fokusiranje na razvoj kompetencija učenika, uz istovremenu podršku razvoju i negovanju individualnih osobina ličnosti (str. 42).

Autorice Bjelan-Guska i Hasanbegović (2020) istražuju primjenu računalnog softvera u nastavi umjetnosti, naglašavajući složenost procesa učenja i poučavanja. Njihovo istraživanje ističe važnost socijalne interakcije, grupnog rada, individualnih istraživačkih zadataka i metoda poput refleksije i simulacija uloga (str. 43).

U kontekstu ovih spoznaja, primjena *Claymation tehnike*, kao što je opisano u mom Akcionom istraživanju, dodatno potvrđuje važnost prilagođavanja nastave suvremenim pedagoškim pristupima. Kroz kreativno korištenje tehnologije i umjetnosti, poput *stop-motion* animacije, potiče se individualno istraživanje, suradnički rad i refleksija, podržavajući razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i digitalnih kompetencija.

Faze Akcionog istraživanja *Claymation tehnike* u nastavi likovne kulture

Uvodna faza je uključivala dizajniranje detaljnog plana Akcionog istraživanja, uključujući proučavanje osnova *Claymation* animacije i prikupljanje relevantne literature. Ova faza bila je usmjerena na precizno definiranje ciljeva samog istraživanja, odabir učesnika/ca te pripremu potrebnih materijala i opreme. Kao što ističe Muminović (2013), postavljanje i određivanje ciljeva je izuzetno bitno kada je u pitanju održavanje nastave teorijskog tipa ili praktičnog izražavanja. Ciljevi određuju okvire ili pravce nastavnog djelovanja. (str. 101). Nakon jasno uspostavljenih ciljeva, uslijedila je faza realizacije, koja je počela postavljanjem teoretskog okvira i nastavila se s provedbom u praksi s učenicima/ama sedmog razreda osnovne škole u Sarajevu. Priprema za ovu fazu uključivala je analizu nastavnog kurikuluma i nastavnog plana i programa za predmet Likovna kultura, kako bi se osigurala relevantnost s nastavnim ciljevima. Uvodni nastavni sat na predmetu Likovna kultura bio je posvećen tehnikama *Claymation* animacije održan je uz pomoć odabranih primjera i demonstracija podržanih vizualnom prezentacijom. Učenici/ce su potom bili podijeljeni u manje grupe, unutar kojih su radili na stvaranju vlastitih animacija, prateći korake utvrđene studentskom pripremom. Za potrebe izrade animacija, pripremljeni su materijali poput školskog plastelina, mobilnih uređaja s aplikacijama za animaciju i različitih materijala za scenografiju od strane podjeljenih grupa. Svaka grupa započela je svoj projekat osmišljavanjem kreativnog storyboarda, koji je služio kao vodič kroz ideju i koncept animacije.

U završnoj fazi, kroz ukupno održana 4. nastavna sata studentske prakse, fokus je bio na konkretizaciji prethodno stečenih teoretskih znanja i vještina kroz praktičnu primjenu. Učenici/ce su se aktivno angažirali u izradi likova i scenografije za svoje animacije, koristeći različite tehnike oblikovanja i materijale. Također, posvetili su se snimanju svojih animacija koristeći mobilne uređaje i dostupne aplikacije za animaciju.

Važno je istaknuti istraživanje autorice Hasanbegović (2023), koja navodi da ovakvim primjerima može se omogućiti djeci i mladima bolje razumijevanje konteksta njihovih likovnih aktivnosti. To znači da su potaknuti učenici i učenice na razvoj divergentnog mišljenja, mašte, dizajn priče i izvedbu stop animacije, koristeći vještine kojima su već ovladali i dostupne materijale i tehnike, kao što su: glina za modeliranje, pribor za crtanje, fotografija, te digitalne alate i podesne kompjuterske programe (str. 119).

Izazovi i strategije unutar nastavnog planiranja *Claymation tehnike*

Uključujući faze razvoja pomenutog istraživanja od ideje do njegove realizacije, dalje ćemo iznijeti izazove s kojima je se bilo potrebno suočiti i strategijama koje su korištene za prevazilaženje istih.

Dakle, kao što je prikazano u Tabeli 1 koja pokazuje razumjevanje svake faze procesa, izazova koji su se javili, potom strategija koje su korišćene za prevazilaženje, početna faza projekta obuhvatala je generisanje ideja i konceptualizaciju teme *Claymation* u nastavi likovne kulture. Nakon toga, uslijedila je identifikacija potreba učenika/ica kroz analizu trenutnog stanja u nastavnom planu i programu. U tom smislu, izazov koji se postavio, jeste identifikacija *Claymation tehnike* — tema koja će biti relevantna i edukativna za učenike/ice, koju je istovremeno bilo potrebno kompatibilirati sa prethodno ustanovljenim nastavnim planom i programom za predmet Likovna kultura u osnovnim školama. Uvidom na postojeći kurikulum, u svrhu unapređenja likovne prakse tehniku *Claymation* je bilo moguće spustiti na likovne aktivnosti na predmetu Likovna kultura. U tom smislu, tehniku *Claymation* bilo je moguće dovesti u direktnu vezu likovno tematskih cjelina, poput mase i prostora zastupljene u nastavnom kurikulumu kao i nastavnom planu i program za osnovne škole. Dakle, u tom kontekstu istraživačkih aktivnosti provedenih unutar školske likovne učionice, bilo je potrebno osvrnuti se na nastavni kurikulum. Stoga, autorica Hasanbegović (2023) ističe da analizom nastavnog kurikuluma možemo uočiti kontinuirani naglasak na razvoju i unapređenju djece i mladih, te se istovremeno nastavnici obvezuju na primjenu raznolikih nastavnih metoda i strategija. Prema metodološkim smjernicama koje su navedene u publikaciji "Razvoj digitalnih kompetencija i njihov utjecaj na inovativne pristupe u nastavnoj praksi studenata Akademije likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu" autorice Hasanbegović, (2023), iznosi uvid kako je uočeno da je stop animacija, kao i upotreba digitalnih i analognih alata, preporučena metoda u nastavnoj praksi (str. 113-114). Sukladno s tim, bilo je potrebno pristupiti izradi plana u strukturu i sadržaj Akcionog istraživanja, definisati jasne ciljeve, ishode učenja, metode nastave i evaluaciju. Usklađivanjem nastavne aktivnosti *Claymation tehnike* sa vremenskim okvirom nastavnog plana i programa je takođe bio jedan od nastavnih izazova kojeg je bilo moguće prevazići. Koristivši se strategijom fleksibilnog rasporeda aktivnosti koji je mogao biti prilagođen postojećem nastavnom planu i programu izazov je prevaziđen i realizacija je integrisana u nastavu.

Sprovođenje Akcionog istraživanja uključivalo je aktivnu suradnju od strane učenika i učenica kroz nastavne aktivnosti. Jedan od izazova koji je takođe uslijedio, jeste održavanje kontinuirane motivacije i pažnje učenika/ica tokom projekta, uzimajući u obzir vremenska ograničenja nastavnog plana i programa. Imajući to u vidu, bilo je važno voditi se strategijom razvijanja dinamične i interaktivne nastavne metode koja je konstantno stimulisala interesovanje učenika/ca u kreativnom radu. Kao što S. Filipović (2016) ističe da motivacija za stvaralačko izražavanje predstavlja ključni aspekt procesa likovnog vaspitanja i obrazovanja, ističući ulogu nastavnika/ce u podsticanju intrinzične motivacije kod djece i mladih za stvaralačko izražavanje i komunikaciju (str. 43).

Na samom kraju, završavanjem Akcionog projekta *Claymation* u nastavi likovne kulture, sproveden je anketni upitnik kako bi se procijenili postignuti ishodi učenja i kvalitet sprovedene nastavne aktivnosti. Osiguravajući da ishodi budu u skladu sa zahtjevima nastavnog plana i programa, ali korištenjem metoda samoevaluacije, anketnog upitnika i na osnovu dobijenih rezultata, dobijen je jasan uvid za integrisanje buduće aktivnosti kako bi se bolje odgovorilo na zahtjeve nastavnog plana i programa.

Tabela 1

Akcioni projekat *Claymation* u nastavi likovne kulture

Faza	Opis	Izazov	Strategija
Ideja i konceptualizacija	<ul style="list-style-type: none"> • Generisanje ideja i konceptualizacija teme. • Identifikacija potreba učenika/ca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifikacija odgovarajuće teme koja je relevantna, edukativna i interesantna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza nastavnog kurikulumu i nastavnog plana i programa
Planiranje i priprema	<ul style="list-style-type: none"> • Planiranje strukture i sadržaja projekta. • Definisanje ciljeva, ishoda učenja, metoda nastave i evaluacije i samoevaluacije. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usklađivanje aktivnosti sa vremenskim okvirom nastavnog plana i programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Razvijanje fleksibilnog rasporeda aktivnosti. • Komunikacija sa nadležnima.
Implementacija	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivno angažovanje i motivisanje učenika/ca kroz različite metode učenja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Održavanje kontinuirane motivacije i angažovanja učenika tokom realizacije nastavnih satova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Razvoj dinamičnih i interaktivnih nastavnih metoda. • Prilagođavanje aktivnosti vremenskim ograničenjima.
Evaluacija i prilagođavanje	<ul style="list-style-type: none"> • Procjena postignutih ishoda učenja i efikasnosti aktivnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Osiguravanje da projektni ishodi budu u skladu sa zahtjevima nastavnog plana i programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Korišćenje različitih e-portfolija

Anketnim upitnikom se dobio uvid u učeničko iskustvo tokom realizovanih časova *Claymation tehnike*. Rezultati ankete su koncipirani u svrhu pružanja uvida u percepciju učenikove motiviranosti i zainteresovanosti prilikom primjene ove tehnike u nastavi likovne kulture. Bio je primjetan visok nivo motivacije i zadovoljstva koji upućuje da je primjena ove tehnike doprinijela pozitivnom iskustvu učenja. Na osnovu analize i rezultata, evidentno je da primjena ove tehnike nije samo alat, već i most koji je ukazao na povezivanje tradicionalnih umjetničkih vrijednosti s modernim tehnološkim trendovima. U zaključku, kroz metodičku praksu se pokazalo da implementacija *Claymation* u nastavi likovne kulture je uspješna i moguća u okviru nastavnog plana i programa, ali da zahtjeva pažljivo i koncizno planiranje, fleksibilnost kako bi se osiguralo postizanje obrazovnih ciljeva unutar datih vremenskih ograničenja. S tim, autor navodi sledeće:

Upravo, različito korišteni mediji u jednom organizovanom aktivnom procesu, kada počnu ostvarivati didaktičku funkciju, postižu svoj učinak. Iste kvalitete učinkovitosti prepoznaju se kada mediji imaju za učenike jači efekat motivacije, za uvježbavanje i postizanje cilja na likovno praktičnim relacijama. Ta posrednička uloga se manifestuje kao faktor koji omogućuje učeniku da lakše savlada neku vještinu, postigne i ostvari likovni cilj, koji bez toga ne bi imao mnoge nastavne procese. Izmjene načina rada nastalog utjecajem savremenog naučno-tehničkog razvoja, pored svih drugih oblasti, vidne su i u obrazovanju. Savremena tehnologija, mediji i sredstava u likovnoj umjetnosti preferiraju ciljeve oblikovanja nove likovne forme-koncepta umjetnosti, čime se uvodi novi materijal, što pruža dosta specifične mogućnosti likovnog izražavanja i oblikovanja. Nastavnolikovna racionalnost i efikasnost u svom prožimanju može značajno biti obogaćena nastavnom tehnologijom, čime se ostvaruje uopće kvalitet odgoja kao duhovna vrijednost i neminovnost u savremenom svijetu (Handukić, 2008, str. 159).

Usaglašavajući se s prethodno navedenim, upotreba različitih medija u procesu obrazovanja, posebno u likovnom odgoju, ima doista značajan utjecaj na postizanje likovnih ciljeva i motivaciju učenika/ca. Osim toga, integracija *Claymation tehnike* pruža specifične mogućnosti za likovno izražavanje. Ovaj spoj klasičnog i modernog postaje ključan dio likovnog obrazovanja, pronalazeći ravnotežu između otvaranja prema novim tehnikama i očuvanja tradicionalnih pristupa koji imaju svoju vrijednost. To dovodi do sintetizacije novih perspektiva i kreativnog izražavanja koje je važno podsticati i osnaživati. Jedan od primarnih izazova zapravo s kojima se suočavaju budući nastavnici/ice je pitanje kako zadržati motivaciju i pažnju učenika/ica u eri digitalnih distrakcija.

Izrada e-portfolija kao digitalnog alata za prezentaciju i refleksiju *Claymation* tehnike

U umjetnosti koja koristi digitalne tehnologije za stvaranje, posredovanje i izražavanje umjetničkih ideja je kompleksna forma. Stoga, važan aspekt internet umjetnosti je i njena interaktivnost, koja omogućuje ljudima sudjelovanje i interakciju s umjetničkim djelima. S tim, autor navodi sledeće:

Uobičajeno je da se za rad u kontekstu internet umjetnosti konstruira ili obradi web stranica (prezentacijski multimedijiski poredak ili stranica), hipertekstualni poredak više web-stranica i mogućnost interaktivne komunikacije između velikog broja korisnika, a to znači intervencije u internet-prostoru. Internet umjetnost ili net.umjetnost je umjetnost složenih multipliciranih i mnogostrukih sistema prikazivanja, posredovanja, izražavanja i konstruiranja unutar otvorenog, nestabilnog i interaktivnog prostora povezivanja fizičkog i virtualnog svijeta u procesima fikcionalizacije i defikcionalizacije, doslovnosti i alegoričnosti, neposrednosti i posrednosti. U internet umjetnosti dolazi do realizacije multimedijske umjetnosti, a to znači umjetnosti koja je istovremeno ovisna o regulacijskom procesu, usmjerena jednom osjetilu i svim potencijalnim osjetilima. Drugim riječima, u internet umjetnosti se relativizira tradicionalni humanistički razlikovni odnos osjetilnog, simboličkog i konceptualnog, budući da se osjetilno, simboličko i konceptualno fenomenaliziraju kroz interaktivnu softversku i hardversku tehnologiju (Šuvaković, 2005, str.180).

Naglašavajući da internet umjetnost mijenja tradicionalne percepcije umjetnosti, kroz analizu Šuvakovićevog teksta, može se izvući sledeće, da internet umjetnost predstavlja dinamičnu i promjenjivu formu umjetnosti koja se neprekidno razvija u skladu s tehnološkim napretkom i promjenama u društvenim percepcijama. U tom kontekstu istražujući ulogu izrade e-portfolija u likovnom obrazovanju i naglašavajući njegove ključne prednosti i doprinose u procesu učenja i pedagoškim praksama izdvojit ćemo sledeću definiciju:

Elektronski portfolio (e-portfolio, e-portfolio, digitalni portfolio online portfolio) je način organizovanja, sumiranja, deljenja artefakata, informacija i detaljne prezentacije studentskih dostignuća. E-portfolio studenata u nastavi likovnih umetnosti je pre svega galerija (baza podataka) vizuelnih umetnosti i dela svakog studenta arhiviranih ili objavljenih na internetu. To su digitalizovani podaci (fotografije radova, skenirani radovi, video radovi, fotografije...). Portfolio je svrsishodna zbirka studentskog rada koja pokazuje napore, napredak i dostignuća studenata u jednoj ili više oblasti. Pored digitalnih radova, e-portfolio sadrži i druge podatke o studentu i njegovim dostignućima (Ilić & Stojanović Đorđević, 2021, str. 170).

Autori iz prethodnog teksta su sugerisali na značajnu transformaciju u načinu kako prilazimo obrazovnom procesu danas u pohanjivanju i prezentaciji učeničkih likovnih rezultata. Dakle, koncept e-portfolija, kao digitalne platforme služi za različite svrhe organizovanja i djeljenja učeničkih postignuća. Ne samo da revolucionira tradicionalni način prezentacije, već takođe širi otvorenost za kreativno izražavanje i komunikaciju od strane nastavnika/ice koji su upoznati s ovom vrstom elektronskog prezentiranja.

S obzirom na raznovrsnost sadržaja koji se može uključiti u e-portfolio, od digitalizovanih crteža i slika, animacija do video radova, jasno je da ovaj vid pruža jednostavan i sveobuhvatan pristup kako za studente i studentice sa metodičke prakse likovnih umjetnosti tako i za buduće nastavnike/ice likovne kulture. Potičući kreativnost i inovativnost teži se ujedno i ka razvijanju digitalnih kompetencija koje su uveliko uzele prioriteta u savremenom obrazovnom pristupu.

Digitalni novitet e-portfolijo koji nudi značajne nastavničke i obrazovne mogućnosti je implementiran u kontekstu studentske metodičke prakse na primjeru časova *Claymation* časova. Kroz empirijsku primjenu multimedijalnog portfolija cilj je bio uvidjeti njegov uticaj na nastavnički proces i učeničko iskustvo. E-portfolio je strukturiran u svrhu kako bi ujedno dokumentirao i prezentirao učeničke radove na adekvatan način, te prezentirao proces učenja tijekom primjene *Claymation tehnike*. S obzirom da se radi o *Claymation* animacijama, bilo je neophodno pronaći podesan način arhiviranja učeničkih rezultata, koji se ne svode na tradicionalne pristupe učeničkih portfolija i izložbi.

Takođe, u razmatranju takvih tradicionalnih pristupa prezentiranja učeničkih likovnih radova, dolazimo do mišljenja da su obično takve prezentacije ograničene na samo fizički prostor. To često podrazumijeva zidove u školskim hodnicima ili učionicama. Iako ovakva izlaganja imaju svoju funkciju i vrijednost, važno je skrenuti pažnju da ona mogu biti ujedno i restriktivna u smislu interaktivnosti. Učenički radovi, kada su izloženi na ovaj način, rijetko prelaze granice školskog okruženja. Takva ograničenja ukazuju na potrebitost za istraživanjem i nastojanjem novih metoda prezentacije učeničkih radova koje bi obogatile iskustvo dijeljenja i kritičke analize što je neizostavan dio u likovnom stvaralaštvu. Također, postoji težnja ka pronalasku rješenja koja bi omogućila likovnim radovima da dobiju veći značaj i vidljivost, kako unutar tako i izvan obrazovnih mjesta. U tom kontekstu, internet platforme i alati, poput e-portfolija, nude značajne multimedijalne mogućnosti za inovacije u prezentaciji i evaluaciji učeničkih likovnih radova, pružajući veliki prostor prije svega za interaktivnost, širu dostupnost, te omogućujući dublju analizu i refleksiju. U tom kontekstu, osvrnut ćemo se na primjenu e-portfolija putem platforme *wixsite.com*.

Rezultati izrade e-portfolija na primjeru slučaja *Claymation* časova

Studijski primjer e-portfolija kreiranog putem *wixsite.com* platforme za izradu web stranice temelji se na studentskom iskustvu tijekom metodičke prakse. Kroz interaktivni proces planiranja, dizajniranja, i testiranja, kreiran je e-portfolio putem besplatne web stranice za prezentiranje i uvid sprovedenog Akcijskog istraživanja *Claymation tehnike* u nastavi likovne kulture. Korištenje *wixsite.com* platforme omogućilo je kreiranje izgledajuće web stranice za e-portfolio koji ujedno predstavlja reprezentativnu virtualnu izložbu. Alati za dizajniranje i personalizaciju omogućili su da se prilagodi izgled e-portfolija i njegovih stranica prema specifičnim potrebama sprovedenog Akcijskog istraživanja *Claymation tehnika* u nastavi likovne kulture. Objavljivanje e-stranice na internetu provedeno je bez problema, a promocija se ogledala putem objave na zvaničnim internet stranicama Univerziteta, Akademije likovnih umjetnosti i osnovne škole u Sarajevu, što je dodatno povećalo vidljivost sprovedene *Claymation tehnike* i učeničkih

dostignuća. Kroz empirijsku analizu prakse, korištenje e-portfolija pokazao se kao koristan alat, također posebno fleksibilan za korisnike i korisnice koji nemaju napredna znanja tehničkih vještina. Kroz ovaj studijski primjer iz metodičke prakse, potvrđuje da upotreba e-portfolija u nastavnom procesu u ovom slučaju kreirana putem wixsite.com platforme, uveliko može biti kvalitetan način u različitim kontekstima u likovnom obrazovanju, uključujući i razne umjetničke projekte i podhvate.

Također, integracija multimedijalnih elemenata kao što su fotografije procesnog rada nastale tokom sprovedbe i finalnih *Claymation* animacija omogućilo je bogato prezentiranje učeničkih animacija i procesa njihovog stvaranja, kao i refleksije na sprovedeni umjetnički projekat. Tom prilikom, učenici/ice kao učesnici/ice su imali ujedno i priliku da svoje animacije učitaju i pregledaju putem *link*-a ili skeniranjem *QR* koda. Čime se otvara prostor mogućnosti međusobnog komentiranja i davanja povratnih informacija na radove svojih kolega i kolegica, što vodi ka još jednoj prednosti upotrebe e-portfolija, a to je dodatno razvijanje interaktivnosti i suradnje.

Ističući prednosti, e-portflijo je omogućio ujedno dokumentiranje cjelokupnog procesa nastave i reflektiranja metodičke prakse, stim identifikirajući uspjehe i izazove koji su se javili tijekom implementacije *Claymation tehnike*. Rezultati korištenja e-portfolija pokazali su pozitivan utjecaj. Shodno tome, učenici i učenice su bili veoma motivirani da stvaraju svoje animacije, znajući da će iste biti prezentirane kasnije na web stranici e-portfolija. Što je dalje vodilo ka uspješnoj suradnji i timskom radu. Na web stranici su se nalazile sekcije posvećene opisu istraživanja, metodologiji, rezultatima, kao i galerija fotografija i animacija koji prikazuju rezultate učenika/ica, kao i njihov proces stvaranja *Claymation* animacija. Također su bile uključene sekcije za refleksiju autorice-studentice o provedenom istraživanju.

Filipović (2016) ističe da digitalna kompetencija podrazumjeva sigurnu i kritičku upotrebu elektronskih medija u svim sferama života, uključujući slobodno vrijeme i komunikaciju. Ona naglašava da ova vrsta kompetencije zahtjeva razvijene vještine kritičkog razmišljanja, upravljanja informacijama i efikasne komunikacije sa drugima. Filipović dalje navodi da na najosnovnijem nivou, informaciono-komunikaciona tehnologija (IKT) obuhvata upotrebu multimedijalne tehnologije za pronalaženje, primanje, pohranjivanje, proizvodnju, predstavljanje i razmenu informacija putem Interneta (str. 21). Kao što se može vidjeti, digitalna kompetencija ima ključnu ulogu u savremenom obrazovanju i profesionalnom razvoju. U mom vlastitom iskustvu, ovi principi digitalne kompetencije su imali dubok uticaj na moj pristup radu i učenju sa tehnologijom tokom metodičke prakse. Primjenivši ove principe dodatno sam unaprijedila svoje vještine i postigla ciljeve u procesu stvaranja e-portfolija i korišćenja tehnike *Claymation* na časovima. Kroz stvaranje e-portfolija, sam koristila elektronske medije kako bih predstavila radove i postignuća na jasan i efikasan način. Koristeći principe sigurne i kritičke upotrebe elektronskih medija, bila sam u mogućnosti da selektiram relevantne informacije i predstavim ih na način koji je odgovarao ciljevima mog projekta. Također, kroz ovaj proces, razvila sam vještine upravljanja informacijama i komunikacije, što mi je pomoglo da efikasno organizujem i predstavim radove drugima. Uz to, primjena tehnike *Claymation* u nastavi likovne kulture zahtjevala je integraciju tehnologije u proces učenja.

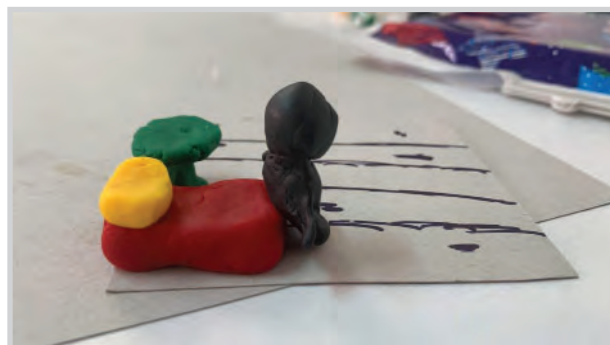
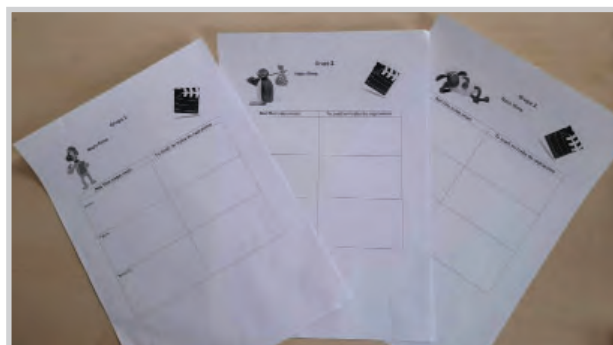
Kroz kreativno korišćenje digitalnih alata i resursa, omogućila sam učenicima/cama da stvore animacije koje su izražavale njihovu kreativnost i originalnost. Ova iskustva su me podstakla da preispitam tradicionalne pristupe u nastavi i da istražim nove mogućnosti za korišćenje tehnologije u obrazovanju. U suštini, ovi principi digitalne kompetencije su mi pomogli da postanem efikasnija u korišćenju tehnologije u svojoj praksi i da unaprijedim svoje vještine u digitalnom okruženju. Osim toga, otvorili su mi nove perspektive i mogućnosti za dalji razvoj u oblasti obrazovanja i umjetnosti. Sukladno tome, sledeći autor navodi:

Široki spektar načina ostvarivanja mobilnog, ali planski strukturiranog materijala, likovnog naboja i određenja, usmjerava nastavnika, opredjeljuje ga da u kreativnom smislu bude spreman odgovoriti na sve planove, sadržaje i pojedinosti ove vrste, ne izostavljajući bitne i relevantne likovne zakonitosti, kako za osnovnu tako i za srednju školu. Ishod planiranja, eventualni novi uticaji i promjene što se ogledaju u planskom racionalnom i vremenskom raspoređivanju individualnog i kolektivnog likovnog rada i djelovanja, jesu zapravo, ugrađeni cilj likovnih aktivnosti izbora i sadržaja, sredstava i uslova koje omogućuju odvijanje jedne cjelovite ličnosti. Na prvom mjestu stoji realnost i ostvarivost plana u odnosu na moguće uslove i subjektivne kvalitete pojedinca-učenika, količina i složenost likovno teorijskog i praktičnog rada, vježbi i sl. Važniji aspekti, kao uticajni faktori planiranja i specifičnog likovnog raspoređivanja za dulji ili kraći vremenski period u nastavnom radu likovne kulture pružaju mogućnost uvida u njihovu specifičnost, ovladavanje, a s tim i planiranje (uvažavanje kompleksnosti likovne kulture, procesa kreativnosti, psiholoških mogućnosti učenika, međusobne povezanosti svih faktora i objektivnih uvjeta (Handukić, 2008, str. 278).

Kroz proces kreiranja e-portfolija, ujedno nastavnik/ca ima priliku razviti svoje vještine u web dizajnu i upotrebi digitalnih alata za prezentaciju i dokumentaciju. Također, razvijanje iskustva u organiziranju i strukturiranju sadržaja na jasan i pregledan način, kako bi se omogućila čitljiva i estetski pregledna prezentacija rezultata istraživanja i učeničkih radova. Rezultati korištenja e-portfolija kao alata za prezentaciju i refleksiju pokazuju se vrlo pozitivnim. Dakle izrada e-portfolija služi da na organiziran na način pruži detaljan pregled procesa provedenog istraživanja, uključujući informacije o ciljevima, metodologiji, aktivnostima provedenim na časovima. Ovaj pristup je usklađen s Handukićevim (2008) zaključkom koji ističe važnost planskog strukturiranja likovnih aktivnosti kao sredstva za razvoj kreativnosti učenika (str. 278). Kao rezultat korištenja e-portfolija, uviđamo prednost jasnijeg identificiranja prednosti i izazova određenih tehnika u nastavi likovne kulture, što nastavniku/ici može poslužiti kao osnova za daljnje profesionalno usavršavanje i razvoj.

Slike 1-6

Proces primene *Claymation* tehnike u nastavnoj praksi



Napomena. Ilda Halilčević © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Zaključak

Svjedočeći brzim napretkom tehnologije, obrazovni sustavi nastoje se prilagoditi kako bi ponudili mjerodavno i efikasno obrazovanje, modelirano prema suvremenom svijetu. Likovno obrazovanje, kao neizostavni dio nastavnog kurikulumu, naravno nije iznimka u svemu tome. Ovaj rad je kroz primjer empirijskog polazišta studentske metodičke prakse otvorio je perspektivu o primjeni *Claymation tehnike* u likovnom obrazovanju i ulogu izrade e-portfolija kao alata za dokumentaciju i refleksiju učeničkih radova. Kroz metodičku praksu koja je uključivala izradu Akcionog istraživanja *Claymation tehnike* provedeno u osnovnoj školi u Sarajevu, dobio se uvid kako se može obogatiti nastavni proces likovne kulture, potičući kreativnost, timski rad i razvoj mnogih sposobnosti kod učenika/ica. Ujedno, ova tehnika je uspješno uključila učenike/ice na aktivno sudjelovanje u procesu učenja kroz stvaranje stimulativnog i kreativnog okruženja, istovremeno potičući razvoj njihovih vještina. Kroz primjer korištenja *wixsite.com* platforme za izradu e-portfolija demonstrirano na koji način se mogu predstaviti prezentacije istraživačkih nalaza i promocija likovnog obrazovanja. Integracija ovih tehnika i alata u likovno obrazovanje otvara nove perspektive i pruža mogućnosti za unapređenje kreativnosti i kritičkog mišljenja studenata/ica, kao i za profesionalni razvoj, nastavnu i pedagošku refleksiju. U zaključku, mogu istaći da su upotreba tehnike *Claymation* i korištenje e-portfolija značajno doprinijeli mom ličnom i profesionalnom razvoju kao studentici. Kroz primjenu ovih tehnika, stekla sam nove vještine i unaprijedila kreativnost. Takođe, ove aktivnosti mogu pružiti priliku da se praktično primijeni teorijsko znanje i stekne vrijedno iskustvo u radu s likovnom kulturom. Smatram da ove aktivnosti mogu iskustveno poslužiti za buduće izazove u oblasti likovnog obrazovanja. Upravo kroz simbiozu tradicionalnih i suvremenih pristupa u nastavi likovne kulture, možemo stvoriti dinamično i privlačno okruženje za učenje koje odgovara potrebama modernih učenika/ica. Stoga, uvođenje ovakvih tehnika u likovno obrazovanje otvara nove mogućnosti za inovativne pristupe.



Prilog: E- PORTFOLIO

QR kod za E-portfolio Claymation

Web stranica E-portfolija Claymation

Autorka Ilda Halilčević

Web: <https://halilcevicilda.wixsite.com/my-site>

Literature

- Alawad, A. (2013). Technologies in the art classroom: Using technologies in art classrooms to overcome cultural limitations to support teaching and learning. *Journal of Fine and Studio Art*, 3(3), 1-4. Preuzeto 01.03.2024. sa: https://www.researchgate.net/publication/263811039_Technologies_in_the_Art_Classroom_Using_Technologies_in_Art_Classrooms_to_Overcome_Cultural_Limitations_to_Support_Teaching_and_Learning
- Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga [Methodical practice of art educators]*. Beograd: Kreativa.
- Handukić, I. (2008). *Metodika i kultura likovnog odgoja [Methodology and culture of art education]*. Sarajevo Publishing.
- Hasanbegović, N. (2023). Razvoj digitalnih kompetencija i njihov utjecaj na inovativne pristupe u nastavnoj praksi studenata Akademije likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu [The development of digital competences and their impact on innovative approaches in the teaching practice of students of the Academy of Fine Arts of the University of Sarajevo]. *INSAM Journal of Contemporary Music, Art and Technology*, No.11, pp. 110-129. Preuzeto 11.03.2024. sa: <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=2439>
- Bjelan-Guska, E., & Hasanbegović, N. (2020). Application possibilities of computer software in the context of the art teaching. *INSAM Journal*, 4, 48. Preuzeto 10.03.2024. sa: <https://insam-institute.com/wp-content/uploads/2020/07/INSAM-Journal-4-full-issue-15.7.2020.pdf>
- Ilić, V., i Stojanović Đorđević, T. (2021). *Škola i IKT — Mogućnosti primene i perspektive razvoja u nastavi likovne kulture [School and ICT — Possibilities of application and perspectives of development in art education]*. Zvečan-Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti, Univerzitet u Prištini.
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike [Basics of didactics]*. Sarajevo: DES doo + Centar za napredne studije.
- National Film Institute. (n.d.). *Claymation-Everything You Need To Know*. Dostupno na: <https://www.nfi.edu/claymation/>
- UNESCO, (2024, 6. februar). *What you need to know about digital learning and transformation of education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know>
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti [Glossary of contemporary art]*. Zagreb: Horetzky.



YouTube: 25. Halilcevic video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/p6vDSFeQQn4>

Time: 12:22'

Oral presentation: Bosnian

PowerPoint: Bosnian

Slike 0.46–0.49

Dečji likovni radovi — 6-8 godina [plastelin]



Napomena. Udruženje za podršku i razvoj stvaralaštva Kreativa Beograd
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

дипл. драм. и аудиовиз. умет. Драгана Н.
Пантић, драмски и аудиовизуелни уметник
– глумица, мастеранд, студијски програм
Управљање пројектима и инвестицијама
Факултет организационих наука,
Универзитет у Београду (Србија)
pantic.dragana00@gmail.com

ISBN 978-86-81666-94-4
УДК 792:316.472.4-053.81
Оригинални научни рад
412–425

УТИЦАЈ ДИГИТАЛНИХ МЕДИЈА НА НАВИКЕ И СТАВОВЕ МЛАДИХ У ВЕЗИ С ПОЗОРИШТЕМ: ПРИЛИКЕ И ИЗАЗОВИ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ ПОЗОРИШНЕ УМЕТНОСТИ

Резиме: У савременом дигиталном окружењу, позориште се суочава са изазовом прилагођавања своје традиционалне форме млађој технолошки писменој публици. У оквиру овог истраживања, анализиран је утицај дигиталних медија на навике и ставове млађе публике у вези са позориштем и посетама позоришним представама. Имајући у виду да дигитализација омогућава позориштима да повећају своју присутност на ширем нивоу, чиме се омогућава приступ представама широм света, занимало нас је и шта о томе мисле млади у Србији. Након спроведеног истраживања међу младима у Србији утврђено је да друштвене мреже попут *Instagram*-а и *Facebook*-а могу остварити врло значајну улогу у повећању видљивости и привлачности позоришних представа кроз креативне маркетиншке кампање. Поред тога, утврдили смо и да едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама имају потенцијал да едукују и ангажују млађу публику. Међутим, иако постоји интересовање за дигиталне садржаје везане за позориште, традиционални мотиви као што су квалитет извођења и тема представе остају кључни фактори који утичу на одлуку о посети позоришној представи. У контексту овог истраживања, дигитализација се посматра као алат који може ревитализовати и освежити позоришну уметност, чинећи је релевантном и привлачном за млађу генерацију позоришне публике.

Кључне речи: дигитални медији, друштвене мреже, маркетиншке кампање, позориште, млади.

Увод

У преносу информација, забаве и образовања, еволуција нових технологија и медија постаје видљива и у области уметности и културе. Захваљујући новим технологијама и медијима долази до стварања потпуно нових облика уметности унутар дигиталне културе. Интернет, развој нових личних уређаја и појава друштвених медија изазвали су корените промене у каналима дистрибуције културних производа кроз њихову дигитализацију (Twenge, Martin & Spitzberg, 2019). Ова технолошка достигнућа нису само инспирисала стварање нових уметничких форми, већ су утицала и на представљање традиционалних уметности (позориште, опера, балет), омогућавајући мултимедијална искуства и интерактивност. Уметници сада, све чешће користе дигиталне платформе за промоцију и дистрибуцију својих радова (Rubio-Hurtado et al. 2022), чиме се проширује њихова публика и остварује још већа видљивост. Осим што омогућавају уметницима да експериментишу са различитим медијима и техникама, стварајући иновативна и интерактивна уметничка дела, дигитализација уметности и културе и нове технологије истовремено доприносе очувању и архивирању културног наслеђа на начин који раније није био могућ.

Медији се по мишљењу Ниарка (Nyarko, 2022) могу грубо поделити на традиционалне и модерне медије, при чему традиционални медији представљају радио, телевизију и новине, док модерни медији представљају средства масовне комуникације која користе дигиталне технологије као што су веб-странице, интернет, друштвене мреже итд. Оно што нове дигиталне медије чини другачијим од традиционалних медија јесте њихова неупоредива интерактивност и мултимедијалност, што представља значајну компаративну предност (Sančanin & Čerović, 2021). Узимајући у обзир да је доступност дигиталних медија у великој мери условљена је техничким аспектима, односно развијеношћу инфраструктуре и технолошке основе која омогућава њихово коришћење, важно је истаћи и улогу економских фактора. Животни стандард корисника, укључујући њихове личне приходе и финансијске могућности, директно утиче на способност појединаца да приступе и користе дигиталне медије. Поред тога, значајну улогу има и образовни ниво корисника, јер је потребно одређено технолошко знање и вештине за ефикасно коришћење ових медија (Theophilou et al. 2024; Grin, 2022). Дигитална писменост, као и доступност квалитетних уређаја, доприносе равноправности у дигиталном свету (Bradić-Martinović, 2022). Сходно томе, Радојковић (2017) подсећа да унапређење технолошке инфраструктуре и подизање животног стандарда становништва представљају кључне кораке у омогућавању шире и праведније употребе дигиталних медија.

У контексту глобализације и свеобухватног процеса дигитализације друштва, дигитални медији доприносе бржем преносу информација, лакшем приступу знању и подстичу иновације у начину на који се садржаји креирају и конзумирају (Theophilou et al. 2024; Zutshi & Grilo, 2019). Захваљујући дигиталним медијима, корисници имају могућности да превазиђу географске и културне баријере да учествују у креирању садржаја, као и да, подстичу глобалну комуникацију и сарадњу. Дигитални медији постају тако све значајнији агенс социјализације и неизоставан део наше свакодневнице (Rančić, 2022).

Дигитални медији представљају широк спектар платформи и алата који омогућавају дистрибуцију и конзумацију садржаја у дигиталном формату. Друштвене мреже, платформе за стриминг и дигитални маркетиншки алати су кључни елементи савременог дигиталног окружења и могу да допринесу обликовању навика и ставова младих у вези са позориштем. Разумевање ових медија и њиховог утицаја је од суштинског значаја за успешно прилагођавање позоришне уметности новој генерацији публике. Већина људи, подсећа Тромхолт (Tromholt, 2016), користи популарне друштвене мреже *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* и *TikTok* које им омогућавају да креирају и деле садржај, да се повезују и комуницирају са другима, као и да приступају и конзумирају културне и забавне садржаје. Платформе за стриминг омогућавају корисницима да гледају или слушају садржај у реалном времену преко интернета, омогућавајући им да гледају филмове, серије, позоришне представе и друге садржаје кад год то пожелe, а једна од најпопуларнијих платформи за стриминг видео садржаја *YouTube*, омогућава им и стримовање уживо. Због свега наведеног, дигитални маркетиншки алати (софтвери и платформе) временом постају посебно значајни за привлачење и задржавање публике, посебно међу младима који су веома активни на дигиталним платформама. Ово је од значаја за организације које креирају, управљају и анализирају своје маркетиншке кампање на интернету.

Утицај дигитализације на културу и уметност

Да би дигитализација, као један од значајнијих процеса у савременом друштву, остварила одређен утицај на различите аспекте културе и уметности, неопходно је претварање аналогних информација у дигитални формат, чиме се омогућава лакши приступ, обрада и дистрибуција културних и уметничких садржаја. Калимулина и сарадници (Kalimullina et al., 2021) подсећају да је дигитализација трансформисала културну и уметничку сцену, унапредила приступ културним и уметничким садржајима и омогућила очување и заштиту осетљивих и старих артефаката, који су тако постали доступни у дигиталним форматима за будуће генерације. Истовремено, дигитализација је отворила нове могућности за креативно изражавање и продукцију уметности, захваљујући којој уметници све чешће користе разноврсне дигиталне алате и платформе за креирање, модификацију и дистрибуцију својих дела. Овај технолошки напредак довео је до развоја нових уметничких жанрова и форми, као што су дигитална уметност, видео уметност и виртуелна реалност, који пружају потпуно нова искуства публици. Развој стриминг платформи, онлајн галерија и виртуелних изложби омогућио је публици да приступи уметничким делима и културним садржајима из својих домова. Овај тренд је посебно добио на значају током глобалне пандемије *COVID-19* (Bernaschina, 2022), када су физичке посете културним институцијама биле ограничене. Захваљујући дигитализацији омогућена је боља комуникација и умрежавање међу уметницима и културним радницима, а друштвене мреже и платформе за размену садржаја допринеле су бржој и ефикасној размени идеја, сарадњи на пројектима и промоцији уметничких дела широм света (Duzenli & Perdahci, 2024). Ова глобална повезаност довела је до стварања нових културних покрета и уметничких колектива који

премашују географске и културне баријере. Развојем е-трговине и дигиталних маркетиншких алата уметницима и културним институцијама је омогућено да директно пласирају своје уметничке производе и услуге потрошачима, чиме се стварају нови извори прихода и маркетиншке могућности.

Дигитални медији и њихов утицај на навике младих

Напредак технологије који је временом довео до нових облика комуникације, друштвене интеракције, обликовао је начине на који млади људи размишљају о свету у коме живе и свом месту у њему (Shutaleva, Kuzminykh & Novgorodtseva, 2023). Различите сврхе употребе дигиталних медија, као што су прикупљање информација и друштвено умрежавање, могу потенцијално пружити младима могућности да развију и поједине аспекте свог идентитета (Sebre & Miltuze, 2021), да проширују сфере својих интересовања. Гледајући видео садржаје на платформама као што су *YouTube* и *TikTok* и користећи стриминг услуге за музичке и филмске садржаје, млади све више времена проводе на друштвеним мрежама (Choudhary & Baskaran, 2022). Платформе *Instagram*, *Facebook* и *Twitter* такође омогућавају младима да деле и откривају нове музичке жанрове, филмове, књиге и друге културне садржаје, као и да се повезују са уметницима и културним ствараоцима, што им пружа осећај блискости и директне повезаности са културним светом. Ова промена у медијској конзумацији утиче на њихове културне навике и начин на који доживљавају и учествују у култури. Нажалост, истовремено сведоци смо и да овакав глобални приступ култури често доводи до мањег интересовања за локалне културне садржаје и традиције. Тиме се потврђује да многе предности које пружају дигитални медији собом такође носе и одређене изазове. Један од најзначајнијих изазова је повећање пасивне конзумације садржаја, што може довести до смањења критичког размишљања и креативности код младих људи. Иако се млади често идентификују као дигитално оријентисана популација, чије образовање и свеукупни развој у информационом друштву зависе од дигиталне употребе и приступа интернету (Roy, Kuo-Hsun & Cheng, 2023), младе особе су често изложене великом броју информација и садржаја са дигиталних медија постају повремено и површне у разматрању културних питања. Поред тога, дигитални медији могу допринети социјалној изолацији (Primack et al., 2017) и смањењу физичке активности међу младима (Rutter et al., 2021), што негативно утиче на њихов социјални развој и физичко здравље. Виртуелна комуникација, која не може у потпуности заменити непосредну људску интеракцију, утиче на развој социјалних вештина и емоционално благостање младих људи, а повећана употреба дигиталних медија на концентрацију и пажњу (Elbeet et al., 2019), што директно утиче на академски и професионални успех младих. Приступ дигиталним уређајима и интернету који врло често није једнак за све младе људе, доприноси и стварању културне неједнакости (Pérez-Escolar & Canet, 2023).

Сви ови налази указују на неопходност политичких и образовних иницијатива које би омогућиле равноправнији приступ дигиталним ресурсима, смањујући културне неједнакости и пружајући широј популацији младих прилику за учествовање у културним активностима.

За развој стратегија које ће омогућити младима да најбоље искористе предности дигиталних медија и допринесу културном развоју друштва, неопходно је разумевање наведених различитих утицаја.

Едукативни садржаји о позоришту

Са развојем дигиталних технологија и интернета, приступ информацијама и едукативним садржајима постао је лакши и приступачнији него икада пре (Chen, 2024; Fang & Xiong, 2020). Позориште, као значајан део културе и уметности, није изузетак. Распрострањеност нових медијских платформи и медијских садржаја све више обликују начин на који појединци комуницирају једни с другима, а способност младих да активно учествују у мултимедијалним окружењима изједначава њихов друштвени, економски и културни потенцијал. Едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама представљају иновативан начин за приближавање позоришта широком аудиторијуму (Walmsley, 2019), укључујући студенте, наставнике, глумце и љубитеље позоришне уметности. Креирани са циљем да информишу, едукују и инспиришу појединце о разним аспектима позоришне уметности, намењени различитим узрастима и нивоима знања, од почетника до искусних познавалаца, корисни су у представљању различитих садржаја. Њима се могу обухватати историја позоришта, анализа драмских текстова, техника глуме, сценографија, режија, продукција и друге сродне теме, а њихово приказивање у различитим облицима на дигиталним платформама укључује: подкасте, електронске књиге, видео материјале, вебинаре и онлајн курсеве. Едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама тако постају моћан алат за ширење знања и популаризацију позоришне уметности, јер захваљујући својој приступачности, флексибилности и интерактивности, корисници могу да се едукују и развијају своје вештине на иновативан начин. Са даљим развојем дигиталних технологија, можемо очекивати напредак који ће обогатити културни живот младих и омогућити формирање нових облика сарадње и ангажовања. Овај напредак ће у крајњој линији подићи квалитет и доступност позоришних пројеката на виши ниво.

Методологија истраживања

Циљ спроведеног истраживања био је да се испита утицај дигиталних медија на навике и ставове млађе публике у Србији у вези са позориштем и посетама позоришним представама, али и да се утврди како дигитализација може допринети повећању видљивости и привлачности позоришних представа и допринесе анализи улоге друштвених мрежа и едукативних садржаја у ангажовању младе публике. Истраживање је било фокусирано на испитивање учесталости коришћења дигиталних медија међу младима и анализу утицаја друштвених мрежа на њихове посете позоришним представама. Такође, истраживање је обухватило перцепцију и корисност едукативних садржаја о позоришту на дигиталним платформама, са посебним освртом на проблеме дигиталне неједнакости и њихов утицај на приступ позоришним садржајима. Коначно, анализирана је ефикасност дигиталног маркетинга у привлачењу младе публике, као и дугорочни ефекти дигитализације на културне навике младих у Србији.

У складу са постављеним циљем формулисане су следеће хипотезе:

- *Хипотеза 1:* Млади који су изложени позоришту путем дигиталних медија показују позитивније ставове према позоришту у поређењу са младима који нису изложени овом врстом садржаја на медијима.
- *Хипотеза 2:* Друштвене мреже попут *Instagram*-а, *YouTube*-а и *Facebook*-а имају кључну улогу у формирању ставова младих према позоришту, те млади који чешће користе ове платформе су заинтересованији за позоришне представе.
- *Хипотеза 3:* Едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама имају позитиван утицај на њихове образовне и културне ставове те млади који конзумирају овакве садржаје показују већу склоност посетама позоришним представама и активном учешћу у културним догађајима.

Метода

Истраживање је спроведено у академској 2023/2024. години на узорку од 337 испитаника. У истраживању су учествовали млади Србије различитог старосног доба од 15 до 18 година (112 односно 33,2%), од 19 до 24 година (114 односно 33,8%) и од 25 до 30 година (111 односно 32,9%). Упитник су попуњавале девојке (198 односно 58,8%) и младићи (139 односно 41,2%) из градова: Новог Сада (134 односно 39,8%), Београда (91 односно 27%), Ниша и других градова Јужне Србије (112 односно 33,2%).

За потребе истраживања конструисан је анкетни упитник, састављен од петнаест питања затвореног типа и једног питања отвореног типа. Испитаницима је објашњена сврха истраживања и истакнуто је да је њихова анонимност загарантована.

Резултати и дискусија

Прва два питања из прве групе постављена су с намером да сазнамо какво је искуство младих са позориштем и колико често посећују позоришне представе (Табела 1) и шта их највише мотивише да посете позоришну представу (питање у ком су испитаници могли да изаберу више од једног понуђеног одговора) (Табела 2).

Табела 1

Учесталост одласка на позоришне представе

	N	%
Редовно	31	9,2
Повремено	99	29,4
Ретко	207	61,4
Укупно	337	100,0

Табела 2

Мотив долска на представу

	N	%
Квалитет извођења	179	53,1
Тема представе	196	58,2
Цена улазница	119	35,3
Препорука пријатеља или породице	163	48,4
Промоције и попусти	163	48,4
Познати глумци или редитељи	188	55,8

Добијени резултати показују да већина односно 58,2% (196) испитаника млађе публике у Србији, као најчешћи мотив за одлазак на позоришну представу сматра тему представе, затим учешће познатих глумаца или редитеља (188 испитаника или 55,8%) и квалитет извођења позоришне представе (179, односно 53,1%), (Табела 2).

На питање да ли су икада гледали позоришне представе на дигиталним платформама, већина испитаника је одговорила негативно (190 испитаника или 53%). Међутим, одговори су углавном уједначени, јер је 147 испитаника (47%) навело да је користило дигиталне медије за гледање представа.

У намери да испитамо прву хипотезу коју смо поставили у раду — *Млади који су изложени њозоришњу уућем дигиталних медија њоказују њозитивније сѡавове њрема њозоришњу у њоређењу са младима који нису изложени овом виду садржаја на медијима и уѡврдимо да ли изложеносѡ њозоришноу уметњосѡи њућем дигиталних медија има уѡицај на сѡавове младих о њозоришњу користѡили смо Хи-квадраѡ ѡесѡи.*

Табела 3

Резултати *Chi-квадрант шестиа* који показују однос између изложености позоришту путем дигиталних медија и ставова према позоришту

		Да ли сте икада гледали позоришне представе на дигиталним платформама?		Укупно	χ^2	sig
		Не	Да			
Како бисте оценили корисност ових едукативних садржаја?	Веома некорисни	1(0.5%)	1(0.7%)	2 (0.6%)	16.988a	0.001
	Некорисни	24(12.6%)	33(22.4%)	57(16.9%)		
	Корисни	149(78.4%)	85(57.8%)	234(69.4%)		
	Веома корисни	16(8.4%)	28(19%)	44(13.1%)		
Однос према позоришту	Место културе и образовања	120(63.2%)	111(75.5%)	231(68.5%)	5.865a	0.015
	Место за дружење и забаву	133(70%)	85(57.8%)	218(64.7%)	5.380a	0.020
	Место за рефлесију и интроспекцију	53(27.9%)	26(17.7%)	79(23.4%)	4.812a	0.028
	Не посећујем позориште	4(2.1%)	7(4.8%)	11(3.3%)	1.852a	0.173
Да ли сте заинтересовани за позоришне радионице или едукативне програме које нуде позоришта?	Не	70(36.8%)	26(17.7%)	96(28.5%)	39.976a	0.000
	Нисма сигуран	81(42.6%)	43(29.3%)	124(36.8%)		
	Да	39(20.5%)	78(53.1%)	117(34.7%)		
Да ли сматрате да дигитализација позоришта може ревитализовати и освежити позоришну уметност?	У потпуности се не слажем	4(2.1%)	1(0.7%)	5(1.5%)	8.220a	0.084
	Делимично се не слажем	7(3.7%)	3(2%)	10(3%)		
	Не знам	31(16.3%)	40(27.2%)	71(21.1%)		
	Делимично се слажем	93(48.9%)	71(48.3%)	164(48.7%)		
	У потпуности се слажем	55(28.9%)	32(21.8%)	87(25.8%)		

Резултати указују да постоји статистички значајна повезаност између гледања позоришних представа посредством дигиталних медија и става који млади у Србији имају према едукативности ових садржаја, затим односа младих који имају према позоришту или шта за њих представља позориште као институција, као и заинтересованости за позоришне радионице и едукативне програме везане за позоришну уметност. Статистички значајна повезаност није утврђена једино код става о томе да ли дигитални медији, односно, дигитализација доприноси позоришној уметности.

Резултати *Chi-квадрант* теста показују однос између изложености позоришту путем дигиталних медија и ставова према позоришту. У Табели 3 су приказани подаци који укључују категорије као што су корисност едукативних садржаја, однос према позоришту, интересовање за позоришне радионице и програме, као и ставови о дигитализацији позоришта.

Резултати показују статистички значајну разлику ($\chi^2 = 16.988$, $p = 0.001$) у оцени корисности едукативних садржаја између оних који су гледали позоришне представе на дигиталним платформама и оних који нису. Они који су користили дигиталне платформе имају већу вероватноћу да сматрају садржаје веома корисним (19% у односу на 8.4%). Када је у питању однос према позоришту значајна разлика ($\chi^2 = 5.865$, $p = 0.015$) указује да они који су гледали позоришне представе на дигиталним платформама чешће сматрају позориште местом културе и образовања (75.5% у односу на 63.2%). Значајна разлика ($\chi^2 = 5.380$, $p = 0.020$) показује да они који нису користили дигиталне платформе чешће сматрају позориште местом за дружење и забаву (70% у односу на 57.8%), као и да значајна разлика ($\chi^2 = 4.812$, $p = 0.028$) указује на то да они који нису користили дигиталне платформе чешће сматрају позориште местом за рефлексију и интроспекцију (27.9% у односу на 17.7%). Постоји веома значајна разлика ($\chi^2 = 39.976$, $p < 0.001$) у интересовању за позоришне радионице и едукативне програме између две групе. Они који су гледали позоришне представе на дигиталним платформама показују већи интерес за радионице и програме (53.1% у односу на 20.5%). Иако се примећују разлике у ставовима о дигитализацији позоришта, те разлике нису статистички значајне ($\chi^2 = 8.220$, $p = 0.084$).

Резултати указују на значајан утицај изложености позоришту путем дигиталних медија на ставове и перцепције публике. Они који користе дигиталне платформе имају позитивније ставове о корисности едукативних садржаја, те су склонији да сматрају позориште местом културе и образовања. Такође, показују веће интересовање за учествовање у позоришним радионицама и едукативним програмима, што може указивати на већи степен ангажованости и интересовања за позоришну уметност. Ови резултати указују да је постављена хипотеза потврђена.

За проверу друге хипотезе — друштвене мреже попут *Instagram*-а, *YouTube*-а и *Facebook*-а имају кључну улогу у формирању ставова младих према позоришту, те млади који чешће користе ове платформе су заинтересованији за позоришне представе, испитивана је повезаност коришћења друштвених мрежа *Instagram*-а и *Facebook*-а (Onkarrao Manjare & Medhi, 2023; Chan & Fang, 2007), као и стриминг платформе или платформе за емитовање видео садржаја *YouTube*-а и ставова према позоришту. За статистичку обраду података коришћен је *Chi-квадрант* тест за равномерност расподеле одговора. Резултати (Табела 4) су следећи:

Табела 4

Резултати *Chi-квадрант* теста о односу између дигиталних медија (*Instagram*-а и *Facebook*-а, *YouTube*-а) и њихов допринос посећивању позоришта

Да ли вас друштвене мреже попут <i>Instagram</i> -а, <i>Facebook</i> -а и <i>YouTube</i> -а подстичу да посетите позоришне представе				
	Број испитаника	%	χ^2	sig
Никада	12	3.6	321.056a	.000
Ретко	21	6.2		
Повремено	162	48.1		
Често	132	39.2		
Веома често	10	3.0		
Укупно	337	100.0		

Резултати *Chi-квадрант* теста ($\chi^2 = 321.056$, $p < 0.001$) указују на високу статистичку значајност утицаја друштвених мрежа на посећивање позоришних представа међу младима. Мали проценат испитаника (3.6% и 6.2%) који никада или ретко користе друштвене мреже као подстицај за посећивање позоришта указује на то да ова група млађих људи није толико под утицајем дигиталних медија када је реч о културним активностима. Значајан проценат испитаника (48.1% и 39.2%) изјављује да повремено или често бивају подстакнути да посете позоришне представе путем друштвених мрежа. Ова група показује умерено до високо интересовање за позориште захваљујући дигиталним медијима. Иако мали проценат (3.0%) испитаника наводи да их веома често друштвене мреже подстичу да посете позоришне представе, ова група представља важан сегмент који је високо ангажован и показује велики потенцијал за даљи развој позоришне публике путем дигиталних медија.

Ови налази указују на значајан утицај друштвених мрежа на формирање ставова младих према позоришту и њихову заинтересованост у посећивању позоришних представа. Коришћење платформи као што су *Instagram*, *YouTube* и *Facebook* може бити веома значајно за привлачење младих генерација у свет позоришта и културе. Дигитални медији пружају моћан алат за промоцију културних догађаја и могу значајно допринети ревитализацији позоришне уметности. Добијени резултати указују да је постављена друга хипотеза потврђена.

У намери да проверимо трећу хипотезу — да едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама имају позитиван утицај на образовне и културне ставове младих, те да млади који конзумирају овакве садржаје показују већу склоност посећивању позоришних представа и активном учешћу у културним догађајима, коришћен је *Chi-квадрант* тест.

У табели 5 приказани су резултати *Chi-квадрант* теста који показују однос између коришћења едукативних садржаја о позоришту на дигиталним платформама и процену њихове корисности међу младима.

Табела 5

Резултати *Chi-квадрант* теста који показују однос између коришћења едукативних садржаја о позоришту на дигиталним платформама и њихова оцена корисности

		Да ли сте користили едукативне садржаје о позоришту на дигиталним платформама?		Укупно	χ^2	sig
		Не	Да			
Како бисте оценили корисност ових едукативних садржаја?	Веома некорисни	2(1.6%)	0(0%)	2(0.6%)	96.500a	0.000
	Некорисни	52(42.6%)	5(2.3%)	57(16.9%)		
	Корисни	61(50%)	173(80.5%)	234(69.4%)		
	Веома корисни	7(5.7%)	37(17.2%)	44(13.1%)		
	Укупно	122(100%)	215(100%)	337(100%)		

Резултати *Chi-квадрант* теста ($\chi^2 = 96.500$, $p < 0.001$) указују на високу статистичку значајност утицаја коришћења едукативних садржаја о позоришту на дигиталним платформама, односно перцепцију корисности тих садржаја међу младима. Мали проценат испитаника који су користили едукативне садржаје сматра их некорисним или веома некорисним (0% и 2.3%). Насупрот томе, значајан проценат оних који нису користили ове садржаје сматра их некорисним (42.6%). Велики проценат испитаника који су користили едукативне садржаје сматра их корисним или веома корисним (80.5% и 17.2%). Ово указује на позитивну перцепцију едукативних садржаја међу онима који су их користили.

Ови налази подржавају хипотезу да едукативни садржаји о позоришту на дигиталним платформама имају позитиван утицај на образовне и културне ставове младих. Испитаници који користе ове садржаје имају значајно позитивнију перцепцију њихове корисности, што може довести до веће склоности ка посетама позоришним представама и учешћу у културним догађајима. Овај утицај указује на важност дигиталних платформи у промоцији културних садржаја и образовању младих. Добијени резултати потврђују и трећу хипотезу, указујући на значај дигиталних платформи у културној едукацији младих.

Закључак

Резултати истраживања недвосмислено показују да дигитални медији, укључујући друштвене мреже и едукативне садржаје на платформама попут *Instagram*-а, *YouTube*-а и *Facebook*-а, имају значајан позитиван утицај на образовне и културне ставове младих према позоришту. Млади који активно користе ове платформе показују већу склоност ка посетама позоришним представама и активном учешћу у културним догађајима.

Имајући у виду да млади у Србији користе дигиталне платформе не само за информисање о представама, већ и за куповину карата и учешће у онлајн дискусијама о позоришним догађајима указује на све већу потребу прилагођавања позоришта дигиталном добу, што подразумева спровођење креативне маркетиншке кампање на друштвеним мрежама и често коришћење стриминг платформи.

Позоришта у Србији могу значајно унапредити своју стратегију привлачења младе публике кроз развој интерактивних маркетиншких кампања које укључују видео садржај, живе преносе са проба, интервјуе са глумцима. Такође, унапређење веб-страница и апликација за онлајн куповину карата, са интеграцијом друштвених мрежа и ексклузивним попустима, као и увођење опције стриминга представа и архивирање ранијих представа доступних за гледање на захтев, може заједно допринети већој видљивости и ангажованости младе публике у Србији.

Наша препорука даљим истраживањима усмерена је ка детаљној анализи утицаја различитих типова дигиталног садржаја, како би се утврдило који формати највише привлаче младе у контексту позоришта. Поред тога, упоредне студије са другим земљама могу пружити драгоцене увиде у најбоље праксе које би могле бити примењене у Србији. Истраживање дугорочних ефеката дигитализације на навике посећивања позоришта и учешћа у културним догађајима међу младима као и евалуација коришћења дигиталних алата у образовању могу помоћи у креирању стратегија које ће осигурати одрживи развој позоришта и повећати интересовање младих за позоришну уметност. Наши налази и препоруке могу служити као смернице за даљи развој стратегија позоришта, чинећи их релевантнијим и привлачнијим за младу публику у дигиталном добу.

Литература

- Bernaschina, D. (2022). The new incorporation of video art and video poetry during the COVID-19 pandemic: A matter of myth or existing reality. *Cultural Arts Research and Development*, 2, 18–26. <https://doi.org/10.55121/card.v2i3.51>
- Bradić-Martinović, A. (2022). *Digitalne veštine građana Srbije*. Beograd: Institut ekonomskih nauka.
- Chan, K., & Fang, W. (2007). Use of the internet and traditional media among young people. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 8, 244–256.
- Chen, X. (2024). Impact of the Internet on entertainment media industries: The double effects of Metcalfe and McLuhan. *Information Services & Use*, 44(2), 93–105. <https://doi.org/10.3233/ISU-230188>
- Choudhary, P., & Baskaran, K. (2022). *The impact of social networking sites among modern youth*. In 2022 Interdisciplinary Research in Technology and Management (IRTM) (1–6). IEEE.
- Duzenli, K., & Perdahçı, N. (2024). The role of digitalization in today's art: A perspective from NFT and artificial intelligence. *Journal of Arts*, 7, 43–59. <https://doi.org/10.31566/arts.2291>
- Elbe, P., Sörman, D. E., Mellqvist, E., et al. (2019). Predicting attention shifting abilities from self-reported media multitasking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(4), 1257–1265. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-01566-6>
- Fang, J., & Xiong, W. (2020). Impact of digital technology and internet to film industry. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, (p.1–5). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/768/7/072112>
- Grin, N. V. (2022). Media education and media competence. *Modern Technologies and Scientific and Technological Progress*, 1, 295–296. <https://doi.org/10.36629/2686-9896-2022-1-295-296>
- Kalimullina, O., Tarman, B., & Stepanova, I. (2021). Education in the context of digitalization and culture. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226–238.
- Nyarko, J. (2022). Culture & Media Technology Evolution. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4209642>
- Onkarrao Manjare, D. S., & Medhi, M. (2023). Impact of sensitive advertisements on today's youth: A study conducted on undergraduate students of Tezpur, Assam. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 8(1), 136–143. <https://doi.org/10.33564/ijeast.2023.v08i01.022>
- Pérez-Escolar, M., & Canet, F. (2023). Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. *Univ Access Inf Soc*, 22, 1059–1072. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00867-x>
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., Colditz, J. B., Radovic, A., & Miller, E. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Radojković, M. (2017). Digitalni mediji u Srbiji – koristi i opasnosti. *Politeia*, 7(13), 15–27. <https://doi.org/10.5937/pol1713015R>

- Rančić, J. (2022). Uloga digitalnih medija u socijalizaciji dece. *Komunikacija i mediji*, 17(2), 239–261. <https://doi.org/10.5937/cm17-32342>
- Roy, R., Kuo-Hsun, J., Cheng, S. (2023). Digital Divide and Youth Development in the Early Twenty-First Century. *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*, 1–20, Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_239-1
- Rubio-Hurtado, M.J., Fuertes-Alpiste, M., Martínez-Olmo, F., & Quintana, J. (2022). Youths' posting practices on social media for digital storytelling. *J. New Approaches Educ. Res.* 11, 97–113. <https://doi.org/10.7821/n.aer.2022.1.729>
- Rutter, L., Thompson, H., Howard, J., Riley, T., De Jesús-Romero, R., & Lorenzo-Luaces, L. (2021). Social media use, physical activity, and internalizing symptoms in adolescence: Cross-sectional analysis. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26134. <https://doi.org/10.2196/26134>
- Sančanin, B., & Čerović, S. (2021). Upotreba društvenih mreža u procesu regrutacije ljudskih resursa. *CM: Communication and Media*, 16(50), 281–307. <https://doi.org/10.5937/cm16-33801>
- Sebre, S.B., & Miltuze, A. (2021). Digital Media as a Medium for Adolescent Identity Development. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 867–881. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09499-1>
- Shutaleva, A., Kuzminykh, E., & Novgorodtseva, A. (2023). Youth practices of reading as a form of life and the digital world. *Societies*, 13(7), 165. <https://doi.org/10.3390/soc13070165>
- Tajtakova, M. (2011). Theatre in the Digital Age: When Technology Meets the Arts. *Inproceedings Theatre IT*. http://www.cutn.sk/Library/proceedings/km_2014/PDF_FILES/Tajtakova.pdf
- Theophilou, E., Lobo-Quintero, R., Hernández-Leo, D., Sánchez-Reina, R., & Ognibene, D. (2024). Embedding educational narrative scripts in a social media environment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1820–1833. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3409063>
- Tromholt, M. (2016). The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of well-being. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 19(11), 661–666. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0259>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Zutshi, A., & Grilo, A. (2019). The emergence of digital platforms: A conceptual platform architecture and impact on industrial engineering. *Computers & Industrial Engineering*, 136, 546–555.
- Walmsley, B. (2019). Engaging audiences through digital technologies. In *The Audience Experience: A Critical Analysis of Audiences in the Performing Arts* (pp. 137–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26653-0_8

Slika 0.50

Vilenjak i Cincilj



Napomena. Angelina Vukosav, fotografije hercegovačkih mesta. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

9.

ПРИКАЗИ / PRIKAZI

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

маст. ум. Ангелина Вукосав
ликовни уметник, докторанд на
уметничким студијама, Департман
ликовних и примењених уметности
Академија уметности
Универзитет у Новом Саду (Србија)
angelinavukosav006@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
УДК 7.047 (439.56)
Приказ — *сѝручни раг*
428–443

МИСАОНИ ПЕЈЗАЖИ КАО ДОЖИВЉАЈ ПРИРОДЕ ХЕРЦЕГОВИНЕ

Резиме: У овом раду говорићу о серији пејзажа у боји, која је настајала у протекле три године. Кроз овај рад настојаћу да објасним циљ овог истраживања то јест, пут од идеје до реализације. Тему пејзажа истражујем дужи низ година. „Мисаони пејзажи као доживљај природе Херцеговине“ је тема овог рада и моја друга већа серија радова у колору, а прије које је настала прва већа серија. Појам „мисаони пејзаж“ директно се односи на мој лични доживљај природе и пејзажа Херцеговине, најдиректније везан за херцеговачко село Удрешње у коме сам провела највише свог времена. Доживљај природе некада се веже за директна и стварна мјеста у природи, на примјер, Вилењак, а некада за скуп више доживљаја природе који се сабирају у један. Доживљај природе се може односити и на кишу, вјетар или кретање у природи које сам посматрала и осјећала. Методолошки објаснићу пут од идеје и првих скица пејзажа, преко развоја идеје, до ликовних фаза. Наведени примјери личних доживљаја у пејзажу биће једна истраживачка метода. Једна од процесних метода биће и цитирани „записи (стварних) личних мисли и доживљаја природе,“ као и пјесме о природи које су настајале паралелно са сликама и цртежима. Истраживачки егземплари у овом раду су и фотографије природе, односно мјеста која су подстакла моје мисли и доживљаје пејзажа. Кроз егземпларе настојаћу да објасним интензиван и јак стваралачки колор, његово поријекло и значење. Методолошки кроз употребу стручне литературе правићу поређења и везе са овим радом. Резултат овог рада су финални пејзажи, који су настали по сјећању. Финални пејзажи, дакле настају тако што се ја у тренутку свог рада присјећам доживљаја природе и кроз сјећање градим (сликам) нови стварни (односно нестварни и мисаони) пејзаж. Закључак и укупан садржај овог истраживања обухватаће јасан и дефинисан процес настанка пејзажа.

Кључне ријечи: пејзаж, природа Херцеговине, слика и цртеж, лични доживљај, оживљавање мисли, записи о природи.

Почетак и идеја пејзажа

Тема пејзажа кроз вијекове инспирирала је многе умјетнике за стварање величанствених умјетничких дјела. Према доступним информацијама Матић (2024) истиче да се у литератури везаној за фотографију или историју и теорију умјетности не ријетко истиче да је пејзаж присутан у умјетности вијековима, али да је све до 17. вијека био искључиво нека врста сценографије или кулисе. (стр. 11), што свакако указује на постојаност и заинтересованост приказа мотива пејзажа.

Ликовна тема пејзажа је главни мотив, то је простор у коме живи и у ком се развија моја умјетност. *Пејзаж* (природни) дефинишем као апсолутно природни простор у коме човјек доживљава (може доживјети) природу свим својим чулима. Истакла бих и друге дефиниције пејзажа које кажу: „Пејзаж је средство размјене између човјека и природног, себе и другог...” (Исто, стр. 12). „Пејзаж је предиио или простор, а простор је сам по себи полисемична ријеч.” (Исто, стр. 15). Природни пејзаж дефинишем као доживљај који сваки човјек лично осјећа боравећи у природи и тако проналази своју властиту (ликовну) природу.

Истраживање пејзажа и занимање пејзажом код мене има свој континуитет и форму. Предуслов за истраживање пејзажа било је праћење и доживљавање тог истог пејзажа. Да бих нешто умјетнички исказала морала сам прво то исто осјетити и опазити, осјетила сам како природа дише, опажала сам је. Преломна реченица која је утицала на мене да кренем у правцу истраживања пејзажа је реченица моје професорице цртања: *Покушајте да цртајте нешто што сте ви*. Тада сам схватила да је моје биће једнако бићу природе и да је пејзаж мој мотив и ликовна тема.

Опажање природе је везано, прије свега за мој родни крај село Удрежње и Херцеговину као простор у коме сам провела највише свог времена. Практично рођењем и одрастањем мој живот постало је моје окружење. У тренутку када сам почела спознавати живот почело је и моје несвјесно умјетничко опажање. Као и сва друга жива бића и ја сам живјела у саживоту са другим живим бићима, људима и природом. Постепено сам све природне појаве у селу пратила, опажала и мјерила. Свој стварни живот у једном мјесту (живот у једном херцеговачком селу) и времену претворила сам и приказала као лични умјетнички израз. Потпуно свјесно посматрање природе настало је у тренутку када сам кренула у ликовно истраживање пејзажа на предмету цртеж.

Мотиви пејзажа

Мотиви и главно доминантно сјећање које приказујем у серији мисаоних пејзажа јесу мотиви пејзажа Херцеговине (главни мотиви у пејзажима прве и друге серије). Предмет личног посматрања био је дословно доживљај природе ових крајева. Посматрала сам брда, брежуљке, шуму, ливаде, небо, атмосферу. На својој кожи сам доживљавала херцеговачке олује, вјетрове, челопеке* сунца. Све сам то пратила кроз четири годишња доба, из године у годину анализирао у себи и тако стално прикупљала информације (доживљаје и мисаоне слике) за своје радове. У овој серији крију се (у мањој мјери) и доживљаји природе других крајева, мјеста гдје сам привремено путовала (пејзажи равнице).

По *каџеџорији моџива* серија мисаоних пејзажа у колору јасно се може систематизовати у двије цјелине. *Прву цјелину* чине мотиви Херцеговине са израженим приказима мотива неба, траве и брежуљака. Ова цјелина настала је комбинованом техником на папиру (Слика 3). *Другу цјелину* ове серије чине мотиви равнице и асоцијација су на лични доживљај природе у равном пољу. Овдје је изражен приказ траве и неба, односно неба и земље. У техничком смислу то су платна већих формата изведена кроз нове материјале, акрилне боје и рапидографе (Слика 4).

Фазе

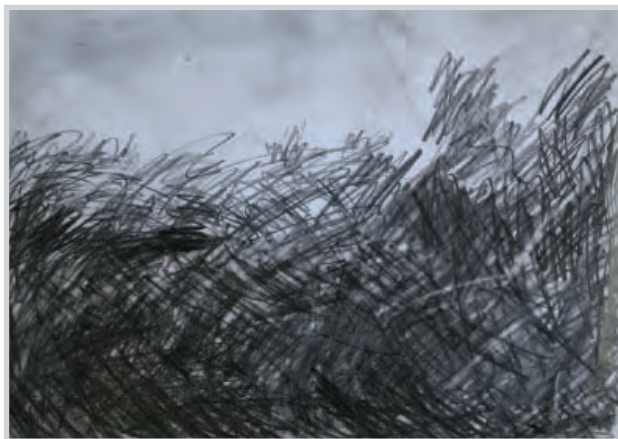
Ово континуирано ликовно истраживање има своје фазе. У *првој (јочешној) фази* настали су први школски цртежи, (Слика 1) настали посматрањем живог пејзажа, дословно сам одлазила у природу и цртала природни пејзаж. Касније ми је то искуство (цртежи у оловци) послужио као почетно истраживање и било претеча прве озбиљније серије пејзажа. У *другој фази* (Слика 2) почели су настајати први мисаони пејзажи, цртежи. Ова фаза чини своју посебану серију црно —бијелих цртежа на папиру. Сликарски материјали које сам користила у овој серији (фази) су угљене оловке, обичне оловке и туш.

Друга фаза истовремено је фаза мисаоних пејзажа јер су сви цртежи у њој настајали по сјећању на некада посматране пејзаже. Кроз сјећање на природу стварала сам нови цртеж. Трећа фаза настала је иза друге фазе и чине је мисаони пејзажи у колору. Трећу фазу мисаоних пејзажа дијелим на радове на папиру и радове на платну (Слика 3 и Слика 4).

* *Челоџек* је ријеч локалног поријекла у Херцеговини. Она означава и користи се за изразито јако сунце и високу температуру ваздуха коју човјек једва издржи. Тада је природа претопла и изгледа као да не дише.

Слика 1

Пејзаж [Фаза 1]



Најомена. Ангелина Вукосав, цртеж, 20 x 30 цм, 2019. © Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Слика 2

Мисаони њејзажи — Мојиви Херцејовине [Фаза 2]



Најомена. Ангелина Вукосав, 2019, Галерија Невесиње (БиХ) © Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Слика 3

Мисаони њејзажи — Мојиви Херцејовине [Фаза 3]



Најомена. Ангелина Вукосав, 2021, Галерија АУНС, Нови Сад © Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Слика 4

Мојиви равнице [Фаза 3]



Доживљај природе

Доживљај природе је суштина овог истраживања. Говорећи о доживљају природе, говорићу о доживљају Херцеговине као простору који ме одређује. Доживљај природе једнак је пјеснику и сликару (умјетнику). То је исти доживљај који се исказује на различите начине. Пјесник машта, преживљава, доживљава и на крају описује доживљај који је често стваран и истинит, али и пун пјесничке маште. Некада маште има мање, а некада више. О доживљају природе као пјесник говори и Гуардиано (Guardiano) истичући да је Кол сматрао аксиоматичним да је „шетати природом као пјесник неопходан услов савреног умјетника“ (Guardiano, 2017, стр. 13), што указује на то да је шетати природом неопходан услов за (умјетнички) доживљај природе.

Кроз историју умјетности постоје разни примјери (рецепти) за доживљај природе. На примјер, један такав рецепт доживљаја природе даје руски сликар Севрасов свом ученику и великом пејзажисти Исаку Левитану, указујући му на тактилноста коју природа посједује: „Прољеће је, љубичице у Сокољникама, зеленило је већ пропупјело. Идите тамо. На стаблима свјетлуца жута маховина, огледа се у води . . . Прољећне воде! Да, идите тамо . . . Треба осјетити љепоту природе“ (Dolgorolov, 1989, стр. 431).

Доживљај природе који приказујем у радовима једнак је константном сјећању на природу. Доживљена природа живи у мени и кроз радове оживљава. Анализирајући сопствени рад вјерујем да тај поступак оживљавања доживљеног има *везе са нивоима свијесћи* о којима говоре Силва и Мил (Silva i Mill) у својој књизи „Силва метод контроле ума“. Оживљавање доживљаја је нека врста медитације. „Контрола ума значи залазити у дубоки медитативни ниво гдје можете увјежбати ваш ум да преузме управљање употребљавајући сопствени језик слика појачаних рјечима, постижући све чудесније резултате и гдје су бескрајне могућности за особу која стално вјежба“ (Silva & Mill, 1995, стр. 4). Као појава доживљај природе може бити један тренутак, пар тренутака или неко дуже вријеме које се у мојим мислима сабира. То може бити доживљај изазван посматрањем првих пупољака зеленкасте липе у прољеће. Доживљај може бити и врт љубичица, бескрајно плаво небо са једним залуталим облаком, један мали блиједо рози цвијет коме сам написала пјесму и назвала је „Једном цвијету“ и сл.

Доживљај Херцеговине

Доживљај природе везан је директно за Херцеговину, најдиректније везан за херцеговачко село Удрежње. Стварна херцеговачка мјеста тичу се стварне природе и њених крајолика. Један од таквих стварних крајолика је узвишење Вилењак (Слика 5), које чини низ рељефних брда на којима расте планинска трава, а у чијем се подножју налази букова шума, или Цинциљ (Слика 6) камено брдо које носи своје име по узвишењу и специфичном географском мјесту у односу на остала локална брда. Путујући долином Неретве, на примјер, памтила сам сегменте тог херцеговачког рељефа. Ту се зелена боја воде стапа са стјеновитим сивкастим планинама на ободу Јабланице. Линије које сам доживљавала биле су дословно линије планине, зеленкасте Неретве и плавог неба.

Често сам проводила своје вријеме на овим и оваквим херцеговачким мјестима и дуго посматрала и доживљавала природу ових крајева. Од тренутка посматрања тај доживљај трајно почиње да живи у мени и из рада у рад наставља свој (нови) живот и ликовни преображај. Овакви доживљаји Херцеговине приказани (доминантни) су у колорним радовима на папиру (Слика 3) (фаза три).

Слика 5

Вилењак и Цинциљ [фотографије херцеговачких мјеста]



Найомена. Ангелина Вукосав

© Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Доживљај природних појава

Доживљај природних појава је било који појединачни лични доживљај у природи. Сваки доживљај је личан, али је као категорија појам који је могуће читати, описати и објаснити. Такав је, на примјер, мој доживљај јесење крушке са листовима у црвенкастим бојама, која дословно изгледа као да је „украла најљепше тонове јесени“ (стих пјесме). Овакви доживљаји присутни су у читавој колористичкој серији. Доживљаји природних појава су доживљаји киша, олуја или вјетрова. На примјер, једном сам покисла у планини и тај доживљај је био посебан тренутак за моје радове. За мене је сва природа жива и чулна и ја је константно доживљавам и интерпретирам. О том доживљају природе и њеним појава говори и амерички фотограф, пејзажиста Ансел Адамс (Ansel Adams), истичући да је за њега цијели свијет веома жив; све мале ствари које расту, чак и стијене, истичући да не може да гледа набујали комадић траве и земље, на примјер, а да не осјети суштински живот — ствари које се дешавају у њему (Сапон, 2023), што указује на важност доживљаја природе и њених појава и код других умјетника који приказују природу (Слика 3 и 4).

Мисаони пејзажи

У својој основној идеји *мисаони пејзаж* заснива се на комбинацији посматраног, доживљеног (стварног) и мисаоног (нестварног) пејзажа. Мисаони пејзаж настаје тако што се ја у тренутку свог рада присјећам доживљаја природе и кроз сјећање градим (сликам) нови стварни (односно нестварни) мисаони пејзаж. Нови мисаони (насликани) пејзаж истовремено је асоцијација на више брда или ливада које сам некада посматрала. То је збир ливада и збир облака на небу или, збир брда, на примјер, обједињених у једном ликовном раду, мисаоном пејзажу. Акцент је на мислима и сјећањима јер је сваки појединачни рад (Слика 7) истовремено њихов продукт.

Мисаони пејзаж је, на примјер, сјећање на тренутак када сам имала шест година и када сам безбрижно и дуго посматрала преливене нијансе плавог неба и трчкарала око младих храстових жбунова, брала разнолике биљке висабаба, каћуна, *шена*,* и од њих правила вијенце. У том контексту личних мисли и онога што нас одређује као јединке говори Долгополов цитира Бјелинског истичући да: „Ми питамо и послушкујемо прошлост, да би нам она објаснила нашу садашњост и наговестила нашу будућност“ (Dolgorolov, 1989, стр. 268). Мисли о природи и природа су тако прошлост, садашњост и будућност мог бића и ликовног мотива. Двоструки доживљај природе, стварни и мисаони, директно ми је омогућило одрастање у селу Удрежњу. Тако сам се у појединим моментима свог живота потпуно препуштала доживљају природе.

* *Шена* је назив у Херцеговини за малу биљку жутог цвијета која се појављује у природи рано у прољеће. Она је један од првих вјесника прољећа заједно са каћуном.

Тада су (и још увијек) моје мисли лутале и „изграђивале нове мисаоне слике“.* Посматрала сам тако природу, дивила јој се и замишљала је, истовремено комбинујући у својим мислима и сјећањима нове слике истог пејзажа. Комбиновање мисаоних слика се тако настављало и претакало из рада у рад уз континуирано и константно посматрање. То је посматрање и замишљање природе налик опису Игора Долгополова који говори о великом пејзажисти Исаку Левитану: „Пробуди се! Погледај кроз прозор и спазићеш, као да први пут гледаш, како у свој својој узвишености и једноставности, полако, не хитајући, плове облаци-лађе, чућеш једноставну пјесму вјетра, до слуха ће ти допријети шапат дрвећа и трава“ (Dolgorolov, 1989, стр. 421). Док сликам, ја заправо стварам својеврсни шапат природе које се у својим мислима присјећам. У том шапату стварам личну атмосферу пејзажа биљежећи и вјетар благ или јак.

Мисаони пејзаж је (моја) лична метаморфоза пејзажа Херцеговине. Материјал метаморфозе у овом раду је природа која се сама по себи стално мијења. О томе говори и Гуардијано: „Попут Бога мјењача облика Протеја који борави унутар текуће и стално промјењљиве воде мора, метаморфоза је генерисање различитих и нових облика непрекидним низом трансформација заједничког материјала“ (Guardiano, 2017, стр. 18). Тако је и (овај) сваки пејзаж својеврсна трансформација природе, при чему се из рада у рад моја природа трансформише (Слике 7.1-7.5). Сваки мисаони пејзаж као слика или цртеж, у другом човјеку (посматрачу) буди сигурно асоцијације и на неке друге пејзаже и просторе. На овим пејзажима приказани су простори Херцеговине, што не ограничава посматрача да гради неку своју асоцијацију на природни крајолик неког другог и њему драгог мјеста. Тако се у мислима посматрача може створити неко ново брдо (ливада) која ће само том посматрачу бити својствена и позната, тиме је заокружен циклус мисли. Мисли су те које сваком појединцу омогућавају безгранично кретање и стварање нових бесконачних слика.

Посебан угао гледања на мисаони пејзаж јесте поглед на пејзаж, као простор без људи. Том личном одлуком желим скренути пажњу и акценговати искључиво природу јер је природа та којој се дивим и која ме испуњава и мотивише. Сличан примјер мог приступа пејзажу имамо и у фотографијама америчког пејзажисте Ансела Адамса који приказује испражњене пејзаже без људи. У том контексту Канон (Сапон, 2023) говори да ми видимо фотографије Ансела Адамса (Слика 7.2) и да их не видимо насељене (Сапон, 2023), што свакако указује на акценгованање природе и њених вриједности, без људи и код овог умјетника. С обзиром на мотив и трагање у њему, Адамсови и моји ликовни радови су слични. Заједнички мотив који инкорпорира наше ликовне радове је природа, и мисао на природу. Тако груписани око истог мотива, природе, лично приступамо и доживљавамо свој пејзаж, Ансел пејзаж Америке, а ја пејзаж Херцеговине. И ја и Адамс трагамо за сопственим и личним, мисаоним тренутком у пејзажу. Кад пронађемо тај тренутак биљежимо га и кроз своје радове преносимо другима.

* Изграђивање нових мисаоних слика је термин који користим за читав процес мог ликовног стваралаштва у пољу пејзажа, од прве серије црно-бијелих цртежа до данас, односно док будем испитивала пејзаж као ликовни мотив.

Слика 7.1

Мисаони њејзажи — Мојиви Херцејовине



Најомена. Ангелина Вукосав, комбинована техника на папиру, 40 x 60 цм, 2021. © Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Слика 7.2

Вече



Најомена. Ансел Адамс, *Мек Доналд Језеро*, Национални парк Глесијер, Монтана, 1942. © Јавно власништво

Колорит

Колорит је важан елемент ових пејзажа. У мисаоним пејзажима приказала сам енергију личног доживљаја природе и властиту душу бојом, кроз ликовне елементе линију и површину. У Рјепиновој биљежници, Долгополов (1989) је истакао, да је Рјепин написао, да за сликарско дјело није довољна копија с природе и да сликар уноси у свој рад чаролију, утисак (Dolgorolov, 1989, стр. 325), што указује на ауторску оригиналност и слободу, па тако и ја, дословно не копирам природу, него у свој рад уносим сопствени лични утисак природе тако стварајући сопствену природну чаролију. Тај лични утисак видљив је кроз јаку палету боја која је еквивалент моје емоције и личног доживљаја природе Херцеговине.

Умјетници су некада вјеровали у различита својства боје, па су је тако класификовали и приказивали. Ја боји дајем сопствену вриједност, емотивну и доживљену вриједност, једнаку сопственом тренутку доживљаја, па је боја сопствено јака и сопствено интензивна. Стога се на овим платнима појављују комбинације неких спојиво–неспојивих, односно топлих и хладних боја. У колориту радова ове серије уочава се присуство јаких и доминантних, такозваних, *дизајнерских боја*,* при чему интензиван и јак стваралачки колор, у овом случају, вуче своје стварно поријекло у графичком дизајну (Слика 8).

Слика 8

Илустирација — Дуоилейница [примјер колора]



Найомена. Ангелина Вукосав, дигитална илустрација,
30 x 40 цм, 2019. © Коришћење слике према одредбама
правичног пословања

* *Дизајнерске боје* су двије ријечи за нови термин, односно, то је мој лични назив за палету боја коју користим у овим сликама. Оне вуку своје поријекло у графичком дизајну, јер сам основне студије завршила на том смјеру. Јаке боје које сам користила у илустрацији касније су се преточиле у слике и цртеже у боји, па је тако њихова повезаност јасна и очигледна.

Могу рећи да на колорној скали доминирају црвена, плава и жута боја. Ове три боје су истовремено главне у приказима пејзажа. Поред главних боја постоје и споредне боје, тако се на сликама и цртежима појављују и нијансе љубичастих и наранџастих тонова, и других полутонова основних нијанси. Овдје је боја, поред линије свакако била главно својство за исказивање емоције.

Боје колорита као такве немају неко своје појединачно (индивидуално) значење — овдје је боја једнако лична емоција. Боје тако обједињене у једну цјелину, један рад, граде јасну слику мојих емоција и сјећања на пејзаж у датом тренутку стварања. Емоције и моја сјећања на пејзаж су јаки лични параметри којима одабирам боје и исказујем пејзаж.

Посебна пажња у изградњи колорита је комбинација различитих сликарских материјала и техника, при чему су најчешће у употреби акрилне боје. Поред акрилних боја за радове у овој серији користила сам и различите врсте оловака, фломастера и рапидографа, црних и у боји. Различити сликарски материјали дају различиту текстуру раду и колорном пигменту чинећи рад богатијим. Стилски, на радовима се може срести акварел (флекса), густе намаз боје и различите врсте и дебљине линија.

Техничке особине радова

Као што постоји подјела по мотивима назначена у првом дијелу овог рада, тако постоји врло слична подјела са аспекта техничких особина радова. У техничком смислу радове из ове серије можемо систематизовати у двије цјелине. Прву цјелину пејзажа чине формати различитих димензија на папиру, такозване комбиноване технике на папиру (мотиви Херцеговине), док другу цјелину чине слике равнице, акрил на платну најчешће у формату 80 cm пута 80 cm.

Комбиноване технике на папиру су радови настали комбинацијом различитих сликарских техника на папиру, па отуда и сам наслов радова из ове групе. Радови на папиру су често сведени, експресивни и неријетко ограничени на свега пар линија. Ови пејзажи носе сведен колорит са јасним, јаким и оштарим потезом готово експресивним. Често на овим радовима доминира само једна боја, црвена, роза или плава, на примјер, (Слика 7). Цјелина комбинованих радова на папиру укључује различите формате, од минијатура 5 x 5 cm до већих 40 x 60 cm (Слика 4 и Слика 7). Овдје је колорна подлога у акрилним бојама преко које иде слој боја у акварелу, а затим слој различитих линија, обичних оловака, угљених оловака и фломастера или рапидографа. Ова цјелина радова се у техничком смислу наставља на моју другу фазу, серију црно–бијелих цртежа.

Слике на платну су друга цјелина радова са мотивима равнице и ливаде. Ову цјелину радова граде колорни потези наноса боје, међу чијим тоновима доминирају црвена и плава боја. Овдје се уочава јасна разлика у третирању подлоге у односу на прву групу радова из ове серије. У доњим слојевима појављују се јасни и густе наноси боје којима се приказује равница, док се у горњем слоју појављује тонирани плавасти акварел чинећи небо. У почетку, поред акрилних боја на платну су се појављивале и линије рапидографа, да би касније ова платна прешла потпуно у боју (Слика 10).

Слике 7.3–7.4

Мисаони њејзажи — Мојиви Херцејовине



Најомена. Ангелина Вукосав, комбинована техника на папиру, 40 x 60 цм, 2021.
© Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Слике 9–10

Мисаони њејзажи — мојив ливаде и равнице



Најомена. Ангелина Вукосав, акрил на платну, 80 x 80 цм, 2022.
© Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Записи о природи

Да би ово истраживање било потпуно, неопходно је скренути пажњу на записе и пјесме о природи и указати на то како они настају. И записи и пјесме о природи сакупљају исте доживљаје природе који у својој основи настају из једног извора – доживљене природе о којој размишљам и коју кроз своје стваралаштво интерпретирам и оживљавам. Док стварам ја се сјећам природе и мислим о природи Моје двосмјерно стваралаштво, на примјер, покреће прољеће и јутро у коме цвркућу птице и сунце које излази полако покрај раних румених облака. Моје стваралаштво покреће и птица ћук која својим цвркутом објављује долазак прољећа. Једнако ме инспиришу и јутарње падине пуне магле, изнад којих остајем и које доста често посматрам са неког херцеговачког брда или папрат у подножју шуме која остаје зелена на врелом љетњем сунцу. Практично је довољно да прошетам природом и уочим неку инспирацију у њој. У јесен ме готово свако стабло обојено најљепшим јесењим бојама увијек инспирише за слике и пјесме о природи. Тако сам посматрајући један јесењи пејзаж прије неколике године написала пјесму „Баладу о касној јесени“ (Вукосав, 2022) чије двије строфе овдје издвајам:

„Ћутке која птица небом пролети,
И оде у недоглед сиви облак,
Што по љубичастом небу трчкара лак,
Приближавајући се својој чети.
Скоро умрло дрвеће још ћути,
У капутима неких смеђих боја,
Ушушкано у бојна поља, која –
Само неке зимске ратнике слути“.

Једном приликом сам покисла у шуми и после кише написала пјесму коју сам тако и назвала „После кише“ (Вукосав, 2022). Пјесма је описна и доживљена онако како сам ја у том тренутку осјећала посматрану природу. Истичем двије строфе те пјесме:

„Шуму је обасјао ведар зрак росе,
Све мирише, блиста, кваси, жеже.
Кад природа пусти конце и све среже,
Окупа сваки трун нити своје косе.
Тада и биљке постану чисте, босе.
Камен сузу своју кришом пусти меку,
Вода се слива у сеоску ријеку,
Свјезину пуни мириси сипе, носе“.

Тако настају јединствени доживљаји природе које касније интерпретирам кроз своја дјела. У том контексту говорећи о снази природе и њеној моћи, као и о сликару Севрасову Игор Долгополов једном приликом каже: „Утихнули шумерци с бијелим стаблима, у том је магија поезије, вјечна љепота умјетничке ријечи. Јесу ли ти стихови савремени?“ (Dolgorolov, 1989, стр. 255) Рекла бих да су ови стихови апсолутно савремени и да ће остати савремени све док има умјетника који су инспирисани природом, и који по њеном узору стварају сопствена ремек дјела.

Слика 7.5

Мисаони њејзажи — Мојиви Херцејовине



Найомена. Ангелина Вукосав, комбинована техника на папиру, 40 x 60 цм, 2021.

© Коришћење слике према одредбама правичног пословања

Закључак

Рад је настајао у оквиру предмета *Академско писање и њакса* у оквиру уметничких докторских студија (2023–2024). Ово је врло значајан наставни предмет за студенте уметности јер нас уводи у правила академског писања и промишљања, посебно код конципирања писаних елабората уметничких истраживачких пројеката у складу са правилима академског писања. Кроз овај предмет таленат за писање и знање о академском писању постају обједињени. Као докторанту, знање из овог предмета ми је помогло у бољем обликовању елабората уметничког истраживачког пројекта који ће бити представљен у овом раду.

Кроз овај рад настојала сам објаснити појам „Мисаоних пејзажа“ и њихово поријекло и значење. Дефинисала сам појединачне ликовне фазе и објаснила пут од првих скица пејзажа до финалних радова и нагласила њихову везу са ранијим креативним радом у пољу графичког дизајна. Кроз овај рад указала сам на чињеницу да мисли као такве могу бити и јесу јасни покретачи једног стваралачког процеса, пејзажа који из њих настају. Указала сам на то како доживљена природа живи у мени и како кроз радове оживљава трансформишући се у умјетност, писану и ликовну.

На личном примјеру анализира сам утицај природе и природних појава и начина на које о природи размишљам, природу осјећам и интерпретирам у својим радовима. О интерпретацији природе говорила сам кроз изражавање у ликовној умјетности, слици и цртежу (комбинованој техници на папиру) и записима о природи, односно гјесмама. Кроз овај рад направила сам својеврсни лични ретроспективни поглед у прошлост и мисли које ме граде и обликују као једног савременог умјетника. Истражујући, дефинисала сам и одредила одређено и специфично географско подручје које је кључно за ово истраживање, а то је подручје Херцеговине као подручје мог поријекла и стваралачке инспирације.

Кроз овај рад дошла сам до сазнања како су други умјетници приступали овој теми и у којој мјери је моја ликовна тема слична и блиска са њиховом ликовном темом. Самим тим дошла сам до закључка да је тема пејзажа често заступљена тема у читавој ликовној умјетности и да заступљеност ове теме не опада ни у савременој умјетности. Према томе могу извести закључак да је тема пејзажа савремена тема и да се њена интерпретација данас јавља са неким савременим елементима у складу са временом. У овом случају за интерпретацију мисаоног пејзажа појављује се необично богат колор и савремени материјали као што су, на примјер, фломастери и рапидографи, што интерпретацији ове теме даје још једну карику савремене умјетности.

Проширивање овог истраживања могло би потенцијално да обухвата и друге савремене пејзажне ауторе широм свијета са којима постоје неке ликовне паралеле и сличности у третирању теме пејзажа у умјетности данас. Широком анализом могао би се утврдити обим употребе савремених материјала у глобалном прегледу теме пејзажа, као и проценат умјетника који су у савремености инспирисани природом.

Литература

- Canon, G. (2023). *Powerful Ansel Adams show centers his love for nature — and the perit it`s in*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/apr/07/ansel-adams-photography-exhibition-san-francisco-nature>
- Dolgorolov, I. (1989). *Majstori i Remek – Dela*. Beograd: Jugoslavijapublik.
- Филиповић, С. (2021). *Академско њисање и њракса*. Нови Сад: АУНС и Креатива Београд.
- Guardiano, N. L. (2017). *Aesthetic Transcendentalism in Emerson, Peirce, and Nineteenth — Century American Landscape Painting*. Lanham Maryland: Lexington Books.
- Matić, J. (2024). *Pejzaži modifikovanog sveta. Transdisciplinarni pristup fotografiji i pejzažu u umetnosti posle 2000. godine* (doktorska disertacija). Univerzitet Singidunum, Fakultet za medije i Komunikaciju.
- Silva, H., & Mill, F. (1995). *Silva metod kontrole uma*. Beograd: Silva Metod.
- Ансел Адамс, *Мек Доналд Језеро*, Национални парк Глесијер, Монтана, 1942. © Јавно власништво. Преузето 10. 12. 2024. са: https://en.wikipedia.org/wiki/Ansel_Adams#/media/File:Looking_across_lake_toward_mountains,_%22Evening,_McDonald_Lake,_Glacier_National_Park,%22_Montana.,_1933_-_1942_-_NARA_-_519861.jpg



YouTube: 41. vukosav video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/ViFApUaEtL0>
Time: 12:57'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian / English

Међународни научно–стручни скуп
Уметности и образовање
Академија уметности у Новом Саду
24–25. мај 2024. Нови Сад, Србија



Међународни научно–стручни скуп
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija

Sara Kecman, Klaudija Šarić Marić —
apsolventi, MASPU program, AUNS (Srbija)
Marko Filipović, Filmska i TV produkcija
i režija, apsolvent, FEFA fakultet,
Metropoliten univerzitet, Beograd (Srbija)
sarakecman@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 791.228 *SUMMER ART KAMP 2024*
Izveštaj — stručni rad
428–443

RADIONICE FILMA I ANIMACIJE — *SUMMER ART KAMP 2024*

Slika 1

Letnji umetnički kamp u Ludwigsburgu [Summer Camp Ludwigsburg]



Napomena. Preuzeto sa: <https://www.ferienspass-ludwigsburg.de/veranstaltungen/2407044>.
© 2024 | Stadt Ludwigsburg © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Radionice filma i animacije

Letnji umetnički kamp za decu i mlade

Univerzitet u Ludvigsburgu, Nemačka, 28. jul – 8. avgust 2024.

Studenti master programa Master profesor u oblasti umetnosti (MASPU) AUNS i kao TV i filmske produkcije FEFA (Srbija), održali su filmsku i interaktivnu multimedijalnu radionicu u okviru *Letnjeg umetničkog kampa* 2024. u Ludvigsburgu (Nemačka), a kao deo stručne prakse studenata, budućih nastavnika na ludvigsburškom univerzitetu.

Tematski okvir

Svakodnevni heroji i dobro delo. Problemsko pitanje: „Kako čuvamo prirodu – reke i jezera, mora, planine, šume i ravnice, parkove u gradu, ulice, vazduh, vodu, zemlju, hranu, biljke, životinje, ljude? Kako mogu ja da pomognem svom okruženju i drugim ljudima? Kako se udružujemo i činimo dobra dela? Kako putem umetnosti možemo da pošaljemo poruke mira, drugarstva, saosećanja, ljubavi, podrške među ljudima?“

U okviru radionice su sprovedene sledeće aktivnosti:

- **Snimanje kratkog filma** (Limijerov minut) sa temom *Heroj svakodnevice* — zaštita životne sredine i razvoj ekološke svesti kod učenika, sadnja, prijateljstvo, empatija, podrška, inkluzija – šta mi lično možemo da uradimo u svom okruženju, kako da doprineti ovim vrednostima?
- **Snimanje kratkog animiranog filma** *Ideje u pokretu* — *Pogled iz mog ugla* (vezano za glavnu temu razvoja ekološke svesti i zaštite životne sredine; Kako posmatramo stvari koje nas okružuju i kako pronalazimo estetske, etičke i druge vrednosti Da li svi vidimo istu stvar na isti način? Rad je realizovan u *stop-motion* tehnici, odnosno tehnici animacije — *piksilacija*.

Voditelji radionica:

- Sara Kecman (MASPU program, AUNS, Srbija)
- Klaudija Šarić Marić (MASPU program, AUNS)
- Marko Filipović (Filmska i TV produkcija i režija, 4. godina OAS, FEFA fakultet, Beograd, Srbija)
- Studenti Ludvigsburškog univerziteta (Nemačka)

Učesnici: Učenici srednjih škola i gimnazija u širem okrugu grada Štutgarta (Nemačka)

Radni jezik: engleski

Vreme i mesto: Radionice su sprovedene kolaborativno u saradnji sa studentima i nastavnicima iz Ludvigsburga u Univerzitetskom kampusu. Rad na zadacima je trajao 4 dana. Poslednjeg dana Kampa je organizovana izložba i projekcija filmova otvorena za posetioce i ostale učesnike Kampa.

Metodički okvir

Cilj aktivnosti:

- Razvijanje kreativnih veština kroz integraciju umetničkih izraza — pokret, zvuk i vizuelni elementi.
- Podsticanje saradnje i timskog rada.
- Unapređenje tehničkih veština i digitalne pismenosti.
- Razvijanje estetskog senzibiliteta i kritičkog mišljenja.
- Povezivanje umetničkog izraza sa ličnim iskustvima i emocijama.
- Promovisanje interdisciplinarnog pristupa obrazovanju.

Obrazovni ishodi — u skladu sa individualnim mogućnostima učenik/učenica:

- tumači pokret kroz spoj fizičkog, likovnog i muzičkog izražavanja;
- demonstrira mogućnost sinhronizacije pokreta sa zvukom i vizuelnim elementima;
- istražuje brojne mogućnosti izražavanja pokreta u kontekstu različitih umetničkih disciplina;
- ukazuje na važnost timskog rada i saradnje;
- produkuje kreativne plesne pokrete koje reflektuju harmoniju pokreta;
- inicira diskusije o ulozi pokreta, zvuka i vizuelnih elemenata u izražavanju i komunikaciji;
- integriše motoričke veštine, muzičku interpretaciju i likovno izražavanje radi postizanja estetskih ciljeva;
- pridružuje se grupnim aktivnostima;
- oponaša ritmičke obrasce i pokrete koji se javljaju u muzici;
- doživljava estetsko zadovoljstvo kroz zajedničko stvaranje;
- uspostavlja nove odnose između fizičkih, muzičkih i likovnih aspekata svog kreativnog izražavanja.

Metode: Verbalno-tekstualna, pokazivačka, problemska i otkrivačka, metoda saznavanja kroz praktičan rad.

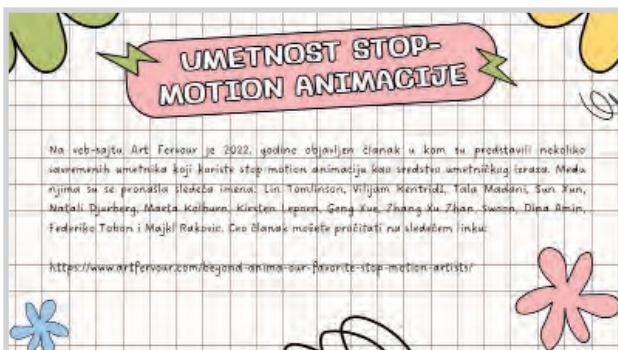
Likovno područje: Multimedija.

Likovna tehnika i materijali: Piksilacija (animacija) — postupak animiranja ljudi, glumaca, koji se između dve ekspozicije kamere malo pomere, a zatim mirno zadrže taj položaj za vreme snimanja, jedne ili dve sličice. Zatim se glumac opet malo pokrene na unapred isplaniran način i zaustavi za novo snimanje itd.

Pribor i materijali: *Smartphone*, *Movie Maker* ili *Movie Magic* aplikacije, računar, program za montažu (na primer, *PremierPro*, *Filmora*, i sl.).

Međupredmetno povezivanje: građansko vaspitanje; biologija i geografija — ekologija i zaštita životne sredine; maternji i strani jezik, medijska pismenost, umetnosti i dizajn.

Slike 2-6
Radionica multimedije



Produkti

Ludwigsburg Summer Art Camp 2024

Limijerov Kadar

Oprema: kamera, stativ

Format: Kratak film, 1 minut

Proces: Razgovor sa učenicima (oluja ideja, problemski pristup) o temama za film na osnovu ličnog iskustva i kroz inspiraciju reprezentativnim primerima iz opusa filmske produkcije u formatu *Limijerov kadar*.

Žanr: Za ovakav format su prigodne komedije, kratke emotivne priče ili žanr-scene, jer u ovim žanrovima gluma i ekspresija dominiraju.



Name: LW24 Docu Lumiere 1

Directed: Hannah

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2qbTAgTFEpg&t=1s>

Time: 1:11'



Name: LW24 Docu Lumiere 2

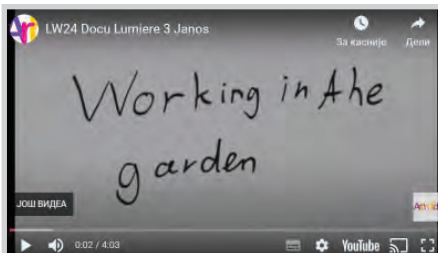
Directed: Janos

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xfsaL8C7KYo&t=13s>

Time: 1:35'



Name: LW24 Docu Lumiere 3

Directed: Janos

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8bheXemvRaA&t=2s>

Time: 4:02'

Kratak film — pikselizacija

Oprema: kamera, stativ, klapa, laptop/ kompjuter, smart telefoni, programi za montažu (Premier-Pro, Stop Motion Studio...).

Proces: Razgovor sa učenicima (oluja ideja, problemski pristup) o njihovim interesovanjima i idejama. Razmatraju se svi važni elementi preprodukcije — kostimi, rekviziti, okruženje-mesto snimanja. Kreiraju se planovi snimanja uz primenu programa *Movie Magic* za planiranje produkcije. Važan element radionica je pisanje scenarija i *Storyboard* koji učenici pripremaju u saradnji sa studentima — voditeljima radionica.



Name: LW24 Pixilation 1 — *Stronger Together*
Directed: Hannah, Zlata, Giuli, Jenny, Steffi, Sarah, Klaudia, Marko & Sara
Workshop: Multimedia
Presenters: MASPU & Ludwigsburg students
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=yzqs98WfoDI&t=6s>
Time: 0:47'



Name: LW24 Pixilation 2 — *Eco Dragon*
Directed: Hannah, Zlata, Giuli, Jenny, Steffi, Sarah, Klaudia, Marko & Sara
Workshop: Multimedia
Presenters: MASPU & Ludwigsburg students
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=i1RhJJ4NSn8&t=1s>
Time: 0:12'

Slike 7-11

Radionica multimedije — završna izložba



Napomena. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

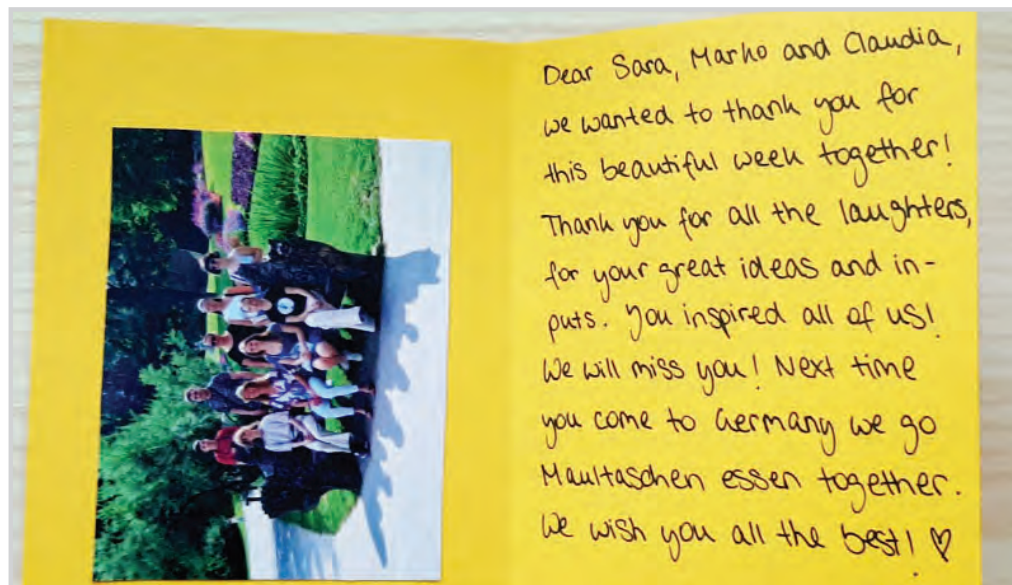
Literatura

Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga [Methodical practice of art educators]*. Beograd: Kreativa.

Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja [Methodology of art education and training]*. Beograd: Univerzitet umetnosti i Klett.

Grupa autora (2017). *Film u nastavi [Film in class]*. Beograd: FF, CON.

Kecman, S. (2023). *Film u nastavi —Portfolio [Film in the classroom — Portfolio]* (akademski rad). Novi Sad: AUNS.



Napomena. Autorske fotografije. © Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

Slika 0.51

Ritam reke [akril]



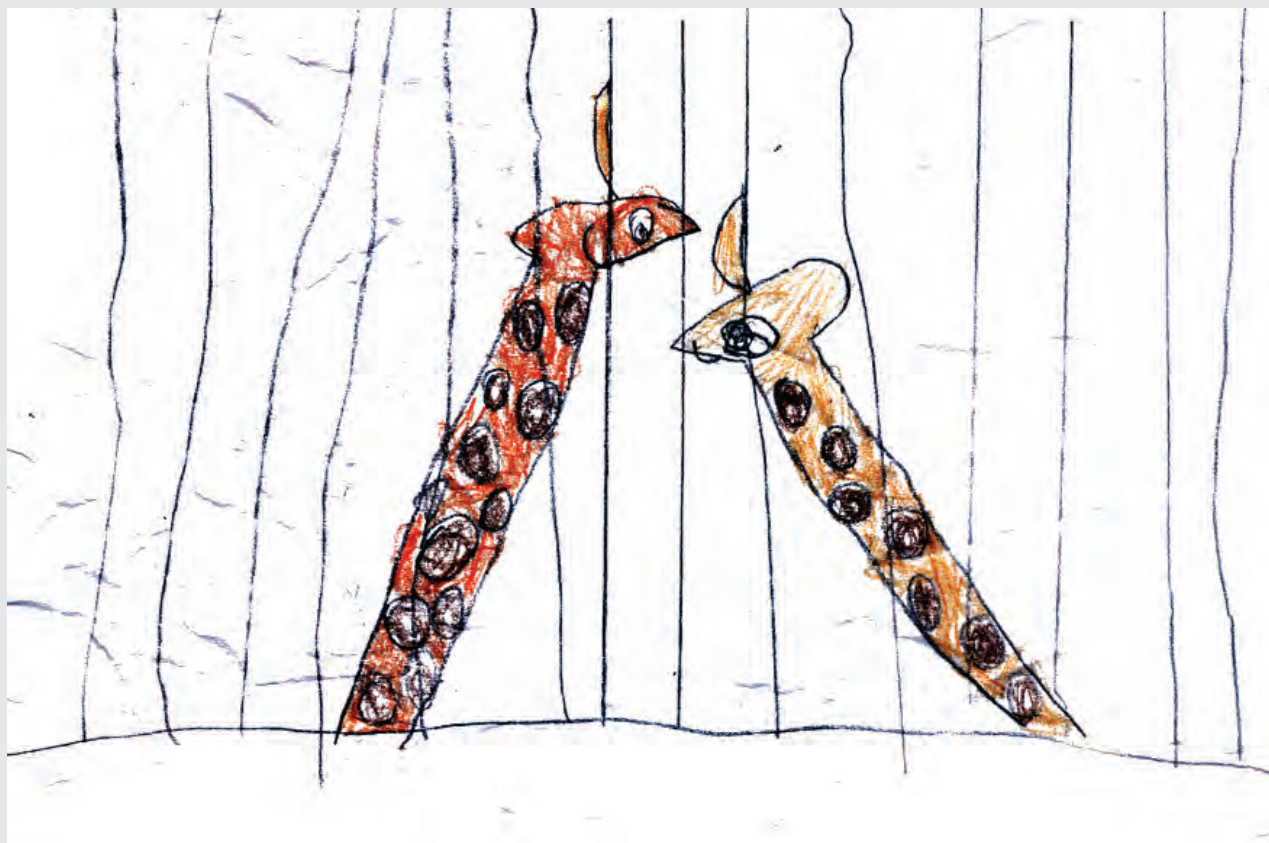
Napomena. Teodora Peng, 50x60cm, 2021.

© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

***CONTEMPORARY METHODS
AND CONCEPTS
OF EDUCATION IN THE
FIELD OF ART***

Slika 0.52

Dečji likovni rad [voštane pastele]



Napomena. Udruženje za podršku i razvoj stvaralaštva Kreativa Beograd
© Korišćenje slike prema odredbama pravičnog poslovanja

INTRODUCTORY SPEECH

The questions that arise initially are: What is the relationship between art and education? Which mode of this relationship is most suitable for art? What can we learn from art? Do we need art in school and why? Is it possible to teach someone to create in the field of art? If so, how we methodically design and operationalise these findings in educational practice?

Each questioning of the multitude of perspectives that appear in the search for answers to the questions posed gives a unique answer that, unlike the usual school learning experiences in which correct answers are sought, art allows a wealth of diverse solutions. As a potential force for change, it provides opportunities for students to have choice and initiative, to propose solutions and try them out, and to research, thus developing imagination, intuition, creativity, and imagination into unique forms of expression and communication.

However, despite the fact that art represents the affirmation of the universal values of society and its multiple functions in the development of the individual and society as a whole, it is unfortunately still underrepresented in school practice.

This is precisely why we need scientific research into the educational problems of art teaching with the aim of creating a fundamental scientific basis and ensuring the widest possible social attention and support for the affirmation of art in the educational context.

The publication in front of you represents the efforts of researchers and practitioners to contribute to this field, opening up space for further research, new opportunities for insight and changes in practice.

Isidora Korać, PhD

Program committee

Vladimir Kudriavtsev, PhD, full professor, Moscow Sity University, Moscow (Russia)
Monika Miller, PhD, full professor, University of Education, Ludwigsburg (Germany)
Ana Marjanović Shane, PhD, independent scholar, Philadelphia (United States of America)
Aleksandar Protić, PhD, 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, full professor, Academy of Music, Juraj Dobrila University of Pula (Croatia)
Iva Simčić, PhD, associate professor, Academy of Arts, University of Sarajevo (BiH)
Sandra Bjelan, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Sarajevo (BiH)
Jelena Martinović Bogojević, PhD, full professor, Academy of Music, University of Montenegro (Montenegro)
Marija Brajčić, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Split (Croatia)
Dubravka Kuščević, PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Split (Croatia)
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)
Vojislav Ilić, PhD, associate professor, Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac (Serbia)
Dubravka Đukanović, PhD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
Mirjana Marković, PhD, professor of vocational studies, Preschool Teacher Training College, Šabac (Serbia)
Tatjana Starodubcev, PhD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
Željka Despotović, MSc, expert associate, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
Sonja Almažan, MAA, assistant, 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, hD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
Miomira Đurđanović, PhD, full professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)
Isidora Korać, PhD, assistant professor, Academy of Arts, University of Novi Sad (Serbia)

ABOUT THE MEETING

The Academy of Arts in Novi Sad announces the second international online scientific-professional meeting Art and Education 2023/AArt'nEdu 2023 to be held on May 24–25, 2024, in Novi Sad, with the intention to gather relevant experts who will discuss various issues in the field of contemporary art pedagogy and work methodology. The patron and organizer is the Academy of Arts of the University in Novi Sad. The theme of this year's meeting, *Contemporary Methods and Concepts of Education in the Field of Art*, provides an opportunity for experts who directly or indirectly deal with issues of educational work to participate, contribute their research, and highlight those topics that are in the focus of contemporary art educational practices. 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, France, etc.).

The presentations were divided into four sessions with a *Plenary session* that opened the Gathering. The authors' works included the following thematic blocks:

Thematic blocks:

1. Educational paradigms in art teaching
2. Interdisciplinarity in art education
3. A stimulating environment for learning, research, and creativity
4. Competencies 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 art education
9. Reviews

The authors' video presentations had been posted on the official YouTube channel ARTnEDU2023 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 58 authors with 42 papers participated in the Conference, including 14 papers with 25 authors from abroad and 28 papers with 33 authors from Serbia, divided across eight thematic sections. On the first day of the Conference, three sessions were held: Plenary Session 1, featuring invited speakers, *Session 1*, and *Session 2*. The moderators of the Plenary Session were Bojana Škorc, PhD, and Biljana Pejić, PhD. In this session, one paper with two authors from Serbia was presented. The paper addressed various approaches to ecological literacy in the context of art education, with presentations by Milica Marušić Jablanović, PhD, and Ivan Simić, PhD. This was followed by an open discussion. In Session 1, 10 authors presented 7 papers, 3 co-authored. Session 2 was moderated by Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD, and Sanja Filipović, PhD, featuring 10 authors with 7 papers, including 3 co-authored papers. On the second day of the Conference, the following were held: A *plenary session* with one invited speaker and paper, *Session 3*, moderated by Sanja Filipović, PhD, and Isidora Korać, PhD. This session included 12 authors presenting 7 papers, 4 co-authored. *Session 4*, moderated by Miomira Đurđanović, PhD, and Isidora Korać, PhD. In this session, 13 authors presented 8 papers, with 6 being co-authored. The Conference was officially opened with introductory speeches by Sanja Filipović, PhD, and Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD, full professors from the Department of Theoretical Subjects, Faculty of Fine and Applied Arts, Academy of Arts, University of Novi Sad. In the plenary session of the first day, a paper by two co-authors from Serbia was presented. The plenary part was moderated by Bojana Škorc, PhD, and Biljana Pejić, PhD. The *plenary speakers* initiated a discussion on different approaches to ecological literacy in the context of fine arts education (presented by Milica Marušić Jablanović, PhD, and Ivan Simić, PhD, Serbia), which was followed by an open discussion.

In *Session 1*, various topics were discussed regarding the intersection of art and education, such as: Enhancing inclusive pedagogy through art and strategies for fostering creativity and embracing diversity in international elementary schools (presented by Marija Loizou, MASC, Malaysia); Holistic and personalized education, particularly encouraging curiosity, creativity, and intrinsic motivation for lifelong learning (presented by Dipl. Music Pedagogue Eftihia Gavril, China); Research on children's artistic expression

Figure 0.52

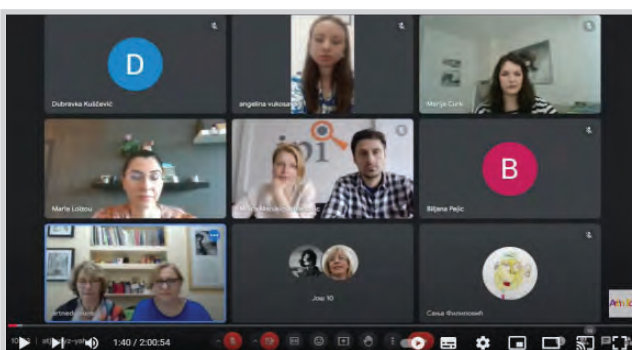
Trademark — logo of the scientific conference ART`nEDU



Note. The author of the ART`nEDU logo is Vojislav Ilić, Ph.D

Figure 0.53

Plenary session 1



Note. *Plenary session 1* [video]. YouTube. ArtnEdu2023, 24/05/2024 <https://www.youtube.com/watch?v=h83kgUO5Fa0>

using the Kid-art method for a comprehensive analysis of drawings (presented by Svedzhikhan Ejubova, PhD, and Ana Laskarova-Ivanova, PhD, Bulgaria); Fostering creativity and motivation for learning foreign languages through role-playing (presented by Aleksandra Pavić-Panić, PhD, and Biljana Pejić, PhD, Serbia); The feeling of joy in art and science students (presented by Biljana Pejić, PhD, Tijana Mandić, PhD, and Bojana Škorc, PhD, Serbia); Drawing as an expressive tool in working with sensitive groups (presented by Bojana Škorc, PhD, Serbia); Creating collaborative drawings in the Art-Brut Studio of the Military Medical Academy (presented by Specialist in Medical Psychology Tatjana Stojanović, Serbia).

In *Session 2*, six papers were presented, addressing the following topics: Art as a tool in inclusive education for children with autism spectrum disorders (presented by Jelena Marković, MASC, and Saša Stepanović, PhD, Serbia); Performative learning environments in the context of adult education (presented by Tamara Nikolić, PhD, and Nikola Koruga, PhD, Serbia); Inspirational physical environments as an invitation to play, exploration, and creativity (presented by Isidora Korać, PhD, Serbia); Materiality and children's play: making creative processes visible in educational practices (presented by Milijana Lazarević, MASC, Serbia); Additional skills in the training of conservators (presented by Danijela Korolija Crkvenjakov, PhD, Serbia); The Technoart Belgrade School and the transformation of artistic crafts as a field of creative engagement for youth (presented by Vanja Jovanović, MASC, and Iva Subotić Krasojević, PhD, Serbia); The importance of national and global artistic and cultural heritage in teaching art education (presented by Marija Curk, MAA, Serbia); Shifting paradigms in the study of children's artistic creativity (presented by Jovana Đorđević, MASC, Serbia).

During the sessions, participants exchanged opinions on the presented topics. As a result of this rich professional dialogue, certain conclusions were drawn, and recommendations were made for further research in both theoretical and practical contexts.

Figure 0.54

Session 1



Note. *Session 1* [video]. YouTube. ArtnEdu2023, 24. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=4lSnX7BwAol>

Figure 0.55

Session 2



Note. *Session 2* [video]. YouTube. ArtnEdu2023, 24. 5. 2024. https://www.youtube.com/watch?v=PQO9s_TT4So

On the second day of the conference, during *Plenary Session 2*, a paper by Sabina Vidulin, PhD, from Croatia was presented. The plenary session, along with *Sessions 3* and *4*, was moderated by Sanja Filipović, PhD, Miomira Đurđanović, PhD, and Isidora Korać, PhD. The plenary speaker initiated a discussion on innovative teaching strategies in music education, focusing on detection and interpolation, followed by an open discussion.

In *Session 3*, topics related to art pedagogy and museum didactics were explored, including: The use of computer graphics as a new tool for visual arts education (presented by Dubravka Kuščević, PhD, Marija Brajčić, PhD, and Mia Mijaljica, MAA, Croatia); Analyzing the potential of outdoor spaces for teaching visual arts and culture (presented by Sandra Bjelan, PhD, Ilda Halilčević, Ilma Kulić, and Emina Zečirović, BASc, Bosnia and Herzegovina); Organizing and designing spaces for art activities in schools (presented by Vojislav Ilić, PhD, Serbia); The creativity crisis among children and youth in educational settings (presented by Sonja Almažan, MAA, Serbia); Mediating art for children and individualizing content in visual culture education (presented by Saňa Filipović, PhD, and Vesna Janjević Popović, MASc, Serbia); Creating student e-portfolios using claymation as a classroom example (presented by Ilda Halilčević, Dipl. Teacher of Arts).

During the final *Session 4*, various topics in the field of art education methodology were discussed, such as: Primary school students' attitudes toward music education (presented by Snježana Dobrota, PhD, Paula Vrcalović, MASc, and Jerko Žušić, MASc, Croatia); Experiencing classical music through preschool children's artistic expression (presented by Breza Žižović, MAA, and Sabina Vidulin, PhD, Croatia); Popular music in Croatian higher education institutions and student projects at the Music Academy in Pula (presented by Lada Duraković, PhD, and Laura Marin, MASc, Croatia); Teachers' attitudes on teaching spiritual music in senior grades of primary school (presented by Miomira Đurđanović, PhD, and Marija Miltojević, MASc, Serbia); Artistic expression in children's creative play (presented by Jasmina Obradović, MSc, Educator, Serbia); Mental landscapes as an experience of nature in Herzegovina (presented by Angelina Vukosav, MAA, Bosnia and Herzegovina).

Figure 0.56

Plenary session 2 & Session 3



Note. *Session 3* [video]. YouTube. ArtnEdu2023, 25. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=1gs2BoBkoqw>

Figure 0.57

Session 4



Note. *Session 4* [video]. YouTube. ArtnEdu2021, 25. 5. 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=U4-AOp1Qhgs>

After each presentation, the conference participants actively engaged in discussions, raising important questions related to the teaching profession, their initial education, modern methods and approaches in the field of art pedagogy, as well as stimulating learning environments, creativity research, and more. Every answer, question, or problem raised provided an opportunity to establish dialogue, examine and understand practices from different perspectives, in an interdisciplinary manner, and to build shared meanings, values, and knowledge through interaction as a foundation for developing and improving practice.

A significant contribution of the conference was the connection of practitioners, theorists, professors, and other experts from various fields of art, pedagogy, and psychology. It facilitated the exchange of professional experiences, scientific knowledge, and achievements in art pedagogy, as well as the opening of diverse questions in contemporary educational practices in the arts. All presentations were recorded and made available on the conference's official YouTube channel, along with individual author presentations, making them accessible to a broader professional and general audience.

Before the start of the Meeting, *Collection of summaries 2* was prepared as an online publication, which contains 42 summaries of scientific works in English and Serbian (Cyrillic and Latin) (Editor-in-Chief: Sanja Filipović, PhD).

As a result of all the aforementioned activities, the *Proceedings 2* publication was prepared, containing the full versions of scientific and professional papers by individual conference participants. A total of 27 scientific papers by 47 authors were published, including 20 original scientific papers, 4 review papers, and 3 professional papers. All papers underwent double-blind peer reviews by both national and international reviewers, and both publications were released as online editions on the conference's official website.

The project is supported by the *Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research of the Autonomous Province of Vojvodina*, which confirms its quality and obligates the continuation and improvement of work on the project in the future.

The greatest contribution to the profession is the authors' works, which present original results of scientific research, review articles and professional papers with the results of action research from educational practice. All resulting products — *Collection of summaries 2*, *Collection of Papers 2*, video presentations by the authors and video recordings of sessions from the Meeting — remain a permanent resource for learning and research by students, teachers, researchers and the wider public.

Sanja Filipović, PhD



[artnedu auns – YouTube](https://www.youtube.com/channel/UC...)

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

Figure 0.58

Sky, earth, water, fire [combined technique]



Note. Teodora Peng, 20x30cm, 2021. © Fair Use

1.

EDUCATIONAL PARADIGMS IN ART TEACHING

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sabina Vidulin, PhD, full professor
Music pedagogy, Department of music
pedagogy, Academy of Music in Pula
Juraj Dobrila University of Pula (Croatia)
sabina.vidulin@unipu.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [37.091.33:78]:373.5
Original scientific article
460–479

Plenary presentation by invitation

KEEPING UP WITH THE INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES IN MUSIC EDUCATION: DETECTION AND INTERPOLATION

Summary: Based on the analysis and conclusions in relation to two starting points (art and education, and teaching strategies), the paper aims to highlight the potential and efficiency of listening to music and musical understanding through a new strategy – cognitive-emotional listening. Since works of art compel us to question social, political and moral norms, music has several roles in education: in addition to its impact on knowledge acquisition and skill development, it affects the development of critical thinking, stimulates creativity and innovation and enables pupils' social, emotional and aesthetic development. The focus of music classes in Croatian primary and secondary schools (gymnasiums) is on pupils becoming familiar with music, primarily by acquiring music knowledge and skills. The importance of underscoring the pupils' socioemotional development, is present much more in declarative than practical terms. It is obvious in that sense that artistic subjects in the school system should not only focus on acquiring knowledge and developing skills but also promote human values, facilitate social integration and raise pupils to become active, cultured and valuable members of society. To keep the learning and teaching process up-to-date and consistent with the needs of the new generations, it is important to identify the optimal strategies, that is, to explore and establish the efficiency of new strategies. The innovative music listening strategy presented in the paper focuses on pupils' experience, perception and understanding of music. The desired outcome is a deeper understanding and acceptance of music, as well as of their own true nature and real potential. The new strategy is based on active and experiential teaching. The idea is to stimulate the pupils' activity through experience, observation, impression, understanding, research and critical thinking, including specific preparatory steps for the teachers allowing them to teach more efficiently. The methods this new strategy employs are demonstrations, discussions, and cooperative learning as well as various other techniques which are implemented within the musical, historical, and analytical context of listening to music and musical understanding. Content integration and the multi-modal and interdisciplinary approach are important features of cognitive-emotional listening to music.

Figure 0.59

Children's artwork [gouache]



Note. Children's Cultural Center Belgrade © Fair Use

Based on the available results of the research conducted so far, we can conclude that there are obvious advantages to cognitive-emotional listening in school. Cognitive elements are mastered equally well as with the standard approach. The pupils experience emotions more intensely and enjoy both the lessons and the music they are presented with. They think about the musical piece's content, assess it, and have more reflections and associations in connection with the music and the wider context. They are more focused on the content of the musical pieces and remember them even after some time. The teachers noticed that cognitive-emotional listening improved both the children's focus and their interest and investment in music. The cognitive-emotional listening to music affords pupils an experience and a learning opportunity. Moreover, as they become familiar with the musical piece, the composer's biography and the specific social and historical context, they learn something new about their selves as well. For all these reasons, we are confident that this innovative strategy can contribute to the quality of music classes at any educational level.

Keywords: cognitive-emotional music listening, music art, teaching strategies, school.

Introduction

Music education and art have always been a matter of discourse among experts as well as the public. These are subjects of interest not only to music and art teachers and music professionals in general but also in the context of educational policy, to teachers of other subjects, parents whose children attend primary and secondary schools, and media — in short: everybody. Music content and media of varied quality are just a click away — through the internet, social networks and smartphone apps. Nowadays, when the media prefer sensationalism over respect for the principles of the profession, readers, viewers and listeners are often misinformed. Just as with football, healthcare, meteorology and any other widely popular topic, everybody feels compelled to comment on music lessons, as if they are equally or even better acquainted with education than the professionals themselves. Therefore, we can see that music lessons are being widely evaluated and judged: as soon as any text related to this topic is shared on a social network, the article gets swamped with comments such as that music should not be a part of the educational process, but that the subject should only be elective or descriptively graded. Unable to provide more sophisticated arguments, commentators inevitably mention the *three hours of work per day and the three months of annual vacation*, as always when discussing education.

Music teachers are also often faced with misconceptions of those who are professionally involved in some branch of music art and feel compelled, as representatives of the profession, to assess the situation in the school system, although they are not acquainted with group class teaching, nor with the curricula and textbooks and certainly not with the challenges faced by those who teach music to new generations. Sometimes, not even teachers of other school subjects understand music pedagogues. Although they have no knowledge or competencies related to music and do not understand the specificities of music classes, they believe their familiarity with the didactical approaches means they can assess music classes from the perspective of their own subject. Moreover, they often regard music classes as less valuable and less important than the other subjects, which is especially devastating.

Finally, music teachers are often faced with a lack of understanding, judging attitude and disapproval from parents who are (mostly) completely ignorant when it comes to working in the educational system as well as about music art but are convinced that their child should always get the best grades in music class, with no effort invested whatsoever.

Judging from the experience so far, educational policy is hardly of use here. After several reforms it has undergone, only some of which have yielded positive results, it provided no clear guidelines as to the position music art is to have in education today. This list of aggravating factors should include teachers' modest earnings and the increasingly high demands placed in front of them, both in terms of education and administration. And then there are the actual, daily challenges of teaching: sloppy performance and ineffective approach in practice on the part of music pedagogues themselves. All in all, these professionals have never had it this bad.

The line between music/art and education

Contemplation, analysis, interpretation, and creation of music and art require a very careful discourse – different, more subtle, and probably more carefully shaped than the narratives of the other educational areas. This is exactly why there are so many definitions and perspectives of artists and theorists of various fields and domains regarding what art represents (Andina, 2017; Davies, 1991; Eldridge, 2014; Fokt, 2017; Goldblatt et al., 2018; Iseminger, 2004; Levinson, 2005; McCallum et al., 2020; McIver Lopes, 2007). Art is perceived as creative expression, aesthetic experience, manner of expression and communication. Creative expression is reflected through human imagination and creation in areas such as painting, sculpture, music, dance, literature, film, theatre, architecture, and other performing and visual arts. Aesthetic experience and impressions provoked by a specific work of art are a result of the artist's capability to convey ideas and emotions. Experiences and impressions stimulate thought and affect attitudes as well as the emotional, intellectual and sensory reactions of the observer. Artists and the audience are joined in a dialectic unity. Artists use their work to convey messages and present the world from their perspective; they can create alternative worlds and enrich and inspire the people around them. On the other hand, stimulated by the artist's imagination, the audience creates its world and takes part in the artistic experience.

Works of art induce us to question social, political and moral norms. These can be a strong instrument for raising awareness of injustice and social issues and a stimulative corrective for the environment. Since works of art are about expressing ideas, their creators can also encourage social change. Throughout history, artists had the power to use their work to advocate an ideology or speak against it. In every historical era, art, and music especially, was expected to serve as the platform of the ruling classes, their ideas and visions. The endorsement of ideological matrices and the interconnection between art and ideology is still topical, which is especially apparent in music. Music needs to be approached very carefully because it is under the influence of politics, economy, religion, education, and other areas of life. While traces of ideology are quite evident in literature, painting or drama, the language of music defies translation; traces of ideology can hardly be detected at its core, always leaving room for doubt about the message the music mediates (Carroll, 2012; Sala, 2014).

It is a fact that art plays an important role in shaping the identity of the individual and the society because it is a means of expressing one's own culture, tradition, and values and thus serves to preserve cultural heritage. Lately, it has also been considered a viable instrument in profit generation, and creating economic benefits because creative industries, such as music, film, design and fashion, create jobs and contribute to economic development.

Precisely because it is subjective and cannot be treated unequivocally as it varies and changes depending on the context, time, surroundings, culture and individual beliefs, art represents a major potential challenge and a topic of endless discussions. It is also the platform for dialogue and understanding of various perspectives, an incentive to observe the world from different angles, and always open to new experiences and ideas.

However, it does not necessarily need to be all of the above. Some works are simply art *per se*. They have nothing to do with the artist's desire to describe anything or convey to the audience: the only *message* is that there is none. And that is legitimate, and that is why art is so beautiful and alluring.

Which of these can be viewed concerning the educational system, that is, can art be accepted as an indispensable part of the educational system or is its role — to refer to the STEM narrative, predominant in the last few decades – secondary and less valuable?

We believe the role of art in education is manifold: it represents a means of expression and communication for the pupils, enabling them to develop analytical and critical thinking skills; it serves as a strategy for stimulating creativity and innovation and provides opportunities for the pupils' overall development with emphasis on emotional and aesthetic development. Art subjects should therefore be more strongly present to influence the pupils' aesthetic and holistic development, and not only improve the level of their understanding and application of knowledge and skills. While knowledge is the basis for understanding the world, and practical skills allow the pupils to develop critical thinking communication and creativity, special attention should also be given to aesthetic education. "The school has to stimulate pupils' interest in aesthetic features of a work of art and train them for perceiving, experiencing, creating and valuing something beautiful and harmonious. The need for art, as well as aesthetic education, is an important and integral part of developing and shaping general knowledge." (Senjan, 2017, 36) Art subjects can, among others, be used to shape and promote individuals' values such as honesty, responsibility, cooperation, respect, tolerance, and empathy. Art classes also contribute to social integration and teach pupils about social norms, rights, and the duty to become active members of society. Art education stimulates understanding of various cultures and promotes mutual respect. Pupils develop self-confidence and learn how to successfully communicate with each other. If we look at education as a process of acquiring knowledge, developing skills and shaping values, art provides the perfect environment to achieve this.

If education is taken as the basic pillar of society because it shapes the future of an individual and society as a whole and facilitates the building of a sustainable, more just, and prosperous society, isn't its most important element none other than art?

Subjects which are part of the curriculum, such as Music Education / Music Art and Fine Art Education / Fine Art, are very important in this regard, but cannot be designed nor implemented routinely. A lot of consideration should be given to the content of the lessons, the works presented, the areas covered, as well as activities carried out, both in the context of music and beyond, to achieve a goal that extends beyond just music. In addition to developing music competencies, creativity and pupils' interest and improving their aesthetic development, carefully designed music lessons in primary and secondary schools through the subjects of Music Education and Music Art can have an effect on or be seen as a step toward questioning as well as shaping the basic human values and demonstrate the importance of preserving one's historical-cultural heritage.

The Curriculum of the subject Musical Culture for Primary Schools and Musical Art for High Schools [Music Education for Primary Schools and Music Art for General-Programme Secondary Schools Curriculum] (MZO, 2019) establishes that the purpose of lessons is to introduce the pupils to the music of various origin and of different styles and types, but also highlights that learning and teaching should be consistent with contemporary scientific insights and trends which indicate openness and flexibility of the learning and teaching process, didactic pluralism, research, project and individualised learning. Respecting the psychological and cultural-aesthetic principles and the principles of synchronicity and interculturality, the efforts are focused on open, integrative, and interdisciplinary teaching, so that the pupils can get acquainted with music, actively practice music, and develop their taste in music. However, it has become evident nowadays that, in addition to getting acquainted with the music, it is necessary to raise the pupils' awareness and make them observe the world critically, which is why efforts are directed at their socio-emotional development. Teaching strategies are therefore a very important and current issue. Škojo (2016, 230) believes "(...) teachers today are faced with constant challenges; how to design and implement the most efficient teaching methods and bring the pupil to achieve their best learning outcomes". For this reason, the following chapters will focus on teaching strategies.

Teaching strategies and music classes

Finding appropriate up-to-date teaching strategies has always been a burning issue in education, and the routes to achieve this vary depending on the time and pedagogical ideas. Komensky, Freinet, Montessori, Dale and many other pedagogues underlined the importance of active learning, research-based classes and experience-based learning. Dale's cone of experience (Acland, 2017; Matijević, 2006) is still mentioned as a valuable contribution which is based on the idea that receiving verbal and visual messages is a passive way of learning so it supports pupils' activity in the form of personal experience, observation, impression, research, brainstorming, etc. Timeless didactic principles must be respected, but also enhanced with (multi)media which bring new possibilities into the teaching process.

Despite the progress and modernisation of the classes, which will probably be achieved with the application of contemporary strategies and teaching technologies, it is important to ask why, when, and how these should be applied, searching at the same time for new teaching methods. In that regard, teachers are expected to be initiators and innovators, and bring different ideas and alternative sources into classes, thus actively modelling teaching (Murphy, 1997). In school practice, teachers should apply a wide range of methods allowing the pupils to gain knowledge, acquire skills and shape their attitudes, and also develop teaching and learning methods to improve the pupils' knowledge and skills (Diković, 2017). However, the modernisation of teaching requires more than merely applying a new strategy and generating a new theoretical template; rather, its practice efficiency should also be explored and verified. Since the notion of strategy is interpreted differently because of its narrower and wider meaning, we will analyse what it means in the educational, and teaching context. If the starting idea is that a strategy implies

a plan, a procedure, or a method used to achieve a certain goal, in the context of education, it refers to methods and approaches teachers use to approximate the learning process to the pupils' competencies and achieve the expected outcomes. Thus, for example, teaching methods and materials are adapted, and various auditory, visual and audio-visual aids are used in addition to various technological tools that are being incorporated. Pupils are encouraged to explore, participate actively, and work in pairs and groups to stimulate their understanding of a specific phenomenon. The teaching strategy, therefore, includes a combination of methods and procedures, media and technologies that stimulate pupils' activity for achieving specific educational goals; it implies the skill of preparing and using appropriate procedures and methods prompting the pupils to participate in classes; it represents how pupils acquire new knowledge and develop competences (Bognar and Matijević, 2005; Buljubašić Kuzmanović and Petrović, 2014; Cindrić et al., 2010; Kostović-Vranješ, 2015; Matijević, 2010; Miljević-Riđički et al., 2003).

In that regard, there is mention of active learning strategies described as "(...) a system of procedures underlining various learners' activities (...). The special strategies focused on the pupils' activity include learning through problem-solving, case studies, didactic play and learning through discovery" (Matijević and Radovanović, 2011, 416). This includes project teaching and problem- and research-based teaching.

Since the objectives of music teaching in relation to areas and activities can be achieved more efficiently by using the appropriate teaching methods and procedures, it is obvious that it is precisely all those methods and procedures taken together – meaning the appropriate teaching strategy — that will enable more efficient teaching and learning and the development of the pupils' competences. The strategy must be adjusted to the pupil and/or school class, which means individual interests and learning styles must be taken into account. Since every pupil has different needs, capacities and learning styles, it is important to find the appropriate strategy that suits his/her specific needs. Finding the appropriate teaching strategy is important because it affects the learning efficiency, and the pupil's motivation and process individualisation, creates a stimulative environment, and indirectly offers support to pupils.

We will use the example of music listening to examine which methods and procedures are applied in music lessons at school (Table 1). Because music is primarily experienced, the basic method applied is demonstration: singing, playing, and listening to music, either recorded or performed by the teacher or by pupils. The demonstration method is connected with the oral presentation method where new information is provided on the musical piece and its musical-expressive elements. The conversation method is very important here as it encourages two-way communication and drawing independent conclusions. Methods which can be used when listening to music and understanding music literature are written work, discussion, and cooperative learning, including the following: guided and independent music listening, analytical listening with or without assigning tasks, illustrative listening, fragmentary or integrative listening, etc. Looking at the wider context, we can conclude that these are strategies of active learning and learning by discovery focused on the musical-historical-analytical context of listening to and music understanding.

Table 1

Methods, procedures and strategies for listening to music

Listening to music		
Methods	Procedures	Strategies
demonstration	guided music listening	active learning
oral presentation	independent music listening	learning by discovery
conversation	analytical listening (with assigning tasks)	* focused on musical-historical-analytical context
written work	analytical listening (without assigning tasks)	
discussion	illustrative	
cooperative learning	fragmentary	
	integrative	

Compared to Dale's cone, teaching music involves verbal and (audio)visual symbols, recordings, photos, etc. When listening to and understanding a musical piece, radio, TV shows or live concerts can be used, leading to various levels of experience and impression. It is precisely in music classes where multimodality can be best put to use in terms of the simultaneous application of several classroom media. Active music listening using appropriate methods and procedures allows the pupils to get acquainted with music of various types, styles, and genres, acquire knowledge of musical elements and forms, experience, learn about and understand music and learn how to appreciate it, and thus improve their (music) competences. Thus, for example, in primary compulsory school which lasts eight years, fifth graders observe the performing role of singing voices (solo, chamber, choir); sixth graders differentiate between the sound and the appearance of keyboard music instruments as well as wooden and brass wind instruments; seventh graders listen to music and then differentiate vocal, instrumental and vocal-instrumental music, whereas eighth graders identify, differentiate, describe and compare the features of music of various periods in terms of musical style (MZO, 2019).

The Curriculum (MZO, 2019) shows that it is left up to the teachers to observe music in the context, and not only in terms of music theory which is the biggest challenge because some of them do not know the best way to accomplish this. Although the recommendation is to apply content integration and an interdisciplinary approach, in practice, these are applied only sporadically. Attention is barely and rarely given to the specific piece of music and messages it can communicate to young generations.

Pupils can be introduced to music literature through a musical-historical-analytical approach which connects the process of listening to music with the analysis and evaluation of a musical piece. However, the basic question is whether music classes are an end in itself or if their purpose should be achieving the pupils' integral, holistic development. The answer is that the pupils' holistic development should be stimulated.

Which strategies could be used to achieve this?

How can music affect the pupils' experiences, emotions, reflections, associations, and critical thinking?

From standard strategies to new trends in the domain of music listening

We intend to focus on the domain of music listening which, if the musical-historical-analytical strategy is enhanced with the words humanistic and holistic, will break the former bounds of the so-called standard (cognitive) listening. The work will focus precisely on the domain of music listening not as an end in itself, but in the artistic and social-historical context with a humanistic and holistic orientation. The idea is to use the new strategy of music listening to focus on the pupils' experience, observation and understanding so that they would be better acquainted with the music, accept it as their own and also accept themselves through (a piece of) music.

The new strategy of music listening, cognitive-emotional listening, is based precisely on those paradigms.* Knowing that experience is a pupil's subjective impression or feeling he/she gets while listening to music, which he/she perceives, interprets, and emotionally reacts to, it is evident that music evokes different feelings which vary from one child to the other, depending on previous experiences, beliefs, values, emotions, current state as well as expectations and context. The experience can be positive, negative or neutral, but it is a valid starting point for (musical) upgrading because of how important experiences are in shaping our perception and impression of the world around us. Identification understanding and being aware of our own experiences can facilitate self-assessment and self-awareness and help develop emotional intelligence. Furthermore, understanding and accepting other pupils' experiences can help build empathy, understanding and interpersonal relationships.

* „The advancement of listening to music as a cognitive activity to a cognitive-emotional one with the intention to offer a complete musical experience is a starting point of the cognitive-emotional listening to music developed by Vidulin et al. (2020). It is directed to pupils' greater engagement during listening to music, so they can understand and appreciate it. Pupils are provided with the opportunity for a personal experience of the musical work and emotional enjoyment while listening, they become acquainted with the composer's life and work, locate it in the context of the time and social circumstances in which it arose, and talk about their own experience and observations. This kind of listening is holistic since it encompasses plenty of nurture and educational areas which allow pupils to develop their inclinations and skills.“ (Vidulin, 2022a, p. 32).

Experience as something entirely sense-based, is often connected with independent observation which is the individual's capability to notice, observe and interpret the musical and extra-musical world based on impression, attention, experience and personal knowledge. Independent observation is not only about noticing but also about interpreting and reflecting on what is being observed.

The next level of cognitive-emotional music listening is understanding the process through which an individual acquires specific knowledge. It is built upon experience and independent observation. This ability to associate information, ideas, and context to create a clear picture or deeper knowledge of a certain (musical) phenomenon, arises from analysis, contextualisation, synthesis, and reflection. Through the process of learning, the individual receives new information he/she adopts and links to previous knowledge to build a more comprehensive picture. The analysis includes breaking down complex concepts into smaller parts, finding causal links or recognising patterns, while contextualisation includes the ability to place information or ideas in the appropriate context such as understanding the historical, cultural or social framework where the specific context appears. Synthesis and understanding include the ability to link various information, ideas or elements to form a complete picture, while reflection enables the analysis of one's thoughts, attitudes and beliefs.

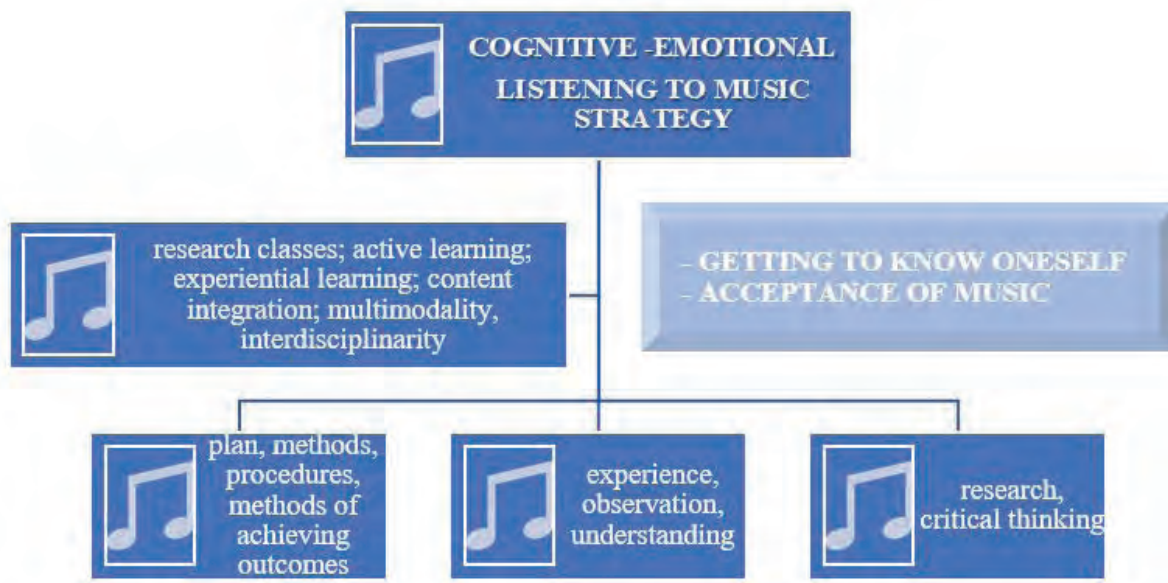
When listening to and getting acquainted with music, independent observation and understanding music and the surroundings are important for the pupils as these enable them to express their emotions, accept themselves through the musical and extra-musical context and accept the music they are presented with.

Cognitive-emotional music listening: the efficiency of the new strategy of music listening

The new music listening strategy, cognitive-emotional listening to music (CELM), is based on research activities in teaching and active and experiential teaching (Figure 1). It encourages pupils' activity through experience, observation, impression, understanding, research and a way how a certain critical thinking that lead to accepting music and getting to know oneself. It has its plan, methods and procedure, and how a certain outcome is achieved. Through specific steps, the teacher can be prepared for more efficient teaching and thus develop pupils' competencies. With demonstration, discussion and cooperative learning methods and different procedures (listening with or without doing assigned tasks, listening to the complete musical piece or only its fragments), through the musical-historical-analytical context of listening and learning about a musical piece, using multimedia, the goal is to contribute to pupils' holistic development, self-acceptance through music and with music, as well as by accepting music. Content integration, multi-modality and interdisciplinary approach are important features of cognitive-emotional listening to music. This strategy can affect pupils' experiences, emotions, reflections, associations, and critical thinking, as demonstrated by the results of scientific research.

Figure 1

Specifics of the cognitive-emotional listening to music strategy



So far, cognitive-emotional listening to music (CELM) in Croatian schools has been researched in three research, while the third one is in progress (Table 2). All this research is part of scientific projects registered at the Juraj Dobrila University of Pula.

Table 2

Research on cognitive-emotional listening to music in Croatian schools

School	CELM – primary school	CELM – primary music school	CELM – secondary school
Number of pupils	September – December 2018	September – December 2021	September – December 2023 April – May 2024
Number of classes	557	997	1053
Grade	30	37	30
Number of teachers	5.	2., 3., 5.	2., 3., 4.
Number of musical pieces	14	32	19
Number of teaching units	4	2	4
Broj nastavnih jedinica	4	5	5

The first research was carried out as part of the first project* conducted in primary schools (upper grades) from September to December 2018. The intention was to compare standard and cognitive-emotional listening to music through control and experimental groups and define the characteristics of cognitive-emotional listening. The research included 557 pupils from 30 fifth-grade classes and 14 music teachers. During the first semester, four music classes were held where pupils listened to four segments from various compositions multiple times (*The Waltz* from *The Masquerade* by A. Khachaturian, *Wellington's Victory* by L. van Beethoven, *The Sea and Sinbad's Ship* from *Sheherazade* by N. Rimsky-Korsakov and *Pavane* by G. Fauré). They actively participated in musicals (e.g. singing, playing instruments, dancing, etc.) and extra-musical content (e.g. talking about the social-historical context of the musical piece, values, and worldviews). Activities were carried out according to pre-planned steps, children answered questions related to the cognitive and emotional aspects of music listening and made drawings of their impressions of each of the four compositions.

The findings of the research** indicate the advantages of cognitive-emotional listening to music with the application of multimodal interactive activities. More specifically, the results of the research on cognitive-emotional listening to music (CELM) in Croatia's primary schools show that the accuracy of pupils' evaluations of musical elements is similar, irrespective of the chosen approach to music listening, although the cognitive-emotional listening produced somewhat more accurate responses. Although they experienced the compositions as equally emotionally coloured regardless of the approach, the pupils exposed to the cognitive-emotional approach experienced the emotions with a pleasant hedonistic note more intensely, and those with an unpleasant note less intensely. Fifth-graders liked music classes and musical pieces, but those who received lessons based on the cognitive-emotional approach liked music classes and music pieces slightly more. Musical and extra-musical activities carried out by teachers as part of cognitive-emotional listening made pupils listen to music more carefully, express their emotions and thoughts more intensely, and evaluate how they liked the piece, its content, and the articulation of the class. Children who listened to music using the cognitive-emotional approach were inspired by music and produced more drawings related to the content of the piece than those who listened to music based on the standard approach. Using the CELM, teachers encouraged the pupils with questions and other didactical activities which made it possible for the pupils to focus better on the content of the music pieces. At the end of the school year, more children who listened to four pieces using the CELM recalled the pieces compared to those who did listening tasks based on the standard approach.

Music teachers noticed that the CELM improved both the children's focus and their interest and investment in music as well as their expression of emotions related to the musical piece.

* MAPU/GP-ZN-2018-1: *Spoznajni i emocionalni aspekt slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole* [Cognitive and emotional aspect of listening to music in the musical-pedagogical context of primary school] (1. 10. 2018. – 30. 9. 2021).

** For more about the results of the research see Vidulin (2021; 2022a; 2022b); Vidulin i Plavšić (2020a; 2020b), Vidulin, Plavšić i Žauhar (2019; 2020), Vidulin, Žauhar i Plavšić (2022).

The second research was carried out as part of the second scientific project* from September to December 2021 in Croatian primary music schools. The intention was to compare standard and cognitive-emotional listening to music through control and experimental groups and define the characteristics of cognitive-emotional listening in the context of ear training classes. The idea was to examine the relevance of cognitive-emotional listening to music which links musical and extra-musical content in a multimodal manner. The objective was to establish how such listening can be connected with professional ear training categories, in the context of using dictations, singing by ear and by note, rhythmic and melodic-rhythmic exercises and other theoretical content in ear training classes, to stimulate pupils' experience, learning and memorising. The research included 997 pupils and 32 ear-training teachers from 19 primary music schools in Croatia. Five lessons were taught: one for the second grade and two for the third and fifth grade each. The pupils were introduced to the following musical pieces: *Symphony No. 9 in E minor*, op. 95 (From the New World), Mvt. 4 by A. Dvořák and the *Dance of the Hours* from the opera *La Gioconda* by A. Ponchielli. They participated in musicals (e.g. singing, playing instruments, dancing, etc.) and extra-musical activities (e.g. acting, talking about the social-historical context of the musical piece, values, and worldviews).

The results of the research** in Croatia's primary music schools showed that pupils prefer both the music and the classes if CELM was applied; pupils who received lessons with CELM had more reflections about the music related to the wider context than those who were taught using the standard approach. The fact that pupils who received CELM-based lessons achieved the intended learning outcomes comparably well leaves room for using this type of listening in practice. Ear training teachers think that learning outcomes are achieved based on the CELM strategy at least as well as with the standard method, but that the pupils are more involved in classes. They believe the pupils saw classes as interesting, fresh, and fun, and that the application of the CELM strategy contributed to a better structure of the classes, the achievement of outcomes as well as correlation with other subjects. The teachers noticed that CELM stimulates children to express their emotions or to express them more clearly, and be more active and creative; in general, they noticed improved focus and motivation among their pupils.

* MAPU/GP-ZN-2020-2: *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe na nastavi solfeggia u osnovnoj glazbenoj školi* [Cognitive-emotional listening to music in ear training classes in primary music school] (1. 10. 2020. – 30. 9. 2024.). https://mapu.unipu.hr/_download/repository/MAPU_GP-ZN-2020-2_Spoznajno-emocionalno%20slusanje%20glazbe%20na%20nastavi%20solfeggia_trogodi%C5%A1nje%20izvjesce.pdf.

** For more about the results of the research see Vidulin (2023); Vidulin, Žauhar i Plavšić (2023a; 2023b); Žauhar et al. (2023).

The third research is an integral part of the third scientific project.* The objective of this research is to examine the efficiency of the new model of listening to music in Music Art classes in general-programme secondary schools (gymnasiums). Four lessons were prepared following the standard procedure done in Music Art classes when a certain music phenomenon (control group) is being analysed. For the experimental group, classes were prepared by the CELM. 1053 pupils and 19 teachers are participating in the research. A total of 12 second-grade classes and 13 fourth-grade classes are included, as well as 5 third-grade classes. The following pieces are presented: *Peer Gynt, Suite no. 1, Morning Mood* (E. H. Grieg), *Suite for the Orchestra no. 1, The Waltz no. 2* (D. D. Šostakovič), *Concierto de Aranjuez, Adagio* (J. Rodrigo) and *The Life of Flowers* (D. Pejačević).

The results obtained from three finished research lead to the conclusion that there are obvious advantages to CELM since multimodal interactive activities are applied in narrower and wider musical and extra-musical contexts. Cognitive elements are mastered equally well as with the standard approach, that is, pupils achieve the learning outcomes to an equal extent. However, the pupils experience emotions more intensely and like both the lessons and the music they are presented with. They think about the content of the musical piece and evaluate it, have more reflections and associations about the music and the wider context, focus more on the content of the music pieces and remember them even after some time. The teachers noticed that the CELM improved both the children's focus and their interest and investment in music. The improvement was also visible in the articulation of the class, that is, in the structure of the lesson prepared according to the CELM because it supports, among others, innovation and creativity in class.

Conclusion

Considering the current situation in the education system and bearing in mind the contemporising efforts that have been present in the school system throughout history, it is obvious (music) pedagogues still have to face certain challenges. In this paper, we tried to answer the first question — what, if anything, can we do to change the situation – by sharing our example and inviting colleagues to include some innovative changes into their teaching, find appropriate teaching strategies and examine their efficiency in classes.

Since music / musical pieces invite us to question social, political and moral norms, whether purposefully or not, they are an excellent platform for shaping one's identity and raising the awareness of both pupils and teachers. This is exactly why musical pieces presented to children need to be carefully considered, both in the musical and extra-musical context, because this contributes to the shaping of basic human values. Musical pieces and the messages they convey can help pupils become aware and critical of the world around them.

* MAPU/GP-ZN-2022-1: *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe na nastavi Glazbene umjetnosti [Cognitive-emotional listening to music in Music Art classes]*. The data in regards to the theoretical context of CELM in a general-programme secondary school (gymnasium) are available in the paper authored by Senjan and Vidulin (2023).

To achieve this, a musical piece, as stimulus and inspiration, should be presented using the appropriate teaching strategy that affects the pupils' motivation, interest, and active participation. We believe cognitive-emotional listening to music has encouraged pupils to experience, first and foremost, music, to react with emotion, observe independently, make associations, link the music with their viewpoints and, with the teacher's assistance, learn to understand music and eventually accept it. On the other hand, we introduced the teachers to the possibilities of cognitive-emotional listening and showed them how beneficial it was to invest their knowledge and energy into searching for and finding new ways to improve classes in favour of the pupils' holistic development. It remains to be seen whether the new teaching strategy of cognitive-emotional music listening will be more broadly accepted or remain just an idea in words on paper rather than in practice.

Figure 0.60

Children's artwork [gouache]



Note. Children's Cultural Center Belgrade © Fair Use

References

- Acland, C. R. (2017). American AV: Edgar Dale and the information age classroom. *Technology and Culture*, 58(2), 392–421. <https://doi.org/10.1353/tech.2017.0041>.
- Andina, T. (2017). What is Art? The question of definition reloaded. *Brill Research Perspectives in Art and Law*, 1(2), 1–88. <https://doi.org/10.1163/24684309-12340002>.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika [Didactics]*. Školska knjiga.
- Buljubašić Kuzmanović, V., & Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 77–89.
- Carroll, M. (ed.) (2012). *Music and ideology*. Routledge.
- Cindrić, M., Miljković, D., & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum [Didactics and Curriculum]*. IEP.
- Davies, S. (1991). *Definitions of Art*. Cornell University Press.
- Diković, M. (2017). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju [Teaching and learning methods in a curricular approach to civic education]. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(4), 539–557.
- Eldridge, R. (2014). *An introduction to the Philosophy of Art*. Cambridge University Press.
- Fokt, S. (2017). The cultural definition of Art. *Metaphilosophy*, 48(4), 404–429. <https://doi.org/10.1111/meta.12251>.
- Goldblatt, D., Brown, L. B., & Patridge, S. (ed.) (2018). *Aesthetics: A reader in the Philosophy of the Arts*. Routledge.
- Iseminger, G. (2004). *The Aesthetic Function of Art*. Cornell University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv5rdvqm>.
- Kostović-Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja [Didactics of teaching the subject of natural history]*. Školska knjiga.
- Levinson, J. (ur.) (2005). *The Oxford Handbook of Aesthetics*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199279456.001.0001>.
- Matijević, M. (2006). Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Deleova stošca iskustva [The choice of media and didactic strategies in light of Dele's cone of experience]. In I. Hicela (ed.). *Prema kvalitetnoj školi: Peti Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije* (pp. 21–30). Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split – Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava [Project learning and teaching]. *Znamen: Nastavnički suputnik*, 188–225.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumске teorije [Between student-centered didactics and curriculum theory]. In: I. Ivanšić (ed.). *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (pp. 391–408). Hrvatsko matematičko društvo – Školska knjiga.

- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika [Student-centered classes]*. Školske novine.
- McCallum, K., Mitchell, S., & Scott-Phillips, T. (2020). The Art experience. *Review of Philosophy and Psychology*, 11(1), 21–35. <https://doi.org/10.1007/s13164-019-00443-y>.
- McIver Lopes, D. (2007). Art without 'Art'. *The British Journal of Aesthetics*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayl035>.
- Miljević-Riđički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., & Zarevski, P. (2003). *Učitelji za učitelje: primjer provedbe načela Aktivne/efikasne škole. [Teachers for teachers: Example of implementation of the principles of Active/Effective School]*. IEP.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to Practice*. <https://eric.ed.gov/?id=ED444966>.
- MZOS (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije [Music Education for Primary Schools and Music Art for General-Programme Secondary Schools Curriculum]*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- Sala, M. (ur.) (2014). *Music and propaganda in the short twentieth century*. Brepols.
- Senjan, I. (2017). Nastava glazbe u hrvatskim općeobrazovnim srednjim školama [Music teaching in Croatian general education secondary schools]. *Metodički ogledi*, 24(1), 31–72. <https://doi.org/10.21464/mo45.124.3172>.
- Senjan, I., & Vidulin, S. (2023). Slušanje i upoznavanje glazbe u gimnazijskome obrazovanju: povijesni pregled i suvremena vizura [Music listening and comprehension in high school education: Historical overview and contemporary vision]. In: S. Vidulin (ed.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (pp. 211–246). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Škojo, T. (2016). Nastava Glazbene umjetnosti u kontekstu aktivnog učenja [Music Art classes in the context of active learning]. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(2), 229–249.
- Vidulin, S. (2021). Art music in school: Challenges, benefits and opportunities. In: S. Filipović (ed.). *Challenges of modern educational practice in the field of art — Current issues, dilemmas and perspectives* (pp. 332–351). Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu.
- Vidulin, S. (2022a). The study of holistic listening to music in school: Results and potential for further research. *The Journal of Music Education*, 37, 31–51. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.18\(37\)31-51](https://doi.org/10.26493/2712-3987.18(37)31-51).
- Vidulin, S. (2022b). Evaluation of the cognitive-emotional approach in listening to music in Croatian general education setting. *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 1073–1081). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022>
- Vidulin, S. (2023). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u nastavi solfeggia: primjeri dobre prakse [Cognitive-emotional listening to music in ear training classes: examples of good practice]*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020a). Students' reflections and motivation in the context of the cognitive-emotional approach to music listening. In: V. Svalina (ed.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6* (pp. 93–106). Sveučilište J. J. Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Vidulin, S., & Plavšić, M. (2020b). 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., & Žauhar, V. (2019). Usporedba spoznajnog i emocionalnog aspekta slušanja glazbe u glazbeno-pedagoškom kontekstu osnovne škole [A comparison between the cognitive and emotional aspects of music listening in the context of primary school music teaching]. *Metodički ogledi*, 26(2), 9–32. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.4>.
- Vidulin, S., Plavšić, M., & Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionalno slušanje glazbe u školi [Cognitive-emotional listening to music in school]*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli – Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2022). Experiences while listening to music in school. *Music Education Research*, 4, 512–529. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098262>.
- Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2023a). Dobrobiti spoznajno-emocionalnoga slušanja glazbe na nastavi solfeggia [Benefits of the cognitive-emotional music listening in ear training classes]. In: S. Vidulin (ed.). *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 8* (pp. 171–190). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Vidulin, S., Žauhar, V., & Plavšić, M. (2023b). The effects of cognitive-emotional music listening in ear training on acquired knowledge and liking of the lessons. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231204442>
- Žauhar, V., Vidulin, S., Plavšić, M., & Bajšanski, I. (2023). The effect of ear-training approach on music-evoked emotions and music liking. *Psihologijske teme*, 32(1), 81–104. <https://doi.org/10.31820/pt.32.1.5>.



YouTube: 2. Vidulin video ArtnEdu2023
Link: <https://youtu.be/MQzNRQnZrIE>
Time: 31:50'
Oral presentation: English
PowerPoint: English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Daniela Korolija Crkvenjakov, PhD
full professor, Conservation and restoration
Chair of theoretical subjects, Department
of Fine and Applied arts, Academy of arts
University of Novi Sad (Serbia)
daniela.korolija@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 7.025.3:331.54-057.875
Original scientific article
482–495

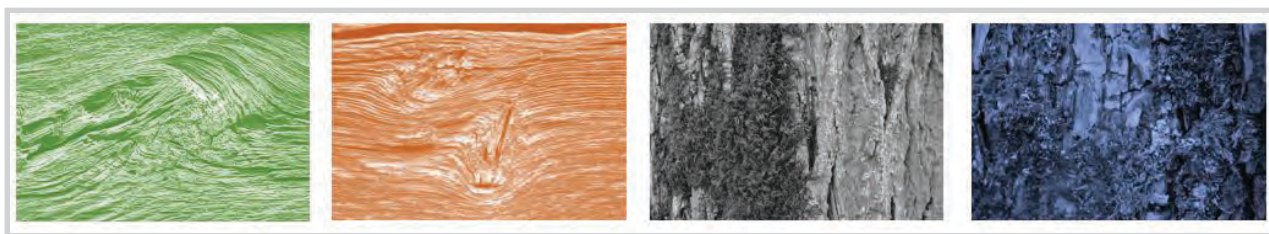
TRANSVERSAL AND SOFT SKILLS IN THE EDUCATION OF CONSERVATORS

Summary: This paper analyzes the needs and possibilities for conservators-restorers to improve additional skills, often defined as transversal (such as digital and managerial skills) and soft skills (such as communication, teamwork, etc.), through formal education. The needs analysis was conducted through a questionnaire, answered by conservators with extensive experience in leading conservation projects and teams and involving young conservators. Employers from both the public and private sectors were surveyed, showing that, for completing tasks successfully, additional skills are crucial in the real work environment. Simultaneously, similar surveys within the international conservation community were explored. Finally, through examples from personal teaching experience, the possibilities of integrating transversal and soft skills into the conservation and restoration curriculum were discussed.

Keywords: conservation education, transversal knowledge, soft skills.

Figure 0.61a

Student work [photography]



Note. Teodora Peng, 2018. All rights reserved @ Fer Use

Introduction

One of the goals of education is to prepare students for professional work. When conservators-restorers, after their studies, enter the labor market, they have the opportunity to work in the public sector (e.g., heritage protection institutes, museums, galleries, libraries, archives, and other institutions with collections and objects requiring conservation care) or in the private sector.

Graduates of conservation and restoration programs acquire specialized conservation knowledge and skills, theoretical knowledge from the humanities and natural sciences, and limited practical experience, which they will further develop and expand through practice. The desirable competencies of conservators-restorers are defined in the recommendations of the *European Confederation of Conservator-Restorer Organizations* (E.C.C.O.), where they are detailed (Corr et al., 2011).

In Serbia, the path to further professional work in the heritage field leads through a one-year internship and then the passing of a state exam, which is practically a license to work on protected cultural monuments. Conservation is characterized by multidisciplinary and teamwork, often requiring fieldwork, all of which present significant challenges for young professionals who need to find their place and stand out in a real work environment. Digitalization and the shift to project-based funding require knowledge of project management and proficiency with digital tools. The development of the professional field also includes the need for dialogue with owners or users, emphasizing the need for additional skills such as negotiation, conflict resolution, and prioritization. Finally, if we want conservators-restorers to share the valuable knowledge they acquire while working on objects, and become active participants in research for the advancement of the field, they must also master research, writing, and presentation skills.

The need for additional knowledge and skills in conservation and restoration teams has been recognised for a long time. Moreover, it has grown with the increasing complexity of tasks and the rising demand for communication across various professions united by common goals in heritage conservation. Research within a doctoral dissertation at the University of Novi Sad, published in a prestigious international journal [Hiršenberger et al., 2019], points to the growing need for managerial skills in collaborative heritage protection projects.

Numerous texts highlight the necessary competencies in cultural heritage management. Here, we refer to the classification of competencies according to *The UNESCO Competence Framework for Cultural Heritage Management*, which is divided into four groups: core competencies, managerial competencies, specialised technical competencies, and personal competencies. In the same study, the operator levels are divided into skilled worker (level 1), technical specialist/middle manager (level 2), senior manager (level 3), and responsible manager (level 4) [UNESCO Bangkok Office, 2021, pp. 29-39].

When examining the field of conservation-restoration education, it is interesting to look at the importance of various types of knowledge and skills. The University of Valencia publishes the Conservation 360° book series and is preparing a monograph on the theme of conservator education. In the call for papers, the editorial team emphasises: "The conservator-restorer profession is relatively young and has gained recognition through the organisation of professional associations, as well as conferences and publications. The profession's recognition goes hand in hand with the recognition of its education. [...] Conservation education is multidisciplinary, and educational programs traditionally cover science, art history, the technical history of art, and practical training. However, new knowledge and challenges in our field impact conservator-restorer education. Teaching new competencies such as communication skills, research skills, digital, engineering, and design competencies is on the rise in conservation-restoration educational programs and continuous learning programs through seminars and workshops" (Conservation 360°, 2021).

Data Collection through Survey and Analysis Criteria

How feasible is it to include training for all these aforementioned skills and competencies in the curricula of conservation and restoration study programs, which are already burdened with numerous other areas necessary for acquiring professional knowledge? The space for expanding the curriculum is limited, so the author was interested in identifying which additional skills are most needed in practice and how they are ranked by experienced professionals who lead conservation teams, both in state-run and private conservation workshops.

Based on such considerations, a questionnaire was sent to conservators from various institutions and work environments (Table 1). Participants were asked to rate each listed skill on a scale from 0 to 5, according to importance in the work environment that they have experienced. They were also asked to add skills and knowledge they consider important, but which were not listed in the questionnaire. Experienced conservators from museums, heritage institutes, libraries, and private practice participated. A total of 19 responses were collected from colleagues with different experiences. Geographically, of the 19 responses, 14 were from conservators in Serbia, and 5 were from Montenegro.

Table 1

Questionnaire and Evaluation Method

In addition to professional knowledge and skills, a conservator-restorer also needs		Rating of need: 0 – completely unnecessary 1 – mostly unnecessary 2 – sometimes necessary 3 – often necessary 4 – very often necessary 5 – essential
1.	Proficiency with digital tools (Photoshop, Excel, etc.)	
2.	Project writing skills	
3.	Creating project budgets	
4.	Knowledge of financial management	
5.	Writing academic texts	
6.	Research skills	
7.	Good knowledge of the English language	
8.	Proficiency with digital photography	
9.	Teamwork skills	
10.	Effective time management	
11.	Negotiation skills	
12.	Creative thinking in problem-solving	
13.	Networking skills	
14.	Conflict management skills	
15.	Organizational abilities	
16.	Setting goals and defining priorities	
17.	Other (please specify)	

Many conservators added other inputs they considered important in the final row of the survey, as well as various notes. These additions are a result of their diverse work experiences and are listed below (Table 2).

Table 2

Additional Knowledge and Skills Highlighted by Survey Participants as Necessary

1.	Ability to transfer knowledge and experience
2.	Most of the listed items are necessary, but I believe there is a big difference between being an independent conservator or working in an institution
3.	Good literacy and knowledge of spelling, ability to express oneself clearly (especially when writing conservation reports)
4.	Mastery of various forms of business communication (correspondence, business letters, preparing contracts, requests, reports, etc.)
5.	Critical thinking, ability to connect and apply knowledge from other fields (perhaps this falls under creative thinking)
6.	Driving license (necessary for fieldwork)
7.	One thing is working in a team (with other conservators), and another is connecting with others (collaborating with professionals from other fields)
8.	Communication skills are needed every day, while negotiation skills are rarely required
9.	Presentation skills for a project are very often needed, not just in lectures, conferences, etc., but in any public or business environment
10.	Networking with colleagues from other institutions
11.	Knowledge of artistic materials (historical and contemporary)
12.	Knowledge of the market for the availability of materials and tools needed for work
13.	Knowledge and arrangement of the workspace and lighting (compliance with anthropometric measures)
14.	Ability to compromise (where it makes sense)
15.	Good communication with curators and art historians
16.	Knowledge of workplace safety measures
17.	Ability to transfer personal knowledge and adopt knowledge gained from others in practical work
18.	Broader general education
19.	Established ethical code
20.	Established aesthetical criteria

Analysis of Results and Discussion

The mean values of the survey responses were analyzed both across the entire dataset and by groups, using the work environment as the most important criterion for evaluating the significance of additional skills for young conservators. The results are presented in the form of a table (Table 3) and a graph (Graph 1). Three types of work environments were considered:

- Work in museums (where studio work dominates);
- Work in heritage protection institutes (with significant fieldwork);
- Work in the private sector (which adapts to the job).

Table 3

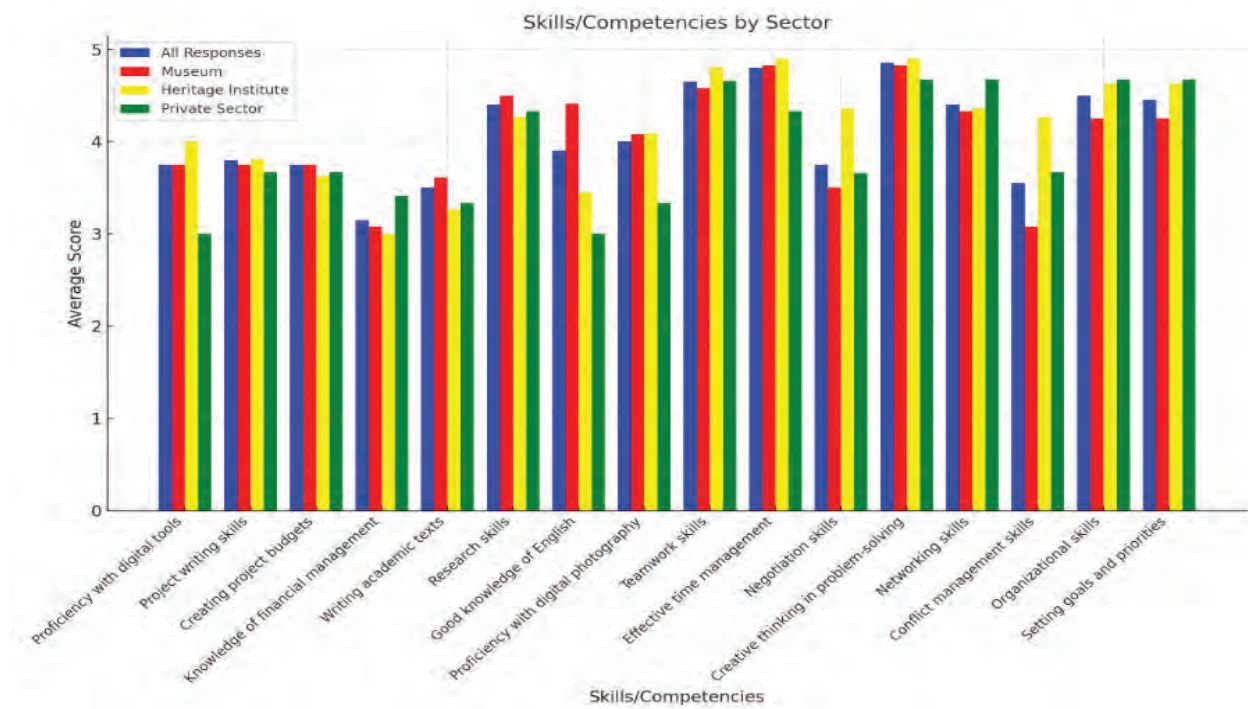
Mean Value of Responses to Survey Questions*

Skill/Competency	All Responses	Museum	Heritage Institute	Private Sector
1. Proficiency with digital tools (Photoshop, Excel, etc.)	3,75	3,75	4	3
2. Project writing skills	3,8	3,75	3,81	3,67
3. Creating project budgets	3,75	3,75	3,63	3,67
4. Knowledge of financial management	3,15	3,08	3	3,41
5. Writing academic texts	3,5	3,61	3,27	3,33
6. Research skills	4,4	4,5	4,27	4,33
7. Good knowledge of the English language	3,9	4,41	3,45	3
8. Proficiency with digital photography	4	4,08	4,09	3,33
9. Teamwork skills	4,65	4,58	4,81	4,66
10. Effective time management	4,8	4,83	4,9	4,33
11. Negotiation skills	3,75	3,5	4,36	3,66
12. Creative thinking in problem-solving	4,85	4,83	4,9	4,67
13. Networking skills	4,4	4,33	4,36	4,67
14. Conflict management skills	3,55	3,08	4,27	3,67
15. Organizational skills	4,5	4,25	4,63	4,67
16. Setting goals and defining priorities	4,45	4,25	4,63	4,67

* The responses with high and highest values are highlighted in colors: brown for values between 4-4.5, and red for values between 4.5-5.

Graphic 1

Diagram Depicting the Importance of the Skills and Knowledge Assigned to Conservators in the Survey



All the proposed skills and knowledge were rated with a minimum of 3, indicating that they are "frequently needed" or more. The highest importance was given to the skill of creative thinking in problem-solving. Skills such as teamwork, effective time management, organizational abilities, and setting goals and priorities were rated as "very frequently needed." The skill of writing academic texts was rated as relatively least important.

Although the needs for specific additional skills and knowledge were fairly evenly rated across groups according to the type of work environment, the analysis revealed slight deviations from the average rating, as seen in the last three columns of Table 3.

Skills and knowledge that conservators rated as very frequently needed or essential, and which were at the top of the list, are related to teamwork efficiency and work organization. These skills belong to the category of managerial competencies. Conservators working in heritage protection institutes, who are more involved in fieldwork, as well as those working in private practice, emphasized the need for organizational skills and clear goal setting and prioritization more than those working in museums. Conservators working in heritage protection institutes rated negotiation skills higher than others.

Additionally, networking skills, i.e., connecting with others, received high importance, especially among conservators in private practice. The last two skills—negotiation and networking—can be viewed, according to the UNESCO *Competence Framework for Cultural Heritage Management*, as part of managerial skills, falling under communication skills, but also as part of core competences because they are closely related to heritage protection policies and the involvement of various stakeholders in the heritage protection process.

On the other hand, the managerial skills related to financial and project management were rated lower in terms of importance according to the survey results.

A special group of questions in the survey targeted research work and communicating results. Research skills were highly rated, especially by museum conservators, who also rated the need for good knowledge of English highly. Conversely, the need for academic writing skills and digital tool proficiency were rated lower, with museum conservators showing the greatest need for these skills. Among digital skills, only proficiency in digital photography was rated as very frequently needed by all conservators.

The differences in the assessments of the importance of skills among conservators in different work environments—museums, Cultural Heritage Protection Institutes, and private practice—can be explained by the specificities of these environments. Each of these environments comes with different challenges, which shape the priority skills needed for successfully performing the job.

Museum conservators typically work at a slower pace, with greater pressure during periods when exhibitions are being prepared. A large portion of their job focuses on preventive conservation, maintaining storage facilities, and ensuring the safe transport and display of cultural artifacts. Communication with curators and active participation in public communication programs and scientific work are essential parts of their daily duties. Due to these specifics, museum conservators rated skills such as research, foreign language proficiency, and academic writing as particularly important. This is in line with the demands of the museum profession, where research projects and communicating results to the wider public are common.

Conservators working in Cultural Heritage Protection Institutes face specific challenges related to fieldwork. This work is often dynamic and involves large teams, as well as staying in temporary accommodations. Communication with owners or custodians of cultural properties, especially when dealing with churches and monasteries, presents additional challenges. These conservators often work on projects with strictly defined deadlines, which increases the need for managerial skills, prioritizing goals, and negotiation abilities.

Although the number of conservators in private practice is small in the survey, they face challenges related to financial management and legal aspects of their work. Compared to conservators in state institutions, they do not have the support of large institutional structures. Since many of them are small business owners, knowledge of financial operations was the highest priority for them.

Although the results of the survey come from a small sample size, they align with global trends and needs highlighted by conservators in other countries. A short and illustrative text was given by conservators

Figure 1

Ten essential qualities of a conservator

from ICON (The Institute of Conservation), through the text "So you want to be a conservator? 10 traits you need to succeed" (Fig. 2). It emphasizes the importance of transversal and soft skills for success in the profession. Among these skills, the need for excellent communication, adaptability, analytical thinking, and business skills stands out, as one of the goals of education is success in the working environment.

As conservator Louisa Bourden emphasized: Heritage conservation is an art, a science and in many cases also a business. Conservators cannot afford to ignore basic business skills. All conservators need to understand how to cost up projects and work with budgets. Whether you are in the private or public sector, the same skills are needed. [...] It's not what we get into conservation for but it is good professional career practice" (ICON, 2016).

SO YOU WANT TO BE A CONSERVATOR?

10

Must-have traits for the modern conservator

- 1 GENUINE INTEREST**
"The best conservators I have worked with share a keen interest in how things are made and what they are made from. Such an interest can take you on amazing journeys around the world and into history."
- 2 CRAFTSMANSHIP**
"The practical is no less important than the academic...Achieving competence with hand skills is only the beginning; Craftsmanship is not a dirty word."
- 3 AWARENESS**
"Practise not just looking closely at an object but also being totally aware of everything surrounding the object... Conservation is about knowing the relationships between things, people and their contexts."
- 4 COMMUNICATION**
"A good deal of my time is spent working with other people, helping them understand why conservators work in the way they do... There are times I feel I should be working as a UN diplomat rather than a conservator!"
- 6 TENACITY**
"You need to have the determination to make the most of your course and the contacts provided in the conservation community. Take the initiative and immerse yourself into your chosen specialism."
- 5 ADAPTABILITY**
"You must have the ability to develop and balance both creative and critical thinking and doing to make informed decisions which overcome a range of conservation and preservation issues."
- 7 PATIENCE**
"Patience is one of the most important skills required... some tasks will require such dexterity and perseverance that they can seem impossible to complete."
- 8 BUSINESS NOUS**
"You must have the ability to be pragmatic; budgets are never big enough and we can never do all that is needed, so we have to negotiate and find a way to achieve what we can."
- 9 ANALYTICAL MIND**
"Conservators must be practical as well as creative to work out solutions in an ever changing museum environment where priorities and resources change frequently."
- 10 WILLINGNESS TO DOCUMENT**
"You must develop a deep understanding of the critical importance of documenting what we do. So much work in the past was not recorded and it is an endless complication."

CREATED BY THE INSTITUTE OF CONSERVATION
Icon is a registered charity and the professional body for the conservation of cultural heritage

Icon
THE INSTITUTE OF CONSERVATION

Note. Taken from the ICON website: www.icon.org.uk

How to Develop Transversal and Soft Skills in Conservation and Restoration Education

The survey showed that, in practice, in the daily work of conservators-restorers, there is a need for various skills that are mostly not represented in the curricula of conservation studies, particularly the need for managerial and communication skills. How to develop these skills in young conservators? Is it possible to integrate specific content about communication and business skills into the curriculum of conservation studies, already burdened with numerous essential academic contents from the humanities and natural sciences, arts, as well as specialized professional areas, with constant demands for extensive practical work during the studies?

Experience working with students in the master's program in conservation and restoration at the Academy of Arts in Novi Sad indicates that there is no room for special courses dedicated to transversal and soft skills, but such training can be conducted through substantive and effective exercises within the teaching process. How can a professor in the field of conservation design such exercises, where to find ideas and inspiration? There are still too few such courses for conservation educators, and one outstanding opportunity was the ten-day Training Course "Communication and Teaching Skills in Conservation and Science" (ICCROM, 2019), in which the author of this paper also participated. It is worth sharing some experiences that can be connected with the topic of the paper:

Role-play Exercise in Communication and Negotiation

The goal of the exercise was to raise awareness of the needs of different stakeholders in the heritage protection process: owners, users, local community representatives, representatives of authorities, representatives of the protection service, and others. Participants were assigned roles of members of these groups, and "acted" a meeting of the mayor with representatives of all stakeholders regarding the demands of investors whose interests conflicted with the interests of the protection profession, but brought economic benefits to the local community. "Stepping into someone else's shoes" was not easy for any of the participants, who as conservators had developed a heritage conservation ethic, but the role required defending the arguments of other interested parties. The exercise was short and very enlightening for understanding the complexity of the negotiation process and the importance of respecting and considering the arguments of others.

Impossible Mission for a Creative Problem-Solving and Teamwork Exercise

Another inspiring exercise from the same training course required teamwork and creativity in solving tasks. Participant groups were given tasks by an imagined demanding curator in a museum, who requested the relocation of a complicated object from one location in the museum to another. The tasks seemed fun but were essentially practically impossible to perform within the given time: transporting a tray full of extremely light feathers around the room in such a way that no feather moves (with the argument

that it was an object of ritual significance and had to undergo a ritual journey before being placed in the exhibition space) or transporting a pile of dry leaves from one location in the room to another so that the setup remained identical (with the argument that the work was too close to a heat source that posed a threat), and other inventive ideas. The essence of the exercise (which was limited to 15 minutes) was the necessity to explore options in the team, search for a feasible solution, and work under the pressure of a short deadline. No team succeeded in performing the requested process, but that was not the goal of the exercise. In the subsequent discussion, it became clear that more thought was needed and that hasty moves, under time pressure, were the wrong strategy. Even experienced conservators, participants in the training course, had much to learn from this exercise.

Choosing the Most Valuable — Criteria for Evaluating Heritage

The third example is related to the exercise of evaluating heritage, and like the previous two, the exercise is short and presents a big challenge to participants. The group is presented with dozens of pictures of the most famous examples of world cultural and natural heritage, with the task of selecting four they consider the most significant, within a short time of no more than 10 minutes, and then arguing their choice. Presented with this practically impossible task, participants struggle with making a decision, and the ensuing discussion is valuable because the criteria for evaluating heritage are verbalized.

Following these examples, in my own teaching practice in the MA program in Conservation and Restoration at the Academy of Arts in Novi Sad, other short exercises have been devised: for example, defining a conservation problem in very few words, so that a potential financier (always pressed for time and accustomed to concise information on which to base decisions) can understand the significance of the work subject, the main issues, and the planned conservation-restoration works for which funding is being sought. This exercise involves several important skills: defining the problem, clear and concise communication, and basic project budgeting. If role-play is included, where students take on roles of conservators seeking support for projects and potential financiers, a fun and intense 10-15 minute exercise is created that is long remembered and opens many questions.

The least valued skill in the survey was related to writing academic texts. In a predominantly practical field such as conservation, with a craft-based history and the history of secret recipes, the transition to scientific thinking is not easy. Even smaller requirements, such as producing a short text about good or bad experiences in a particular job as a result of conservation work, are not easily achieved. Conservators most often say they have no time, and even when they do, they do not have the inclination to turn their precious experiential knowledge into texts from which future generations can learn. Texts, in order to be published, must meet the rules of academic writing, which is why such a question was posed in the survey. And without written experience, it remains the experience of only the one who gained it, and

This topic was addressed by conservator Muriel Verbeeck-Boutin from the University of Liège (Belgium), posing the question: How to encourage conservators to produce knowledge? (Verbeeck-Boutin, 2017). A similar problem, that conservators write little, has been noticed in other countries as well, so in 2007, the CeROArt project was developed as a laboratory where young conservators practice writing skills for publication in professional journals. Issues were discussed regarding difficulties in searching for literature, the need to read first in order to write, and learning how to reference other sources. All of these are issues that trouble our young conservators when tasked with writing an academic text. Help, as suggested by Muriel Verbeeck-Boutin, must come from the instructors, which means they must also show the same qualities they seek from their students: continuous improvement, research, reading, and writing. Today, CeROArt is a reputable online journal that is frequently cited and very useful to the conservation community.

Conclusion

The analysis of a small survey conducted in the local and regional environment showed that there is a high demand for additional skills among conservators for successful and efficient work in the field of cultural heritage protection. According to the results of the survey, the most needed skills are teamwork ability and effective time management, organizational skills, setting goals, and determining priorities, i.e., managerial skills that lead to optimal use of resources and efficient project implementation. At the same time, creative thinking in problem-solving is highly valued. Similar conclusions are drawn by conservators in other countries. The question has been raised whether and how it is possible to work on improving these skills through conservation and restoration studies, and then examples and ideas were provided from an international training course for conservation professors.

Although it is unrealistic to add many new teaching contents to the already overloaded curricula of regular conservation and restoration studies, raising awareness about the importance of these significant topics can be achieved through short, fun, and effective exercises. What connects the given examples is the time limitation for task completion and the seemingly fun setup of the exercise, which includes role-playing, a bit of acting, and a lot of laughter during the work, while the assigned task is practically impossible to accomplish. Solving the task is not the goal of the exercise, but rather raising awareness of the importance of communication skills, teamwork, setting priorities, creative thinking, and others that are needed by conservators in real work challenges. Following these recommendations, short sessions can be inserted between traditional lectures or extended practical work, as an active break, with many insights that arise from it.

Literature

- Conservation 360° (Universitat Politècnica de València). *Call for contributions* VOL 3 | CONSERVATION 360°. Pregledano 20.04.2024. na https://monografias.editorial.upv.es/index.php/con_360/call
- E.C.C.O. — European Confederation of Conservator-Restorers' Organisations. (2011), *Competences for access to the conservation-restoration profession*. ISBN 978-92-990010-7-Dostupno na: https://www.ecco-eu.org/wp-content/uploads/2021/01/ECCO_Competences_EN.pdf.
- Hirsenberger, H., Ranogajec, J., Vucetic, S., Lalic, B. & Gracanin, D. (2019). Collaborative projects in cultural heritage conservation – management challenges and risks. *Journal of Cultural Heritage*, Volume 37, 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2018.10.006>.
- ICCROM International Centre for the Study of the Preservation and Restoration of Cultural Property. *Communication and Teaching Skills in Conservation and Science* (2019). Pregledano 20.04.2024. na <https://www.iccrom.org/courses/communication-and-teaching-skills-conservation-and-science-2019>.
- ICON — Institute for Conservation. (03.05.2016). *So you want to be a conservator? 10 traits you need to succeed*. Pregledano 20.04.2024. na <https://www.icon.org.uk/resource/so-you-want-to-be-a-conservator-10-traits-you-need-to-succeed.html#:~:text=So%20you%20want%20to%20be%20a%20conservator%3F%2010,...%208%208.%20Business%20nous%20...%20More%20items>
- UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (2021). *Competence framework for cultural heritage management: a guide to the essential skills and knowledge for heritage practitioners*. ISBN 978-92-9223-688-5. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000379275&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_247d1efe-9ffc-43f1-9cfb-6ce6e1302800%3F_%3D379275eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000379275/PDF/379275eng.pdf#COMPETENCY%20FRAMEWORK%20FINALv17.indd%3A.22950%3A118
- Verbeeck-Boutin, M. (2017). How to encourage conservators to produce knowledge. The CeROArt 'lab': Looking back at ten years of experience. *ICOM-CC 18th Triennial Conference Preprints*, Copenhagen, 4–8 September 2017, ed. J. Bridgland, art. 0311. Paris: International Council of Museums. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/214443/1/verbeeck.pdf>

Figure 0.61b

Student work [combined technique]



Note. Teodora Peng, 2018. All rights reserved @ Fer Use



YouTube: 14. Korolija Crkvenjakov video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/V3qDpEa6ngA>

Time: 14:07'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Teodora A. Peng, MASC, BSc & BFA
master art professor, art historian &
artist — fine arts
Association *Creativa Belgrade* (Serbia)
yukimomochi@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [37.016:73/76-053.4]:7.01
Original scientific article
496–515

ENCOURAGING CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION THROUGH ARTWORKS IN THE PROCESS OF ART EDUCATION*

Summary: The problem discussed in this paper relates to children's art development, which is often the subject of various research studies that study issues in the field of art education and education, and even more broadly, in the domain of general development — intellectual, emotional, cognitive, creative and many other aspects. What particularly interested us when it comes to educational work, and which is also the subject of research, is the question: What approaches, methods and procedures can be beneficial to children's art development, and which also affect the very nature of the educational process, with special reference to work with artworks that can contribute to the development of all aspects of personality?

The paper analyses the effects on children's creative expression by mediating artistic content (pictures, words, music). The papers examine the extent to which and in what way the problem-based and thematic approach, as well as rich motivational content and procedures, encouraged creative ideas and expression, with special emphasis on the impact of the content of works of art that were mediated to children during art activities.

Keywords: development of children's artistic expression, methods of art education and training, educational approaches and concepts, mediation of art to children.

*The research results are part of the author's master's thesis, MASPU, AUNS, 2023–2024.

Introduction

Artistic expression of children is a primary need from an early age and is one of the basic ways in which children communicate and express their attitudes and emotions about themselves and the world around them. Through various forms of artistic expression, children not only develop their creative abilities but also learn how to process and understand the world around them. Artistic activity in children particularly stimulates cognitive, creative, emotional and social development, as it allows freedom of expression, experimentation and creation, which contributes, among other things, to developing a positive self-image. In addition to internal mechanisms, such as children's imagination and natural need for exploration, various stimuli from the real environment play a key role in stimulating creativity in children. These can be visual, auditory or verbal stimuli, which inspire children to creative ideas and expression. In modern education, the importance of artistic and cultural content in the development of children's creative potential is increasingly emphasized, which includes the influence of literature, films, music and other art forms on children's creativity. In this sense, we are particularly interested in that segment of perception and creative expression in children that is stimulated by various aesthetic visual-auditory content. Such stimuli can significantly encourage children to create new and original ideas, to express themselves more freely and to develop their imagination. The natural connection between different arts and how children express themselves creatively is a basic characteristic of children's play and communication. In addition to visual reality, a special role in children's artistic expression is played by the spoken word expressed through verbal communication and literary expression, which can greatly stimulate a child's imagination, creative ideas and creative production. This paper presents the results of research on the development of children's artistic expression, as well as the encouragement of children's artistic expression through artistic content, and then further analyzes them intending to examine aspects such as the level of imagination, expressiveness of expression and the artistic impact on the child. The significance of this research is reflected in the need to re-examine the possibilities and scope of certain methods and educational approaches in the development of children's artistic creativity, which can be applied within contemporary educational practice, especially in the domain of mediating art with children.

Mediating art to children — methodological aspects and scope

Mediating art to children in educational situations requires a methodically designed context where the role of the teacher is of key importance. Filipović describes the area of work with works of art as follows: "The contents of the basics of aesthetic evaluation relate to the development and cultivation of aesthetic feelings in contact with objects, people, the living world and works of art. This area is an integral part and aspect of all other educational areas, not just art education because it has the widest impact on the entire development of children. In addition to the fact that it is possible to observe the development of children's artistic expression through the creative process, there is also the development of the ability to

receive works of art in children. Visual expression is information that is transmitted to the viewer through visual media, but to perceive and understand this message, the viewer must be prepared, that is, be able to receive and experience a certain visual content" (Filipović, 2011, p. 305). This statement indicates the importance and role of the educational environment, which must be stimulating for children, where the teacher is an important factor, especially in how they will convey this content and with what goal.

In her dissertation, Selaković (2015) emphasizes the importance of a methodological approach in mediating art to children. She quotes Barrett (Terry Barrett, 2004) who suggests methods such as a problem-based approach by asking questions and conducting a dialogue with children, emphasizing the complexity and layering of a work of art that has its own "original" meaning, so the interpretation of the content by children also needs to be articulated. "Artistic works retain their rights and cannot mean anything that someone wants them to mean" (Barrett, 2004, p. 87; cited by Selaković, 2015, p. 101) because "artistic works are not primarily intended for children, and therefore it is important to introduce them to the layers of an artistic work to develop a visual-artistic dialogue" (Ibid). Furthermore, she cites in her research the results of the effectiveness of the Development Program (Active Observation of an Artistic Work in the Function of Encouraging the Development of Artistic Abilities in the Teaching of Fine Arts, 2015) which is based on the application of specially designed strategies, methods and procedures, and how they will influence the level of artistic appreciation. "Artistic appreciation is explained as the perception and re-interpretation of artistic works, their understanding and acceptance, as well as aesthetic response and enjoyment" (Selaković, 2015, p. 171). The author started her research from the assumption that active observation and experience of a work of art within the framework of art education will influence the development of students' artistic perception and artistic reception. The results of the research showed that the Program, which included active observation of a work of art, with specially designed strategies, methods and procedures, influenced the development of artistic abilities - artistic creativity, artistic-appreciation abilities and artistic-form development in elementary school students in art education (Selaković, 2015).

Of course, in addition to the educational program, an important factor is the characteristics of children's artistic and general development and the ability to receive, process and interpret certain visual content in art. Works of art and visual content have an important developmental role, so in the educational environment, it is important what we choose and what we convey to children.

Filipović and Vojvodić cite Piaget's discussion in which he raises two very important questions about the causes of the early manifestation of aesthetic activities in children, as well as what are the obstacles to their development. "According to him, aesthetic activities in children represent self-expression and the first creative expressions that help the child mature and contribute to establishing contact with reality. In this way, the child satisfies his inner needs, which makes aesthetic activities of fundamental importance in the development of the child's understanding of the world and conceptual thought. Thus, the child's "self" does not remain closed, but has the opportunity to express itself concretely and realistically (Piaget, 1954, p. 25; cited by Filipović and Vojvodić, 2019, p. 561).

Development of children's artistic expression — basic characteristics

Preschool age is also called the "golden age of children's creativity" in the profession. It is a period of accelerated development of the child - perception, kinetics, creativity, cognition, motor skills and other developmental aspects. However, children's artistic expression cannot be viewed as adult art, there are similarities and differences between the child and the artist. While the child creates spontaneously, and intuitively without caring about the product, adults create consciously, knowingly and with intention. What they have in common is honesty, authenticity and experimentation with ideas, materials and meanings (Filipović, 2011).

From the earliest age to adulthood, a division of the characteristics of children's artistic expression by stages of development has been defined and adopted, which is an important starting point for interpreting children's artistic work in any domain (how children use line, shape, colour, space, themes, etc.). Filipović emphasizes that artistic expression for children is a way of communication and that it is necessary to take into account that a younger child is not trying to imitate the objects he sees around him but to express his attitude towards something and the concepts he has begun to form about it (Filipović, 2011). Lowenfeld states that, if the characteristics of children's cognitive development are taken into account, it becomes clear "that creative expression is primarily a process that the child uses to designate and reconstruct his environment, which contains more than a mere attempt to visually represent something" (Lowenfeld, 1975, p. 51). Lowenfeld further states that "art is not just a representation of external images, but is the result of internal operations, the concept of these external objects", so it is important to analyze these processes through the laws of children's development, especially visual development (Lowenfeld, 1975, p. 235; cited by Filipović, 2011, p. 58).

Based on the optical-thematic development of children's artistic expression and their characteristics, numerous authors (Karlavaris, Levenfeld, Filipović) distinguish the following phases:

1. scribbling (accidental realism — from 2 to 4 years)
2. pre-schematic (failed realism — from 4 to 6 years)
3. schema (intellectual realism — from 6 to 9 years)
4. initial realism (physio-plastic drawing — from 9 to 12 years)
5. visual realism (pseudo-naturalistic drawing — from 12 to 14 years)
6. conscious shaping (after 14 years)

When observing the development of children's drawing, the focus is often placed on formal analysis that can provide answers to questions of technical execution, development of motor skills and aesthetic values in children. Much more important is what contributes to the development of the child's personality, and understanding of the world around them and themselves during the process of artistic expression. At a younger age, a child learns while creating, perceiving, understanding, feeling and depicting the world

as they experience it. During elementary school, a child goes through different stages of growth and formation, which are visible in their artistic works.

The older they are, the more they include new elements in their artistic expression, from works driven by emotion and curiosity to mimetic visual representations, to the extent that their developmental abilities allow. Children experience portraits differently depending on their stage of development; at a younger age, they are driven by emotions, often depicting themselves or their family, while later they can also be characters from media content that children connect with or consider aesthetically valuable, which becomes more important at an older age.

In the selected works (Figures 1–9), one can observe the development of the use of visual elements: from pure linear drawing through surfaces filled with colour to a combination of line and surface. The younger age group depicts figures in motion that later become increasingly static, in addition, the drawing becomes more complex, and the children use more and more elements and details to describe what they want to depict. At first, color is not used consciously as a visual element, but is only a spontaneous factor in mostly linear drawings. The drawing of the youngest age group is spontaneous, sincere and cheerful, the next one depicts the entire scene, which is the most sincere, intimate and emotional, while the works of the older age group are more formal, more focused on aesthetics and the skill of depiction than on the obvious sharing of emotions.

Figure 1–3

Examples of children's work — development of the human figure by stages [2–6 years]



Note. Archives of the Association for the Support and Development of Creativity Kreativna Belgrade. ©Fair Use.

Figure 4–9

Examples of children's work — development of the human figure by stages [8–17 years]



Note. Archives of the Association for the Support and Development of Creativity Kreativa Belgrade. © Fair Use.

A review of the roles and importance of teachers and schools in encouraging creativity

The school provides the framework, and the teacher the context in a specific educational situation. These are also the two most important factors in education, ahead of numerous other factors (programs, environmental conditions, didactic tools, educational technologies...). What is noticeable in contemporary educational practice in our country, when it comes to institutional education of children in the field of art education and training, is that there are tendencies to follow global contemporary educational trends. For example, by observing practice, in kindergartens in our country today, it is noticeable that children are given greater freedom to express themselves artistically, but it is necessary to improve the competencies of educators for work in the field of artistic creativity because they do not have formal art education.

Unlike kindergartens, elementary schools have very good art education programs, but practice shows that there are insufficient funds to equip art classrooms, which affects the modest conditions for working in art education. Also, within the competencies of teachers, as well as among preschool teachers, there is a lack of formal education in the field of art, which can have a negative impact on the development of students' creativity in classroom teaching.

Unfortunately, secondary schools are increasingly losing the funds for art education classes, so students do not have many opportunities to express themselves creatively through art media, and teachers focus more on the theory and history of art, as well as formal teaching methods.

When it comes to art faculties, these are institutions that are primarily focused on professional art education. Academic programs offer excellent courses where students can study art through different media, approaches, and problems, but what is noticeable in higher education practice is that university teachers often do not have well enough teaching skills that should be improved, as is mandatory in pre-university education for all teachers.

We should also look at museum didactics as a form of educational work in the field of art education, which is not so developed in our country. However, there are good examples in individual museums where educational programs for children and youth are held, but it is recommended that this area should be further developed within the framework of higher education. "Learning in informal environments such as museums refers to the systematic and cumulative aspects of the experiential nature of learning, which is based on encounters with real objects. Works of art exhibited in museums, as layered and multi-layered phenomena, provide broad opportunities for experiencing, understanding and evaluating, but do not allow for improvisation and superficiality" (Gajić 2006; Gajić and Milutinović, 2011, pp. 173-184). And finally, and no less importantly, we should also mention informal educational work with children and young people in art studios, where there is a major problem due to an unsystematic approach to work, the lack of a program, and implicit and untested educational methods, so this type of work is often more academic, focused on art for adults, and is less adapted to the age and needs of children in the area of creative development.

“School should be one of the most important intermediaries between artistic creation and its perception, understanding, experience, evaluation, and creation because it can develop aesthetic culture and shape the artistic consciousness of young people (Gajić, 1999, p. 95; cited by Filipović and Vojvodić, 2019, p. 563). Korać (2020) states that if the teacher/educator is a passive observer and/or implementer of good practice examples in the learning process, there is a lack of dialogue, and “insufficient attention is paid to problematizing the understanding of a particular pedagogical situation from different perspectives, which results in the participants in the process often not attaching the same meanings to the problem under consideration. The emphasis is placed on the question of how something is done, not on the question of why something is done in a certain way” (Korać, 2020, p. 1).

What makes up the educational process are also the elements of educational work, such as goals, methods and techniques, didactic principles, forms of work, and types of classes. Among the most important are certain methods, especially those that include motivation in the educational process. In kindergarten and school, the educator, teacher or teacher plays a key role in motivating children to learn by encouraging, stimulating and relieving the fear of making mistakes. It should be noted that motivation arises in interaction with others, in the educational situation itself, therefore the teacher should motivate students but also encourage them by their example to be supportive of each other (Filipović, 2017).

Motivating students is important in all teaching areas, especially in art classes. A child needs communication, to convey their feelings through artistic expression, for which they need support to feel confident doing so in front of a group. At school age, children have not yet formed personalities with clearly expressed attitudes and understanding of the world around them, which is why adult support is extremely important, both from teachers and families.

Environmental conditions are also an important factor for learning, play and creativity. The stimulating learning environment consists of the physical, social, and cognitive environment, which implies that in addition to didactic tools, materials, and learning aids, the environment should be stimulating through student motivation, the use of collaborative work and cooperation, research activities, and project tasks (Peng, 2023).

Considering the importance of artistic content in the educational process, a school environment enriched with such activities and content provides better development potential for students, not only in creative but also in general development. “School should be one of the most important intermediaries between artistic creation and its perception, understanding, experience, evaluation and creation” because it can develop aesthetic culture and shape the artistic awareness of young people (Gajić 1999, p. 95; cited by Filipović and Vojvodić, 2019, p. 563). The teacher’s actions and the way he creates educational situations arise directly from the educational philosophy and the way he understands his role, in this case in the field of art teaching.

There is a large body of research describing the repercussions of different approaches to art teaching – from traditional academic approaches in which the teacher has an authoritarian role concerning the child, to cognitive developmental approaches with interactionist, democratic approaches in which student and

teacher are partners, to socialization-maturation approaches in which the focus is on libertine pedagogy of an open type in which the adult creates the conditions, but does not influence the child to that extent, but rather focuses on self-development (Filipović, 2011).

Of course, whichever of the above approaches we apply, must not exclude the child and what we know about his development, and we are particularly interested in the part related to artistic development, which is a prerequisite for understanding children's creativity and how we encourage it. The role of the teacher and his style of work in educational practice are essential for creative development. If we were to analyze the traits that stood out as positive and negative in educational practice, we could also see the impact on children's artistic development.

Based on numerous studies (Karlavaris 1986; Filipović, 2011; Korać 2020), the following positive personality traits of an art teacher-mentor have been identified, where an art teacher should, as a positive example in their behaviour and work:

- show empathy, tolerance, cooperation, individualization, initiative;
- provide feedback for the improvement of students' creative work that is affirmative and motivating;
- create an atmosphere during the activity that ensures learning, a research approach, freedom of expression, critical thinking and creativity;
- plan, implement and evaluate the educational process by the methodological requirements and specificities of the field of art;
- researches, designs, plans, organizes, implements and evaluates educational activities,
- supports and encourages the integral development of the child's personality, monitors his professional activities and improves himself;
- communicates and cooperates with actors/partners in the institution and the system of upbringing and education.

Negative personality traits of an art teacher – mentor according to Karlavaris (1970):

disrespect and inhibition of the child's individuality;

ignorance of the laws of children's artistic development;

slowing down or unnecessarily accelerating their development;

imposing the teacher's bad taste;

one-sidedness in work when choosing techniques, topics or setting artistic problems;

ignorance of pedagogical procedures in developing artistic abilities.

Children's artistic development starts from sincerity, spontaneity and imagination, and ends in routine, superficiality and intellectual-visual characteristics – the cause:

- The concept of educational work as a whole, as well as art education and training;
- the system of training personnel has certain shortcomings that are reflected in the discrepancy between professional and pedagogical training;
- educators and teachers generally need additional support in the domain of knowledge in the field of art practice, while school teachers need support in didactic and methodological issues of modern teaching (quoted by Filipović, 2011).

Based on the presented analysis of teachers' personality traits, it can be concluded that the scope of the necessary knowledge, skills and abilities of a teacher is determined by the interests of students, which creates the need for teachers to continuously work on reviewing their practice and further improving their teaching field, in addition to initial education.

Research problem

The problem discussed in this paper relates to children's artistic development, which is often the subject of various research studies that study issues in the field of art education and training, and even more broadly, in the domain of general development — intellectual, emotional, cognitive, creative...

What particularly interested us in terms of educational work, which is the subject of research, is the question: What approaches, methods and procedures can benefit children's artistic development, and which also affect the very nature of the educational process, with special reference to working with works of art in the educational process?

The assumption is that rich motivation, which also includes the mediation of art (works of art, children's literature and music) in the educational process, can contribute to children and young people achieving full and expressive expression in their works that is by the characteristics of development, but also individually shaped by authentic poetics and inspired by artistic content.

Hypothesis

The research hypothesis H-1 is: Children's artworks, especially stimulated by visual and auditory content, are more creative, imaginative and expressive compared to the works of children who did not have this type of motivation from educators, teachers and teachers.

Tasks

Using the Criteria for the Analysis of Children's Drawings (Karlavaris and Kraguljac, 1970), to analyze the artwork and compare the quantitative and qualitative results between two groups of preschool children (1 and 2) in the schema phase (4–6 years) and the developed schema phase (6–9 years). To identify possible differences between these two groups that are mediated by artistic content (text, image, sound) in terms of the following criteria: degree of imagination — unusualness of form, the unusualness of colours, unusualness of compositional relationships, richness of elements, impression of imagination; the expressiveness of expression — excitement of the child's work, suggestiveness of expressive means, impression of expressiveness and artistic impact on the child.

Research sample, time and place

Examples of artworks are products created during activities in which teachers and educators applied a problem-based and thematic approach. The focus of their work was on motivating children through artistic content (examples of works of art, musical compositions and literary texts), as well as examples from the real environment with cross-curricular connections (interdisciplinary approach). Motivation for work was based on intrinsic motivation and interdisciplinary teaching, and in the case of preschoolers, it was about directed art activities. Directed activities involved encouraging creative artistic expression through the mediation of audio-visual content (music/sound, word, image).

Methods, instruments and statistical procedures for data processing

The research applied the method of theoretical analysis, descriptive method (non-experimental empirical study) and ex-post-facto through observation techniques, content analysis, questionnaires and sociometry. The instrument used was the *Criteria for Analysis and Evaluation of Children's Drawings Stimulated by Works of Art* (Karlavaris and Kraguljac, 1970).

It was examined to what extent and in what way the methods of mediating art to children and motivation with visual and auditory content stimulated creative ideas and expression about the general characteristics of artistic development, with special reference to the influence of the content of works of art that were mediated during artistic activities.

In the processing of qualitative and quantitative data, different procedures were applied: measures of central tendency and measures of deviation, as well as t-tests for testing the significance of the difference between samples.

Quantitative and qualitative results of the comparison of the results of artworks of preschool children stimulated by visual and auditory content with discussion.

By applying the *Criteria* (Karlavaris and Kraguljac, 1970), the works were analyzed and the quantitative and qualitative results were compared between two groups of preschool children (1 and 2) in the schema phase (4-6 years) and the developed schema phase (6-9 years). Differences were identified between these two groups, which were mediated by artistic content (text, image, sound) in terms of the following criteria: *the degree of imagination* — unusual form, unusual colour, unusual compositional relationships, the richness of elements, impression of imagination; *the expressiveness of expression* — the excitement of children's work, the suggestiveness of expressive means, *impression of expressiveness and artistic impact on the child*.

Illustrating is an artistic creation inspired by a literary text, watching films, theatre and puppet shows. It is close to thematic work, children draw on experience and spontaneously react by solving artistic problems. This kind of work develops children's creative imagination and expresses emotions that have been awakened by previous stimulation.

The choice of text used for speech development must have an important feature of visual art, as well as have enough elements that will trigger visual expression, which is why Dušan Radović's poem *Imagine Children* was chosen, in which the text is clear, short, imaginative and describes the event and characters. The interpretation of the text should be aesthetic (expressive speech, facial expressions and gestures), and not monotonous reading so that the children would be inspired to creative work. Motivational preparation involved the inclusion of other stimuli: movement, puppetry, and especially music, namely the musical composition Claude Debussy, *La mer – Jeux de Vagues* and selected visual works.

In the artwork, the child independently chose the part of the text that he or she experienced most strongly. The work assessed visual imagination, and the following elements were considered:

I. The degree of imagination — unusualness of form, the unusualness of colours, the unusualness of compositional relationships, the richness of elements, impression of imagination;

II. Expressiveness of expression — the excitement of the child's work, the suggestiveness of expressive means, the impression of expressiveness;

III. The artistic impact on the child — how much the child managed to express the spirit of the fantastic folk text, how much the illustration corresponds to the spirit of the literary text, and the success of transposing the literary experience into the visual language.

Figure 10–18

Selected works of art with coastal motifs used for activities [photo reproductions]



Note. A list of author names and titles of works is given in the bibliography.

The musical composition The Seas — The Games of the Waves by Claude Debussy can be very effectively linked to children's preschool art illustrations, especially those that depict themes such as the sea, ships, animals, and other water scenes.

Emotional connection to nature — The music of Debussy's composition has wavy, fluid elements that evoke the calmness and power of the sea.

Atmosphere and colours — The composition evokes different changes in the atmosphere of the sea, from calm, soft waves to more powerful and dramatic moments. These changes in musical expression can inspire children to use different expressive means in their artwork.

Dynamics and movement — As they listen, children can be encouraged to express the movements of water and waves through the formation of lines in their drawings. Playful and rhythmic movements can be depicted as the movement of water or fish in the sea.

Visual Elements of Nature — As Debussy's music evokes picturesque seascapes with melodic lines, children can create various elements related to marine nature. Pairing this composition with children's illustrations allows children to creatively explore, experience, and depict the world around them, using musical tones as inspiration for visual forms and colours.

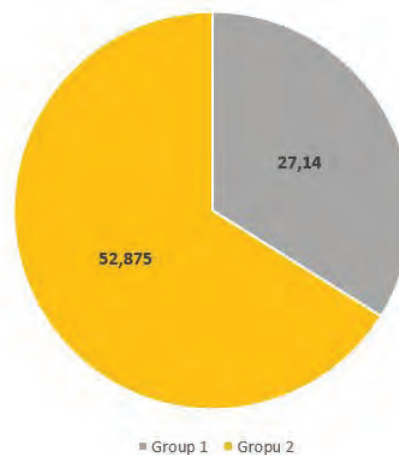
Discussion of quantitative and qualitative results

Starting from the research task, using the Criteria for Analysis and Evaluation of Children's Drawings (Karlavaris and Kraguljac, 1970), the works were analyzed and the results were compared between two groups of children (1 and 2). Differences were identified between these two populations in terms of the following criteria: degree of imagination — unusual shape, unusual colour, unusual compositional relationships, the richness of elements, impression of imagination; the expressiveness of expression — excitement of children's work, the suggestiveness of expressive means, the impression of expressiveness and artistic impact on the child.

In group 1, the mean value for all criteria is 27.14, and the standard deviation $SD = 27.82$. In group 2, the result is almost twice as high, 52.875, while $SD = 51.42$. Using the t -test, a statistically significant $t = 6.59$ was determined at the level of $0.001 > 4.22$; $df = 13$.

Graph 1

Graphical representation of arithmetic means for Group 1 and Group 2



Characteristics of the works of children from group 1 (qualitative analysis)

The works of some children are rich in colour, while in most cases they are works without contextual content (repetition of motifs — a ship with two windows, the sea, the sun and sometimes a shark), so the impression is that in addition to a few works that are colourful and imaginative, there is stereotypy in the other works (they cross out each other or lack of ideas is noticeable). Through visual imagination, which was viewed through the degree of imagination, there is a certain number of works with unusual shapes, colours and compositional relationships, but the impression of imagination cannot be attributed to most of the works. As for the expressiveness of expression, a large number of works are simple and unimaginative, and the drawing is often insufficiently suggestive and expressive. The visual impact on the child is not so good, given that the works are not significantly diverse, that a smaller number of children managed to express the spirit of the literary text and that in most works there is no successful transposition of the literary experience into visual language.

Figure 19–24

Illustration of the poem "Imagine Children" Group 1 [ink and watercolour]



Note. Preschool age 6–7 years, Kindergarten Biser, Novi Beograd, 2009.

Characteristics of the works of children from group 2 (qualitative analysis)

Children mainly depict the most effective part of the literary text, to enhance the expression, the application of colour is quite dynamic and expressive. The works have an extremely strong emotional and visual impression. Through visual imagination, which was perceived through the degree of imagination, and which is reflected in a large number of unusual shapes and relationships in the children's works, the unusualness of colours, compositional relationships, the richness of elements and the general impression of imagination are noticeable. The expressiveness of expression through the drawing is noticeable, which is very exciting and suggestive. Considering that the works are diverse, authentic and very original, with most children managing to express the spirit of the literary text, it can be concluded that in most works there is a good artistic impact on the child, that is, there is a successful transposition of the literary experience into the visual language. Here, the positive influence of educators who used the dramatic text as a motivation and encouragement for children to creative expression in visual work is also noticeable.

Figure 25–33

Illustration of the poem "Imagine Children" Group 2 [ink and watercolour]



Note. Preschool age 6–7 years, Kindergarten Kamičak, Zemun, 2009.

Conclusion

Children's creativity is not conditioned by skill in working with certain materials and techniques but depends on the work process and what is developed through imagination, inventiveness or independence about requirements. If a child does not have space for experimentation, expressing opinions in visual expression and imagination, stimulated by quality stimuli — literary texts, film, music, or artistic products, then this act is not creative because it requires him to mechanically complete the task and use only convergent thinking. It has been shown that motivating children with visual and auditory content adequately stimulates divergent thinking in children by confronting them with a problem to which there is no correct answer because every creative answer is correct.

Kamenov (2006) believes that the view that creativity, as a universal human potential and need, is present in every child is increasingly accepted. Thanks to creativity, children have the opportunity to better understand their capabilities by creating a positive image of themselves, for which freedom of expression and creation is a prerequisite. Kamenov (2006) believes that children should be enabled and encouraged to engage in activities that contribute to the development of all aspects of a creative personality because every child is a creator and the task of adults is to recognize and support this.

Teachers play a key role in this process, whose role in motivating children is of crucial importance, and stimuli such as auditory and visual content play an important role in the process of upbringing and education. In addition, the environment must be conducive to learning, with teachers' methods and approaches focused on a problem-based approach in working with children, to develop creativity as a personality trait.

The results of this research, which is dominated by qualitative methods, have shown that a methodical approach to educational work in the classroom is an important factor in activating the creative capacities of children and young people that are typical for their age, and that can be further improved and developed through a quality-designed educational process. This especially applies to work methods that result from a problem-based and interdisciplinary approach, then to a stimulating environment (physical, social and cognitive environment), as well as a motivating and supportive approach of the teacher for each child and young person who, in such an environment, develops their own creative expression and authentic personality.

This research is significant for contemporary educational practice in which a variety of concepts and models are developed and practised today, which have different repercussions on children's development. This research has certainly shed light on some methodological issues as it relates to educational work in the field of fine arts, applied arts and design, but also calls for further research to be conducted that will further shed light on the factors that influence the development of children and young people in terms of creativity and how the educational environment can provide adequate methodologically well-thought-out support.

Literature

- Gajić, O. i Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću — emancipatorni potencijal u društvu znanja [Education through art — emancipatory potential in the knowledge society]. U: Gojkov Grozdanka i Stanojević Aleksandar (Ur.), *Zbornik radova: Daroviti u procesu globalizacije* (str. 173-184). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov"; Arad: Universitatea de Vest "Aurel Vlaicu".
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću — Opšta metodika* [Educational work in kindergarten — General method]. Novi Sad: Dragon.
- Karlavaris, B. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja za 2 i 3 razred pedagoške akademije* [Art education methodology for the 2nd and 3rd grade of the pedagogical academy]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B. i Kraguljac, M. (1970). *Eksperimentalni program za estetsku procenu likovnih radova dece školskog uzrasta* [Experimental program for the aesthetic assessment of art works of school-age children]. Beograd: Umetnička akademija.
- Korać, I. (2020). *Horizontalno učenje u funkciji podsticanja profesionalnog razvoja nastavnika i vaspitača* (doktorska disertacija) [Horizontal learning in the function of stimulating the professional development of teachers and educators]. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W., L. (1975). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga* [Methodic practice of art teachers]. Beograd: Kreativa.
- Peng, T. (2023). *Portfolio nastavnika* [Teacher's portfolio] (akademski rad). Novi Sad: AUNS.
- Radović, D. (1986). *Zamislite deco* [Imagine, children]. Beograd: Rad.
- Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* [A work of art with the function of stimulating the development of visual abilities in younger school-age students]. (doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Filipović, S. i Vojvodić, M. (2019). Uticaj estetskog vaspitanja na formiranje ličnog identiteta dece i mladih [The influence of aesthetic education on the formation of personal identity of children and young people]. *Sociološki pregled*, LIII (2019), br. 2, 556–576.
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja* [Methodic of Art Education]. Beograd: Univerzitet umetnosti i Izdavačka kuća Klett.

Internet sources

Imagine, children, Text by the author of the song Dušan (Duško) Radović. Downloaded on 11. 9. 2024 from: <https://www.youtube.com/watch?v=2vNA9p0TG8Q>; <https://www.youtube.com/watch?v=NxsuAJ5EEkM>

Imagine, children, Dušan Radović. Downloaded on 25. 11. 2024 from: <https://antologija.in.rs/zamislite-princeza-nadja-i-razbojnik-kadja-dusan-dusko-radovic-tekst-video/>

La mer — Jeux de vagues, Claude Debussy. Downloaded on 11. 9. 2024 from: <https://www.youtube.com/watch?v=yugtSgA-EIY>

Visual examples of artwork in action

Figure 10. *The Great Wave off Kanagawa*, Katsushika Hokusai, c. 1830-32, woodblock print (nishiki-e), ink and colour on paper, 25.7 × 37.9 cm, Metropolitan Museum of Art (MET), New York. https://en.wikipedia.org/wiki/Thirty-six_Views_of_Mount_Fuji#/media/File:Great_Wave_off_Kanagawa2.jpg © Public Domain

Figure 11. *Fast Cargo Boat Fighting the Waves*, Katsushika Hokusai, c. 1800-05, woodblock print (nishiki-e), ink and colour on paper, 18.5 × 24.5 cm, Museum of Fine Arts (MFA), Boston. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Great_Wave_off_Kanagawa#/media/File:Oshiokuri_Hato_Tsusen_no_Zu.jpg © Public domain

Figure 12. *Sailboats in the storm*, Andreas Achenbach, 1895, oil on canvas, 37.2 x 46.2 cm. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andreas_Achenbach_-_Segelboote_im_Sturm_\(1895\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Andreas_Achenbach_-_Segelboote_im_Sturm_(1895).jpg) © Public domain

Figure 13. *Seascape near Les Saintes-Maries-de-la-Mer*, Vincent Willem van Gogh, 1888, oil on canvas, 50.5 x 64.3 cm, Vincent van Gogh Foundation, Amsterdam. <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0117V1962> © Public domain

Image 14. *The Red Boat*, Dimitris Mytaras, early 20th century, oil on canvas, 60 x 80 cm. <https://www.wikiart.org/en/dimitris-mytaras/the-red-boat> © Fair use

Image 15. *Boat and Mermaid*, Dimitris Mytaras, early 20th century, oil on canvas, 100 x 100 cm. <https://www.wikiart.org/en/dimitris-mytaras/boat-and-mermaid> © Fair use

Image 16. *Les Cap-Horniers*, Charles Lapicque, 1969, oil on canvas, 65.1 x 81 cm. <https://www.wikiart.org/en/charles-lapicque/les-cap-horniers> © Fair use

Image 18. *Sea Battle*, Wassily Kandinsky, 1913, oil on canvas, 140.7 x 119.7 cm, The National Gallery of Art, Washington. <https://www.wikiart.org/en/romero-britto/florida> © Public domain

Image 18. *Maya with a Boat*, Pablo Picasso, 1936, 61 x 46 cm. <https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/maya-with-boat-1938> © Pablo Picasso © Fair Use

Figure 34

Illustration of the poem "Imagine Children" Group 2 [ink and watercolor]



Note. Preschool age 6–7 years, Kindergarten Kamičak, Zemun, 2009. © Fair use.



YouTube: 13. Peng video ArtnEdu23

https://youtu.be/SvW6XWv_WL8

Time: 11:28'

Oral presentation: music

PowerPoint: Serbian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Jovana Đorđević, MEd & MAA
doctoral student, Doctoral academic studies
Teaching methodology, Faculty of Teacher
Education, University of Belgrade (Serbia)
avramjov@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 74/75-053.4 + 159.922
Review article
516–531

PARADIGM CHANGE IN THE RESEARCH OF CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION

Summary: Concept of the stages of children's drawing development has been thematized in the last couple of decades, implying a critique of the traditional developmental paradigm and referring to newer epistemological and methodological frameworks of the sociology of childhood. Developmental psychology paradigm, especially work of Jean Piaget, influenced the first researches of children's artistic expression which considered collecting a large number of children's artworks, primarily drawings as suitable for collection, categorization, and analysis, and then drawing conclusions about the nature of children's artistic expression based on it. Drawings were analyzed outside of the context of children's interactions with their environment and viewed as sufficiently reliable indicators of developmental characteristics. On the basis of those researches, which began at the end of the 19th century, the concept of stages of children's artistic expression development was established. Concept of developmental stages had a dominant role in the understanding of children's artistic expression and a key influence on the conceptualization of art pedagogy for working with children of preschool and early school age until the middle of the twentieth century. The paradigm of developmental psychology is still present in educational theories and practice. The shift towards a sociological perspective within the research field of children's artistic development is the result of recognizing the environment as an important factor, so the focus of research shifts from the products of children's artistic work to the creative process itself. In this sense, ethnography is recognized as a useful methodology because it enables the participation of children in the research process, which further leads to obtaining data that would not be obtained from the drawings themselves. The direct contact of art pedagogues with children encouraged their interest in observing children in context; observation of children's artistic practices outgrows its developmental context and grows into research that attempts to document the child's lived experience of creating images within the social environment and peer culture. The aim of this paper is to present the influence of the sociology of childhood on methodological perspective applied in research of children's artistic expression, which shifted from an archaeological to an ethnographic approach. We will apply narrative analysis for that purpose.

Keywords: children's artistic expression research, sociology of childhood, ethnographic methodology, developmental stages of children's artistic expression.

Introduction

The aim of this paper is to present influence of the sociology of childhood on the perspective change in research of children's artistic expression. The change progresses simultaneously in a theoretical and methodological context. The shift can be recognized in the change of research focus from developmentalist interest in children's drawings toward interest in their social experiences and interactions during the processes of art making. Methods of research shifted from archeological approach of collecting and analyzing drawings to ethnographic approach applying observation, participation and documentation of children's activities, experiences and interactions. In order to implement new methodology, researchers also had to change their space of research. This includes them getting closer to children, to their everyday environment, being present in the context of children's lives.

We will point out that recognizing the environment and social interactions as relevant factors in children's visual expression was the key point in outgrowing developmental perspective in researches of the children's artistic expression. In this sense, ethnography was recognized as a useful methodology that enables participation of children in research process, which further leads to obtaining data that would not be obtained from the drawings themselves. Direct contact of art pedagogues/researchers with children encouraged their interest in observing children in context and inspired them to document child's lived experience of creating images within the social environment and peer culture.

Developmental paradigm and stages of children's artistic expression

Interest in overall child development in the nineteenth century incited interest in their drawings as well. As some authors point out today, the interest in children's drawings was motivated from different perspectives and served for getting insights into different aspects of children's development as interesting artifacts, available whenever needed to researchers such as sociologists, anthropologists and psychologists (Pearson, 2001, p. 350). Some of those first scientists were Friedrich Froebel and Jean-Jacques Rousseau. They used children's drawings to try to explain children's nature in general with no specific interest in their drawing practices per se. As Pearson suggests, „different contexts of inquiry employ different forms of discourse to make sense of drawings” and many theories about children's drawings are not the result of interest in the drawings themselves but in what they can reveal about some other aspect relevant to education or science (Pearson, 2001, p. 351).

The first author to focus on children's drawings in order to understand their own characteristics was Corrado Ricci. His book *L'Arte dei Bambini* (1887) represents one of the first written materials depicting aesthetic characteristics of children's drawings as well as the specific visual aspects of the developing representation of human figure in drawings. The first author to propose clearly defined universal stages of child's visual expression development was Georg Kerschensteiner who, after researching the corpus of hundreds of children's drawings, presented the categorization of drawings according to the age, thematic subjects

and visual characteristics (Kerschensteiner, 1905). But it was Georges-Henri Luquet who influenced the modern theory of the children's artistic development mostly, defining stages of the drawing development according to the standard of visual realism (Luquet, 1977). Visual realism as an endpoint of this pictorial development is based on a notion that it represents the maturity of artistic development which is reflection of cognitive development theories. It was mostly Jean Piaget's developmental psychology paradigm that affected this approach. In that sense, viewing visual realism as the point of mature visual representation indicates that all previous drawing stages reflect childish immaturity or cognitive limitations (Golomb, 1993: 3). Golomb once referred to this orientation as "cognitive deficit view of child art" (Golomb, 1992, p. 1). This concept was found useful as a "descriptive device" (Golomb, 1993, p. 3) and served as a foundation for early art education providing measure of predictability for many teachers in the area (art education) where they feel uncertainty and apprehension (Thompson, 2012, p. 220).

Concept of developmental stages had a dominant role in the understanding of children's artistic expression and a key influence on the conceptualization of art pedagogy for working with children of preschool and early school age until the middle of the twentieth century. Even though the stage theory was usefully applicable in the art education practice, there are several aspects contemporary researchers and theorists find problematic and unreliable within it. For instance, Thompson points out two assumptions of the traditional model that came into question recently: the idea that representational accuracy is the sole endpoint of artistic development and the belief that benign neglect was the most favorable ground in which this process would unfold (Thompson, 2012, p. 223). On the other hand, Kindler and Darras list four aspects of stage theories that call for reconceptualization: linearity which does not account for diversity; concentration on realism; lack of generalizability beyond early childhood years; and strong emphasis on psychological determinants of artistic development (Kindler and Darras, 1997, p. 18-19). Additional aspect recognized by Golomb considers focus of developmental researches on the medium of drawing, leaving out other children's works especially those in three-dimensional mediums (Golomb, 1993). The most relevant critique in the context of our paper refers to the fact that "(...) stage theories are founded on a culture-free assumption and either neglect to consider the implications of the cultural and social context, or view any extraneous influences as detrimental to the natural, biologically defined process of development" (Kindler and Darras, 1997, p. 19).

Theoretical and methodological shift in research of children's artistic expression

As Freedman notices, after the Second World War there was an increased scientific interest regarding influences that sociology and culture had on development (Freedman, 1997, p. 100). In the same time, the work of sociologists and anthropologists became more influential in the field of development and educational theories. Field of childhood studies appeared as a form of cultural critique, eventually evolving into the new scientific discipline — sociology of childhood. Changes that appeared at the end of the twentieth century in scientific perspectives on the subject of childhood, introduced new methodologies for the field, too. It is specifically the sociology of childhood that influenced paradigm change in the researches of children's artistic expression in recent years.

Sociology of childhood

Sociology of childhood grounds itself first and foremost in the understanding that childhood is socially constructed. As James and Prout explain:“(...) the institution of childhood provides an interpretive frame for understanding the early years of human life” (James & Prout, 2005a, p. 3). They point out that it is biological immaturity that is universal and natural feature of human beings, not the childhood which is historically, geographically and culturally conditioned. This attitude stands directly opposite to the modernist idea of the universal development of child, which positioned children in the state of growth and development (Tomanović, 2004, p. 8).

The second characteristic of the sociology of childhood considers that childhood, as a variable of social analysis, cannot be separated from other variables like class, ethnicity or gender (James & Prout, 2005a, p. 3).

As the third feature of this paradigm it is stated that:“(...) childhood and children’s social relationships and cultures are worthy of study in their own right, and not just in respect to their social construction by adults” (Ibid, p. 4). This statement implies change of understanding children’s roles in their own lives as active and relevant agents. It is no longer considered valid to look at children as passive subjects, but as active social beings in the construction of their own lives and social relationships. Children are considered as competent participants in the world who have their own voices, not the ones imposed by adults.

It can be understood that main focus of contemporary critique turned towards developmental approach to childhood encompasses its explanations of childhood within the concepts of dependence, immaturity, naturalness and universality. Even though it is evident that all the previous knowledge about childhood which prevailed in social, educational and political spheres, is the foundation of any new ideas that emerge, it is argued that those ideas are no longer adequate (James & Prout, 2005b, p. 21). And even though it can be understood that there is a dose of resistance in people active in the institutionalized practices, like teachers, to break with the “truth” that has constituted who they are and how they work, to accept new “truth” because it can be difficult to do so, it is stated that:“Unlocking these relationships is one of the main theoretical tasks for the development of an alternative framework” (Ibid, p. 22). As one of the most important concerns of sociology of childhood is said to be situating child development in a social context (Ibid, p. 23).

In a methodological context, sociology of childhood opposes developmental paradigm and theories of socialization which did not take children’s experiences into account. In other words, methodological integrity of the sociology of childhood is built upon demand for breaking up with ideological perspectives of adults and in investigating children in their own right (Tomanović, 2004, p. 24). As a particularly useful methodology for the study of childhood, scientists recognized ethnography since it “allows children a more direct voice and participation in the production of sociological data than is usually possible through experimental or survey styles of research” (James & Prout, 2005b, p. 8).

Ethnography in the research of childhood

As explained, aim to understand children in the context of childhood on their own right, called for appropriate methodology and it was ethnographic approach to be recognized as most adequate one. As a matter of fact, it has been present in social sciences through most of the twentieth century. It was and still is the central to social and cultural anthropology (Atkinson et al., 2007, p. 2). It is relevant to say that ethnographic research contains variety of perspectives, with multiple methods and theoretical justifications for ethnographic work and there have been varieties of aesthetic and interpretative standpoints throughout its century long history of development (Ibid, p. 2-4). The core of this methodology is in a “commitment to the first-hand experience and exploration of a particular social or cultural setting on the basis of (though not exclusively by) participant observation” (Ibid, p. 4). Main techniques of the ethnographic approach remain observation and participation with conversations and interviews as inseparable part of the field research settings. James states that ethnography “is becoming a new orthodoxy in childhood research” (James, 2007, p. 246) since its methods allow children to become not only objects of the research but research participants, seen as competent interpreters of the social world. With different qualitative techniques and methods that can be used in ethnographic research, it is the commitment to an interpretative approach that allows ethnography to enable engagement with children’s own views and to make their views and ideas accessible to adults and other children.

In the area of children’s socialization, the question how children learn becomes central to understanding processes of cultural learning. In this sense, it is concluded that observing adults’ behavior towards children does not supply sufficient information to this understanding which is why it is necessary to observe and understand what it is that children do as social actors in this relationship child-adult, and also what children feel and think about it (Ibid, p. 250). Research technique that is predominantly employed in this context is traditional participant observation, even though there are variations in accordance to specific emphasis of each research. We will later explore how this approach is adopted and how influential it is becoming in researches of children’s artistic expression.

The emergence of socio-cultural perspective of children’s artistic expression

Traditional explanations of children’s artistic development, being clear and precise and offering description of an orderly process, is recognized to give teachers certain ease and confidence in working with children in art education. But even though the developmental paradigm has not disappeared from the ground of educational theories and practice and despite the continuing presence of the idea of the internal structures of development in new researches, there is a clear direction of new researches recognizing environment and social experiences as undeniable factors in children’s development which can influence change in the internal operational systems of each individual child (Thompson, 1999). In the growing field of childhood studies, art education is not well represented, as Thompson notices, but influence of new ideas are obvious in contemporary researches of early childhood art expression (Thompson, 2017, p. 10).

The socio-cultural perspective encouraged new ideas in the area of children's art expression development as well. Those ideas are opposed to developmental stage theories which, neglecting influence of cultural or social context even considered external influences as detrimental to child's natural development. We are witnessing shift from viewing drawing development as a step-by-step evolution of graphic forms towards visual realism to nonlinear developmental models which take into account sociocultural influences and individual differences in drawing acquisition (Ivashkevich, 2009, p. 51). And, if we accept children's artistic practices as a form of contextual meaning making, we should also understand those activities as bound up with children's other daily activities and social interactions (Ibid, p. 52). Wilson explains that when we begin to examine child art as a social construct, we confront the need to consider it in light of aesthetic theory and that we must take into account what the child has represented or expressed, the conditions under which that work was made and finally role of ourselves and others who study it (Wilson, 1997, p. 157).

It is recognized that new perspective offers more to art education field as it brings new understandings of relationships between children and adults. Thompson specifically points out contribution of socio-cultural perspective on accepting necessity of adults support and peer influence as inevitable and desirable learning practice in the process of the emergence of early childhood art (Thompson, 2012, p. 229). Theoretical insights are being introduced into art education practice through creating spaces of collaboration between children and adults and through conceptualizing art activities as collective inquiries and engagements in art learning (Kind, 2018, p. 8; Cinquemani, 2018, p. 62).

Aiming to propose new model of children's development of pictorial representation, Kindler and Darras ground their theory in the understanding of it as a semiotic process that occurs in an interactive sociocultural environment and results in pluri-media manifestations (Kindler and Darras, 1994; 1998). Pearson suggests that thinking about children's drawing as a form of social practice does not consider a necessary goal of that activity, but accepts it as result of children's innate will to represent (Pearson, 2001, p. 356). It also opens questions about value and functions of children's drawings, because the value of drawing depends on the context in which it happens. It is being recognized that a drawing contains traces of different factors influencing child's drawing activity: their skills and imagination, influence of their peers, of drawing conventions among all children of their everyday group, of cultural expectations and pictorial representations, writing, story-telling and other that interact during that particular drawing process (Rech, 2018, p. 51).

Ethnography in researches of children's artistic expression

As we explained previously, developmental paradigm, especially work of Jean Piaget, influenced the first researches of children's artistic expression. As a sort of artifacts, children's drawings were fascinating to researchers and there are countless studies that have been conducted about children's drawings, resulting with as many papers from psychological, anthropological and aesthetic perspectives (Rech, 2018, p. 43). Researches who thematized artistic development, used to apply methodology of collecting large numbers

of children's artworks, primarily drawings as most suitable for collection, categorization and analysis, which resulted with specific conclusions about the nature of children's artistic development. Drawings were analyzed with focus on their formal qualities and representational aspects. This methodology was applied by most of the nineteenth century researchers, including those mentioned (Corrado Ricci, Georg Kerschensteiner and Georges-Henri Luquet) and later like Viktor Lowenfeld, Maureen Cox (Cox, 1993) and others. In contrast to this methodology, new studies in the field appear, accepting perspective of childhood studies, determined to adopt their methodological approaches.

From the perspective of sociology of childhood, "archeological approach" considering analysis of numerous drawings is seen as problematic since it neglects any context of the drawing process. Main focus of these studies concerns aesthetic or developmental interests (Rech, 2018, p. 44). As Thompson suggests, contemporary art education research should adopt perspective of childhood studies and „(...) move beyond outmoded and unreliable developmental understandings, and becoming aware of the influence of prevailing social constructions of childhood on adult interpretations of children's engagements, teachers and researchers may begin to recognize children as competent social beings entangled in a shifting series of relationships within the performative spaces of the art classroom" (Thompson, 2017, p. 7). Tarr agrees, expressing opinion that it is important for researchers in the art education to reposition themselves and become those who are conducting researches together with children (Tarr, 2018, p. 231). Pearson insists that children's graphic practices must be understood as a form of social practice and moreover, that it is not children's drawings that should be of our interest but the activity of drawing, or picture-making itself as a form of social practice (Pearson, 2001, p. 353). As Ivashkevich recognized, this Pearson's position calls for the change of epistemology and methodology of children's drawing inquiry (Ivashkevich, 2009, p. 52). It is precisely where the sociology of childhood helped with new approach to the research of children's artistic expression, offering new methodological framework - ethnography.

As in other sciences which build their knowledge on the basis of ethnographic methods and techniques of research, studies in children's artistic expression are more and more frequently developed on the techniques of observation and participation, combined with formal and informal types of interviewing/ conversation with children. We can now broaden our understandings of children's artistic expression with new insights that supplement previous knowledge rooted in developmental theories. As Thompson phrased it: "Adult presence in the drawing situation, seldom wholly incidental to studies of children's artistic development, has become the norm in recent research concerned with the expansion and refinement of our understanding of child art" (Thompson, 1990, p. 217).

Both participation and observation are being recognized as necessary approaches to help adult researchers and teachers acknowledge children's drawing as a social process which is "performative, gestural, wrapped in conversations" (Ibid, p. 13). It appears only logical that adults must be present in the space where processes are taking place and most importantly, accept their own roles in those complex processes through which drawings are made (Ibid, p. 13). It is acknowledged that informed and productive

understanding of young children's pictorial representations requires repeated participation in drawing events (Thompson, 1990, p. 217). By being present in the process and inside the context, it is possible to observe spontaneous verbalizations and responses given by children which are almost inseparable from the activity of drawing. It is also recognized that active observation is essential to investigate young children's responses to the drawing tasks and problems and also that witnessing to drawing situations may discover exceptions that escape detection through formal analysis of drawings (Ibid, p. 217).

Ivashkevich points out another approach that combines direct observation and interview of specific children with analysis of sociocultural conditions, hence contributing to some researches by illuminating how self-initiated image production by specific children is influenced by their social environment and peer and family culture (Ivashkevich, 2009, p. 52). Author suggests that combining ethnographic inquiry with other research methods and techniques could be even more fruitful to our field. Some authors recognize that observing all of the events and relationships that affect children's artistic activities are not easily accessible in the direct observation which is why they suggest use of video recordings of observed situations. According to Rech, such approach is found helpful in the kindergarten settings where "things move fast" (Rech, 2018, p. 45). Besides this, it is the main request of contemporary researchers that in studying children's artistic activities and processes we must be "(...) fully present in the situation, receptive, and ready to document the unpredictable paths of thinking and doing that converge around the drawing page" (Thompson, 2017, p. 14). Inquiry needs attentive listening to what children have to offer to our body of knowledge, therefore it is of outmost importance that researchers become aware of every action, gesture, idea or thought children express, share or demonstrate during their artistic activities. Finally, what has also been pointed out as a matter of significance in ethnographic researches is the influence of researchers personal values, strategies and tastes, which they bring in the researches with children (Schulte, 2018, pp. 214, 220).

Conducting ethnographic researches of children's artistic activities considers being present in their everyday lives and becoming part of their everyday relationships. Most of researchers in this field are also art educators, professionals involved both in teaching practice with children as well as with students preparing to be school or preschool teachers. Educational goal remains the most relevant one in relation to the studies of children's artistic expression. That is why we now have access to numerous papers presenting valuable educational guidelines or propositions, based on new insights gained through researchers' involvement in children's artistic practices.

Having in mind these recent methodological changes in the research of children's artistic expression, we are interested to see how adopted sociological perspective and ethnographic approach in this field affected research problems or focuses and form of the results interpretations. We will analyze 5 papers, chosen by convenience sampling, that apply new methodology in order to highlight the most relevant characteristics distinguishing new from old approach.

Analysis

For the purpose of the analysis and representation of main characteristics distinctive to researches accepting new paradigm, we selected five papers. Each of them demonstrates paradigm change in the research of children's artistic expression and will serve as an example of new research practices in the field of art education. The most significant characteristics shared by authors of those papers, besides the theoretical framework, consider their presence among the children they are researching, attention given to as many details in children's interactions as possible and dedication to narrative applied both in and as research.

Focus of our analysis will consider thematic scope of each paper, research methods and techniques applied and the use of narrative approach.

1. *The spaces between: Children, teachers, researchers, artists* (2016)

"I had spent the morning unclogging glue bottles and searching for letters to spell out 'Bunny Bun' or 'Elsa' (a character who qualifies as a superhero among kindergarten girls, who seem to relate more easily to a Disney princess than to Wonder Woman or Catwoman). I was working with recalcitrant materials when Taliesin approached, garbed in cape and mask, with two strips of white felt in hand, Velcro dots attached to each end. His frustration was plain. 'Somehow,' he said, 'I can't get these to fit!' The felt strips, cut far too generously for kindergarten-sized wrists, dangled from his fingers. 'Let's try this,' I suggested, wrapping the band more snugly around his wrist, using one bit of velcro to attach the felt securely, and trimming the excess. Taliesin nodded his approval. As I repeated the procedure on his other arm, he mused quietly, in a statement not addressed to me, 'Now, I look like the kind of impressive superhero I want to be.' Satisfied, a job well done, he moved to the comic book centre, sifted through the books on offer, and was soon absorbed in the world of *Axe Cop*" (Christine Marmé Thompson, 216, pp. 115, 116).

The paragraph presented is part of the paper dealing with relationships between children and adults in the art education process. The intention of the author was primarily to describe pedagogical processes that unfold and that are being cultivated in the preschool art classroom. Description presented results from months and years of careful observation and participation in children's art engagements. In accordance with socio-cultural perspective, researcher who is also an art teacher, devotes her attention to all events that unfold in the classroom and which make impact on children's art activities. We read how Thompson describes her interaction with the boy and how she accepts it as a valuable research experience.

Even though this paper is not in its core result of a concrete research, defined by a precise methodology, we do see ethnographic approach of the researcher as she observes, takes notes and makes sense of all event, no matter how small in building understanding of child's artistic expression. We can also conclude that narrative approach is obvious in this research.

2. *"A slice of life": The interrelationships among art, play and the "real" life of the young child (2007)*

"Four-year old Shandon meticulously drew a face with beautifully detailed and recognisable features. She then proceeded to "scribble" energetically over the entire drawing. Having completely obliterated the face, Shandon surveyed the drawing and then held it up with pride for all to see. "That's the wind blowing my hair all over" she announced excitedly. Meanwhile, Leon, another four-year old, made a "Playstation" using a black box and odds and ends. First thing next morning, he bounded into the classroom extracting a wire clothes hanger and a Playstation game from his school bag. "Teacher, I've got the wire for the Playstation. Now it will work!" He wanted to wire his construction to the electrical system and use it to play his game!" (Máire Ní Bhroin, 2007, p. 2)

Aiming to investigate interrelationships among art, play and a real life of the child, author Bhroin approaches her research by applying analysis of children's artworks accompanied by field notes, photographs, video recordings of children's behaviors and interviews with children. Author presents her research methodology precisely, and in the interpretation of results, she presents insights from the sight, elements from the notes, explanations of specific elements on drawings or three-dimensional works as well as photographs documenting relevant situations from the research process.

With clearly presented methodological framework, it is evident that author has deliberately chosen ethnographic approach to reconsider the issue that has been researched for decades from another perspective. In the paragraph presented, we see how important it was to be familiar with the girl's idea of the event she presented on her drawing, being aware of her intention in order not to mistaken her scribbling with conceptions from the stage theory. It is one very useful example of how useless for any valid conclusion would be to only analyze girl's drawing.

3. *"Now We All Look Like Rapunzels": Drawing in a Kindergarten Writing Journal (2018)*

"It's noon on Friday. The class of 22 five and six year olds is buzzing with barely contained energy. They have a substitute teacher today and the rules, if not suspended, are surely subject to change. The class has been asked to draw/write a story in their writing journal featuring a chameleon, a character in one of their readings from earlier in the week. Kayla, a vivacious kindergartener with silky, wheat colored hair forever spilling out onto her paper, works determinedly, if not quietly, at the far end of a low, six person table. An avid talker on the quietest days, she has actually kept a low profile today as she is being filmed for a research project on children and drawing. Still, today, her work is punctuated by constant motion and whispered dialogue. Mouth open, tongue resting on her lower lip, she repeatedly taps her pencil on the table, wiggles it during pauses, talks quietly to herself, the crayons, her paper. Kayla's other tablemates, Allie, Suri, Jack, and Nevin, are at various stages of completion with their journal pages but they sneak looks as Kayla continues to add details to her already crowded drawing" (Leslie Rech, 2018, p. 39).

The first five pages of this paper flow like a novel that will uncover a story of children about to enter some innocent adventure, illustrated with Sarah Kay's romantic drawings. A reader almost forgets the initial motive for turning to this text and finds himself emerged in children's genuine conversations, intrigued to see how the situation will unfold. A detailed description of the situation and all little events, as well as transcription of children's conversation, pulls the reader into the situation. Reader cannot unhear personal voice of the author, who colored, otherwise black and white, report with her own impressions.

In this single quotation we see authors devotion to focused observation and detailed narrative. Rech supports perspective of drawing as practice and performance and that it cannot be studied simply through artifacts. Therefore, she uses video recordings and photographs. Analysis of children's artistic activities, like in a previous example, is not reduced to representational characteristics of drawings, but it is context, relationships, interactions and meanings that are of primary interest in this research.

4. *Introduction, My Buddy Burt (2018)*

"Somehow, in the course of our lopsided conversation, it became apparent that Burt harbored an interest in sailboats. Hmm, I said, my father had a sailboat. His father did not, but he did have a big motor boat. Like this? I asked, drawing a very primitive and completely unseaworthy vessel in his sketchbook. And, suddenly, unexpectedly, we were off... at Burt's request, I would draw a very basic shell in his sketchbook and he would add details, few at first, sometimes a line of water somewhere beneath the boat or a sun in the sky above, usually a large blobby "island" that delimited the space where a boat might be. In the weeks that followed, he perked up when I walked into the room, and eagerly retrieved his sketchbook at the end of class to continue where we had left off, before the more formal lesson of the day, in which he now regularly participated" (Christine Marmé Thompson & Christopher Mark Schulte, 2018, p. 2).

Authors of this text used an example from educational situation to explain several issues related to the children's artistic expression — it concerns its educational side and the developmental aspect. Aiming to demonstrate new methods in researching children's artistic activities and new perspective of thinking about meanings and aspects of children's engagements in art activities, Thompson and Schult demonstrate how crucial for researchers, theorists and teachers is to be among children, committed to draw meanings and values from the events that unfold.

We can see from this paragraph that authors accepted and promote narrative both in and as research. It is from illustrations of situations in which children's artworks develop that conclusions can be made about its nature, meaning and values.

Depicting influence that adults and peers had on the development of drawing practice of one boy in preschool setting, authors point out to the uselessness of developmental paradigm as it is social learning theory that stands to account. They insist that even though traditional explanations may be more alluring in their clarity and precision, it is sociocultural and post-developmental implications for practice that should be accepted into art classrooms.

5. *Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place* (2018)

“To draw, and to stay in the process of drawing means you will encounter problems and have to somehow work through them. This working through is essential in order to keep drawing. Thus we begin one of our morning together in the studio with a conversation:

Sylvia: *What have been some of the problems we've had as we've been drawing?*

Oden: *Drawing the boy in the bed!*

Sylvia: *Chloe, do you remember the problem you had? You were trying to draw: how the boy would look when he's lying in the bed.*

Simon: *...maybe lying down.*

Sylvia: *We didn't have problems drawing people standing up...*

Simon: *...but lying down...*

Sylvia: *Yes...lying down was becoming difficult.*

Chloe: *We have to draw a bed...draw a square...*

Simon: *Draw the bed first!*

Sylvia: *There's going to be a bed...*

Aiden: *...and a big boy...*

Sylvia: *...and he's going to be lying down.*

Chloe: *Do we draw the head first or do we draw the pillow first?*

Aiden: *The head first, then the pillow.*

Chloe (jumping around excitedly): *No no no!! The pillow first; that way the head will be on top of the pillow”* (Sylvia Kind, 2018, p. 12).

In the paper quoted here, Kind tends to explain her engagements to research as creative inquiry. It was author's intention to explore how collective experimentation in an art studio with preschool children can be used as a learning process. It included art practice, materiality and processes of artistic creation as acts of research. It was her primary intention to start with noticing as much as possible of children's actions and strategies of working on art problems. This noticing was not supposed to be from the distance but from the inside as participation.

This particular quote from the paper represents part of the transcription of conversation included in the art problem solving process. Group conversations among children and the teacher/researcher were nurtured as inseparable part of art learning process and that is why author gives details from those situations in her report. Interpretation of the research results consists both of these transcriptions and descriptions of situation they unfolded in. Careful documenting was taken as crucial method for conducting this research. As the most relevant conclusion from this paragraph, we can deduce the strength of cooperation and conversations in the learning process and in the formation of children's pictorial representations.

Conclusion

It is not difficult to recognize paradigm change from developmental to socio-cultural one based on the texts analyzed above. Not only that authors offer theoretical framework which, in contrast to developmental theory, looks at children's artistic growth as socially influenced, but they also demonstrate new methodological perspective which considers children as active participants of research process.

With continued interest in children's artistic expression, authors turned from the stage theory to understanding impact of socio-cultural influence, peer learning and children-adults cooperative interactions on the drawing practices and visual representation. Likewise, researchers adopted participation, observation and documentation as main techniques of inquiry, shifting focus from formal aspects of drawings to situations that surround art making activities. Instead of collecting children's artworks, researches turned to documenting children's lived experiences.

Another specific characteristic of these five papers is their narrative form — text are full of descriptions, personal insights and researchers' impressions, detailed conversation transcriptions and photographs of children in action. Authors strive not to exclude any detail in order to make description of the learning situation as precise and informative as possible.

Researchers engage themselves as teachers, too and tend to connect with children on the personal level as well, exploring how social connections affect artistic expression, trying to learn from children and conversations and interactions with them. We see strong pedagogical orientation of these researches because the main value of collected results are new instructions which they can offer to art education practice in order to help it detach from the long held believes which are not in accordance with new paradigm.

Literature

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2007). *Handbook of Ethnography*. Sage Publications.
- Bhroin, M. N. (2007). "A slice of life": The interrelationships among art, play and the "real" life of the young child. *International Journal of Education & the Arts*, 8(16).
- Cinquemani, S. (2018). Artistic Encounters: Ethical Collaborations Between Children and Adults, Shana Cinquemani. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 61-76). Springer.
- Cox, M. (1993). *Children's Drawing of the Human Figure*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Freedman, K. (1997). Artistic Development and Curriculum: Sociocultural Learning Considerations. In: A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 95-106). National Art Education Association.
- Golomb, C. (1992). *The Child's Creation of Pictorial World*. University of California Press.
- Golomb, C. (1993). Art and the Young Child: Another Look at the Developmental Question. *Visual Arts Research*, Vol. 19, No. 1(37), 1-15.
- Hallam, J., Lee, H., & Das Gupta, M. (2012). Multiple Interpretations of Child Art—The Importance of Context and Perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol. 6, No. 2, 185–193.
- Ivashkevich, O. (2009). Children's Drawing as a Sociocultural Practice: Remaking Gender and Popular Culture. *Studies in Art Education*, 51:1, 50-63.
- James, A., & Prout, A. (2005a). Introduction. In: A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 1-6). Falmer Press.
- James, A., & Prout, A. (2005b). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems in James. In: A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7-32). Falmer Press.
- James, A. (2007). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography*, (pp. 246-257). Sage Publications.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die entwicklung der zeichnerischen begabung*. München: C. Gerber.
- Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 5-22). Springer.
- Kindler, A., & Darras, B. (1994). Artistic Development in Context: Emergence and Development of Pictorial Imagery in the Early Childhood Years. *Visual Arts Research*, Vol. 20, No. 2, 1-13.
- Kindler, A., & Darras, B. (1998). Culture and Development of Pictorial Repertoires. *Studies in Art Education*, Vol. 39, No. 2, 147-167.

- Luquet, G. H. (1977). *Le dessin enfantin*. Delachaux & Niestle editeurs, Lausanne - Paris - Montreal - Bruxelles.
- Pearson, P. (2001). Towards Theory of Children's drawing as Social Practice. *National Art Education Association A Journal of Issues and Research*, 42(4), 348-365.
- Rech, L. (2018). "Now We All Look Like Rapunzels": Drawing in a Kindergarten Writing Journal. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 39-60). Springer.
- Schulte, C. M. (2018). The Will-to-Research Children's Drawing. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (213-228). Springer.
- Schulte, C. M., & Thompson C. M. (2018). Introduction, My Buddy Burt. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (p. 1-4). Springer.
- Tarr, P. (2018). Dancing Rainbows, Naughty Rainbows: Reflections on Teaching. In: C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 229-236). Springer.
- Thompson, C. M. (1990). "I Make a Mark" The Significance of Talk Young Children's Artistic Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 215-232.
- Thompson, C. M. (2012). Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education from. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 219-240). Routledge.
- Thompson, C. M. (2016). The spaces between: Children, teachers, researchers, artists. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art, Volume 5, Number 1*, 115-121. doi:10.1386/vi.5.1.115_1
- Thompson, C. M. (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58:1, 7-16.
- Tomanović, S. (Ed.). (2004). *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wilson, B. (1997). Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreters. *Human Development*, 40, 155-168.



YouTube: 36. Djordjevic video ArtnEdu23

Link: https://youtu.be/V_d89My_a3s

Time: 09:29'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Figure 0.62

Children's artwork [gouache]



Note. Center for Art Education and Education of Children and Youth of Vojvodina. © Fair Use

Figure 0.63–0.64

Cave No. 39-40 [combined technique]



Note. Teodora Peng, 20x30cm, 2021. © Fair Use

2.

INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Milica Jablanović Marušić, PhD
Senior Research Associate, Institute for
Educational Research in Belgrade (Serbia)
Ivan Simić, PhD, Assistant Professor
The Faculty of Architecture
University of Belgrade (Srbija)
millica13@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.016:73/76]:574
A report of scientific research
534–549

Plenary presentation by invitation

ENVIRONMENTAL LITERACY IN THE CONTEXT OF ART CULTURE EDUCATION*

Summary: Environmental literacy represents the desired outcome of environmental education and is measured through four components — knowledge, environmental affect, pro-environmental behaviour, and cognitive skills. In research dealing with the prediction of desirable behaviours, the importance of effective relationships and attitudes towards nature is emphasized, as opposed to the small importance of environmental knowledge. The teaching of natural sciences, divided into separate disciplines and aimed at acquiring knowledge, often neglects the strengthening of the affective relationship towards nature. It is precisely in this place that engagement is needed within the teaching of art culture, which has the freedom and ability to easily communicate with the emotional aspect of our relationship to nature and to the destruction of nature. Through creative expression, it is possible to bring closer very effectively not only the beauty of nature, but also the extent of its suffering, and emphasize the effects of man's inadequate actions, but also to offer solutions. Art has the potential to warn, intimidate, and encourage, and in this sense, it is necessary to integrate the contents of art education with the contents of subjects covering environmental science contents, so that the overall educational contribution can aim to achieve effects on different components of environmental literacy. The research results confirm the effects of arts on the affective dimension of environmental literacy and the importance of these results is discussed in the paper. Creativity in finding solutions to existing problems must also be encouraged through the art culture teaching, purposefully connected with topics from other subjects, but also with the reality of environmental problems. In the end, the authors present suggestions on how the environmental literacy of students can be encouraged through art education.

Keywords: environmental literacy, environmental affect, teaching art culture.

* This research was supported by Science Fund of the Republic of Serbia, # GRANT No. 1569, Environmental Identity of Primary School Students in Serbia (ELIPS).

Environmental literacy and the European green competencies framework

The author who first introduced the term environmental literacy defines it as “the capacity to perceive and interpret the relative health of environmental systems and take appropriate action to maintain, restore or improve the health of those systems” (Roth, 1968). The definition implies that people actually might not have the capacity to perceive various problems that endanger the environment, and should be directed to become sensitive, to notice and react. This is the very task of the environmental education that can be taught through multiple subjects, including the art. Further on, according to this definition, the actions we take represent an appropriate criterion to judge the level of environmental literacy.

This is in line with the definition of environmental education goals offered by UNESCO, contained in the broadly quoted and applied Tbilisi declaration that is the result of the first intergovernmental conference on environmental education (UNESCO-UNEP, 1978). The conference endorsed the goals of environmental education include: developing awareness and concern considering economic, social, political, and ecological interdependence in different areas; providing the opportunity to acquire knowledge, values, attitudes, commitment and skills required for mitigating or solving the environmental problems and improving its state; fostering and creating different manner of behavior towards the environment. The stemming objectives of the environmental education include:

Awareness—to help social groups and individuals acquire an awareness and sensitivity to the total environment and its allied problems. *Knowledge*—to help social groups and individuals gain a variety of experience in, and acquire a basic understanding of, the environment and its associated problems. *Attitudes*—to help social groups and individuals acquire a set of values and feelings of concern for the environment and the motivation for actively participating in environmental improvement and protection. *Skills*—to help social groups and individuals acquire the skills for identifying and solving environmental problems. *Participation*—to provide social groups and individuals with an opportunity to be actively involved at all levels in working toward resolution of environmental problems.

The UNESCO-UNEP environmental education objectives (1978) and the contribution of Roth (1978) are integrated into the theoretical and methodological framework developed to measure of environmental literacy in USA, and subsequently applied in other countries (for example Canada (Igbokwe, 2016), Greece (Nastoulas, Marini & Skanavi, 2017), Czech Republic (Svobodová & Kroufek, 2018), Serbia (Marušić Jablanović et al, 2022). The framework has been developing through time, and the final operationalization of environmental literacy (as the desired outcome of environmental education) distinguishes four components of *environmental literacy* — ecological knowledge, which refers to basic knowledge of ecology; environmental affect, consisting of three subcomponents: *verbal commitment* — intention to act to improve state of the environment, *environmental sensitivity* – practicing and enjoying activities in the nature and activities related to nature, *environmental feeling* — love towards the nature; *cognitive skills* (subcomponents: the skill of issue identification, analysis and action planning); *actual commitment* — what one does in order to preserve the environment (McBeth et al, 2008).

The contemporary European educational policy has developed the green competencies umbrella named European sustainability competencies (Bianchi et al, 2022) that is rather consistent with the meaning of environmental literacy. The environmental competencies contain: *accepting sustainability values* (valuing sustainability, fairness, and promoting nature); *embracing complexity in sustainability*, referring to cognitive skills — system thinking, critical thinking and formulating the problem; *envisioning sustainable futures*, envisioning alternative futures, adaptability — managing transitions and challenges, the capability of exploratory thinking and linking various disciplines, and finally *acting for sustainability*, individually, collectively, and through political action (Bianchi, 2022). Therefore, it becomes clear that sensitivity towards the nature, pro-environmental values, readiness to act, capability to analyze and explore the situation, and to develop solutions, are constituents of the literacy/competency framework, that should be supported by educational systems in order to respond to the environmental crises. The appropriate pro-environmental behavior is the ultimate goal of environmental education, and the educational systems are expected to achieve the change not only in knowledge and awareness, but also in the activities of the student population.

The place of art culture teaching in developing environmental literacy

Art can be defined as a way of existing, as medium we use to sense the world, it helps us understand our own existence, and it has the power to make us liable to new information that often come in a form different than language (Rauhala, 2003). It implies the difference of art classes, compared to the science classes — the art has the magic of communicating without words, reaching effectively our emotions, bringing us joy and warning us, calling for action. Having this in mind, the art should be taught in a socially and environmentally responsible way, and art culture teachers should actively participate in the development of environmental literacy, especially when it comes to the affective component.

In the school contexts environmental education has been based on the scientific knowledge (Gurevitz, 2000), scientific findings, concepts and methodology. Nevertheless, the results on the relationship between environmental knowledge and environmentally responsible behaviour remain rather inconsistent. The meta-analyses of Hines, Hungerford and Tomera found a mean correlation between the two constructs (1986, 1987). In some studies, environmental knowledge was found incapable of predicting pro-environmental behavior (for example Liang, 2018, Negev et al., 2008). Other analyses indicate that knowledge is a distant predictor of behavior that actually influences behavior indirectly through influencing environmental attitudes (Geiger et al, 2018). It is more likely that scientific knowledge can raise awareness and confidence, but the power of knowledge-based approaches to affect the values is questionable (Gurevitz, 2000).

On the other hand, environmental attitudes or environmental concern were repeatedly confirmed to have motivating role for environmentally responsible behavior (Davis, Green & Reed, 2009; Milfont, 2009; Milfont & Duckitt, 2004, according to Geiger et al, 2018). Environmental affect has the power to predict

pro-environmental behavior (Marušić Jablanović, Stanišić, Savić, 2022; Sia et al, 2010). And when it comes to emotions and sensitivity, teaching should turn to the art classes, since artistic activities can reinforce the emotional relationship of humans with nature. Through creative writing, music, painting, photography and other forms of artistic expression the environmental goals can be achieved (Gurevitz, 2000). There are numerous researchers, according to Wilson (2011) who find that visual arts have the crucial role in establishing relationship of students with nature, and raising their awareness about the environmental problems. In the context of art education, one can be creative and critical at the same time, which can empower the individual and facilitate questioning of the persisting norms and the system (Wilson, 2011). The role of art is rather significant for raising environmental awareness (Boeckel, 2009), and it is the task of the art classes to utilize this possibility, in the synergy with other subject domains.

Art based environmental education and eco-art education, facilitating environmental literacy through visual art

The presented overview of the environmental education goals and objectives as well as the relationship of the affective domain with behavior allows for understanding the role and the potential of art classes. They can foster our bonding with nature (Raatikainen et al., 2019), our sensitivity for the experiences that the nature offers (Boeckel, 2009) and our readiness and ability to take appropriate steps (Thomsen 2015). The potential of art classes to develop environmental literacy is reflected in the approach to environmental education called art based environmental education (Boeckel, 2009; Raatikainen et al., 2019) or eco-art education (Papavasiliou et al, 2020).

Art-based environmental education was conceptualized in Finland. It represents a form of learning that tends to foster understanding and responsibility, with art playing the key role in this process, since it is used for expressing experiences related to nature, and makes the students more susceptible to these experiences (Mantere, 1998, according to Boeckel, 2009). For example, the students get the task to search in the nature for the objects related to birth, death and life, and reflect on these findings through work of art – like poetry or painting (Boeckel, 2009).

Art education can be utilized for the two main purposes regarding environment – to facilitate the reconnection of students with nature as well as to make sense of the persisting environmental crises. Although reconnection with nature brings joy and wonder, while confrontation with problems can bring despair, Boeckel finds that the two purpose of art classes are complementary (Boeckel, 2009). We can find one more purpose of art classes that can be pursued in the domain of architectural design – it is the purpose of creating solutions that are environmentally responsible. Through teaching art in primary and secondary schools foundations of environmental literacy in the field of architectural design can and should be laid.

Eco-art education refers to an innovative approach to environmental education, *one that balances the traditional roots of this discipline, found in the cognitive, positivist approaches to science education, with the*

more creative, affective and sensory approaches of art education (Wilson, 2011, p. 12). The principles for successful implementation of eco-art education have been nicely presented in Wilson's monograph (2011), and they include, in the first place making teaching relevant for everyday life, because the precondition for learning is making the topic relevant for the learner (Kola-Olusanya, 2005). The learning happens when the matter we learn is relevant to us. It is recommendable for the contents we offer to be related to the local context, and include topics, places, and materials from the surrounding.

Learning about the environment should occur by exploring, through facilitating the sense of surprise and wonder and appreciation of the local area (Wilson, 2011). The students should be oriented towards the nearby places — forest, stream, park, and informed about the ways human activities are compromising nature protection in the local area. Outdoor activities can be and incentive for creating a work of art, as a form of expressing our admiration to the wonders of nature. The art classes offer the opportunity for students to express the feelings towards the nature and discuss about them, as well as about the endangerment the nature faces. Further on, the art classes can be a place where the students search for the solutions, they design objects that take into account the needs and the value of the surrounding nature. For example, students can explore the characteristics of the school yard and create models of summer classroom for the yard. They can learn the main environmental problems in their municipality and create posters that warn the public and call for action.

In search for the environmental problems and issues solutions, the teachers can correlate the contents of different subjects that support environmentally aware behavior (for example biology, technical education and arts). Developing the proposal of solutions requires creativity and exploring, relating different subjects, considering multiple perspectives. In order to facilitate sensitivity and environmental feelings, students should use all their senses to explore, experience, to gain sense of independence (Gurevitz, 2000). The schools and the educational policy should ease taking the children outside the classroom, and letting them use their eyes, hands and nose to gain experiences about the nature. It is a way to strengthen the environmental affect, as a prerequisite for appropriate behavior. Before drawing an oak, the students should touch the bark of the oak tree, observe the shape of its leaves and hear the sound of the wind in the treetop.

Recognizing the "extinction of experience" (Pyle, 1993, according to Ives et al., 2018) worldwide, as phenomenon of reduced experience with nature due to the overly developed urbanization, that influences emotions, behavior as well as health, Ives et al, (2018) have explored actions that can reconnect people with nature. They have distinguished material connection with nature, as consumption of resources coming from nature; experiential connection, referring to direct interaction with parks, lakes forests...; cognitive connection as knowledge and awareness of the environment and the attitudes the individual endorses; emotional connection that refers to feelings of attachment and empathy (for example to a place in the nature); philosophical connection refers to the individual's world view and the meaning of nature in it, and understanding of the role of humans in the interaction with nature. They find that interventions that foster emotional and philosophical connection to nature are the most beneficiary ones, finding significant potential of art in this process. (Ives et al., 2018).

How to perform visual art based environmental education through interventions in space?

Creative interventions in space require, in addition to artistic intervention, a certain set of practical knowledge and skills that we associate with architecture as one of the applied arts. One of the essential elements of architecture is space — architecture is an intervention in space. Architecture is determined precisely by the relationship it achieves with space, i.e. environment. But architecture is also a social act, and in that sense, it should be seen as a socially responsible axiological art (Salama, 2009).

Architecture, as an activity that integrates art and science, represents a very potent medium in the pedagogical process of building ecological literacy. Through its technical, social and artistic dimensions, architectural intervention determines the fundamental relationship that people realize in relation to the environment and their immediate living environment. The architectural act, or the act of building, creates and determines the boundaries between human space and the space of nature (environment). The nature of that boundary is of essential importance for the issue of environmental literacy - how do we influence nature?

We harmonize contemporary architectural action within the environment as a real (living) space with the goals of sustainable development and in the circumstances of uncertainty that climate change brings us. Lately, we are changing the term architectural design more and more in favor of the term design, with the attribute "sustainable". The environmental crisis is a design crisis, as American architect Van der Ryn (Cowan and Van der Ryn, 2007) states. It implies that it is necessary to constantly review, change and innovate our design - from the concept, through the process to the final solution - the product. According to Ashraf Salama, it is a shift in thinking, because the word design connotes a process (verb) and a final product (noun), and also better reflects today's interdisciplinary nature of designing and building in order to meet sustainability goals (Salama, 2015). In this respect, sustainable design as a process is an informed action that aims at improving the contribution of a project to natural, social, and economic prosperity throughout its life cycle.

Škograd — an example of engaging visual art in facilitating environmental literacy

For many years now, the Škograd Collective has been organizing a series of participatory activities in the context of the reality of life, growing up and educating children on the suburbs of Belgrade, in the Ledine neighborhood. In conceiving its activities with children and other participants, the collective relied, among other things, on the project "Creative School Partnerships with Visual Artists", a platform for experimental pedagogy based on contemporary art practices in elementary schools.

Škograd rejects the traditional understanding of art as the mastering of different skills that are necessary for different artistic disciplines, and viewing art as a form of craftsmanship such as decorating the school space or preparing for school performances (Maksimović and Joksimović, Škograd 2019). In its engagement of art in education, the collective rejects the subordinate position of art in the education system and modern society focused on efficiency and productivity, where art is reduced to subjects that can be taught and results that can be objectively evaluated. For Škograd, art in education is an invitation to participation and

Figure 1

Gardening and landscaping activities



Note. Summer school in Škograd at the elementary school in Ledine, Belgrade, Photo: Ivan Simić. © Fer Use.

new discoveries that provide multiple truths. It invites us to reconsider existing pedagogies and creates a space of possibilities in which learning goes beyond the parameters of reproduction and traditional skills (Maksimović and Joksimović, 2019).

Instead of mainstream defined learning outcomes such as the OECD and the World Bank in their goals promoting robust, safe and predictable education, Škograd opts for the rejection of centralization, rigorous standardization, and a limited target identity such as "good citizen" or "effective lifelong learner". Instead, opting for contemporary art as a learning strategy where the permanence of the process and a strong emphasis on the unknown and the potential are in the foreground. In this sense, Maksimović and Joksimović cite Atkinson's pedagogy of events as a way of learning that represents a leap into the unknown, where new situations cannot be explained within the framework of existing logic. The learning practices established by Škograd rely precisely on the pedagogy of events that are characterized by flexibility, participation, openness of the learning process and adaptability to the local context. On this occasion, they employ contemporary art as a learning method that enables children to actively participate in solving current problems, to share personal experiences from life and to understand that visual art is connected to important issues such as personal identity, cultural and ecological identity, family and community. When engaging visual arts in the learning process, Škograd treats the space of the school yard as a training ground for environmental action and facing real life situations in which children are put in a position to solve problems in a creative way. The vast majority of activities are oriented towards interventions in the school yard and they are of two types — artistic and ecological. Children, through play and joint work, perform the activities of cleaning the yard, arranging paths, building a wooden platform for an outdoor classroom, planting new plants and landscaping. A landscape architect, who is also a member of the Škograd association, was engaged for coordination and education in greening and landscaping. She actively participated in activities giving children professional support by teaching them gardening and botany. With this type of artistic-ecological activities, through creativity and attachment to the common space of the school yard, a great contribution is made to building togetherness and cohesion among children in this marginalized suburb of Belgrade.

new discoveries that provide multiple truths. It invites us to reconsider existing pedagogies and creates a space of possibilities in which learning goes beyond the parameters of reproduction and traditional skills (Maksimović and Joksimović, 2019).

Instead of mainstream defined learning outcomes such as the OECD and the World Bank in their goals promoting robust, safe and predictable education, Škograd opts for the rejection of centralization, rigorous standardization, and a limited target identity such as "good citizen" or "effective lifelong learner". Instead, opting for contemporary art as a learning strategy where the permanence of the process and a strong emphasis on the unknown and the potential are in the foreground. In this sense, Maksimović and Joksimović cite Atkinson's pedagogy of events as a way of learning that represents a leap into the unknown, where new situations cannot be explained within the framework of existing logic. The learning practices established by Škograd rely precisely on the pedagogy of events that are characterized by flexibility, participation, openness of the learning process and adaptability to the local context. On this occasion, they employ contemporary art as a learning method that enables children to actively participate in solving current problems, to share personal experiences from life and to understand that visual art is connected to important issues such as personal identity, cultural and ecological identity, family and community. When engaging visual arts in the learning process, Škograd treats the space of the school yard as a training ground for environmental action and facing real life situations in which children are put in a position to solve problems in a creative way. The vast majority of activities are oriented towards interventions in the school yard and they are of two types — artistic and ecological. Children, through play and joint work, perform the activities of cleaning the yard, arranging paths, building a wooden platform for an outdoor classroom, planting new plants and landscaping. A landscape architect, who is also a member of the Škograd association, was engaged for coordination and education in greening and landscaping. She actively participated in activities giving children professional support by teaching them gardening and botany. With this type of artistic-ecological activities, through creativity and attachment to the common space of the school yard, a great contribution is made to building togetherness and cohesion among children in this marginalized suburb of Belgrade.

Problem based learning in Architectural Education in fostering environmental literacy

Reflecting the conditions of development uncertainty and major natural and social crises in the first two decades of the 20th century, education in (and about) architecture is also undergoing dynamic changes. It was necessary to bridge the great gap between the real world and established pedagogical practices that relied on the static acquisition of outdated scientific and other facts. This was done by reorienting towards participatory and problem-based learning (PBL). The problems in the contemporary real world are "wicked" problems and they are intertwined with challenges like climate change and environmental degradation, social responsibility, diversity, heritage preservation, urban design, new materials and construction methods, as well as health and mental well-being.

According to Sanderson and Stone, PBL encourages the student to intimately examine a question. Instead of just learning the problem and being informed of how to solve it, the student is encouraged to become immersed within it (Sanderson i Stone, 2023). This "research-through-doing" methodology requires the student to develop an insightful relationship with all of the actors within the project, which requires much greater networking and reliance on knowledge and skills from other disciplines. This can be very interesting in the context of the teaching approach in primary and especially in secondary schools. If they are put in the role of an architect, from whom creative-artistic intervention through design is expected, they will face complex real-life environment, where many different factors (ecological, social, and economic) have to be considered. These real-life situations and PBL relying on them require the cooperation of teachers of multiple disciplines, in order to design the lesson, or perform the method of role playing.

Future architects will have to adopt responsive approaches in order to advocate social, environmental, and ethical concerns (Salama, 2015). The position of the architect in the future is very useful as a role play model and PBL approach for students in primary and secondary schools, because it very representatively reflects the delicate position of the individual and the community in meeting the complex "wicked" problems in real life.

Placemaking in Architecture and Urban Design

The topic of place making constitutes one of the main theoretical and practical determinants in architecture and urban design. According to the contemporary interpretation, place making in urban design and architecture is a collaborative approach to planning, designing, and managing public spaces that focuses on creating vibrant, engaging, and community-centered environments (Jacobs, 1961; Whyte, 1980; Gehl, 2010). The goal is to enhance the livability for people by transforming spaces into places with identity and meaning where communities can gather, interact, and thrive. One of the key goals is community involvement where residents, businesses, and stakeholders are actively engaged in the process of design, ensuring that the space reflects their identities, values, and desires. Sustainable design principles are also becoming crucial to place making, emphasizing the use of environmentally friendly materials, green spaces, and practices that support long-term ecological health.

Sanderson and Stone point out how teaching and learning in architectural design can, and should, be directed towards tackling the real-world problems that individuals will encounter within their future professional careers (Sanderson and Stone, 2023) and their adult life. The practice of architecture and design is changing towards less specialization and towards wider cross-disciplinary networking and problem solving. This changes the direction and pedagogical approaches in schools of architecture, which must adapt their methods in a world that is shadowed by the uncertainty of climate change and the imperative of sustainable development.

In terms of architecture as a form of applied art, there is a great responsibility of individuals who shape our neighborhoods in helping us gain not only the esthetic values but also the awareness of the beauty

and the importance of the nature. Inspired by the achievements of the architect Herman Herzberger, famous by his playground design and by his architectural education approach, the authors refer to his interview where he explains the importance of place attachment for his sensibility towards space shaping. Herzberger's strong place attachment was facilitated by the high-quality architecture of buildings and public spaces with greenery, and the details adjusted to the ergonomic and aesthetic criteria. His career choice and sensibility for different place qualities were grounded in this place attachment (Dyer, 2016). With this approach, Hertzberger treats the space in a holistic way, as an ecosystem, because the house crosses the limits of the very object and extrapolates into the exterior space, through the entry door, windows, staircase and fence, all the way to the open space of the street, park and children's playground. Thus, the concept of "place" instead of a one isolated point becomes a complex system of elements and relationships between different spatial entities that we call environment.

The school building and yard, as well as the classroom should be observed as initiators of the place attachment and appreciation of the nature. The green school yards with outdoor classroom under the shadow of the trees can stimulate sensibility and foster the nature appreciation. The characteristics of the space, its esthetic and ecological qualities also communicate with students to establish their criteria. Therefore space should be considered as a relevant factor in development of the strategies and goals in public educational policy. Comparing to science, art activities offer more non-cognitive, sensory, emotional and symbolic contents, as opposed to the previously established body of knowledge (Boeckel, 2009). The art has the power to initiate reassessment of the current perceptions of space and make us see it in different ways, through different perspectives. Designing the space for learning is often neglected, while it offers the possibility to interaction, creation and intervention. If it is possible to make interventions in the learning space, the space can become more relevant to us, and we can develop sense of belonging.

How to develop environmental literacy through art education — ideas for the practitioners

Relying on the principles stated above the authors propose activities for the art classes in contemporary schools, that are intended to contribute to the development of the environmental literacy.

Creation of a comic that presents a real-life scenario and defines the problems or issues, identifies actors, causes and consequences demands exploration, knowledge application, and triggers emotions. Painting the natural site that the student were fascinated with also improves their relation and appreciation of that particular place. Further on, students can discuss their feelings concerning different inappropriate human behavior presented in the artwork (or about the photographs of damaged natural sites they have taken). The process of creating this artwork, the introspection and discussing the feelings in the class has possibility to enforce environmental affect (Boeckel, 2009).

Drawing caricature demands analysis and understanding of the environmental problem and reflection on the affect, in order to emphasize the appropriate aspect of the problem (for example to assign the responsibility), and to send the striking message to the public. It can transfer a complex message,

containing facts, analysis, emotions and call for action. Designing this message also requires adequate art skills, therefore, the art classes are the proper place for improving EL. The artwork uses the language of symbols that communicate effectively and quickly with the spectator, which cannot be achieved easily by science.

Expressing the feelings regarding a contaminated area or a destroyed natural site, through creating a work of art has the capacity to warn and call for action. Painting, preparing a poster or making photographs have influence on the creator, as well as on the spectators. Further on, environmental problems are challenge and an incentive for creating solutions through design. For example, starting from the air pollution problem, the teachers of chemistry, biology, technical education and art can perform integrated teaching. The classes can explore the sources of the pollution, the contents of the pollutants (chemistry), their effects on the organism of people, animals, plants (chemistry and biology), the ecosystem (biology), further the technological solutions can be offered offer (technical education). On the bases of all above students can create idea for a house, a quart, a schoolyard (technical education and art).

Through designing artwork, the students can further develop the knowledge obtained on science classes. For example, when discussing the topic of smoking and its repercussions on health in biology class, they can design poster that warns the public on the consequences. The students can observe different plants, trees and bushes in the school surrounding, learn their names and characteristics, and the importance at biology classes. Thereafter, they can draw the shape of the leaves and the trees and bushes in the art classes, making an exhibition about the local plant species. This increases the duration of acquired knowledge, and also encourages curiosity and interest in nature.

Cognitive skills can be developed through designing solutions for the problems in local environment. For example, when learning about biodiversity in the city, children are taught about the overlapping habitats of large and small bird species. They can develop idea for suitable habitat in the form of small wooden bird houses and actually make them in art or technical education classes.

Finally, the materials used in the class should be carefully considered and discussed with students. They should be selected based on the ecological criteria, with explaining the criterion. This is the possibility to learn about the human impact on the environment – by using the materials we already have around us, by selecting biodegradable instead of non-biodegradable. The collage can be made from dry leaves, stones can be used as base for painting, and sculptures can be made from the newspapers. Using the old damaged tiles from the household to make mosaic in the schoolyard, creating scaffolding for the plants in the school using old metal armature, or creating pictures on the ground from branches, dry leaves, sand, stones and empty shells are fine examples of ecologically aware design.

Figure 2

Paper sculptures [recycled]



Note. Student works, Belgrade, Photo: Ivan Simić. © Fer Use

Conclusion

In the conclusion, we would like to emphasize the integration of arts, science and technology as the most appropriate way to strengthen environmental literacy with all its components, through education. The creative space that art education offers is more than suitable for exploring eco-friendly materials, designing nature-based solutions, expressing emotions related to nature (both preserved and damaged), creating and transferring messages. The art has great potential to contribute to environmental affect, through facilitating admiration, sensitivity and optimism and through relating students with nature that is significantly related to environmentally responsible behavior. The environmentally-friendly architectural design in art education demands creation, respecting principles of environmental preservation, and developing solutions according to these principles and the aesthetic criteria. It represents a very suitable space for the integration of arts, science and technology (and cooperation of teachers with different background) in order to develop all the aspects of environmental literacy.

Literature

- Ballantyne, R; Packer, J. (2006). Promoting learning for sustainability: principals' perceptions of the role of outdoor and environmental education centres. *Australian Journal of Environmental Education*, 21: 89–100.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M., (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. In: Punie, Y. and Bacigalupo, M. (eds.), EUR 30955 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.
- Cowan, S., Van der Ryn, S. (2007). *Ecological Design*. Washington, D.C: Island Press.
- Dyer, Emma (2016) *Interview with Herman Hertzberger*. Retrieved June 22, 2024. from <https://architectureandeducation.org/2016/02/03/interview-with-herman-hertzberger/>
- Gehl, J (2010). *Cities for People*. Washington D.C: Island Press.
- Geiger, S. M., Dombois, C. & Funke, J. (2018). *The Role of Environmental Knowledge and Attitude: Predictors for Ecological Behavior Across Cultures? An Analysis of Argentinean and German Students*. Retrieved April 3, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/329127430_The_Role_of_Environmental_Knowledge_and_Attitude_Predictors_for_Ecological_Behavior_Across.
- Gurevitz, R. (2000). Affective approaches to environmental education: going beyond the imagined worlds of childhood? *Ethics, Place and Environment* 3(3): 253–268.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. & Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on environmental behaviour: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education* 18, 1-8. doi: 10.1080/00958964.1987.9943482.
- Igbokwe, B. A. (2016). *Environmental Literacy Assessment: Assessing the Strength of an Environmental Education Program (EcoSchools) in Ontario Secondary Schools for Environmental Literacy Acquisition*. Retrieved April 3, 2022. from <https://www.proquest.com/openview/f47edfcf1f0808cb d5de60b4f89e7b68/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>.
- Ives, C. D., Abson D. J., von Wehrden, H., Dorninger, C., Klaniacki, K., Fischer J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustain Sci*. 13(5):1389-1397. doi: 10.1007/s11625-018-0542-9.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House.
- Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, 11(3): 297–307.
- Liang, S. W., Fang, W. T., Yeh, S. C.; Liu, S. Y., Tsai, H. M., Chou, J. Y., (2018). A Nationwide Survey Evaluating the Environmental Literacy of Undergraduate Students in Taiwan. *Sustainability* 10, 1730. <https://doi.org/10.3390/su10061730>.

- McBeth, B., Hungerford, H., Marcinkowski, T., Volk, T. & Meyers, R. (2008). *National environmental literacy assessment project: Year 1, National baseline study of middle grades students final research report* (p. 192) [Final]. National Oceanic and Atmospheric Administration. Retrieved June 22, 2024 from https://www.noaa.gov/sites/default/files/legacy/document/2019/Jun/Final_NELA_minus_MSELS_8-12-08.pdf.
- Maksimović M., Joksimović, J. (2019). Case Study: Art Education in the Context of Škograd. In: Joksimović, J., Utvić, M., Milić, (Eds.) *How we build Škograd: Anatomy of the infrastructure of Hope* (pp. 56-71). Belgrade: Goethe Institute and Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade.
- Marušić Jablanović, M., Stanišić, J., & Savić, S. (2022). Predictors of pro-environmental behaviour — the results of a pilot study on environmental literacy. In: Stevanović, J., Gundogan, D. & Ranđelović, B. (Eds.) *The 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice"* (pp. 106-113). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Marušić Jablanović, M., Stanišić, J., & Savić, S. (2023). Ekološka pismenost učenika u beogradskim školama: rezultati pilot istraživanja [Environmental literacy of students in Belgrade schools: results of a pilot study]. *Inovacije u nastavi* 35(4), 28-46. DOI: 10.5937/inovacije2204028M.
- Nastoulas, I., Marini, K. & Skanavis, C. (2017). Middle school students' environmental literacy assessment in Thessaloniki, Greece. In: Anwar, S., El Sergany, M. & Ankit, A. (Eds.), *Health and Environment Conference Proceedings* (pp. 198–209). Dubai: Hamdan Bin Mohammed Smart University. Retrieved January 10, 2022. from https://www.hbmsu.ac.ae/downloads/massmail/2017/august/HBMSU_Innovation_Arabia_Health_and_Environment_Conference_Proceedings_2017.pdf#page=203.
- Negev, M., Sagy, G., Garb, Y., Salzberg, A. & Tal, A. (2008). Evaluating the environmental literacy of Israeli elementary and high school students. *The journal of environmental education* 39(2), 3-20.
- Papavasiliou, V., Nikolaou, E., Andreakis, N., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2020). The role of art in environmental education. *International e-journal of advances in education* 6(18), 287-295.
- Pyle, R. M. (1993). *The thunder tree: lessons from an urban wildland*. Houghton Mifflin, Boston.
- Raatikainen, K. J., Juhola, K., Huhmarniemi, M., & Peña-Lagos, H. (2020). "Face the cow": reconnecting to nature and increasing capacities for pro-environmental agency. *Ecosystems and People*, 16(1), 273–289. <https://doi.org/10.1080/26395916.2020.1817151>.
- Rauhala, O. (2003). *Nature, Science and Art*. Helsinki: Otava Publishing Company.
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum overview for developing environmentally literate citizens*. (ERIC Reproduction Service No. ED 032982).
- Salama, A. M. (2009). *Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism*. Oxford: Routledge.
- Salama, A. M. (2015). *Spatial Design Education*. Oxford: Taylor and Francis.

-
- Sanderson, L., & Stone, S. (2023). *Emerging Practices in Architectural Pedagogy Accommodating an Uncertain Future*. Oxford: Routledge.
- Sia, A. P., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986). Selected Predictors of Responsible Environmental Behavior: An Analysis. *Journal of Environmental Education*, 17, 31-40, doi.org/10.1080/00958964.1986.9941408.
- Svobodová, S., & Kroufek, R. (2018). Možnosti využití škály MSELS pro testování environmentální gramotnosti na základních školách v České republice. *Scientia in educatione* 9 (2), 80–101, Retrieved June, 2024. from <https://doi.org/10.14712/18047106.1210>.
- Thomsen, D. C. (2015). *Seeing is questioning: prompting sustainability discourses through an evocative visual agenda*. *Ecol Soc*. <https://doi.org/10.5751/ES-07925-200409>.
- UNESCO-UNEP (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education*, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: final report. Retrieved June 22, 2024. From <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>; <https://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>.
- Van Boeckel, Jan (2009). Arts-based Environmental Education and the Ecological crisis: Between opening the senses and coping with psychic numbing. In Drillsma-Milgrom, B., & Kirstina, L. (Eds.). *Metamorphoses in children's literature and culture*, Finland: Enostone, pp.145-164.
- Whyte, W. H. (1980). *The Social Life of Small Urban Spaces*. New York: Project for Public Spaces.
- Wilson, C. (2011). *Effective approaches to connect children with nature*. Wellington: Publishing team, Department of Conversation.



YouTube: 3. Marusic Jablanovic & Simic video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/GC6D7k9eL-E>
Time: 19:51'
Oral presentation: English
PowerPoint: English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Breza Žižović, MSc, assistant professor
Fine Art Methodology, Faculty of Educational
Sciences, Juraj Dobrila University in Pula
(Croatia) & Sabina Vidulin, PhD, full professor,
Music pedagogy, Department of Music
Pedagogy, Academy of Music, Juraj Dobrila
University in Pula (Croatia)
breza.zizovic@unipu.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.016:73/76]:574
Original scientific article
550–578

PRESCHOOL CHILDREN'S EXPERIENCE OF CLASSICAL MUSIC EXPRESSED THROUGH FINE ART

Summary: Preschool education in the Republic of Croatia is structured to support artistic activities that contribute to children's holistic development through an interdisciplinary approach and integration of content from various areas. In this context, music and fine art education are important elements of preschool education which stimulate musical and visual experience and expression, development of skills, and acquiring the basic knowledge. Music activities are implemented through singing, playing instruments and games, music listening, movement, and creativity. These include the development of musical hearing and rhythmic abilities, playing rhythmical instruments, developing the child's voice, and stimulating creativity. Visual activities are implemented through children's artistic expression and painting. The painting activities offer new knowledge on visual arts techniques, materials, and motifs; however, the selection of visual arts techniques and motifs needs to be adjusted to the child's needs and allow the child to freely express himself/herself. Aiming to integrate the music and fine arts area, the authors devised a project implemented through the collaboration of the university and seven kindergartens in Istria. This integrated activity included multiple listening to fragments of classical music. For this paper, we selected four of those musical pieces: a fragment from Amilcare Ponchielli's *Ples satova* [*The Dance of the Hours*] from the opera *La Gioconda*, a fragment of Bedřich Smetana's *Vltava*, Alfi Kabiljo's *Neka cijeli ovaj svijet* [*May this whole world*] from the musical *Jalta, Jalta*, and Jakov Gotovac's Djula's song from the comic opera *Ero s onoga svijeta* [*Ero From the Other World*]. Two of these composers are Croatian and their pieces are vocal-instrumental, while two composers are foreign (Italian and Czech) and their pieces are instrumental. The first listening was not associated with any task, while the second one was meant to explore visual expression based on the auditory perception of the piece, and the third one included drawing the artists' portrait based on visual perception.

Figure 0.65

Children's artwork [colored markers]



Note. Children's Cultural Center Belgrade, 2013. © Fair Use

The purpose of this research was to examine the influence of the musical piece on the use of visual elements of a dot, line, and color in children's visual expression as well as on distinctive motifs or the abstract nature of the composition. The findings indicate that the children's artworks stimulated by musical pieces can include expressions consistent with the parameters of rhythm, tempo, dynamic, and character which the children can respond to with distinctive motifs and/or an abstract composition. Listening to music, children used hand movements to paint their experiences which sometimes build on musical elements, and at other times partially or completely different from them. Dots and short lines in certain artworks demonstrate a sense of rhythm, while others show emotion in how plane and color are depicted. Children's drawings of portraits are similar in what the children perceive and draw. Children drew portraits of composers while listening to music, so the drawings demonstrate the experience of music in how hard they pressed the drawing tool against the paper. We can conclude that by listening to music, children move their hands to paint and draw their experience and thus communicate with adults, presenting their emotional world.

Keywords: artistic expression, emotions, experience, music listening, preschool children.

Musical and fine art activities in preschool education

Preschool education in the Republic of Croatia is focused on, among other, integrated features of kindergarten curricula and interdisciplinarity. Experiencing and understanding content is achieved exactly using the interdisciplinary approach and subject integration, starting from preschool years and then building on the educational vertical (Avramidis and Norwich, 2002; Bilbokaitė et al., 2020; Davidova, 2020; Lučić, 2005; Milić and Selaković, 2013; Moran, 2010; MZOS, 2015; Simpson, 1996). Implementing different, yet closely related activities, and areas impacts the children's holistic development by supporting their activity, openness, initiative and creativity.

One of the important determinants of the Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje [National Curriculum for Early Childhood and Preschool Education] (Ministry of Science, Education and Sport, 2015), which is focused precisely on integrated, humanistic, constructivist and co-constructivist features of kindergarten curricula, concerns the setting up of successful models of implementing artistic activities. The objective of the integrated curriculum is to improve children's skills and basic knowledge in all areas of their development, bearing in mind the child's personal preferences, learning style and prior experience. Since the integrated curriculum should be flexible and innovative, it is also more complex and therefore needs to be designed carefully. Slunjski (2001) indicates that a quality preschool curriculum needs to be designed in an integrated manner and not fragmented through subject areas. This is exactly why it is important to identify a strategy which can be used to demonstrate the interconnectedness of the content and provide the context in which a child can acquire knowledge develop skills and apply them practically.

Music education is an integral part of the educational process in preschool institutions. It is implemented daily, at different times and for different purposes, to stimulate music expression and thus develop the child's dispositions and skills under his/her capacities. Đurđanović and Stošić (2017) believe this is a specific area which includes many creative activities and contributes to shaping the child's identity, strengthening his/her self-respect and developing cultural awareness. The purpose of music education is for the child to experience music and acquire basic music knowledge which will enable him/her to better understand and accept music. Music activities are implemented by singing and playing instruments, music listening, music making, dance and games. Guided music education implies the following: development of music hearing by recognising and differentiating various tone durations and pitches, playing rhythmical instruments, cultivating and developing the child's voice and stimulating creativity, playing games while singing, music dramatization and music stories (Vidulin, 2016).

Music activities represent a realistically feasible possibility of integration, both internal and external. Internal integration is directed at several areas such as singing, music listening, playing instruments, music making and their interconnectedness, while external integration with artistic and other areas can contribute to the child's holistic development. Music activities focus on the child, support his/her interests, and facilitate experience independence and teamwork at different times and in different manners.

One way to carry out the integration is through a thematic approach to music activities. It was precisely in this manner that Davidova designed an integrated model for music learning in preschool age that contributes to the development of the cognitive area enriches the children's emotional world and enables experience in common social and entertainment activities (Goldin et al., 2022). How integrated learning and a thematic approach can affect the child's emotional development was elaborated by Goldin and associates (2022) who demonstrated how music games accompanying the musical piece Orco served to detect and deal with the emotion of fear using music and extra-music activities. Mendiković and associates (2019) used the (drama) play as the platform facilitating the association of music and extra-music content to learn a song, play music together and express emotions and impressions.

Fine art education is a very important segment in a child's development and therefore an integral part of daily activities in a preschool institution. This is an educational process built and realised through artistic impression and expression. Through experience, children learn about creative differences and various achievements, and through expression, they develop their attitudes, opinions, independence and self-awareness (Herceg et al., 2010). Buzai Marganić (2007) indicates that artistic expression can be used to develop aesthetic intelligence, visual sensitivity and observation capacity, persistence, perseverance and the need for quality, aesthetic judgement, aesthetic sensitivity, creative fantasy, skills, artistic knowledge and technical skills.

Visual activities are implemented through children's artistic expression and research of various visual arts techniques and materials. The planned visual activities offer new knowledge on visual arts techniques, materials and motifs; however, the choice of visual arts techniques and motifs is adjusted to the child's needs enabling him/her to freely express himself/herself. The structure of artistic activities can be integrated with other forms of both artistic and scientific content. This stimulates the child's integral development.

Balić-Šimrak and associates (2014) indicate that the contemporary perception of a child and new education paradigms show how important it is to consider the child's personality in the context of his/her overall social environment. In a stimulative environment, artistic language is activated in the communication with other forms of artistic content: music, dance, drama and literature. These authors emphasize that in the child's early years, observation capacities develop simultaneously in the area of music and visual creation, so a child, while listening to music, imagines, creates and designs his/her visual content.

Empirical research

In this paper, we will present the results of the interdisciplinary research which included two fields of art: music and fine art. The research, approved by kindergarten principals, was carried out with the consent of the parents of the children participating in the research. The research was conducted to find out how preschool children react to music through visual art expression. The researchers, a music university teacher and a fine art university teacher are also the authors of this paper. The music teacher selected four musical pieces, while the fine art teacher prepared didactical instructions for the students in the 3rd year of the Early Childhood Education Study of the Faculty of Education in Pula. These students implemented visual activities with preschool children. Children aged 3 to 7 from seven kindergartens in Istria participated in the research. Visual activities were not centred on solving an artistic problem nor on visual arts techniques, but only on the motif of music and the children's free expression of emotion.

The resulting artworks represent a reaction to the non-visual motif of music.

The objective of the research and hypotheses

The purpose of the research was to examine the influence of the musical piece on the use of visual elements of a dot, line and colour in children's visual expression as well as distinctive motifs or the abstract nature of the composition. Six hypotheses were put forward.

Hypothesis 1 (H1). Stimulated by a musical piece of expressed rhythmical patterns and different tempos, children respond by drawing visual elements of dots and lines.

Hypothesis 2 (H2). Stimulated by a pronouncedly dynamic musical piece, children respond by drawing visual elements of line and colour.

Hypothesis 3 (H3). Stimulated by a musical piece of various characteristics, children respond by drawing visual elements (cheerful – clear colours of the spectrum; sad, melancholic – warm, achromatic colours).

Hypothesis 4 (H4). Stimulated by a vocal-instrumental musical piece (text in their mother tongue), children respond with recognisable motifs.

Hypothesis 5 (H5). Stimulated by an instrumental musical piece, children respond with an abstract visual composition.

Hypothesis 6 (H6). Children convey an equal emotion when listening to a musical piece and when drawing a composer's portrait.

Research methods, sample and procedure

The research was based on the method of qualitative observation and analysis of children's artworks as well as on the comparative method.

Sample

The research carried out in January and February 2023 in seven kindergartens in Istria included 122 children from 3 to 7 years of age. For the needs of this paper, we analysed the artistic expression inspired by four musical pieces, meaning the sample included 63 children (62 children painted portraits of composers) from four kindergartens in Istria. More specifically, visual expression inspired by the musical fragment from Djula's song was depicted by 15 children aged 3 to 7, and the portrait of Jakov Gotovac by 14 children; visual expression inspired by the fragment from The Dance of the Hours was depicted by 20 children aged 6 to 7, whereas the portrait of Amilcare Ponchielli was drawn by 19 children; visual expression inspired by the fragment from Vltava was depicted by 12 children aged 4 to 5, and the portrait of Bedřich Smetana was drawn by 11 children; visual expression inspired by the song May this whole world was depicted by 16 children aged 4 to 7, whereas Alfi Kabiljo's portrait was drawn by 18 children.

Procedure

The music teacher selected nine musical pieces in total (four of them are presented here), analysed musical elements and the content of the piece, held a meeting with the students to introduce them to the musical pieces and their specificities and shared links to musical pieces and composers' photos. This paper presents three pieces of a musical-performing type and one from the symphonic cycle. Such as Djula's song from Jakov Gotovac's opera *Ero From the Other World* (vocal-instrumental piece by a Croatian composer), Alfi Kabiljo's song *May this Whole World* from the musical *Jalta, Jalta* (vocal-instrumental piece by a Croatian composer), a fragment from the composition *The Dance of the Hours* from Amilcare Ponchielli's opera *La Gioconda* (instrumental piece by an Italian composer) and a fragment from Bedřich Smetana's *Vltava* (instrumental piece by a Czech composer).

During the subject of Visual arts didactics in the integrated curriculum course, the fine art teacher agreed with the students on an equal articulation for all visual activities with a non-visual music motif. Two visual arts techniques were selected, tempera and oil pastels which can be used by children to present the visual elements of a dot, line, colour and plane.

The fragment from the musical pieces was played twice. The introductory part of the articulation of activities was designed to allow the children to listen to the selected part of the musical piece first. There was no mention of the piece in the introductory part to avoid being suggestive about the topic and emotion. After the first listening, children went to the visual expression centre where papers, brushes, cloths, cups with water, tempera and pastels were waiting for them. During the second listening, the children took the "magic" brushes or pastels which first "danced in the air", and then they took the colours and started "dancing" (painting) on paper. The following day, the children listened to the musical piece again. This is when the students talked to the children about the music and the composer. They were shown a photo of the composer's portrait, after which the children used a pencil or coal to draw the composer's portrait.

Results

Jakov Gotovac: Đulina pjesma [Djula's song], Ero s onoga svijeta [Ero from the Other World]

Having listened to the musical piece by the Croatian composer Jakov Gotovac, 15 children aged 3 to 7 painted using the tempera technique. Below is the basic data on the piece and an analysis of the children's artworks.

Musical parameters of the musical piece

The comic opera *Ero from the Other World* was composed by Jakov Gotovac based on Milan Begović's libretto using folktale motifs. The plot takes place in the autumn of 1935 in Vrlika, a place in the Dalmatian hinterland. The main character, *Ero*, that is, *Mića*, tests his chosen, *Djula*, to see whether she prefers love or money.

The opera consists of three acts, and *Djula's song* is a part of the first act titled *Komušanje kukuruza* [Corn threshing]. In this act, adult women and girls are cleaning corn in the fields, spending time together and talking about love. One of them is *Djula* who is sad because her mother died. She talks to the other girls about the secret gifts she has been finding and dreams about a nameless young man.

The piece was composed in E flat major scale and is shaped as a three-part song: a – b – c. The first two parts (a and b) consist of two small musical sentences and follow the *allegretto giocoso* tempo. Piano and forte dynamics alternate. The third part (c) is shaped as a big musical sentence, follows a *più largo* tempo and is performed *allargando*; starts forte and *decrecendo* into the piano.

The aria is sung by a female voice, mezzo-soprano. The text is in Croatian, and children therefore see it as close to them, but also archaic. The mood is cheerful at first, the music sounds short and staccato (parts a and b), but then everything seems to stop; the singing is slower and stretched (c). Various characters are discernible, from carefree and joyful to sad and worried.

Artistic parameters of children's artworks

The student carried out the visual activity in a mixed group of a Medulin kindergarten. Fifteen children aged 3 to 7 participated. Children painted using the tempera technique.

Although a painting technique was used, the children expressed themselves with lines. The analysis of the painting shows dominant long, rounded and wavy lines, while short lines are the least frequent (Table 1). Circles and dots alternate rhythmically, while the melodiousness can be read from the wavy and round lines, and melody duration from the long lines which move to form a loop. A large scale of clean colours of the spectrum is visible, without any accidental or intentional mixing (Table 2). Blue, green, red and yellow are dominant. In most of the paintings, each colour occupies its own space. Looking at the paintings, we could see that all of them contained emotions of joy, happiness and openness in how the brush moved in a dancing manner as well as in clean, intense colours.

Expressive painting can be read from disordered compositions. On the other hand, ordered compositions are depicted through sequences and we can presume they represent the course of action in music. Most children created an abstract composition (Table 3), while some of them enhanced the abstract compositions with distinctive shapes such as a heart, animal head, snake and flower. One child used visual elements to assemble an animal.

Table 1

*Dots and types of lines**

Dots and lines	Dots	Short lines	Long lines	Wavy lines	Sharp lines	Rounded lines
Number of children	6	3	11	8	4	9

Table 2

Colour range




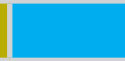





Colours									
Number of children	10	10	9	11	10	8	2	10	0

Table 3

Motifs

Motifs	Abstract composition	Recognisable motif	Indoor area	Landscape	Figure
Number of children	12	6	0	0	1

Za detaljniju su likovnu analizu i usporedbu odabrana dva uratka od kojih na jednome uočavamo prikaz melodije, a na drugome ritam. Iako su uratci slični po odabiru boja, potpuno je drugačiji doživljaj glazbenoga djela.

* The number of children who participated in the activities and the number of children in the tables Dots and types of lines, Colour range and Motifs do not match because some of the children used both dots and lines, several types of lines, several colours or several motifs. The note refers to all the tables in this paper: Dots and types of lines, Colour range and Motifs.

Figure 1

Child's artwork — musical background: *Đula's song* [tempera]



Note. Boy, 6,3 years old, Author's archive. © Fair Use

The boy used the tempera painting technique to create rounded lines. Green lines divide the composition into two fields, a smaller and a larger one. He spontaneously created a golden section composition. He drew a yellow line in the bottom part of the paper to close off the first, smaller field and protrude into the second, circular field. He used all the colours of the spectrum and black for accentuation purposes. The composition was built using lines, but the circular line in the smaller field shapes smaller planes and dots. In the first field, we can presume the child is painting his experience of the first two parts, two musical sentences, and that he used the large field to depict the third part, the big musical sentence. Warm colours and smaller forms are placed in the first field, while the long cold lines are in the second one. He used black to accentuate the colours — there would be no contrast nor additional dynamics without it. The child's artwork is cheerful and dynamic, the compositions are harmonious.

Figure 2

Child's artwork — musical background: *Đula's song* [tempera]



Note. Girl, 4,4 years old, Author's archive. © Fair Use

In terms of choice of colour, this child's artwork is almost identical to the first one, but its composition is completely different. The girl creates sequences of planes in two rows. The upper sequence contains smaller and controlled planes, while the lower sequence contains larger ones painted in zigzag motion. Rhythm results from alternating colours and smaller and larger planes. This child's artwork, the same as the previous one, includes the black accent which divides the sequence into left and right. The sequences move in a mildly descending diagonal.

The child's artwork is cheerful and interesting, but vague. The girl did not care to fill the entire paper and create a complete composition, but only to convey her experience of music.

As evident from Table 4, the children's artworks are similar in how the children used colours and black accents. The children's artworks differ in how the children depict lines and planes. In the first children's artwork, the entire paper surface was filled (Figure 1), and in the second one, the composition was shifted to the right side of the paper (Figure 2). The first composition is complete, while the second one is not.

Table 4

Similarities and differences between children's artworks (Figure 1 and 2)

Similarities	Differences
same colours used	presentation with lines — presentation with planes
black accent	the paper surface is filled — the composition is shifted to the right
	complete — incomplete

The following day, the children listened to the musical pieces again. This is when the students talked to the children about the music and the composer. The students showed the children a photo of the composer's portrait, and the children painted him in pencil. The children copied the strong black-white photo contrast on the paper. Pencil strokes are firm and dark, with rare exceptions. The face is light, everything else is dark. All the details observed are present in the children's drawings: a hat which is thick on the right-hand side, glasses, full lips, both ears and wide nostrils. Some children added details which are not visible in the photo (buttons on the shirt and decorations on the hat) because they thought these should be there. The observed photo was the composer's portrait, but some children depicted the whole figure. These children's drawings demonstrate deviations in proportions because the children drew the head much bigger than the body. Because of the strong contrast, children saw simplified geometrical forms: triangles, circles and squares and used them to build a portrait. The drawings are remarkably mature.

Alfi Kabiljo: Neka cijeli ovaj svijet [May this Whole World], Jalta, Jalta

Having listened to the musical piece by the Croatian composer Alfi Kabiljo, 16 children aged 4 to 7 painted using the tempera technique. Below is the basic data on the piece and an analysis of the children's paintings.

Figure 3

Child's drawing — *Portrait of composer Jakov Gotovac* [pencil]



Musical parameters of the musical piece

The musical *Jalta, Jalta* was composed by Alfi Kabiljo and based on Milan Grgić's libretto. The plot takes place in Jalta in February 1945, during the famous conference where Winston Churchill, Franklin Delano Roosevelt and Josif Visarionovič Staljin divided the world. They arrived at Jalta with their three valets, Larry, the American, Stanley, the Englishman and Griša, the Russian. They were discussing how to divide a green meadow on the Antarctic and a branch for hanging laundry. Their disputes were amicably settled by Nina, the director, who divided everything into three equal parts. In the end, political leaders offered the ideal solution: no one would be the owner of the meadow. The message conveyed is that the world should be a big green meadow, a peaceful and happy place, without wars, evil and pain.

The song is written in the form of a two-part song, in A-flat major. It consists of a verse (part A) and a chorus (part B). Part A is shaped like a small musical period, and part B is a big expanded musical sentence.

Note. Girl, 7,3 years old, Author's archive. © Fair Use

It ends with the modulated part B and the coda. The dynamics are mostly mezzo-forte, and at the end, following a mild ritardando, from the crescendo the music comes to forte. The tempo is moderato.

The song May this Whole World is melodious, gentle and carefree. Phrases build one on the other and create a harmonious unit. The song is performed by a female voice, mezzo-soprano, in Croatian language, and a mixed choir joins in for the chorus. The song is accompanied by a big band orchestra.

Artistic parameters of children's artworks

The student carried out the artistic activity in a mixed group of a Kršan kindergarten. Children painted using the tempera technique.

Table 5

Motifs

Motifs	Abstract composition	Recognisable motif	Indoor area	Landscape	Figure
Number of children	5	11	0	6	3

Table 6

Colour range










Colours									
Number of children	15	9	2	13	15	0	7	0	0

Table 7

Dots and types of lines

Dots and lines	Dots	Short lines	Long lines	Wavy lines	Sharp lines	Rounded lines
Number of children	3	2	5	0	0	3

The children's paintings show they understood the text of the composition, and most children drew recognisable motifs (Table 5). Some of the paintings depicted Earth, as a circle, in planes of blue and green colour. Most children painted using green colour which is mentioned in the text (Table 6). Other colours used by the children are intense and clean. Green is always accompanied by a warm colour, yellow or red. The red–green combination facilitates a strong complementary contrast. A few paintings show a clear split between the expression of the more peaceful verse and the branched chorus in warmer colours and longer lines, and the dots and short lines arranged around the main form could be a demonstration of the orchestral accompaniment (Table 7). Children place themselves in the centre of the paper and draw the experience of music around the figure. The two paintings differ from the others in that the brush was used to apply clear colours and circular motions were playfully used to mix colours into an indeterminate neutral colour. Paintings emanate joy, cleanliness and playfulness.

Two paintings, completely different in how they depict the composition, were selected for analysis and comparison.

The girl used tempera to depict the “dream meadow” mentioned in the song. In terms of composition, the painting is very simple and artistically clean. The girl split the painting horizontally into Earth and air. She did not close off the green meadow with a straight line, but created an arch which is why the green part looks like “...may our whole planet...”. Painted in red, hearts and musical notes are flying in the air on the Earth. Green and red are complementary colours that create a complementary contrast which is not heavy here, but seems light and lovely because of the selected tones. Looking at this piece, you can feel the music, the text and the art, and the message seems to be: “...may this whole world” live with love and music.

Unlike the first painting, this one is somewhat stiff, a bit like a sculpture. It shows no melody, gentleness and easiness, and the child creates stiff, heavy shapes and closes them into a space they hardly fit into. Everything is condensed in a small format. The only clear colour is yellow, all the others are intermixed. It seems that this painting is not connected to the text at all, but that the music led the child into her intellectual world, an upgrade.

Table 8

Similarities and differences between paintings (Figure 4 and 5)

Similarities	Differences
-	clean colours — mixed colours
-	simple composition — complex composition
-	light — heavy
-	connection to the text — no connection to the text

As evident from Table 8, the paintings are not similar in any parameter. The paintings differ in the depiction of clear and mixed colours. In the first painting, the composition is simple and light (Figure 4), and in the second one it is complex and, both due to the colours and the shapes used, also heavy (Figure 5). The first painting is associated with the text of the composition, while the second one seems to be an intellectual commentary, unrelated to the text.

Figure 4

Child's artwork — musical background: *May this whole world* [tempera]



Note. Girl, 6,5 years old, Author's archive.
© Fair Use

Figure 5

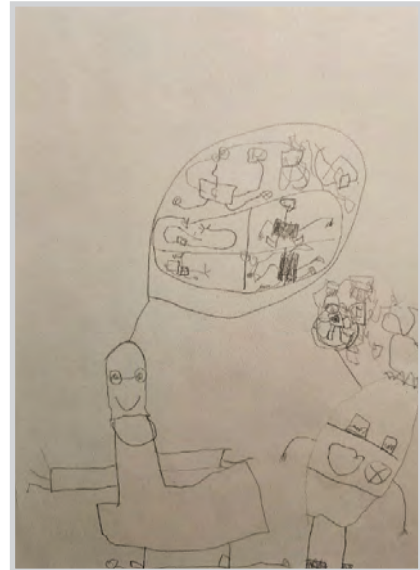
Child's artwork — musical background: *May this whole world* [tempera]



Note. Girl, 6,2 years old, Author's archive.
© Fair Use

Figure 6

Child's drawing — Portrait of *Alfi Kabiljo* [pencil]



Note. Boy, 6 years old, Author's archive.
© Fair Use

The following day, the children listened to the music piece again. The students talked to the children about the music and the composer then showed the children a photo of the composer's portrait, and the children painted the composer's portrait. The paintings of the composer's portrait are smaller because the children wanted to place the composer into a space shown in the photo. A few of them painted a piano next to the portrait, while the others painted a window, all the items from the room or added imagined details (notes, speech clouds with an unusual script). They painted the composer's portrait with all the details they perceived: glasses, hair, and the shape of the collar they saw as a heart symbol. Most children painted a complete figure, although the composer can only be seen down to his waist in the photo. The paintings show different levels of fine motor skills, which is no surprise because the kindergarten group is a mixed one (4 to 7 years of age).

Amilcare Ponchielli: Ples satova [The Dance of the Hours], La Gioconda

Having listened to the musical piece by the Italian composer Amilcare Ponchielli, 20 children aged 6 to 7 painted using the tempera technique. Below is the basic data on the piece and an analysis of the children's paintings.

Musical parameters of the musical piece

Amilcare Ponchielli is a 19th-century Italian composer. His opera *La Gioconda*, whose plot takes place in 17th-century Venice, is still staged, especially *The Dance of the Hours* which is performed as an independent orchestral part or a ballet number.

The main features of the music piece are as follows: E flat major scale, 2/4 measure and short phrases split into formations of two short-duration notes each (semiquavers) separated by breaks. There are occasional melodic sequences. The singable melody gradually ascends, continues in leaps, and finally descends. There are two parts, two big sentences: the main theme is repeated in the second sentence with variations at the end, and returning to tonic. The role of the upbeat is pronounced as a type of incomplete bar where the musical piece starts with a part of the beat and does not necessarily merge with the last bar. Mezzoforte dynamics and tempo moderato prevail. The main theme is shaped a – b – a – c – a.

The character of the piece is playful, lively, carefree, ethereal, fluttery and evocative. Two feelings can be heard: in some places, the feeling of restraint reflected in the gradual ritardando and string instruments alternating with the other symphonic orchestra groups as well as the feeling of safety when the orchestra closes the phrase, rounding up the form. The sound of the triangle gives the piece a light tone. The rhythm is fluent.

Artistic parameters of children's artworks

The student carried out the artistic activity in a preschool group at a Pula kindergarten. Twenty children aged 6 to 7 participated. The offered painting technique was oil pastels.

The twenty paintings are very vivid and lively, just like the music; they are specific representations of the indoor and outdoor areas (Table 9). There are no abstract compositions, but lines are abundant (Table 10) which reflect the experience of music and audible repetitions. Shorter music phrases are depicted using smaller details (lines closing off the dots). Although rhythm is not depicted with visual elements, it is visible in the repetition of similar forms, which can be a depiction of the tempo (moderato). Children draw many associations with nature (flowers, the sun, butterflies, ground lines, and skyline). The drawings present a space rich in detail. Yellow, blue, green and red dominate (Table 11). Although the feeling of joy and happiness prevails, the two drawings also emanate loneliness.

Two drawings were depicted for the analysis and comparison: one dynamic and dancing, the other static, strict and firm.



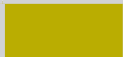
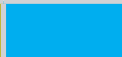



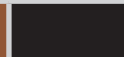

Table 9*Motifs*

Motifs	Abstract composition	Recognisable motif	Indoor area	Landscape	Figure
Number of children	0	20	1	17	12

Table 10*Dots and types of lines*

Dots and lines	Dots	Short lines	Long lines	Wavy lines	Sharp lines	Rounded lines
Number of children	1	4	4	3	5	4

Table 11*Colour range*

Colours									
Number of children	14	19	11	18	16	2	6	11	5

The painting was created using the oil pastel technique. According to the development stages of the child's artistic expression (Grgurić and Jakubin, 1996), the piece can be placed in the intellectual development stage, as best demonstrated by the depiction of the human figure. The child draws a double limb line, details of the human figure, and the ground line raised above the bottom edge of the paper and creates the illusion of space by drawing elements in sequences on the paper.

In terms of composition, the drawing covers the entire paper. The circles drawn in sequences on the paper in upward rows create rhythm. Regardless of equal shapes, the rhythm is not monotonous because the child painted different drawings inside the circles. Each circle is a world in itself and seems to follow a certain melody sequence and repetition, in a varied form. The melody ascends and then descends gradually, with leaps at the end of the phrase manifested in the line the child uses to "dance" between and around all the circles and the figure it drew. The child never takes her hand off the paper and creates a line in one stroke. The colours are harmonious, without any pronounced contrasting accents. The only deviation in the colours is visible in the choice of black colour which seems to outline the baton movement. The painting is filled with colours, circles and lines dancing harmoniously and joyfully, as if in space.

The painting technique and the artistic development stage are the same as in the previous piece. The intellectual realism stage is manifested in the depiction of space: ground line – skyline. The difference is in the child's artistic type. This child is an intellectual type with well-developed fine motor skills. She uses pastels to draw a strong and controlled line, and she keeps her strokes precise and within boundaries without crossing the contour line.

Unlike the previous piece, the shapes drawn here are sharp (triangles and a square) which makes them look heavier. The only two softer and rounder shapes are the depiction of the sun and an unidentifiable object. In the composition, these are placed at a mild diagonal and painted in complementary colours. Not only is their shape different from everything else that the girl drew, but their colours are mutually contrasting.

She spontaneously created a golden section composition. She placed a big, sharp element into the space between the ground and the sky, and shifted slightly leftwards of the imagined central line. The child cut through her triangles with lines and drew smaller triangles within the larger ones, creating rhythm. She coloured the triangles within the line in green, and three triangle tips behind the green ones in black. In this manner, she created the illusion of front–backspace. The child used triangles to convey the melody's ascents and descents. The colours are simple with a contrasting accent of black colour in several coloured planes. Although the child created a composition with indications of recognisability, such as the landscape (skyline – ground line), we cannot say with utter certainty whether the shape in the space between the ground and the sky is a mountain or an imagined shape.

Figure 7

Child's artwork — musical background:
The Dance of the Hours [oil pastels]



Note. Girl, 6,6 years old, Author's archive. © Fair Use

Figure 8

Child's artwork — musical background:
The Dance of the Hours [oil pastels]



Note. Girl, 6,1 years old, Author's archive. © Fair Use

Table 12 shows that the two paintings are similar in how they use black for accent. The first painting includes a black accent of the line moving between all the elements of the painting, and the black accent on the second one is a line which closes off the triangles, shadows of green planes, the shadow of a purple inarticulate object on the mountain and a thick black line emerging from the bottom of the paper and passing through green planes. The difference is that one is wavy and soft, drawn in warm colours and round shapes, (Figure 7), while the other is broken and firm, in cold colours and sharp shapes (Figure 8).

Table 12

Similarities and differences between paintings (Figure 7 and 8)

Similarities	Differences
use of black colour, contrast for accent	warm colours — cold colours
imagined space	rounded shapes — sharp shapes
	wavy — broken
	soft — stiff

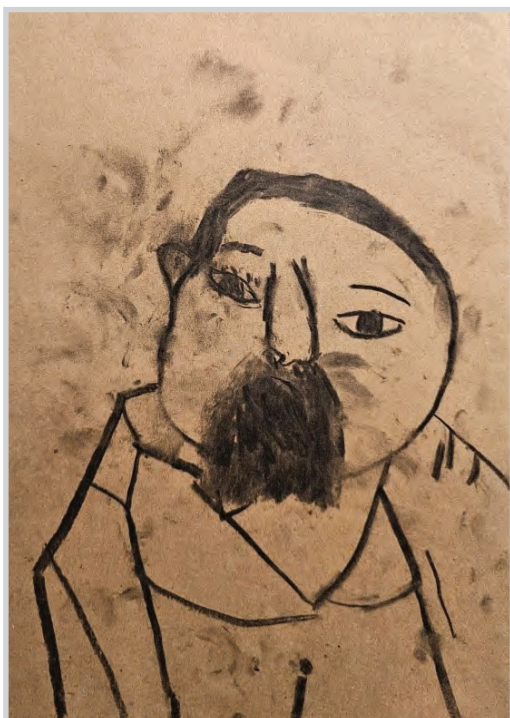


Figure 9

Child's drawing — *Portrait composer Amilcare Ponchielli* [coal]

The following day, the children listened to the music piece again. This is when the students talked to the children about the composition and the composer. The students showed the children a photo of the composer's portrait, and the children painted the composer's portrait. Ponchielli was painted by 19 children from the same kindergarten group. The portraits show that the children depicted the composer meticulously concerning the presented photo. The photo shows him with a beard and hair, with only one ear visible, wearing a suit with buttons. The children accented the beard and hair, and some of them added another ear in the portrait they placed in a landscape. The facial expression, i.e. the intensity and expressiveness of the gaze, was also well depicted. The hand pressed quite firmly against the paper.

Note. Girl, 6,1 years old, Author's archive. © Fair Use

Bedřich Smetana: *Vltava*

Having listened to the musical piece by the Czech composer Bedřich Smetana, 12 children aged 4 to 5 painted using the tempera technique. Below is the basic data on the piece and an analysis of the children's paintings.

Musical parameters of the musical piece

Smetana is a Czech composer, conductor, pianist and music educator. He wrote the composition *Vltava* from the *Moja domovina* [My Fatherland] cycle in only 18 days when he was already completely deaf. The program of *Vltava* was prepared by the composer himself, and the part the children listened to presents the following: two streams springing in the shadows of a Czech forest, one warm and perky, and the other cold and still. Jumping merrily through their rocky riverbeds, they merge in the glow of the morning sun. The forest stream swells and becomes the *Vltava* River which, rushing through the Czech valleys, grows into a big strong river.

The theme is written in E minor, in 6/8 measure, and starts with an anacrusis. The tempo is *allegro*, and dynamics start with *piano*, leading to *crescendo* and *decrescendo*.

At the beginning of the musical piece, string and wind instruments can be heard. Instruments intertwine and seem like two parallel currents wanting to be merged. The melody is singable, wide and open; it climbs and descends, creating a wavy line. The gentle beginning when the melody seems to be timidly finding its way alternates with dynamic oscillations enhanced with higher and lower tones. The mood is wistful and dreamy, but gloom occasionally turns into joy and playfulness. The character is festive and dignified. There is expectation, change in variety, and the feeling that music is telling a story.

Artistic parameters of children's artworks

The student carried out the artistic activity in a kindergarten group in a Pula. Twelve children aged 4 to 5 participated. Children painted using the tempera technique.

Twelve children's paintings present the experience in warm colours (Table 13). Although warm colours dominate, children use cold-colour accents to create dynamics. Most of the children chose blue (water!) and added other colours to depict the musical piece.

Table 13

Colour range



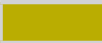
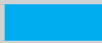





Colours										gold
Number of children	8	5	6	8	8	8	6	0	5	9

Table 14*Dots and types of lines*

Dots and lines	Dots	Short lines	Long lines	Wavy lines	Sharp lines	Rounded lines
Number of children	7	8	8	6	0	5

Table 15*Motifs*

Motifs	Abstract composition	Recognisable motif	Indoor area	Landscape	Figure
Number of children	12	0	0	0	0

The strokes are rounded, wavy and soft. They are directed at melody length and repetition, but they upgrade it with new elements. When the music changes, the stroke is broken into shorter elements (Table 14). Contrast is visible: short – long, deep – high. Circular movements are dominant. There are no sharp strokes. The line flows; calmness is visible in the line and colour. Some of the paintings are visibly layered, meaning the children drew planes which they then enhanced with circular movements. One child depicted the course of the music in a circular motion, recognising the more dramatic parts of the music which it presented with lines, while the other child introduced a slight hand swing as he/she felt shorter phrases; this child used blue which is reminiscent of a river, even though he/she did not know which piece he/she was listening to, and placed different colours around blue because music brings various gradations, e.g. when the melody is prolonged, left-to-right brush strokes are also longer. All the pieces are abstract compositions (Table 15).

For the artistic analysis and comparison, two paintings were selected, one of which is dominated by lines and the second one by planes.

The painting was created using the tempera technique. Although a painting technique was used, the child built the piece with lines and rarely painted a plane. The child drew the lines in different directions, creating intermittent, broken and wavy lines that shaped a circle in some parts. The strokes are firm, strong, and expressive. The child used warm colours: red, brown and gold, with smaller segments of cold colours: green, blue and purple. In that manner, he/she toned down the intensity and the brightness of red, creating a harmonious composition with an abstract motif. The child first applied red and then parts of colder colour into the frame, followed by a few lines in colder colour, and then he/she applied gold into the centre of the painting, finally sprinkling the entire composition with cold colours, creating layers and depth. All this leads to the conclusion that the child felt the character of music. The painting is harmonious and complete. At first, it is passionate and then calm but dynamic.

The painting was created using the tempera technique. Although a painting technique was used, the child built the piece with lines and rarely painted a plane. The child drew the lines in different directions, creating intermittent, broken and wavy lines that shaped a circle in some parts. The strokes are firm, strong, and expressive. The child used warm colours: red, brown and gold, with smaller segments of cold colours: green, blue and purple. In that manner, he/she toned down the intensity and the brightness of red, creating a harmonious composition with an abstract motif. The child first applied red and then parts of colder colour into the frame, followed by a few lines in colder colour, and then he/she applied gold into the centre of the painting, finally sprinkling the entire composition with cold colours, creating layers and depth. All this leads to the conclusion that the child felt the character of music. The painting is harmonious and complete. At first, it is passionate and then calm but dynamic.

Figure 10

Child's artwork — musical background: *Vltava* [tempera]



Note. Child, 5,1 years old, Author's archive. © Fair Use

Figure 11

Child's artwork — musical background: *Vltava* [tempera]



Note. Child, 4,7 years old, Author's archive. © Fair Use

Unlike the first painting, the child built the composition using planes. It built some of the planes by stacking line by line and some of them with circular brush strokes. She divided the composition into two red planes into equal left and right parts. The left part of the composition consists of planes resulting from lines, and the right part of the plane was created using circular brush strokes. To divert the focus from two central red planes, the child spontaneously created two smaller red planes in the lower left half and a few smaller red planes in the upper right half. Balance is achieved by the balance of warm and cold colours, and dynamics and rhythm are achieved by brown and red dots. The piece is dynamic and leaves the impression of constant, yet controlled movement. Just like the previous one, this piece is harmonious.

Table 16 shows more similarities between these two paintings than between the paintings compared above. Both children chose the same colours and created harmonious and dynamic abstract compositions.

The differences are evident from the choice of the visual element of the line in one painting (Appendix 10), and of the plane in the second one (Figure 11). To present the rhythm, one child decided to use a line of varying directions (Appendix 10), while the other one chose dots (Figure 11). The experience of the composition is different in the expressive (Figure 10) and controlled expression (Figure 11).

Table 16

Similarities and differences between paintings (Figure 10 and 11)

Similarities	Differences
same colours	lines — planes
abstract composition	rhythm by changing the direction of the lines — rhythm by dots
harmonious	expressive — controlled
dynamic	

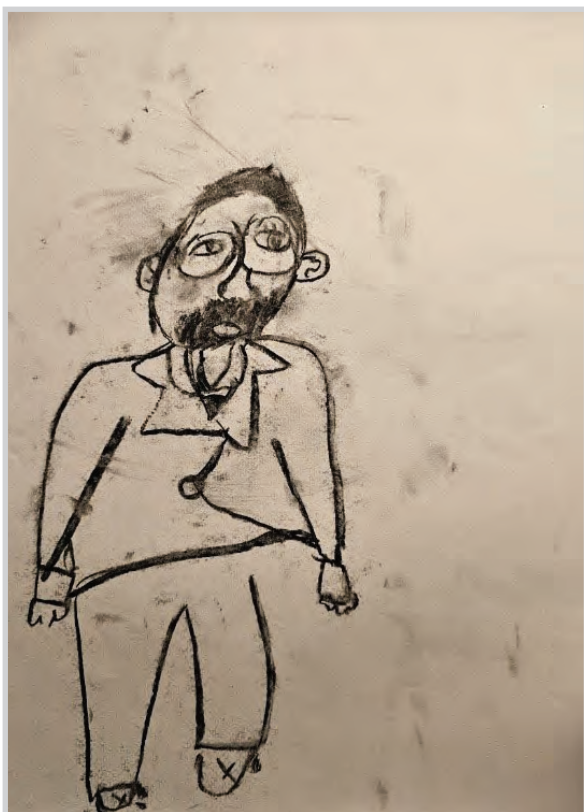


Figure 12

Child's drawing — *portrait of Bedřich Smetana* [coal]

The following day, the children listened to the music piece again. The student talked to children about the music and the composer. The students showed the children a photo of the composer's portrait, and the children painted the composer's portrait. Smetana was painted by 11 children from the same kindergarten group. By observing the children's paintings of the composer's portrait, we can see firm hand pressure against the paper surface, pronounced head roundness and details noticed and drawn such as the beard, glasses and ears. The painting demonstrates a pronounced black-and-white contrast.

Note. Child, 5,4 years old, Author's archive. © Fair Use

Discussion

The comparison of musical and visual parameters connected with Djula's song from the opera *Ero from the Other World* mostly confirmed the hypotheses that were put forward.

More specifically, we can conclude that the first hypothesis (H1; Stimulated by a musical piece of expressed rhythmical patterns and different tempos, children respond by drawing visual elements of dots and lines), the analysis of the visual parameters of the children's paintings resulting from the music they listened to, has been confirmed. The musical piece contains short and staccato parts, and the visual expression demonstrates rhythm in alternating dots and circles.

The second hypothesis (H2; Stimulated by a pronouncedly dynamic musical piece, children respond by drawing visual elements of line and colour) has also been confirmed. Piano and forte dynamics alternate in the musical piece, and the phrases which begin with forte, by decrescendo are turned back to the piano. In the children's artworks, dynamics are manifested through wavy and rounded lines, while the melody duration is visible in the lines whose movements create a loop.

The third hypothesis has also been confirmed (H3; Stimulated by a musical piece of various characteristics, children respond by drawing visual elements (cheerful – clear colours of the spectrum; sad, melancholic – warm, achromatic colours)). The musical example is of varied characters, from carefree and cheerful to sad and worried, while the observation of the children's artworks reveals the emotions of joy, happiness and openness in how the brush dances and paints in clean, intense colours.

The fourth hypothesis was confirmed partially (H4; Stimulated by a vocal-instrumental musical piece (text in their mother tongue), children respond with recognisable motifs) because 12 children created an abstract composition, while 6 children painted recognisable shapes.

The fifth hypothesis (H5; Stimulated by an instrumental musical piece, children respond with an abstract artistic composition) is not measurable in this musical piece because the piece is vocal-instrumental.

The comparison of musical and visual parameters connected with the song *May This Whole World* from the *Jalta, Jalta* musical, mostly confirmed the hypotheses that were put forward (Table 17).

Specifically, for the first hypothesis (H1; Stimulated by a musical piece of expressed rhythmical patterns and different tempos, children respond by drawing visual elements of dots and lines), the analysis of the visual parameters of the children's paintings resulting from the music they listened to shows that it has been disproved. There are no pronounced elements of rhythm or different tempo, neither in the music nor in children's artworks. Certain elements are repeated, but the repetition is balanced, in sequences.

The second hypothesis (H2; Stimulated by a pronouncedly dynamic musical piece, children respond by drawing visual elements of line and colour) has been confirmed. The musical piece includes alternating mezzoforte and forte parts, with the verse being distinctive from the chorus. Most children's artworks demonstrate a division of the expression of a calmer verse with mezzoforte dynamics and dynamically branched chorus through warmer colours and longer lines.

The third hypothesis (H3; Stimulated by a musical piece of various characteristics, children respond by drawing visual elements (cheerful – clear colours of the spectrum; sad, melancholic – warm, achromatic colours)) has also been confirmed. The musical piece shows two characters visible in how the lyric verse is performed and the somewhat more dramatic chorus. Some of the children's artworks depicted Earth, as a circle, in planes of blue and green colour. Most children painted using green colour which is mentioned in the text of the song. Other colours used by the children are intense and clean. Green is always accompanied by a warm colour, yellow or red. The red–green combination facilitates a strong complementary contrast. The fourth hypothesis has been confirmed (H4; Stimulated by a vocal-instrumental musical piece (text in their mother tongue), children respond with recognisable motifs). The children's paintings show they understood the text of the musical piece. Children place themselves in the centre of the paper and draw the experience of music around the figure.

The fifth hypothesis (H5; Stimulated by an instrumental musical piece, children respond with an abstract artistic composition) is not measurable in this musical piece because the piece is vocal-instrumental.

The comparison of musical and visual parameters connected with *The Dance of the Hours* from the *La Gioconda* opera mostly confirmed the hypotheses that were put forward (Table 17).

Specifically, the first hypothesis (H1; Stimulated by a musical piece of expressed rhythmical patterns and different tempos, children respond by drawing visual elements of dots and lines) has been confirmed. Shorter musical phrases (in formations of two short-duration notes each, delineated by pauses) are depicted with smaller details (lines closing the small circles). Although the rhythm is not stressed with visual elements (interestingly, the rhythm is fluent in the piece), it is present in the repetition of similar forms, which might be a depiction of the tempo moderato.

The second hypothesis (H2; Stimulated by a pronouncedly dynamic musical piece, children respond by drawing visual elements of line and colour) is not measurable in this musical piece because there are no dynamic leaps. On the other hand, the children's artworks demonstrate a richness of lines indicating musical experience and repetitions audible in the music.

The third hypothesis (H3; Stimulated by a musical piece of various characteristics, children respond by drawing visual elements (cheerful – clear colours of the spectrum; sad, melancholic — warm, achromatic colours)) has been confirmed. The character of the musical piece is playful, lively, carefree, ethereal, flirtatious and evocative. Two feelings appear: the feeling of reluctance and the feeling of safety. The children's artworks are dominated by yellow, blue, green and red.

The fourth hypothesis (H4; Stimulated by a vocal-instrumental musical piece (text in their mother tongue), children respond with recognisable motifs) is not measurable on this musical piece because it is instrumental.

The fifth hypothesis (H5; Stimulated by an instrumental musical piece, children respond with an abstract artistic composition) has been disproved because all the children's artworks include recognisable motifs.

The comparison of musical and visual parameters connected with the fragment from Vltava mostly confirmed the hypotheses that were put forward (Table 17).

Specifically, the first hypothesis (H1; Stimulated by a musical piece of expressed rhythmical patterns and different tempos, children respond by drawing visual elements of dots and lines) has been partially confirmed. An interrupted rhythm line is pronounced in the music and so are the strokes on the children's paintings. The line seems to imitate the flow of a river in all the paintings. The dots on the paintings are regularly distributed, without deviations, which demonstrates the experience of an even tempo, without occasional tempo oscillations.

The second hypothesis (H2; Stimulated by a pronouncedly dynamic musical piece, children respond by drawing visual elements of line and colour) has been confirmed. Crescendo and decrescendo dynamics are pronounced in the musical piece. Blue colour (water!) dominates in the selection; in some of the children's artworks, it appears only as a gentle contrast to a warm colour, while it is dominant in others. Rounded, wavy and soft strokes depict melody length and its repetition, but they are also upgraded with new elements. As the music changes, the stroke is interrupted by shorter elements creating short–long, deep–high contrast.

The third hypothesis (H3; Stimulated by a musical piece of various characteristics, children respond by drawing visual elements (cheerful – clear colours of the spectrum; sad, melancholic – warm, achromatic colours)) has also been confirmed. The character of the musical piece is gentle at first and then becomes more intense, after which it calms down. Twelve children's paintings depict the experience in warm colours. Although warm colours dominate, children use accents in cold colours to create a dynamic of expression.

The fourth hypothesis (H4; Stimulated by a vocal-instrumental musical piece (text in their mother tongue), children respond with recognisable motifs) is not measurable on this musical piece because it is instrumental.

Table 17

Hypotheses in relation to musical works

Hypothesis	Musical pieces			
	<i>Djula's song</i>	<i>May this whole world</i>	<i>The Dance of the Hours</i>	<i>Vltava</i>
H1	confirmed	disproved	confirmed	partially confirmed
H2	confirmed	confirmed	not measurable	confirmed
H3	confirmed	confirmed	confirmed	confirmed
H4	partially confirmed	confirmed	not measurable	not measurable
H5	not measurable	not measurable	disproved	confirmed

The fifth hypothesis (H5; Stimulated by an instrumental musical piece, children respond with an abstract artistic composition) has been confirmed because children responded to music with an abstract artistic composition in all the children's artworks.

As evident from Table 17, children's artworks drawn in response to Djula's song confirmed three hypotheses, May this whole world song and the fragment from Vltava confirmed the same number of hypotheses, while the fragment from The Dance of the Hours confirmed two hypotheses.

The sixth hypothesis (H6; Children convey an equal emotion when listening to a musical piece and when drawing a composer's portrait) was excluded from the individual analysis because an identical issue was identified in the analysis. The stimulus in this activity is both visual and non-visual motifs, and most children's paintings demonstrate a faithful depiction of visual material. The paintings of Jakov Gotovac's portrait include all the observed details: a hat which is thick on the right, glasses, full lips, both ears and wide nostrils. Some children added details which are not visible in the photo (buttons on the shirt and decorations on the hat) because they thought these should be there. The paintings of the portrait of the composer Alfi Kabiljo are smaller because the children wanted to place the composer into a space shown in the photo. A few of them painted a piano next to the portrait, while the others painted a window, all the items from the room or added details they imagined (notes, speech clouds with an unusual script). They painted the composer's portrait with all the details they perceived: glasses, hair, and the shape of the collar they saw as a heart symbol. Most children painted a complete figure, although the composer can only be seen down to his waist in the photo. The portraits show that the children depicted the composer Amilcare Ponchielli meticulously concerning the presented photo. The photo shows him with a beard and hair, with only one ear visible, wearing a suit with buttons. The children accented the beard and hair; some of them added another ear in the portrait they placed in a landscape. The facial expression, i.e. the intensity and expressiveness of the gaze, was also well depicted. The hand pressed quite firmly against the paper. By observing the children's paintings of the portrait of the composer Bedřich Smetana, we can see a firm hand pressing against the paper surface, pronounced head roundness and details noticed and drawn such as the beard, glasses and ears. The painting demonstrates a pronounced black-and-white contrast.

Based on the indicated visual parameters, we can conclude that the children transferred their emotions onto the painting of the portrait, but we cannot say with absolute certainty whether the emotion is connected with the composition that was played simultaneously or with the fascination with the photo. The photos of the portrait were black and white, and the children were impressed by the black-and-white contrast and facial expressions. We can presume that the visual stimulus in preschool children was stronger than the non-visual; therefore, future research could include an activity where children imagine the composer while listening to music.

Conclusion

The objective of this research was to examine the influence of the musical piece on the use of visual elements of a dot, line and colour in children's visual expression as well as distinctive motifs or the abstract nature of the composition. The findings indicate that the children's paintings stimulated by musical pieces can include expressions consistent with the parameters of rhythm, tempo, dynamic and character which the children can respond to with distinctive motifs and/or an abstract composition. Children's paintings show they listened to the music carefully and used hand motions to respond with visual elements and techniques. Dots and short lines in certain paintings demonstrate a sense of rhythm, while others show emotion in how the plane and colour are depicted. Motifs or the abstract nature are visible in some of the children's paintings as an association with the joyful character of music, the emotion of pleasure and safety. Thus, for example, although the vocal-instrumental composition from the opera *Ero from the Other World* was written in the mother tongue, the children painted abstract compositions, and the recognisable motifs are not related to the text. Another example is paintings drawn while listening to the instrumental composition *The Dance of the Hours* which include mostly recognisable motifs. The recognisable motifs include schematic depictions of hearts, trees or flowers, but this paper does not deal with the issue of the scheme.

Although mutually different, children's drawings of portraits are similar in what the children perceive and draw – details such as a piano, tie, glasses, and suit. Because children painted composers' portraits while listening to music, we can learn about the children's experience of music from how hard they pressed the drawing tool against the paper. Still, we cannot conclude as to whether the children convey the same emotion while listening to a musical piece and drawing the composer's portrait.

The results of this research indicate that the children mostly respond to the tempo, dynamics, and character of music with visual elements (dot, colour, line, and plane) and composition. In addition, the children's responses to a certain composition were very individual. The richness and variety of artistic solutions indicate how free the children's expression is, which is extremely important to consider when considering the research relevant.

The results of the research on the influence of music on creative expression through fine art (Filipović and Grujić-Garić, 2011, 238) indicate that "(...) with the children that had been stimulated by music during the artwork, was significantly expressed the intellectually — narrative level (what and how the children present) and the idea – sign level (from the position of children forming the visual signs for ideas, that is, how they find, from the idea meaning, the basis for the visually coded sign)", which can be associated with the findings of our research. Some research indicates that children are guided by associations and emotions when listening to music (e.g. Črčinovič Rozman and Duh, 2007), while certain findings indicate that a larger number of various colours and sounds remind the children of a larger number of objects or activities (Gortan-Carlin and Radić, 2023).

All of the above leads to the conclusion that children, while listening to music, use hand movements to draw and paint their impression which sometimes builds on musical elements of a musical piece, while at other times, it is partially or completely different from them. In this manner, they depict their emotional world, how and what they think about, while being stimulated by sound/music.

Although analyses of (musical or visual) artworks follow certain rules and language, the experience of an artwork is individual and depends on several factors. Children of early and preschool age do not have to be acquainted with either visual or musical language to express their experience of a musical piece through fine art. Children spontaneously and freely express their emotions and associations with the experience of music in a fine art medium.

We believe the integration of the artistic curriculum opens up new possibilities for conceiving and understanding music and fine art as well as new perspectives in planning and implementing an integrated curriculum, achieving in this manner a child's holistic development.

Literature

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Balić-Šimrak, A., Blažević, B., Vinožganić, D., & Štabek, Ž. (2014). Integrirani umjetnički kurikulum [Integrated art curriculum]. *Dijete, vrtić, obitelj*, 20(76), 5–8. <https://hrcak.srce.hr/159108>
- Bilbokaitė, R., Bilbokaitė-Skiauterienė, I., Kravale-Pauliņa, M., & Peskur, V. (2020). Didactic approach of music integration in pre-school children's daily learning activities: limitation of themes and use of methods. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (ur.), *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 7547–7554). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1916>
- Buzaši Marganić, M. (2007). *Priručnik uz udžbenik likovna kultura za drugi razred [Manual for the second grade fine arts textbook]*. Eduka.
- Črčinovič Rozman, J., & Duh, M. (2007). Contemporary forms of visual and audio media in the function of the simultaneous experience of art and music. *Informatologia*, 40(4), 276–283.
- Davidova, J. (2020). Thematic approach as the basis of integrative music teaching/learning in preschool. In: L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (ur.), *Proceedings of ICERI2020 Conference* (pp. 4177–4185). IATED Academy. <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0934>
- Đurđanović, M., & Stošić, I. (2017). Preschool teachers and their levels of interest in developing musical competencies. *Facta Universitatis*, 3(1), 15–27. <https://doi.org/10.22190/FUVAM1701015D>
- Filipović, S., & Grujić-Garić, G. (2011). Interaction of music and the children's art expression. *Journal Plus Education*, VII(2), 223–240.

- Goldin, S., Smolić Batelić, A., & Vidulin, S. (2022). Poticanje emocionalnoga razvoja djece predškolske dobi tematskim integriranim glazbenim aktivnostima [Encouraging the emotional development of preschool children with thematic integrated musical activities]. U: I. P. Gortan-Carlin, K. Riman, & B. Bačlija Sušić (ur.), *Mùzika: zvuk, logos, odgoj i obrazovanje, terapija* (str. 133–159). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli i Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad.
- Gortan-Carlin, I. P., & Radić, B. (2023). Boje Orffovog instrumentarija iz perspektive djece i studenata [The colors of Orff's instruments from the perspective of children and students]. *Napredak*, 164(1–2), 145–166. <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.8>
- Grgurić, N., & Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik [Visual and artistic education: methodical manual]*. Zagreb: Educa.
- Herceg, L., Rončević, A., & Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi [Art culture methodology for children of early and preschool age]*. Zagreb: Alfa.
- Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mendiković, A., Ulemek, E., & Vidulin, S. (2019). Predškolska ustanova kao mjesto realizacije ideja: primjer glazbenog igrokaza [Preschool institution as a place of realization of ideas: an example of a musical performance]. U: I. P. Gortan-Carlin, & B. Radić (ur.), *Glazbe Jadrana — identitet, utjecaji i tradicije* (str. 175–196). Katedra Čakavskog sabora za glazbu Novigrad.
- Milić, I. M., & Selaković, K. I. (2013). Holistički pristup nastavi glazbene i likovne kulture u nižim razredima osnovne škole [A holistic approach to the teaching of musical and artistic culture in the lower grades of primary school]. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3* (str. 201–213). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Moran, S. (2010). *Interdisciplinarity: The new critical idiom*. Routledge.
- MZOS (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje [National curriculum for early and preschool education]*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Simspon, J. (1996). Constructivism and connection making in Art Education. *Art Education*, 49(1), 53–59. <https://doi.org/10.1080/00043125.1996.11651424>
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima [Integrated preschool curriculum: children's work on projects]*. Zagreb: Mali profesor.
- Vidulin, S. (2016). Glazbeni odgoj djece u predškolskim ustanovama: mogućnosti i ograničenja [Musical education of children in preschool institutions: opportunities and limitations]. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 221–234.



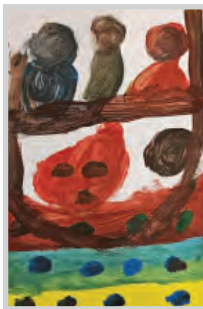
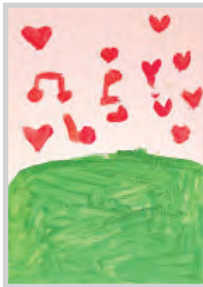
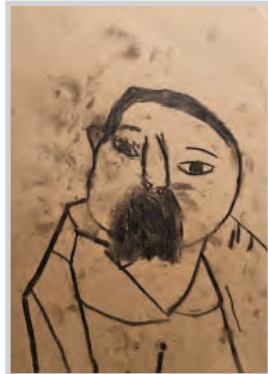
YouTube: 6. Zizovic & Vidulin video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/5RjHn4liRBE>

Time: 16:50'

Oral presentation: English

PowerPoint: English



Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sevdzhihan Eyubova, PhD, associate professor, Developmental and Educational Psychology, Anna Laskarova-Ivanova, PhD Lecturer, Fine Arts Pedagogy, Faculty of Education, Episkop Konstantin Preslavski University, Shumen (Bulgaria)
s.eyubova@shu.bg



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 741-053.4:159.922.7/.75 KID–ART *metoda*
Short scientific article
580–589

EXPLORING CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION: THE KID-ART METHOD FOR COMPREHENSIVE DRAWING ANALYSIS

Summary: *Significance and Context of the Problem.* The study focuses on developing and applying the Kids' Drawing Analysis and Rating Tool (KID-ART) to assess drawings created by children aged 3 to 7 years old. The primary aim is to introduce and showcase the effectiveness of KID-ART as a thorough approach to analyzing children's artwork. This tool is designed to offer both qualitative and quantitative assessments of children's drawings, aiding specialists in comprehending and interpreting the content and expressive qualities of the artwork. *Objectives.* The main goal of this research is to demonstrate the efficacy of KID-ART in analyzing children's drawings. By utilizing 48 evaluation criteria spread across 8 scales, the tool provides a detailed descriptive analysis of drawing elements and a quantitative evaluation of expressive levels. The objective is to equip professionals with a structured method to assess children's artistic abilities and potentially identify psychological concerns that may necessitate further evaluation by a psychologist. *Sample.* The study analyzes 45 drawings created by children aged 3 to 7 years. These drawings serve as the basis for evaluating the effectiveness of KID-ART in providing a comprehensive assessment of children's artwork. The sample size and age range are chosen to ensure a diverse representation of children's drawing abilities within the specified developmental stage. *Methods.* The research employs qualitative and quantitative analysis techniques to evaluate the drawings using KID-ART. The tool's 8 scales and 48 criteria enable detailed profiling of a child's drawing skills, facilitating tailored interventions to enhance artistic development or identify potential psychological needs. This methodical approach aims to offer professionals a structured framework for assessing and interpreting children's drawings effectively. *Research Results.* The study's results indicate that KID-ART effectively enables a structured evaluation of children's drawings. Through the utilization of the tool's scales and criteria, specialists can create detailed profiles of children's drawing abilities, aiding in identifying areas for improvement or potential psychological concerns.

Keywords: Children's Artwork, KID-ART Method, Drawing Analysis, Child Development, Artistic Development.

Introduction

Artistic expression is an essential aspect of child development, providing a means for children to communicate their thoughts, feelings, and experiences. Drawing, in particular, is a common form of artistic expression among children, allowing them to express their creativity and imagination. However, interpreting children's drawings can be challenging for professionals working with young children, such as educators and psychologists.

The Kids' Drawing Analysis and Rating Tool (KID-ART) is a comprehensive method for analyzing children's drawings, designed to provide both qualitative and quantitative assessments of children's artwork. This tool aims to aid specialists in understanding and interpreting the drawings' content and expressive qualities, providing valuable insights into children's artistic development and potential psychological needs.

Research problem and review of relevant literature

The creative process for children represents a form of play, during which they create imaginary worlds. However, what occurs within them is a real reflection and re-enactment of experiences, events, occurrences, and the child's current emotional state. According to Sanja Filipović and Milica Vojvodić (2016), psychological and pedagogical research on children's artistic creativity and expression is crucial for the development of various tendencies and educational styles in teaching. Children's artistic expression is an inborn ability for expression, a way of communication, and a means of forming personal qualities. Children's artistic creativity is formed as a result of spontaneous interaction between the child's inner self and the surrounding environment. Artistic development is influenced by family, environment, culture, traditions, and the child's psychological development (Bashovski, 2000). Children express their thoughts through characteristic features and forms in their creativity.

In the first two years of life, a child is engaged in developing sensorimotor and motor skills (Filipović, 2009). When it comes to artistic activity, forms, colours, and words in the form of play are the primary basis for the development of artistic-creative activity. Children in preschool age rapidly develop the ability to experiment, transform, and manipulate various symbolic systems such as words, lines, colours, and forms. Art education supports the development of cognitive processes, creativity, intelligence, spatial thinking, and symbol interpretation as an additional expressive medium. Children's drawings are filled with images of animals, plants, objects, and human figures, which are direct participants in the conceptual composition that retells various emotional situations for them. Color is a primary expressive medium, and often for the youngest children, it is the only deliberately used means in the conceptual construction of a child's drawing. The compositional arrangement on the drawing sheet is directly related to the child's developmental characteristics, as well as their subconscious attitude and emotional state during the creative process. Children's emotions directly affect the depiction of human figures. For example, the

faces in the composition always express some emotion, such as happiness, sadness, anger, or aggression. Analyzing and interpreting a child's drawing is a process that is not easy to concretize, especially because children often depict objects in a very abstract or associative manner through the use of symbolic images. In such situations, the intervention of projective techniques, such as the "Animal Family Drawing Test" (Dacheva, M., 2005), plays a crucial role in correctly analyzing the drawing. According to Schulte, the specificity of children's creativity is based on the fact that "children's drawings often include many contradictory logics" (Schulte, 2019). This implies that sometimes children need to verbally clarify details of their drawings. The KID-ART method does not require mandatory communication with the child. The primary goal is to make a more general analysis of the child's current emotional state without requiring the intervention of a specialist. The second possibility it offers is to read indications of hidden emotional problems from pedagogues who work with children in kindergarten and school (Foley & Mullis, 2008).

The carriers of symbolic content are the objects and graphemes included as part of the conceptual-compositional construction of the drawing. Such images include the sun, clouds, trees, houses, animals, birds, elements of the landscape, and objects participating in it. Graphemes involve the use of dashes (vertical or horizontal), dots, jagged lines, lines resembling diagrams, circles, spirals, and more (Marinova, 2000). Sanya Filipovich (2016) examines the stages of development in children's drawings, closely linked to the children's age-related development and their abilities for artistic expression. The expressiveness of children's drawings depends on the fundamental expressive elements - line, shape, and colour. Initially, children's primary expressive tool is the line, often influenced by colour choice. Gradually, children progress to mastering and specifying the form of the image and its logical connection with color. The easiest and quickly acquired form for drawing in the development of fine motor skills in preschool age is that of the circle (Filipović & Vojvodić, 2016).

Gradually, children learn to build more complex and symmetrical forms and begin to mix colors during the drawing process. The portrait as a form of expression appears around the age of 6-7. Of course, the images are still far from realistic, but their expressiveness depends on the details depicted, such as the face with its parts, the details in the clothing of the figures, and the detailed images of objects in the overall composition.

Mastering the line as a graphic expressive and form-building medium is directly related to the child's age and individual development. For 7-year-olds, it still has a decorative character. The search for and creation of more naturalistic images begins after the age of 9-10.

The materials used by children during the drawing process determine the techniques they use. For instance, if a child primarily uses graphic materials (pencils, coloured pencils, charcoal, pastels) in their drawing, it means they use graphic techniques (shading, different types of lines, dots). Conversely, when working with painting materials (watercolours, tempera, acrylic paints), painting techniques are used. A combination of graphic and painting materials and techniques is referred to as "mixed" or "non-traditional."

The emotional expressiveness in children's drawings involves more than just the feelings conveyed by the coloured spots, lines, and strokes. It is a complex of the child's ability to recreate through the combination of all expressive means the relationship and interaction between the depicted images on the drawing sheet. The degree of emotion transmission depends on the expressiveness of the images, especially the faces and gestures of the figures participating in the conceptual idea.

Children in preschool age have difficulty planning the drawing process, which can be a problem when creating thematic drawings. Planning includes compositional construction, which is the basis of the conceptual idea. This process is labour-intensive for younger children aged between 3 and 7. Emotions are dominant in them, so the main expressive medium is colour. The compositional arrangement is of secondary importance, and the colour composition of the drawing is directly related to the child's developmental characteristics. The individual artistic skills of the child determine the sequence of figure arrangement, the way of building forms, and the composition elements. The second main problem is the spatial (planar) construction of the conceptual idea. The third problem is the comparison of the size of the figures and the detailed construction. The overall compositional arrangement in the drawing does not depend on a previous plan. Children build the drawing gradually, often placing figures or other elements in the drawing where there is simply free space (Goldsworthy, 2023). The child's relationship to the drawing process depends on the arousal of interest in the assigned task. For children up to six years of age, play is an important stimulus for completing tasks. Another important factor is the environment — the atmosphere and the participants in the drawing activity. Personal qualities such as creativity and creative abilities as a set of mental and personality traits favour the drawing activity (Balkanski, 2015). For researchers of child development and creativity, refusals of artistic activity are more problematic. They are often the result of high self-criticism and low self-esteem, which can prevent a child from using a positive form of self-expression, such as drawing, and block creativity at an early stage of their development (Eyubova, 2018).



Figure 0.66

Children's artwork [black marker]

Note. Center for Art Education and Education of Children and Youth of Vojvodina. © Fair Use

Artistic knowledge and skills determine artistic literacy

Table 1. presents a breakdown of age-related groups for children aged 3 to 7 and their corresponding artistic knowledge and skills, detailing the minimum skills expected at each stage of development for various aspects of artistic expression — color use, compositional distribution, human/animal figures, additional elements, expressiveness, techniques, emotional expression, and the child's attitude toward the drawing process.

Tablea 1

Progression of artistic literacy across different age groups

<p>3-4-year-old Children:</p> <ul style="list-style-type: none">• Use of 1-2 colors.• Linear arrangement of elements in the composition.• Presence of at least one figure with partial detailing.• One additional element, such as a house or sun.• Basic emotional direction in the drawing, conveying positive or mixed emotions.	<p>4-5-year-old Children:</p> <ul style="list-style-type: none">• Use of more than 3 colors and shades.• Framed compositional distribution in a single plane.• Presence of more than one figure with partial detailing.• More than one additional element, such as clouds, trees, or flowers.• Emotional expression characteristic of the developmental age features of children.
<p>5-6-year-old Children:</p> <ul style="list-style-type: none">• Use of more than 4 colors, shades, and blending.• Compositional distribution in at least two planes.• Presence of more than two figures with detailed characteristics.• More than two additional elements, such as clouds, trees, or flowers.• Highlighted expressiveness, detailing in individual elements, and variety in character depiction.	<p>6-7-year-old Children:</p> <ul style="list-style-type: none">• Use of various shades and blending of colors in a more complex manner.• Compositional distribution in at least three planes or grouped in the entire space of the drawing sheet.• Presence of more than two figures with detailed characteristics.• More than three additional elements, such as clouds, trees, or flowers.• Emotional expression characteristic of the developmental age features of children.

Method

The *Kids' Drawing Analysis and Rating Tool (KID-ART)* is a comprehensive method for analyzing children's drawings, providing both qualitative and quantitative assessments of children's artwork. The tool comprises 8 scales, each with specific evaluation criteria, that offer a detailed descriptive analysis of the drawing elements and a quantitative evaluation of the drawings' expressiveness levels. The scales are as follows:

-
- *Scale Nº1. Colors used.* This scale evaluates the use of colors in the drawing, including the choice of colors, color harmony, and color intensity.
 - *Scale Nº2. Compositional distribution* in the drawing sheet, pressure, hatching, and types of lines used as a means of expression: This scale assesses the distribution of the drawing on the sheet, the pressure applied, the use of hatching, and the types of lines used to express different elements in the drawing.
 - *Scale Nº3. Presence of human/animal figures and detail of images.* This scale evaluates the presence and detail of human or animal figures in the drawing, including the level of detail and accuracy in depicting these figures.
 - *Scale Nº4. Presence of additional elements.* This scale assesses the presence and relevance of additional elements in the drawing, including objects, backgrounds, and other details that add to the overall composition.
 - *Scale Nº5. Expressiveness and fantasy.* This scale evaluates the level of expressiveness and fantasy in the drawing, including the use of imaginative elements and the ability to convey emotions and feelings.
 - *Scale Nº6. Techniques and materials used.* This scale assesses the techniques and materials used in the drawing, including the use of shading, texture, and other artistic techniques.
 - *Scale Nº7. Emotional expressiveness.* This scale evaluates the emotional expressiveness of the drawing, including the ability to convey different emotions and feelings through the use of colors, lines, and other visual elements.
 - *Scale Nº8. The attitude of the child towards the drawing process.* This scale assesses the child's attitude towards the drawing process, including their level of engagement, creativity, and willingness to experiment with different techniques and materials.

The KID-ART tool is designed to provide a structured approach to evaluating children's drawings, allowing specialists to create a detailed profile of a child's drawing abilities. This profile can guide professionals in tailoring activities to enhance a child's artistic skills or in identifying potential psychological concerns that may require further assessment by a psychologist using specialized psychodiagnostic tools. The use of the KID-ART tool can have several benefits for children's artistic development and psychological well-being. By identifying children's strengths and weaknesses in various aspects of drawing, specialists can tailor activities to enhance their artistic skills and promote their creativity and self-expression. Additionally, by identifying potential psychological concerns based on the content and quality of their drawings, specialists can provide early intervention and support to children who may be at risk for psychological or emotional difficulties.

Research results

The KID-ART tool was used to evaluate children's drawings, and the descriptive statistics provide insights into the sample and the evaluation results. The sample consisted of 45 children, with ages ranging from 38 to 95 months ($M = 70.67$, $SD = 15.085$). Regarding the children's sex, 19 (42.2%) were male, and 26 (57.8%) were female.

The children's drawings were evaluated using the KID-ART tool, which comprises 8 scales and 16 items. The total score on the KID-ART tool ranged from 25 to 45, with a mean of 36.04 ($SD = 4.968$). The overall Cronbach's alpha for the KID-ART tool was .657, indicating moderate internal consistency.

The results of the study demonstrate that KID-ART successfully provides a structured approach to evaluating children's drawings. By utilizing the 8 scales and 48 criteria, specialists can create a detailed profile of a child's drawing abilities, highlighting their strengths and weaknesses in various aspects of drawing. The qualitative analysis of the drawings revealed that children's drawings varied significantly in terms of composition, color, form, detail, movement, expression, creativity, and personalization. The quantitative analysis of the drawings using KID-ART revealed that children's expressiveness levels also varied significantly.

Discussion

The Kids' Drawing Analysis and Rating Tool (KID-ART) offers a comprehensive method for evaluating children's drawings, providing valuable insights for specialists working with young children in both educational and psychological settings. By offering a detailed descriptive analysis of the drawing elements and a quantitative evaluation of the drawings' expressiveness levels, KID-ART can aid specialists in understanding and interpreting the drawings' content and expressive qualities. The use of KID-ART can have several benefits for children's artistic development and psychological well-being. By identifying children's strengths and weaknesses in various aspects of drawing, specialists can tailor activities to enhance their artistic skills and promote their creativity and self-expression. Additionally, by identifying potential psychological concerns based on the content and quality of their drawings, specialists can provide early intervention and support to children who may be at risk for psychological or emotional difficulties. In conclusion, KID-ART is a valuable tool for both assessing children's artistic development and identifying potential psychological needs based on the content and quality of their drawings. By providing a structured approach to evaluating children's drawings, KID-ART can aid specialists in understanding and interpreting the drawings' content and expressive qualities, providing valuable insights into children's artistic development and psychological well-being.

The statistical tests used in the KID-ART study include descriptive statistics, reliability statistics, and a related-sample *t*-test. Descriptive statistics were used to summarize the sample characteristics and variables, including the mean, standard deviation, minimum, and maximum values for age, sex, and total score.

Reliability statistics were used to assess the internal consistency. Therefore, additional context is needed to fully interpret the statistical analyses and conclusions. Overall, the study provides preliminary evidence for a significant difference in total scores between males and females on the KID-ART tool, but further analyses are needed to fully interpret the results.

The KID-ART tool can be used as an assessment protocol for children's drawings and offers several significant benefits for child development specialists, including:

- Collecting important information — KID-ART allows specialists to gather important information about a child's development through their artwork.
- Reducing errors in information collection — the tool provides a consistent and standardized approach to evaluating children's drawings, reducing errors in information collection.
- Simplifying documentation and archiving — KID-ART makes it easy to document and archive a child's artwork, making it easier to track their progress over time.
- Sharing information with other professionals — allows specialists to easily share information with other professionals working with the child, such as teachers or therapists.
- Providing quick feedback — KID-ART allows specialists to quickly provide feedback to parents, teachers, and other professionals working with the child.

Conclusions

KID-ART is a valuable tool for both assessing children's artistic development and identifying potential psychological needs based on the content and quality of their drawings. By providing a detailed profile of a child's drawing abilities, specialists can tailor activities to enhance a child's artistic skills or identify potential psychological concerns that may require further assessment by a psychologist using specialized psychodiagnostic tools.

Literature

- Балкански, Д. (2015). *Образователни дейности в детската градина [Educational activity in kindergarten]*. Шумен: Университетско издателство Епископ Константин Преславски.
- Башовски, И. (2000). Рисувателни методики [Drawing techniques]. В: Минчев Б. и др. (Ур.), *Ръководство за изследване на детето — Част 1, Психологически, педагогически и специално-педагогически аспекти* (стр. 262-275). София: Веда Словена-ЖГ.
- Дачева, М. (2005). *Рисунка-тест, тест-рисунка [Drawing-test, test-drawing]*. София: ИК "Светулка-44".
- Еюбова, С. (2023). Психодиагностични възможности на детското рисуване в предучилищния период [Psychodiagnostic possibilities of children's drawing in the preschool period]. В: Сборник с доклади от Лятна научна сесия на Юридическия факултет 2023 г. XXII Международна научна конференция на тема: *Приложна психология — възможности и перспективи*, ВСУ „Черноризец Храбър“ (стр. 20-29). Варна: Университетско издателство,.
- Filipović, S., Vojvodić, M. (2016) Structural development of child's artistic expression, *Journal of Subject Didactics*, 2016, Vol. 1, No. 2, 119-126, DOI: 10.5281/zenodo.438177
- Filipović, Sanja (2009). Značaj kognitivnih i kreativnih faktora u likovnom stvaralaštvu predškolske dece [The significance of cognitive and creative factors in preschool children] *Inovacije u nastavi XXII*, 2009/3, 62-72.
- Foley Y. Ch. & Mullis F. (2008) Interpreting Children's Human Figure Drawings: Basic Guidelines for School Counselors, *GSCA Journal* 2008 | Volume 1, No. 1, 28-37: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864355.pdf>
- Goldsworthy, K. (2023) Involving children in evaluation. *Practice guide*. <https://aifs.gov.au/resources/practice-guides/involving-children-evaluation>
- Маринова, Д. (2000). Защо рисуването е толкова важно за развитието на детето? Смисъл и значение на детските рисунки [Why is drawing so important for a child's development? Meaning and significance of children's drawings]. В: Минчев Б. и др. (Ур.), *Ръководство за изследване на детето — Част 1, Психологически, педагогически и специално-педагогически аспекти* (стр. 276-309). София: Веда Словена-ЖГ.
- Schulte, C. M. (2019). Plot Holes in Children's Drawing. *Art Education*, 72(3), 15–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2019.1577942>.



YouTube: 34. Ejubova & Laskarova Ivanova video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/Tr2BH6X6Ylg>

Time: 08:07'

Oral presentation: English

PowerPoint: English

Figure 0.67

Children's artwork [wax crayons]



Note. Children's cultural center, Belgrade, 2012. © Fair Use

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Mirjana Marković, PhD, professor of vocational studies
Methodology of teaching Serbian language and literature
Department for educators and nurse educators
Academy of Vocational Studies, Šabac (Serbia)
mira.markovic@yahoo.com

ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 81'271:37
A scientific polemic
590–601

CULTURAL LEVELS OF LANGUAGE EXPRESSION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Summary: Linguistic culture encompasses a broader scope of observation, connecting the relationship of language with other phenomena. The diversity of linguistic usage depends on numerous extralinguistic, primarily sociologically defined, situations. Issues regarding the existence of speech variations and their classifications are no longer debatable. Starting from the identified levels of speech based on the quality criteria of language realization, we believe it would be significant to indicate, using the same criteria, the different levels of linguistic expression in the communication process. Despite the undeniable existence of various subcodes inherent to any developed language in its specific realizations, an appropriate aspect of language has not been given due attention in our methodological practice. We propose that this segment of linguistic expression be investigated, considering the necessity of standardizing linguistic communication to improve overall communication. Special emphasis is placed on the importance of the teaching process, as schools play a crucial role in mastering linguistic expression and systematically fostering awareness of the importance of language.

Keywords: language culture, levels of language expression, formal, informal, academic expression.

Levels of Linguistic Expression Culture in the Educational Context

The modes of human communication are numerous and diverse. Reflections on the multifaceted forms of communication practice cannot be confined solely to linguistic parameters, primarily because language usage is most often socially conditioned. The same linguistic system—depending on the situation, participants in the communication, and the communication's purpose—will be used differently.

Despite the undeniable existence of various subcodes inherent to any developed language in its specific realizations, the relevant aspect of language has not been adequately addressed in our methodological practice. Research concerning the diversity of linguistic uses "often becomes an awkward burden," as Dubravko Škiljan (1978, p. 39) observes, adding that a "systematic, albeit certainly incomplete, presentation of the general types of linguistic diversity would require the application of various parameters." Without delving deeply into the reasons for this observation, the enduring view, dating back to Saussure and beyond, persists: linguistics of language has yielded to the linguistics of speech in this domain.

Issues regarding the existence of speech variations and their classifications are no longer disputable. Clear levels have been delineated in accordance with the manner of speaking, beginning with ordinary, everyday speech (imbued with jargon, colloquialisms, dialects, familiar expressions, and so forth), progressing to standard, normative speech, and culminating in qualitatively higher levels—cultivated speech and, ultimately, aesthetically shaped speech, which represents the highest and most optimal level of verbal skill manifestation. Starting from these identified levels of speech based on the quality criteria of language realization, we believe it is equally important, using the same criteria, to address the different levels of linguistic expression in the communication process.

At the outset, it is essential to consider the distinction between the terms "language structure" and "structure of linguistic expression," which differ both terminologically and conceptually, as they pertain to different descriptive levels. Language, as a complex system, is organized into so-called linguistic levels, which comprise the set and arrangement of all segments within a language system—phonetic, morphological, syntactic, orthographic, lexical, stylistic, and others. Units of a lower level combine to form units of a higher linguistic level, thereby constructing the entire system. By levels of linguistic expression culture, we primarily mean the ability to use linguistic tools effectively, as well as the coherence of the components of linguistic expression—listening, speaking, reading, and writing.

Ways of Language Use in Speech

The ways in which language is used in speech vary significantly. Changes are not limited to the selection of a different register relating to lexical choices but also include variations in intonation, the use of appropriate forms of respect and politeness, and other factors. In line with the diversity of linguistic usage, noticeable differences within the same linguistic system can be observed through common qualifiers such as "yelling like a fishmonger," "drop that prosecutorial tone," or "speaks like a politician," which evoke professional-functional modes of expression conditioned by social roles.

For instance, an individual equally proficient in dialect and standard language will typically use the former in a familial setting and the latter in workplace communication or social interactions requiring formal conduct and expression. When transitioning from one professional role to another, the shift in subcode may be partial or complete. Informal forms of expression—characteristic of a familial style, including slang, dialectal lexical elements, and informal nuances—tend to dominate interactions with friends and, in general, private communication.

It is also important to note that the choice of a specific level of linguistic expression, realized by an individual in everyday communication about the spectrum of available styles, does not imply a straightforward mutual correspondence. Levels of linguistic expression are not synonymous with functional styles or levels of speech culture. In implementing a particular level of linguistic expression, various functional-stylistic possibilities are typically combined.

For instance, the same conversational style may be used at different levels of linguistic expression. A greeting like "Hi — Good day — Greetings" belongs to the everyday conversational style but varies across the spectrum of informal–formal–academic addressing. An even more illustrative example would be greetings such as "Hey, buddy — Hello, friend — Esteemed friend," where different speech formulas are applied depending on the level of linguistic expression.

Transitioning from one level to another is not always simple or easy, as evidenced by numerous practical examples. Challenges arise not only when linguistic expression needs to be elevated and qualitatively improved but also when descending from a higher to a lower level, which is equally significant in everyday communication.*

* When Márquez was asked what he missed most in life, he succinctly replied: "A writer," referring to someone who could help him draft the simplest greetings or condolence letters. "If one day I were faced with the seemingly impossible task of writing a fifteen-page story in a single day, I am sure I would succeed by evening. Perhaps it would be a bad story, but the task would be completed. Unfortunately, I cannot write even the simplest greeting card without struggling for a week, gnawing away at my own insides," the writer admitted.

Márquez was not the only author troubled by this issue. Luis Alcoriza, a brilliant writer and screenwriter of many Buñuel films, was once found by Márquez staring at a blank sheet of paper. He wasn't wrestling with a screenplay but was supposed to draft a request to the municipal office for his semi-literate cousin. Márquez tried to help him, but their progress was painfully slow, and the request remained unwritten. Six hours later, at three in the afternoon, Alcoriza's cousin found Márquez and Alcoriza, exhausted after finishing a bottle of rum, still staring at the blank paper. Seeing that the two writers were incapable of drafting the request, she quickly and effortlessly dictated the text herself. "That day, as is still true today, I thought that perhaps this semi-literate woman, who had spent most of her life surrounded by dishes and in the kitchen, was the writer I had been missing all my life," Márquez remarked.

We observe that speakers spontaneously switch from one subcode to another depending on the role they assume in a given speech situation, which implies prior mastery of various subcodes. A lack of knowledge of the appropriate subcode can contribute not only to poor communication but also to its complete breakdown. For example, expressions like awesome or to the max can have not only different but completely opposite meanings at different linguistic levels. While an academic mode of expression would interpret these words in their primary meanings, the same expressions would acquire opposite meanings in informal communication. (Consider also the well-known example of the word professional in formal communication versus its informal counterpart professional with a feminine connotation, which often carries a different and less favourable meaning.)

By definition, linguistic culture encompasses a broader scope of observation, linking the relationship between language and other phenomena. The diversity of language use depends on numerous extralinguistic, primarily sociologically determined situations, such as human behavior, interpersonal relations, interactions with social institutions, and other elements of social conduct that are constructed over time.

Depending on the social role within the communication process, the speaker's intent, and the effect they aim to achieve, we can attempt to identify the differences present in the levels of linguistic expression.

Each level of linguistic expression has its distinct characteristics, vocabulary, and structure. If we were to outline some general frameworks to define the different levels of linguistic expression based on the preceding considerations, we could identify three significant levels:

- *Informal Expression*
- *Formal Expression*
- *Academic Expression*

Academic expression represents the highest level of linguistic expression. These levels are distinguished both from a communicative perspective and from the standpoint of language usage.

These levels cannot be viewed as independent of one another, as they share common characteristics:

1. Unified Linguistic System: All identified levels of expression exist and are realized within the same linguistic system.

2. Social Role Influence: These levels are strongly determined by the social role an individual assumes in a communicative act. This means that certain social attributes of an individual (status, profession, age, gender, and others) require a corresponding cultural behavior level, including linguistic behavior. For example, the expected level of linguistic expression differs for a doctor versus a carpenter or a manager versus a taxi driver. Doctors and managers, among other roles, are linked linguistically by the expectation of authoritative opinions and an appropriate level of expression. Simultaneously, adherence to professional etiquette is expected in all professions and from every participant in communication. While the fulfillment of a professional role may vary among individuals, the basic societal expectations are implicitly present in every profession, and failure to meet them violates certain norms.

3. Hierarchical Structure: All levels of linguistic expression are hierarchically arranged, even though they stem from the same root. Their vertical connection allows familiar material to be built upon with new content.

4. Horizontal Interconnection: Horizontal connections establish causal relationships among different content areas. Each level has its field of application and is linked to the social structure of society. In modern civilized societies, the differences between everyday informal forms of expression and the language of official communication are minimal, although certain limitations remain. For example, the use of the formal pronoun "You" with unfamiliar or older individuals, and even with younger people when formal relationships are primary (such as in secondary school or academic settings). In informal communication, the pronoun "you" would be used instead. It is observed that societies with stronger traditions, such as English-speaking cultures, exhibit more consistent rules for using appropriate linguistic levels.

5. Group Characteristics: The identified levels of language use are not solely individual variations but characteristic features of linguistic expression within larger social groups.

Furthermore, the presence of various communicative matrices within a language is a feature of modern civilized society. Every developed language has a sophisticated register of tools activated for specific functions. "There is no doubt that for every speech community and every speaker, there exists a unified language. However, this universal code represents a system of interconnected subcodes; every language encompasses multiple parallel configurations, each characterized by a different function" (Roman Jakobson, 1966, p. 289). Jakobson's thought should not be equated with a collection of interconnected dialects, as dialects are distributed across different geographic areas, while these subcodes are recognized within the same speaker. The choice of subcode depends on the situation.*

When we reflect on these issues, it becomes evident that the matter concerns not only different language levels but also varying levels of awareness in using linguistic tools. If we consider the definition that the essence of language is practical human consciousness, and speech its immediate materialization, it becomes clear that language and thought are inseparably connected. The reciprocal relationship between thought and language manifests most directly in an individual's ability to shape and express their thoughts linguistically.

This also implies that the academic level of linguistic expression is of the highest qualitative standard, as it represents the greatest harmony between thought and its expression through linguistic means.

Building on these similarities, we will now attempt to highlight the mutual differences among the identified levels of linguistic expression.

* The power of language to set demands or impose social status is clearly demonstrated by Kevin Veldal in numerous examples in his book *Social Behavior* (1979, p. 67), where he states the following: "Non-academic staff often refer to professors as 'profs,' but this term is never used by academic staff. It seems that one must know the rules to be able to either defy or adhere to them."

Informal Expression

In everyday spoken communication, we observe both standardized forms of expression, grounded in the literary language norms, and those that do not adhere to these norms. *Informal forms of language expression* are prevalent in situations that do not require the speaker to have a strong command of language rules, as they typically occur in private communication with familiar interlocutors. This level of language expression is diverse, almost hybrid, as it may include a) *jargonisms*, b) *provincialisms*, c) *dialectisms*, and other non-standard vocabulary and phraseology, as well as d) *barbarisms* and others. It can also be characterized by contextually inappropriate forms and structures.

Jargonisms are understood as a type of non-literary speech used by specific social (non-professional) or age groups whose members are temporarily connected through common life or interests—students, pupils, criminals, etc. For this meaning (speech of a social group), the term "argo" is often used alongside jargon, such as student or school argo. This term is further extended to mean non-standard professional terms: *miner's*, *bricklayer's*, *actor's argo*, and is thus identified with jargon. However, the prevailing understanding is that jargon and argo are not synonyms: the term *argo* (slang) is more often associated with peripheral social groups, such as various criminals, whose language contains many words and expressions with specific meanings, making it incomprehensible to others outside the group, thereby protecting them from other social circles and the law. Young people have also developed their own jargon, in which new forms and meanings emerge.

Expressing Disregard for Normative-Lexical Control the level in question, which reflects a disregard for normative-lexical control, is not only characterized by the dominance of jargonisms, irregular forms of words and sentence constructions, but also by the presence of vulgarisms, the introduction of verbal abbreviations (e.g., forms of address and greetings such as "Chao"), and direct forms of addressing (e.g., "darling," "dear"). In this regard, we are increasingly noticing a phenomenon of impoverishment and trivialization of language, rather than its enrichment.

Some use the term "jargon" to refer to non-standardized professional terms, professionalisms, or the excessive use of technical terminology, such as the jargon of auto mechanics (e.g., "french" for a type of wrench), or legal or medical jargon.

The aforementioned informal level of language expression demonstrates weaker control over the use of linguistic means in terms of normative principles, but not in terms of expanding their range of use. The dominance of jargonisms primarily emerged from rivalry with dialectisms and provincialisms, which are local varieties of speech used in a limited linguistic area. Today, we are witnessing an expansion of jargonisms, which continue to spread, even into areas where standardized language patterns would be expected. The presence of b) *provincialisms* in informal forms of expression has not been mitigated, so many non-literary features characteristic of the dialects of specific regions can still be observed. There are many examples of this, including the following more common ones.

For instance, Vojvodina's *ijekavisms* do not fit into the framework of standardized language: *g(di)*, *nigd(i)*, *prid kućom*, *priko puta*, *sikira*, and similar forms. In northwest Bačka, one can hear words like *pisma*, *divojka*, and *mliko*. A well-known feature of folk speech is the contraction of vowel groups, as shown in examples like *reko*, *kazo*, *pošo*, *došo*, etc., in the present tense of verbs and in infinitive forms: *čitati*, *rukovati*, *pisati*, *znati*, in imperative forms: *pi(j)*, *ubi(j)*, etc. Another ongoing issue is the use of the phoneme *h* in words like *oću*, *ajde*, *ladan*, *oćemo*, *od naši ljudi*, *od moji dobri drugovi*, and so on. Also widespread is the c) *dialectism* that involves using the suffix *-om* instead of *-em* in the instrumental singular of the masculine gender: *pasuljom*, *sa Petrovićom*, *sa Zmajom*, *krojaćom*, *nožom*, etc. A syntactic error that has become ingrained is the use of the preposition *s(a)* with its proper instrumental meaning: *Piso je sa hemijskom olovkom* (He wrote with a pen), *Na more smo putovali sa kolima* (We traveled to the sea by car).*

Our language, it should be emphasized once again, possesses a substantial vocabulary thanks to *dialectisms*. Dialectal, folk speech not only represents the foundation of today's standard language but has always been an inexhaustible source for its enrichment. The rich lexical heritage, which was once a fresh source, is now increasingly referred to with terms like "regionalism," "archaism," and others. While this layer of linguistic heritage is neglected, we witness the creation of new words, many of which come from foreign languages (as a d) *barbarisms*). In its development, the Serbian language has significantly distanced itself from the speech of its narrower base, which is clearly seen in its lexicon.

International contacts among people have intensified today, and languages inevitably mix in these contacts, with words crossing from one language to another. Many of these words are no longer perceived as loanwords, and some have become so domesticated that it is even awkward to use the native term (e.g., *business*, *ideal*, *boots*, *room*, *waiter*, *company*, *café*, *feat*, *football*, *training*, *market*, etc.).

It seems that communication problems do not arise so much from the use of foreign words but from how we use them. The meaning of these words is not always clear to the average educated person (a student near the end of their primary education or a worker with secondary education), of whom there are most in our country. Here are some more frequent examples: *integrity*, *attack*, *verified*, *controversial*,

* The following translation includes the context and provides an explanation of regional language variations: In Vojvodina, *ijekavisms* (regional speech features) do not fit into the framework of standardized language. Examples include forms like *g(di)*, *nigd(i)*, *prid kućom*, *priko puta*, *sikira*, and similar expressions. In northwest Bačka, words like *pisma* (song), *divojka* (girl), and *mliko* (milk) are commonly heard. A well-known feature of folk speech is the contraction of vowel groups, such as in the examples *reko* (said), *kazo* (said), *pošo* (went), *došo* (came), etc., in present tense verbs, as well as in infinitive forms like *čitati* (to read), *rukovati* (to handle), *pisati* (to write), *znati* (to know), and in imperative forms like *pi(j)* (*drink*), *ubi(j)* (*kill*), etc. An ongoing issue in speech is the use of the phoneme *h* in words such as *oću* (I want), *ajde* (let's go), *ladan* (cold), *oćemo* (we want), *od naši ljudi* (from our people), *od moji dobri drugovi* (from my good friends), and so on. Another common dialectism involves using the suffix *-om* instead of *-em* in the instrumental singular of masculine nouns, such as *pasuljom* (with beans), *sa Petrovićom* (with Petrović), *sa Zmajom* (with Zmaj), *krojaćom* (with the tailor), *nožom* (with a knife), and so on. A syntactic error that has become widespread is the use of the preposition *s(a)* with its proper instrumental meaning. For example, *Piso je sa hemijskom olovkom* (He wrote with a pen) and *Na more smo putovali sa kolima* (We traveled to the sea by car)

are most in our country. Here are some more frequent examples: integrity, attack, verified, controversial, anarchy, resolution, competence, to polemicize, and others. We also notice the frequent use of the word "definitely," which originally meant "finally," but is now used to mean "certainly" or "without a doubt." The collision between the true meaning of a word and its usage is illustrated by many examples, such as this increasingly frequent mistake even among educated people: saying that a book was printed in 50 "copies" instead of "copies."

Based on the above, we can conclude that the informal form of language expression contains many irregular verb and noun forms, non-literary phonetic changes, and various lexical solutions (e.g., *zapinjača*, *sapinjača*, *sapetljaja*, *skopčanica*, *sigurnica*... twelve domestic terms instead of the barbarism *zihernadla* or *ziherica*)*. These examples demonstrate to what extent linguistic tolerance, as just one form of cultural tolerance, is not only linguistically but also socially justified.

Formal Expression

In contrast to informal language, *formal linguistic expression* is a controlled linguistic pattern, with rules that are binding for those who aim to communicate in cultural and official spheres. The language of schools, press, radio, television, administrative and business communication, healthcare, judiciary, and economy, as a means of everyday communication, is based on principles that enable this basic function of language. To achieve this goal, it is necessary, in addition to mastering professional knowledge, to have a solid understanding of basic linguistic knowledge, specifically the norms of the literary language in speech and writing. Since this function of language is fundamental to the entire culture of a given social community, this level of language expression is significantly influenced by other important elements related to the development of culture of thinking and social behavior, including the cultivation of a culture of listening and linguistic tolerance.

Formal expression has the broadest range of use, as it is present in everyday communication, both private and professional. It reflects the direct relationship with people from one's environment, work, and surroundings. Since language is a creation of living people, it is dynamic and changes, driven by the

* These are examples of non-standard words or dialectal expressions that could be considered less formal or even incorrect in standard language use. Here's the explanation and translation for each of these terms:

- *Zapinjača* — likely referring to a device or tool used to stop or block something.
- *Sapinjača* — another regional or informal term that could refer to a specific object or concept.
- *Sapetljaja* — likely a term describing something that gets tangled or caught.
- *Skopčanica* — could be an informal term referring to a connection, clasp, or link.
- *Sigurnica* — might refer to a device or mechanism used for safety or security.

These words are provided as domestic (or regional) alternatives to the foreign loanword "zihernadla" (a German term for a "safety pin") or "ziherica" (a colloquial, possibly variant form of the same). The examples show how certain regional or informal language variants can serve as alternatives to foreign terms, though they are not typically accepted in standard language, which often prefers the loanword.

inherent human desire for improvement, for something better and higher. This requires the search for new possibilities of linguistic expression, but also the need for constant reevaluation and verification.

Therefore, rapid and unclear speech, slurring syllables, a poor vocabulary, unintelligible sentences, and similar issues certainly hinder effective communication. Just as informal expressions and forms of address are not appropriate in business conversations, excessive use of professional terminology is not desirable in private formal communication, as it often signals superficial erudition and a lack of linguistic communication skills. Furthermore, it is no longer just important how we speak, but also how we listen.

As we have pointed out, linguistic expression is the ability to convey one's thoughts; it is also a tool for people to express their relationship with the environment and obtain necessary information from it. Therefore, there is an increasing demand for well-formed language use as a skill to act through linguistic means.

In contrast to informal expression, formal linguistic expression represents a more functional level of language use. Through a pronounced focus on accuracy, clarity, precision, logical structure, and persuasiveness, among other requirements, this level of expression seeks a balanced, selected word, rather than a generic term, especially if it is of foreign origin (for example, the global word "okay" would be replaced in formal communication with terms like "in order," "agreed," or "valid").

In addition to the formal language used in private communication, the formal language used in professional contexts is even more significant. Beyond the general vocabulary of a language, there are words and expressions tied specifically to certain fields of human activity. This particularly concerns terminological vocabulary, which differs across various social domains. Each field has its own specialized terminology — terms used to precisely define concepts in science, technology, and the arts. Terminology belongs to the standardized part of the vocabulary of a language. In this way, professional languages are created — languages specific to certain professions, often very different from the general language, and fully understood only by experts in the respective profession.

In professional language, it is necessary to strike a balance between the national and international, between the general and the specialized. While specialists in their circles may use foreign terminology (which sometimes has advantages over native terms), when communicating with the broader public, it is preferable to use native expressions: pravopis (spelling) — *orthography*, *upala pluča* — *pneumonia*, etc., so that an average educated person can understand.

It often happens that in certain fields, due to the excessive use of technical terms, professional language becomes a hindrance to communication. For instance, laws are often incomprehensible to people outside the legal profession because they are written by those who are not trained for such tasks (one example would be the use of the legal expression: *sa tih razloga* — "for those reasons"). Similarly, the creation of political jargon often alienates politicians from the people, plunging them into incomprehensibility and meaningless speech. Whether politicians use foreign terms that change the original meaning or use popular expressions alongside foreign ones, they often employ terms like: *mogućnosti i potencijali* (*possibilities and potentials*), *ostvarenja i realizacije* (*achievements and realizations*), etc., as shields for their rhetoric.

Academic Level of Expression

The academic level of expression stands out from previously discussed levels because it most fully affirms the alignment between the elements of linguistic expression – both speaking and writing — with thought, representing the qualitatively best manifestation of the ability to use linguistic tools. By using language in accordance with its rules and logic, academic expression most completely conveys thought as an internal phenomenon that language can articulate. This level confirms the expressive power and strength of language, achieving a harmonious balance between thought and language as the medium that shapes it.

Human spiritual life is developed and rich, and the thoughts that follow it are complex, so everyone involved must always be mindful of how they express themselves, constantly verifying both thought and expression to ensure that what is expressed is truly what was intended to be conveyed. As R. Dimitrijević noted, “Words are both beautiful and dangerous. They carry and unknowingly captivate with themselves, and one does not feel that what is being shaped by them may not be what was intended, or even may convey nonsense” (Dimitrijević, Radmilo, 1983, 181).

The culture of linguistic expression is an integral part of general culture, and its development directly reflects the cultural level of the community it belongs to. Therefore, care for language is not only shown by linguists, writers, and professors but also by all who use it and are responsible for its form and development. It has been repeatedly stated that correctness and clarity are necessary prerequisites for effective expression. These requirements can be complemented by a condition related to the logical development of thought and its logical formation. This means that what is expressed must leave no doubt about what was intended to be said. To meet this demand, the basic principles require that words be used in their precise meaning and that one is aware of the value of what is expressed. The language of science often becomes hermetic and unclear for those outside a particular field because some words and expressions are known only to specialized individuals in that area. (For example, the term *pravno lice* (legal entity) in legal science does not mean a legal person but an organization or institution.)

In addition to clarity and reasoning, conciseness is also emphasized — the need to express thoughts with as few words as possible. Conciseness is a skill that, like any other, is acquired through practice and must be learned. If we recall the experiences of others, we can clearly observe that even the most talented writers and speakers invested a great deal of self-discipline and effort into their education to elevate their expression to a higher level. The creative credo of Ivo Andrić, “Weave, weave more densely,” is well known, as he often recalled the words of his aunt, who reminded him that a good linguistic expression requires conciseness, not a scattering of words, much like a good weaver’s handwork. The strength and suggestiveness that characterize individual linguistic expression are, among other things, a product of the developed skill of observation, clarity in expression, and elegance in description.

Additionally, academic expression includes an awareness of the speaking situation, considering how thoughts, ideas, and opinions are presented, as well as the audience. All these elements together influence

the choice of linguistic means (grammatical, lexical, syntactic), as well as the choice of content and themes. This means that language must harmonize with the content being presented and the audience to whom it is addressed.

The academic level of expression, while intellectually rich, is also convincing and vivid, leaving an impression on listeners in terms of aesthetic impact. For well-crafted expression achieved through language, in addition to basic, practical functions, often carries an aesthetic function. Good speakers pay attention not only to precise and mature thoughts but also to word choice and stylistic expressive means. It is understandable that the aesthetic component will be particularly pronounced in artistic speech. From a linguistic perspective, the aesthetic layer of words is less important, but considering the entire communication process, its mechanism, and effectiveness, the aesthetic component is an important feature of academic expression. This aspect of linguistic expression comes to the forefront in oratory, expressive reading, recitation, dramatic monologues, and dialogues. Additionally, certain elements of theatricality, in terms of the ability to present specific content, can be recognized in everyday communication that is marked by academic levels of expression. The academic level of expression achieves the most important functions of language — expressive, impressive, and communicative — to the greatest degree.

Conclusion

Based on the presented material, it can be observed that the methods of linguistic communication have multiple facets, shaping and developing in accordance with the needs of the linguistic community to which they are inextricably linked. The three levels of linguistic expression distinguished here vary according to qualitative features, which arise from the interaction between language and content, or language, thought, and reality.

In practice, the levels of linguistic culture presented are no longer disputed. It remains for us to define them more closely through theoretical thought and direct them towards values that will contribute to their improvement. In education, there is an inclination to approach language as a system, and a linguistic system cannot be successfully presented without insight into the entirety of linguistic expressive achievements. The cultivation of language falls under the realm of school duties, within frameworks and terms appropriate to the respective age. Therefore, understanding and mastering the levels of linguistic expression in accordance with the speaking situation should become a necessity in the modern teaching process, particularly in Serbian language education. The culture of linguistic expression should be nurtured at all educational levels, especially at pedagogical, legal, and political science faculties.

Literature

- Veldal, K. (1979). *Društveno ponašanje* [Social Behavior]. Beograd: Nolit. [Social Behavior]
- Dimitrijević, R. (1983). *Logično razvijanje misli i njihovo logično oblikovanje* [Logical Development of Thoughts and Their Logical Structuring (in) Literature and Language]. *Književnost i jezik*, br. 3-4.
- Jakobson, R. (1966). *Lingvistika i poetika* [Linguistics and Poetics]. Beograd: Nolit.
- Lukić, Ž. i Marković, M. (2003). *Kultura govora i komunikacije* [Culture of Speech and Communication]. Valjevo: Intelekt.
- Filipović, S. (2021). *Akademsko pisanje*. Novi Sad: AUNS i Kreativa Beograd.
- Škiljan, D. (1978). *Govor realnosti i realnost jezika* [Speech of Reality and the Reality of Language]. Zagreb: Školska knjiga.
- OpenAI. (2024). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com>

Figure 0.68

Student work [combined technique]



Note. Teodora Peng, 2018. All rights reserved @ Fer Use

Figure 0.69

Stara planina — Old Mountain [acrylic on canvas]



Note. Teodora Peng, 60 x 80 cm, 2021. All rights reserved @ Fer Use

3.

A STIMULATING
ENVIRONMENT FOR LEARNING,
RESEARCH AND CREATIVITY

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Isidora Korać, PhD, assistant professor
Pedagogy, Academy of Arts
University of Novi Sad (Serbia)
isidora.korac23@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 37.016+37.015.31
Original scientific article
604–613

INSPIRING PHYSICAL ENVIRONMENT AS AN INVITATION TO PLAY, EXPLORE AND CREATE

Summary: The physical environment of a preschool shapes the position and roles of all participants in the learning process, influences their interpersonal relationships, and reflects the values nurtured in the learning process. For the physical environment to be inspiring for children's learning, play, and creativity, it is necessary for it to: be rich in stimuli that encourage exploration, and offer a variety of artistic materials, tools, and props that can be used in different ways and allow for various forms of creative expression, provide opportunities for sensory experiences and exploration (textures, smells, sounds, movements, etc.), support belongingness, personalization, collaboration, and positive interdependence among children, and so on. The research aimed to determine: 1) how educators assess the characteristics of the physical environment of the preschool, how much it encourages children's play, exploration, and creativity, and 2) what their suggestions for introducing necessary changes. The study involved 60 educators from various preschool institutions in the Republic of Serbia. A checklist and semi-structured interview were constructed for the research. Qualitative analysis of the collected material was applied. The research findings indicate that educators recognize that the physical environment of the preschool insufficiently fosters collaboration and positive interdependence among participants in the learning process, that there is a need for restructuring spatial units in changing the workspace, introducing inspirational materials for exploration into common areas of the preschool, as well as creating constructions and installations in the yard to further stimulate children's play, exploration, and creativity. In the concluding considerations, it is emphasized that building quality preschool practice, among other things, represents a continuous process of reconsideration, self-evaluation, and joint evaluation of the characteristics of the physical environment through a reflective examination of key dimensions of practice context. For this process to be successful, it is necessary to empower all employees for reflective practice, build a common understanding of the functions of the physical environment in practice and the program of work with children, and introduce necessary changes in the culture and structure of the preschool institution.

Keywords: physical environment, creativity, play, research, preschool.

Introduction

In the document, In the document *National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care — Years of Ascent*, (2019), the national framework for developing educational programs at the level of preschool institutions and practical programs at the level of educational groups (Ibid, p. 9), are defined, among other things, the theoretical and value-based postulates that integrate theoretical knowledge and value orientations related to the understanding of “the child and childhood, its learning and development, as well as the function and nature of education at the preschool age” (Ibid, p. 13). The document defines the concept of education and upbringing based on an understanding of the nature of the child and childhood, rooted in sociocultural theories of development and learning (Vygotsky, 1977; Rogoff, 2003, etc.), sociology of childhood (Arthur et al., 2012; Pound, 2011, according to: Pavlović Breneselović and Krnjaja, 2014), postmodernism, and poststructuralism (Bourdieu, 1993; Mac Naughton, 2003; Slattery, 2006; Dahiberg et al., 2007; Fuko, 2007; Bennet, 2008; Pound, 2011, according to: Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). It emphasizes a holistic approach focused on the relationships developed within and outside the preschool setting, with a program developed through collaboration and a community of practice involving both children and adults. The nature of the child is understood as unique and holistic, with the child being viewed as a creative, (pro)active, and competent participant in the learning process, an active member of a community of adults and peers, and a being of play who is dedicated to learning. The child "learns in all situations and activities based on the play pattern - voluntariness, initiative, dynamism, negotiation, commitment, openness, and reflection." (*National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care — Years of Ascent*, 2019, p. 14).

In the aforementioned document, the physical environment of the preschool includes the spaces of the rooms, common areas within the preschool (such as hallways and corridors), and the outdoor areas of the preschool (terraces, atriums, courtyards). The physical environment is a part of the context of the preschool that shapes its actual program. It is understood through the physical, social, and symbolic meanings (Pavlović Breneselović and Krnjaja, 2018; Breneselović, Krnjaja, and Backović, 2022). The arrangement and equipment of the physical environment reflect the concept of the educational program, the educational values being supported, the theoretical assumptions about the child and childhood, the understanding of the nature and function of preschool education, the principles regarding educational practice and general educational goals, the understanding of the learning process for preschool children, and the principles related to understanding the teaching profession, among other aspects. In this context, the physical environment of the preschool has a threefold significance: 1) *physical meaning* — its appearance, equipment, availability and variety of materials, material structures, etc.; 2) *social meaning* — the ways in which the environment facilitates participation by children and adults, whether children can freely group and work together within the space, how the space allows for joint participation of children and adults, children of different ages, etc.; 3) *symbolic meaning* — the expectations placed on children and adults: what is expected of those who spend time in the space, the roles and activities they can assume and/or

exchange (*National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care — Years of Ascent*, 2019; Pavlović Breneselović and Krnjaja, 2018; Breneselović, Krnjaja and Backović, 2022).

Play, creativity, and preschool children's exploration. The contemporary concept of preschool education defines children's play as "freely chosen, self-regulated, and intrinsically motivated activity in which the child feels free, activates their potential, and surpasses their own limits" (*National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care — Years of Ascent*, 2019: 26). It possesses the capacity for flexibility in action and interaction (Krnjaja, 2012), "maintains the psychophysical potential flexible, as it allows for the practice and variation of behavior patterns, enabling the child to practice and vary behavior patterns" (Marjanović, 1979, p. 9). In play, a child can alter or modify the purpose of objects, toys, or materials within the context of the play itself (Marjanović, 1975), exploring personal capacities, incorporating and reconstructing previous experiences, knowledge, actions, meanings, methods of operation, and problem-solving (Krnjaja, 2012). It transforms the environment according to the context of play, according to its imagination, and changes itself in line with that transformation (Ibid), building its personal identity in the process. The child in play engages all its potentials, explores and (re)constructs meanings, creates new symbols by linking them with activities from daily life and imagined actions and characters; builds relationships by communicating, negotiating, and making agreements with other children and adults, making choices, trying out different roles, developing a sense of community, creating, enjoying and rejoicing (*National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care — Years of Ascent*, 2019, p. 27). Play allows for the child's free exploration of emotions and creative potentials, providing an opportunity to transform existing structures and overcome personal limits (Lester & Russell, 2010).

Creativity, like play, possesses *a capacity for flexibility*, which allows the child to create imaginary spaces as a parallel reality (Krnjaja, 2012, p. 266). Through experimentation, changing the environment, oneself, and creating new and appropriate original choices, the child engages all personal potential (Marjanović, 1987). Creative expression simultaneously affects the physical, emotional, mental, and spiritual planes, impacting both individual and collective fields (Halprin, 1995, as cited in Škorc, 2012, p. 15). Through the creative process, the child interacts with materials, reflects on their meaning, focusing on building relationships between personal experience, imagination, and cognition (Vygotsky, 2005; Fredriksen, 2012), with the opportunity to modify the initial purpose of the materials. Thus, materials become a means for experimentation, exploration, transformation, expression, and communication between the child, other participants in the process, and the environment. Therefore, through the creative process, the child and all other participants (other children, adults, the social environment) build and transform their mutual relationships, changing on a personal level as well.

A physical environment that invites play, creativity, and exploration. Given the characteristics of children's play and creativity mentioned, the question arises: What are the characteristics of an environment that encourages a child to engage in play, creativity, and exploration? An environment that, through its organization and equipment, supports identity building, personalization, diversity, but also provides

opportunities for collaboration, positive interdependence among children (allowing for various forms of grouping, working together, and collaborating), and a sense of belonging to a group (Pavlović Breneselović, 2012; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2018).

An environment that offers physical, sensory, and aesthetic experiences and wonder, through various artistic, unstructured, and semi-structured materials; materials, tools, and props whose uses are not predefined, standardized, or single-purpose, which can have transformative forms and allow different modes of creative expression and experimentation; an environment that provides opportunities for sensory experiences and exploration (textures, smells, sounds, movements, etc.); where real and authentic objects and materials reflect the real life of children, families, and educators; and where materials and products reflect the ongoing activities within the group (*National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care —Years of Ascent*, 2019: 33). Additionally, it is important that everything displayed in the physical environment of the room reflects the learning and creative processes of the children, showing joint work and contributions (from children, educators, parents, etc.).

Undoubtedly, the role of the adult is crucial in providing all the characteristics of a stimulating physical environment that inspires play, creativity, and exploration by reorganizing, designing, and enriching it. Adults need to create a supportive environment where there is time freedom, absence or liberal use of models/examples, lack of competition, tolerance for ambiguity, postponement of quick conclusions and rapid assessments (especially of the child's creative capacities), emphasizing the process of creation over the products of that creative process (Škorc, 2012). The adult's role also involves listening, observing, and monitoring the creative and play processes, striving to understand the context of the play, and supporting interactions among children and interactions between children and materials towards building increasingly complex patterns (Lokken & Moser, 2012). The physical environment, its structure and organization, materials, tools, and toys, represent material elements with specific characteristics, but their meaning is created and transformed through the relationships built in the interaction between the child (and adults) and these elements (Bollig & Millei, 2018).

Thus, beyond the physical dimension, the environment is "always shaped through the actions and meaning-making by the actors in the educational process in space and time" (Aasebo & Melhuus, 2005, as cited in Lokken & Moser, 2012: 305). Accordingly, adults, through reflective dialogue with children during the processes of creation, exploration, and play, enable mutual understanding of hidden meanings, negotiation of meanings, collaboration, and co-construction of shared ideas, and the building of meaning as a collective of diverse ideas (Krnjaja, 2010, p. 275).

Numerous authors highlight that an inspiring physical environment is a key factor for children's play, creativity, and exploration (Nordtomme, 2012; Pavlović Breneselović, 2015; Breneselović, Krnjaja & Backović, 2022; Filipović, 2016, et al.). However, research findings on the characteristics of physical environments in preschools and the activities they enable through their organization and equipment indicate that educators often perceive the space as predefined, defined by available furniture and toys,

and as such, unchangeable (Nordin Hultman, 2004; Fredriksen, 2012; Granly & Maagero, 2012, as cited in Lokken & Moser, 2012). Educators are primarily focused on its appearance, equipment, accessibility, and variety of materials, recognizing that changes are needed to enhance the quality of the learning and creative expression processes for children (Ibid).

Understanding the importance and relevance of the topic, the aim of our research was to determine: 1) how educators assess the characteristics of the physical environment in preschools, 2) how much the physical environment encourages play, exploration, and creativity in children, and 3) what their suggestions are for implementing necessary changes.

Method

The sample of this study consisted of 60 preschool teachers employed in preschool in Belgrade, Čačak, Soko Banja and Požarevac.

Data collection and analysis method. For the purposes of the research, a Checklist for Analyzing the Physical Environment was developed. This instrument consists of statements outlining the criteria for a quality space as specified in the document *National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care – Years of Ascent* (2019). The document mentions that the space should support: 1) *cooperation and positive interdependence*; 2) *respect for commitment in activities and initiatives*; 3) *exploration, experimentation, and creativity*; 4) *diversity; belonging and personalization; and a sense of wonder through physical, sensory, and aesthetic experiences* (Ibid: 29-30). All four of these criteria for a quality space are described in detail and are an integral part of the instrument. Participants in the research were asked to assess whether the room space in the preschool where they are employed includes all the listed elements and to provide examples and/or comments to support their answers.

In addition to the above, five focus group interviews were conducted, involving a total of 30 educators. The focus group interviews addressed the following topics:

- 1) The educators' assessment of how well the physical environment of the room space promotes play, exploration, and creativity in children; and how the room space models the exploratory relationship of children in the learning process.
- 2) Their understanding of the role of displaying various materials and products of children's creative processes in the space.
- 3) Their suggestions for implementing necessary changes.

Thematic qualitative analysis was applied to the collected material. In the transcribed material, smaller units were extracted and categorized into defined response categories based on content relevance.

Research findings

The findings from the research obtained through the Checklist for Analyzing the Physical Environment* indicate that the majority of educators (f=53) believe that the physical environment of the room, with its arrangement and equipment, promotes collaboration and positive interdependence among children. They feel that it provides opportunities for children to work together and collaborate, and that the space and materials facilitate and encourage various forms of groupings and joint participation in activities. Furthermore, more than half of the surveyed educators (f=40) believe that the room space contributes to valuing children's dedication to activities and initiatives, offers children opportunities to have alone time, and that materials are organized and easily accessible, encouraging children to be independent and make choices. However, one-third of the surveyed educators (f=20) do not recognize these quality dimensions in the room space. They mention that the rooms are insufficiently spacious to create the necessary spatial areas, that there is not enough room for children to reorganize and arrange the space and materials, and that the room space is inadequate for the number of children occupying it.

Regarding the assessment of how well the room space encourages exploration, experimentation, and creativity, all surveyed educators (f=60) recognize that the physical environment of the rooms is predictable, safe, and organized, while being dynamic and rich with stimuli that invite exploration. They note the presence of a wide variety of unstructured and semi-structured materials, diverse art materials, and props that can be used in various ways, allowing for different forms of expression. Additionally, they observe that there are various sensory materials and those that support sensory activities and practical manipulation. The space is equipped to be challenging and encourages children to expand their thinking, skills, and experiences related to their activities. They also report that there are many real, authentic objects and materials that reflect the real life of the children, families, and educators themselves, as well as materials and products that support early literacy development. Furthermore, the displayed materials in the room and on the walls reflect the ongoing activities within the group. In addition, all surveyed educators (f=60) believe that the physical environment of the rooms, through its organization and equipment, reflects diversity. They find that the materials offer opportunities for different approaches to tasks, and that the decorations, materials, and resources illustrate and correspond to various forms of diversity while challenging prejudices and stereotypes.

Furthermore, all surveyed educators (f=60) recognize that the physical environment of the rooms is personalized and reflects the characteristics and life of the group and individual children. They note that it maintains the life and culture of the community and the children's life experiences, and reflects shared ideas and values. Educators believe that the space visibly showcases the products and continuity of

* In presenting the research results, we provided a detailed description of the criteria for quality space, which we adopted from the document *National Curriculum Framework for Early Childhood Education and Care – Years of Ascent* (2019: 29-30).

activities undertaken by the children and other participants. Regarding the criterion related to physical, sensory, and aesthetic experiences of wonder, the majority of educators (f=52) believe that the physical environment of the rooms offers opportunities for various sensory experiences and activities, such as exploring textures, smells, sounds, tones, melodies, and movements. They also feel that the space provides opportunities for different ways of movement, body use, and exploration, and that the introduction of objects and materials supports aesthetic experiences. The presence of natural elements, beauty, harmony, and imaginative and mysterious spaces is also noted. However, the examples and comments provided through the Checklist for Analyzing the Physical Environment, due to their generality and brevity, do not substantiate the given responses.

The findings from the focus group interviews present a somewhat different perspective. Specifically, when asked to evaluate the physical environment of the room in terms of how well it promotes play, exploration, and creativity in children, and to what extent it models the exploratory relationship of children in the learning process, all surveyed educators believe there is potential but also room for significant changes that could enhance quality. Educators feel that the rooms contain decorative elements (such as products created by educators, posters, photographs, etc.) that lack a clear function for the participants. They also note that what is displayed in the space insufficiently reflects the learning process of the children within the group, that it does not adequately indicate the collective contributions of different participants in the learning and creation process, and that the physical environment of the room does not sufficiently reflect the characteristics and life of the group. To illustrate, here are some authentic statements from the participants:

- T6: *All our rooms look more or less the same, as if trends are copied, what's fashionable... first, there were umbrellas hanging on the walls, then discs hanging, then children's artwork pinned on a string with clothespins, then boxes, and so on. The problem is that the purpose of what is displayed is not clear to anyone — neither the children, nor the educators, nor the parents.*
- T12: *When we entered the reform process according to the "Years of Ascent", after receiving training and being assigned a mentor, we created distinct spatial areas in the rooms and hallways, incorporating natural materials, unstructured items, and so on. However, once the mentor left, everything seemed to stagnate. The spatial areas have remained largely the same as they were before. It feels as if these spatial areas, due to their static and unchanging nature, have become outdated centers of interest.*

Furthermore, the findings show that teachers (f=20) recognize that the physical environment of the classrooms contains stimuli that encourage children to explore, and that there are unstructured and semi-structured materials as well as various visual materials. However, there is a need for additional materials that offer opportunities for diverse uses and forms of creative expression, and that promote exploration and joint play among children and adults. Additionally, they emphasize the need for restructuring the

rooms to provide physical conditions for various forms of grouping, interaction, and joint participation of children and adults in creative processes and play. This is also related to the finding that educators (f=14) perceive the physical environment of the rooms as primarily divided into play and learning areas, and see a need for deconstructing and restructuring these spaces.

Regarding their suggestions for necessary changes, similar to the findings reported by Lokken and Moser (Lokken & Moser, 2012), educators recognize the need for support from colleagues. Nearly all surveyed educators (f=27) acknowledge that there is a need for more frequent collaborative (between educators and support services) evaluation of the characteristics of room spaces in relation to the quality dimensions of the physical environment. This should include mapping the areas and methods for implementing changes, with a focus primarily on the functions of displaying various materials and products of children's creative processes in the space.

- *T10: It's not always easy to figure out exactly what to change in the room. It's difficult to see for oneself what needs to be changed, what isn't quite right... you fall into a routine and might not notice certain things. A critical friend, a well-intentioned colleague, or a professional collaborator is always welcome to help analyze the space, materials, and displays together.*
- *T2: The room space should reflect the uniqueness of the group, the children's learning and creation processes, rather than being a place for artistic exhibitions and decoration, a showcase for the successful works of a few talented children, or a display of our own work as educators. When you enter the room, it should be immediately clear what the group is engaged in, what project is underway, what they are exploring, and what is the focus for the children.*

Conclusion

The findings from the checklist for analyzing the physical environment of rooms reveal that, according to educators, the structural quality of the room space varies and there are inconsistencies in the application of regulatory standards. Issues identified include inadequate room sizes, impractical architectural solutions, and exceeding the prescribed number of children. Furthermore, nearly all of the surveyed teachers believe that the physical environment supports all the criteria for quality space outlined in the document *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta* (2019): *cooperation and positive interdependence; respect for commitment in activities and initiatives; exploration, experimentation, and creativity; diversity; belonging and personalization; and a sense of wonder through physical, sensory, and aesthetic experiences.*

The findings from the focus group interviews present a somewhat different picture, offering a more comprehensive description and complete explanations of the issues at hand. One possible reason for this is that this method of research facilitated greater joint reflection. Specifically, when asked to assess the physical environment of the room and its role in encouraging play, exploration, and creativity, and

how it models the children's exploratory approach to learning, the findings indicate that educators see potential but also significant room for improvement. Educators feel that the displayed elements in the space insufficiently reflect the unique characteristics and life of the group and the learning process. They also believe that it does not adequately show the collective contribution of different participants in the learning and creation processes. Additionally, they noted that there are decorative elements that lack a clear function for the participants in the process. They suggest changes aimed at deconstructing and restructuring spatial units, including the introduction of additional diverse visual, unstructured, and semi-structured materials and tools that provide opportunities for different uses and forms of creative expression, and that encourage exploration and joint play among children and adults. In the process of re-evaluating, mapping areas, and implementing changes, educators recognize the need for support from colleagues and the institution's professional services.

Building quality practices in preschools, among other things, involves a continuous process of reflection, self-assessment, and collective evaluation of the characteristics of the physical environment through reflective scrutiny of key contextual dimensions of practice (Pavlović & Krnjaja, 2018). For this process to be successful, it is essential to empower all staff members for reflective practice, develop a shared understanding of the functions of the physical environment in practice and program work with children, and implement necessary changes in the culture and structure of the preschool institution.

It is important not to overlook that the physical environment serves as a mediator of culture (Rogoff, 2003) because its arrangement (what it consists of) reflects the educational program's conception, the values upheld, and the theoretical assumptions about children and childhood. It reflects the understanding of the nature and function of early childhood education and more. In addition to its specific material characteristics (structure and organization of materials, tools, props, toys, etc.), it possesses specific meanings that emerge and transform through the interactions between children and their environment. A crucial role of educators is to facilitate understanding of the hidden meanings of materials through reflective dialogue with children during the processes of creation, exploration, and play. By engaging in various forms of personal involvement, educators can support the co-construction of shared ideas and contribute to the development of new patterns of expression.



YouTube: 8. Korac video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/qJcyHXeUgNc>
Time: 16:06'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Literatura

- Bolling, S. & Millei, Z. (2018). Spaces of early childhood: Spatial approaches in research on early childhood education and care. *Journal of Pedagogy*, 9, 5-20.
- Filipović, S. (2016). Dečje likovno stvaralaštvo: stavovi vaspitača prema negovanju i podsticanju kreativnosti [Children's artistic creativity: educators' attitudes towards fostering and encouraging creativity]. *Umetnost i teorija*, 2(2), 40–53.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet? [Where does quality reside?]* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Krnjaja, Ž. (2010). Igra, stvaralaštvo, otvoreni vaspitni sistem: šta ih povezuje? [Game, creativity, open educational system: what connects them?] *Nastava i vaspitanje*, 63(2), 189-202.
- Krnjaja, Ž. (2012). Igra kao susret: koautorski prostor u zajedničkoj igri dece i odraslih [Play as an encounter: a co-author space in the joint play of children and adults]. *Etnoantropološki problemi*, 7(1), 251-267.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of Importance of Play in the Lives of Children Worldwide*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Lokken, G. & Moser, T. (2012). Space and materiality in early childhood pedagogy — introductory notes. *Education Inquiry*, 3(3), 303-315.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolskog deteta [Creativity, play and education of a preschool child]. *Predškolsko dete*, 1-2, 3-33.
- Marjanović, A. (1987). Dečja igra i stvaralaštvo [Children's play and creativity]. *Predškolsko dete*, 1-4, 85-101.
- Nordtomme, S. (2012). Place, Space and Materiality for Pedagogy in Kindergarden. *Education Inquiry*, 3(3), 317-333.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja *Godine uzleta* [Basics of the preschool education program *Years of Ascension*] (2019). Beograd: Prosvetni pregled.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja [Basics of the program as a quality dimension of preschool education]. *Pedagogija*, 69(2), 212-225.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvaliteta u praksi vrtića [Building quality in kindergarten practice]. *Odgojno-obrazovne teme*. 1-2, 25-47.
- Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. i Backović. (2018). *Vodič za uređenje prostora u dčjem vrtiću [A guide for arranging spaces in kindergarten]*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji [Creativity in interaction]*. Beograd: Mostart.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor [Opinion and speech]*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo [Children's imagination and creativity]*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sandra Bjelan, PhD, associate professor
Pedagogy, Faculty of Philosophy and
Academy of Fine Arts, University of Sarajevo
(Bosnia and Herzegovina)
Ilda Halilčević, Ilma Kulić & Emina Zečirović
master's degree teaching program students
Academy of Fine Arts, University of Sarajevo
(Bosnia and Herzegovina)
sandra.bjelan@ff.unsa.ba



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 37.091.33:73/76
37.016:73/76
Vocational article
614–623

NOT ALL CLASSROOMS HAVE FOUR WALLS: AN ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR SPACES FOR THE TEACHING OF FINE ARTS

Summary: The teaching of fine arts and culture most often is carried out in the classroom in such a way that the process takes place in classrooms where other subjects are also taught or in a specialized classroom/cabinet. Exceptionally, just as the contemporary methodical tendencies indicate, part of the classes are conducted in museum and/or gallery spaces. Creating a stimulating environment for learning is one of the necessary assumptions for the realization of quality teaching that is creative, research-based and cooperative. Since the barriers in schools to creating such an environment are often challenging to overcome, the teacher is invited to explore the potential and create opportunities in which they can, with minimal interventions, adapt the extracurricular space to the teaching goals and educational learning outcomes. The aim of this paper is to explore and analyze the potential extracurricular spaces in the city of Sarajevo and to define the advantages of teaching and learning in such environments. The research was carried out as part of the course Methods of Teaching Fine Art and Fine Culture V at the master's programme in teaching at the University of Sarajevo — Academy of Fine Arts. The methods used are the method of theoretical analysis, the descriptive method and the comparative method. The results of the research show that the city of Sarajevo has the potential to implement extracurricular teaching with minimal interventions and that the opening of classroom doors can create a whole range of opportunities for the implementation of high-quality, creative and research-based teaching, the benefits of which certainly exceed the expected educational learning outcomes defined by the curriculum.

Keywords: creative teaching, art teaching methodology, students.

Introduction

In the contemporary educational environments, characterised by an ever-increasing diversity of learners, especially in schools, creative and innovative methods of teaching are becoming prevalent, for they initiate active learning and participation of all students, as well as connecting the learning content and activities with real life. With this in mind, in visual arts and culture curricular development, close attention should be paid to creating opportunities for learners to be taught to learn, to integrate contemporary didactical means into the teaching and learning process, encompassing teaching aids and assistive technology, creating a teaching process characterised by individual research, joint activities and creative expression.

The methodological framework for developing a teaching process that recognises diversity among learners can be the *universal design for learning* (UDL). The application of UDL principles enables differentiation, individualisation and flexibility in the teaching process, as well as equal opportunities for all learners to receive the necessary support and achieve success. Contemporary pedagogical approaches in teaching should also include the importance of the organisation of space in a classroom that would initiate cooperation, communication and individual research. Equipping a visual arts classroom with suitable materials, considering the diversity of students' needs, contributes to creating an encouraging surrounding for the development of creativity and diversity of expression.

The Importance of Space for Implementation of Educational Learning Outcomes and Universal Design

Different authors (Sczcepanski, 2001; Skok, 2002; Bogнар and Matijević, 2005; Jurčić, 2005) emphasise the pedagogical value of outdoor education, emphasizing its importance in articulating the teaching process, making it more relevant, interesting, and reality-based. In organizing the contemporary teaching process, it is necessary to encourage teachers to think about the selection of a particular place for the implementation of pedagogical activities, as well as for the emphasis on outdoor education. The most adequate sources of knowledge and places for different pedagogical activities are the natural and social environment, as well as direct contact with true reality (Poljak, 1988; Bogнар and Matijević, 2005). Dale's experience cone (Dale, 1969) also clearly indicates that the immediate experience of learners, especially learning in true reality, is most efficient, for it provides an opportunity for active participation and the construction of a learner's knowledge. In a meta-analysis of 150 studies thematizing outdoor teaching, the common conclusion was that well-designed, planned, and implemented outdoor teaching has many advantages, and it was recommended to be especially mindful of the learners' fears, previous experiences, as well as different learning styles (Dillon et al., 2006).

Teaching visual arts and culture is most frequently implemented in classrooms where all other subjects are taught, and, less frequently, in specialized classrooms/cabinets. Exceptionally, a segment of the teaching process is implemented in museums and galleries, which is in line with contemporary methodological

tendencies. Creating a stimulating environment for learning is one of the key preconditions for the implementation of a quality teaching process, which is innovative, research-based, and creative.

A pedagogically shaped stimulating environment is an adequately equipped space that encourages a child/student to examine the surroundings, creating opportunities for social interaction and emotional development, enabling creative expression, and initiating development in all its aspects. Since such barriers at schools are frequently difficult to overcome, it rests upon the teacher to explore the potential and create opportunities to adjust, with minimal interventions, the outdoor space to the teaching goals and learning outcomes.

Key didactic processes that can enable the achievement of each student are differentiation and individualization. The didactic and methodological competencies of the teacher are an obligatory and indispensable component of their professional activity, which especially comes to light in immediate teaching, as well as in the process of preparing a student for individual work outside the teaching process. Differentiation should rest on the competencies of teachers to recognize and respond to the needs of students through the learning process, with the provision of different ways and tools that enable the realization of the set goals, according to Bjelan-Guska and Manko (2020). Differentiation in teaching (Mastropieri and Scruggs, 2018) entails:

- **Differentiation of the environment**, where it is necessary to ensure the implementation of diversity in the learning process, especially in the context of needs and cultural differences, and it should be based on the principles of universal design (more on the subject later in the text), with the primary focus on the design of space and provision of accessibility. The aim is to make the adjustment unnoticeable and usage-friendly to as many people as possible.
- **Differentiation of learning materials**, since it provides the learners with an opportunity to follow the necessary learning content in different ways, aside from meeting the individual needs of every student. Differentiation can be achieved through the use of assistive technology so that adequate adjustment is made by the individual needs of every student.
- **Differentiation of methods, forms, and techniques of work**, in which the teaching is focused on the student's learning. It is based on the view that students learn by their learning style, and that it is necessary to think about different strategies that will satisfy different learning styles. Numerous didactic and methodological literature offers a whole range of forms, methods, and teaching techniques that can be used to differentiate the teaching process. The only adequate response to the requirements of contemporary teaching and learning styles is modalities of didactic learning strategies that focus on student activity.
- **Differentiation of evaluation**, which implies that if we set the same goals before students, which we had previously differentiated through the aforementioned elements, then it is also necessary to differentiate the evaluation process. Therefore, it is necessary and possible to revise the learning outcomes in different ways. In that process, the use of assistive technology in the teaching process and the implementation of the goals and learning outcomes is important.

The methodological framework enabling differentiation in all the aforementioned areas is the universal design for learning (UDL). Authors have tried in different ways to define the universal design for learning, hence, we can read about the concept that it is: a framework for quality teaching; a paradigm of maximum inclusion; a benefit for all students, including those with disabilities; an approach that recognizes the preferred ways of learning; a set of principles for curricular development offering equal opportunities for learning to all individuals; an educational framework based on research in the field of education and neuroscience, which is the core guideline for the development of a flexible surrounding for learning that can be adjusted to the individual learning differences; a way of thinking about teaching and learning that helps ensure an equal chance of success for every student.

Universal design for learning consists of adjustable teaching strategies, methods, forms, techniques, and materials that enable the efficient achievement of learning outcomes for as many students as possible and of different educational needs (Bjelan-Guska and Manko, 2020). Universal learning design does not include additional adjustments for some students with disabilities. Once teaching is adjusted by the UDL principles, we:

- provide different ways of presenting information;
- enable different activities/interactions and forms of expression;
- implement different ways of participation and motivation.

Hence, the first step offered to the students in the learning process is making information accessible, while the second principle suggests enabling different ways of interaction with the teaching materials and different modes of presentation of what the students learn/different ways of proving their competencies. The third principle concerns revealing the sources of student motivation and the implementation of more flexible approaches aimed at gaining students' attention to learning and making the learning purposeful. Universal design for learning enables differentiation and individualization in the teaching process, which is an important presupposition for every student to achieve their full potential and succeed. By creating an overall learning environment in which every student has equal possibilities to achieve their potential, we create a community that learns and a surrounding that initiates learning. Every student is different and begins schooling at different positions. Those positions are determined by health, family context, living conditions, potentials, aspirations, motivation, as well as numerous other factors. That diversity is a challenge to a competent teacher, where they choose ways and involve different strategies to support the progressive growth and development of every student (Bjelan and Kafedžić, 2022).

Methodology

This paper aims to research and analyze the potential of extracurricular spaces in Sarajevo, as well as to define the advantages of teaching and learning in such environments. The research was conducted as part of the course *Methods of Teaching Fine Art and Fine Culture V* within the master's program in teaching at the University of Sarajevo—Academy of Fine Arts.

The following research questions were posed: In what way can we make the classroom a more inclusive example of the universal design for learning (UDL) principle? How can we create opportunities for achieving educational outcomes in extracurricular spaces?

The methods used in this research include theoretical analysis, content analysis, and the comparative method.

Research Results and Discussion

The first research question was: In what way can we make the classroom a more inclusive example of the universal design for learning principle? Since students in the master's program observe visual arts classes and also teach themselves, the first section of the classroom analysis was based on their experiences, with notes and reflections documented in methodological journals serving as the primary data source.

The analysis of classroom spaces indicates that visual arts and culture classes are most frequently held in non-specialized classrooms, which significantly affects the functionality of these spaces and their visual and didactic equipment. It is essential to organize classroom spaces to foster productive work, innovation, and efficient learning processes. This includes restructuring spaces to prioritize accessibility (e.g., ramps, elevators, wider doors) and redesigning furniture (e.g., adjustable tables, stools, and cushions for comfort).

Redesigning school furniture involves modifying existing items. For example, wooden armchairs or seats could be repurposed into flexible drawing desks. Components of old-school furniture, such as blackboards or metal table frames, could be transformed into portable wheelchair ramps or larger, group-friendly tables. For instance, four small tables could be joined to create a single, stable structure that accommodates more students, reducing the need for constant rearrangement by teachers. Mobility issues with furniture can also be addressed by adding wheels to tables or cupboards.

These adjustments provide students with the freedom to choose their seating and enable them to learn in positions that best suit their needs, promoting productivity by encouraging movement during lessons. This approach also addresses the limitations of traditional school desks, which can restrict student mobility. Diverse seating arrangements can reduce discomfort and anxiety, thereby improving concentration levels. Moreover, flexible furniture allows for various seating strategies, facilitating social activities and peer collaboration, which are integral to the learning process.

Classrooms designed for fine arts and culture should be adequately equipped with a variety of accessible

materials. For instance, brushes and pencils should vary in thickness and be ergonomically designed. Drawing mats, sloped work surfaces, and height-adjustable tables can support diverse learning preferences. This approach encourages creativity and ensures that all students, regardless of ability, can participate fully. Non-toxic materials should be prioritized for artistic expression, and tactile experiences, such as working with clay or modelling paste, should be encouraged. For students with disabilities, assistive technologies should be planned and procured in advance, tailored to their specific needs.

The second research question was: How can we create opportunities for achieving educational outcomes in extracurricular spaces? To address this question, three students conducted field research, visiting various locations in Sarajevo to identify spaces with didactic potential. The goal was to analyze the educational possibilities of these spaces and determine necessary interventions to make them pedagogically suitable for teaching activities.

Sarajevo, a city rich in cultural heritage and natural resources, offers exceptional opportunities for extracurricular learning. While museum and gallery spaces are commonly used for educational purposes, the research focused on other locations with untapped potential. The table below provides an overview of identified spaces along with their didactic potential and suggested improvements to enhance their educational value.

Table 1

An overview of the didactic potential of the detected locations

Location	A short description of didactic potential
National Museum – <i>Botanical Garden</i>	<p>One of the fascinating locations for an extracurricular experience is the Botanical Garden within the National Museum. This garden not only allows students to connect with the history and culture of their country, but also to experience the combination of architecture and nature, of past and present. The botanical garden, with its impressive collection of plants, would provide an inspiring environment that encourages the creativity of students.</p> <p>Medieval tombstones <i>stećci</i> are situated inside the garden, authentic monuments that bear witness to the rich cultural and historical heritage of Bosnia and Herzegovina. This authentic environment can be exceptionally inspiring and stimulating for interactive learning and the development of critical and creative thinking.</p>
The <i>Atmejdan</i> and <i>Veliki park</i>	<p>Located on the left side of the Miljacka River, near the <i>Latinska ćuprija</i> bridge, the <i>Atmejdan</i> park is a place where history and nature merge. Its picturesque surroundings could offer students diverse motives for artistic expression.</p> <p>Also, <i>Veliki park</i>, although located in the heart of the city, offers a large green area and a peaceful environment. Students could use different drawing or painting techniques to <i>capture</i> the beauty of the nature that surrounds them, especially in autumn.</p>

Location	A short description of didactic potential
<i>Vilsonovo šetalište</i>	<p>Equipped with benches, <i>Vilsonovo šetalište</i> [Wilson's Promenade] provides an excellent opportunity for classes in a natural environment. This space not only allows teachers to use advantages of the outdoor environment, but also encourages interactive learning, promotes exploratory teaching and develops students' environmental awareness. Wilson's Promenade provides an extremely favorable environment for learning, especially when it comes to performing artistic activities such as drawing or landscape painting.</p> <p>One of the teaching activities to consider could be an assignment in which students would choose a particular artist specializing in landscapes, so the students would conduct a research of his works, the artist's techniques and approaches. Then, with the chosen artist as inspiration, they could create their own works of art in the natural environment.</p>
<i>Park Ilidža and Vrelo Bosne</i>	<p>Conducting classes within the wonderful space of the <i>Park Ilidža</i> provides a unique opportunity to enrich learning through interactive experiences. This park is an optimal environment for carrying out various teaching activities, as it stands out as an inspiring space for the development of students' knowledge and skills. Visual arts as a subject gains a special dimension in this natural environment, where students can draw or paint using park elements such as trees, flowers or landscapes.</p> <p>Benches provide students with a comfortable feeling during the art activities, while the nearby restaurants and cafes can be used as additional resources to enrich lessons, especially if longer duration activities that include dining are planned. <i>Vrelo Bosne</i> [The Bosna River Spring], as a special natural oasis, also offers extraordinary opportunities for correlation with other teaching subjects, such as biology, considering the richness of biological diversity.</p> <p>Teachers can use this natural laboratory for field activities and research tasks, contributing thus to a practical understanding of biological phenomena. This complex offers optimal conditions for the realization of various teaching activities, especially in the context of fine arts and practical application of knowledge. One of the key aspects that makes this space suitable for art classes is its accessibility and a good floor plan.</p>

To implement the principles of universal design in the detected didactically potent space, it is important that the activities offered are diverse and that students have an opportunity to choose. For example, students can: make drawings of different elements of nature, such as trees, flowers, birds and animals. Parks are an excellent opportunity to introduce students to certain artistic styles, such as Impressionism: students can try to capture moments of light, colour and movement in nature, similar to what impressionist artists did. They can also sculpt using materials that can be found in the park, such as clay or natural materials such as branches and leaves, which can encourage them to think about three-dimensional design. They can try to paint landscapes in the park, learning about composition, perspective and color, developing their relationship with nature; the park can be used to collect natural materials that can be used in artistic projects, such as autumn leaves, gravel, stones, etc. They could also keep "art diaries" during visits to historical places, recording their impressions, sketches and sketches of the architecture or details they notice. The students can also meet historically important people – painters or artists who

were inspired by Sarajevo, and after visiting historical locations, they can try to reinterpret the works of these artists; they can study architectural details on historical buildings, such as decorations, windows, doors and stone reliefs, and then create works of art that focus on these details; in the end, it is possible to organize a student exhibition in the park displaying their works.

Such an environment would also provide students with a unique opportunity to connect with nature and art in a deeper way, to simulate a gallery situation and connect with visitors and, ultimately, prove in this way the realization of educational outcomes, i.e. the competencies achieved. For extracurricular space to be pedagogically justified as a choice for the implementation of teaching activities, the didactic analysis showed that it would be important to plan certain interventions. The most challenging intervention relates to the transportation from the school to the location and the organization of the material to be secured and transported to the place where the classes are held. However, to make maximum use of the locations for teaching purposes, it is important to choose the locations that are closer to the school and to adjust the specific artistic techniques to the environment. For example, carrying large canvas formats can be impractical, so it is advisable to adapt the activities to watercolour techniques and smaller paper formats. Also, it is necessary to consider the organization of storage space for materials and water containers. In situations where the school is far from this space, cooperation with local hotels or cafes can further improve the extracurricular experience. A pre-arranged collaboration provides a temporary space for art activities with table reservations, which solves logistical challenges. Since these are mostly open-air locations, architectural accessibility is ensured except for the National Museum. Also, since these are public spaces that are also used by other citizens, it is important to think about additional folding chairs, blankets or sitting fabric. During the analysis of the extracurricular space, it was observed that extracurricular spaces for the implementation of fine arts and culture classes offer a number of advantages that can enrich the learning experience and stimulate the creative development of students. Several key advantages can be observed:

- connect with nature and education aimed at preserving the environment;
- experiential learning, interactive and research-oriented learning;
- possibilities to create through the use of natural materials;
- multidisciplinary approach;
- outdoor spaces as exhibition polygons;
- increased motivation and different sources of inspiration;
- critical and creative thinking...

Also, it is important to anticipate potential challenges to prevent/remove them in the process of class planning. Some of them are:

- weather issues;
- limited resources in the specific area;
- organization and coordination of other teaching activities financial aspects;
- architectural and/or information and communication inaccessibility;
- different learning styles and a preferred learning environment;
- sustainability and resources/logistics;
- considerably difficult planning of didactic and methodical aspects...

Conclusion

The teaching of fine arts and culture most often is carried out in the classroom in such a way that the process takes place in classrooms where other subjects are also taught or in a specialized classroom/cabinet. Exceptionally, just as modern methodical tendencies indicate, part of the classes are conducted in museum and/or gallery spaces. Creating a stimulating environment for learning is one of the necessary prerequisites for the realization of quality teaching that is creative, research-based and cooperative. This paper aimed to investigate and analyze the potential of extracurricular spaces in Sarajevo and to define the advantages of teaching and learning in such environments. Research results show that, apart from museums and galleries, the spaces with the most didactic-methodical potential for the realization of extracurricular teaching are urban parks/promenades. There are numerous advantages of teaching in the extracurricular space, and some of them are learning in the original reality, learning by discovery, better quality of exhibits/works, development of communication and teamwork skills, observation skills and research competencies, analysis skills, comparisons and many others. Urban parks are excellent alternatives to the traditional classroom, providing students with space for artistic expression and creative creation in a natural environment. Depending on the task or specific artistic technique, the choice of space may vary. For example, for landscape-oriented activities, parks become an inspiring environment for painting or drawing. For tasks involving perspective drawing, buildings or houses near the school can serve as a relevant space. The results of the research show that Sarajevo has the potential to implement extracurricular teaching with minimal interventions and that by opening the classroom doors a whole series of opportunities can be opened for the implementation of high-quality, creative and research-based teaching, the benefits of which certainly exceed the expected educational learning outcomes defined by the curriculum. Ultimately, extracurricular spaces in Sarajevo offer a valuable opportunity to enrich the art education of students. With careful planning and adjustments, it is possible to create a pleasant and stimulating environment that encourages creativity, artistic experience, aesthetic sensitivity and art education.

Finally, the integration of alternative spaces into the teaching process has the pedagogical potential to revitalize the educational system and encourage a holistic approach to education. In addition, the extracurricular space can be an excellent opportunity to nurture diversity in the broadest sense of the word, and it is important to raise awareness of the (in)accessibility of such spaces to people with disabilities, which can be an obstacle, but also an opportunity for their removal exactly through awareness of such obstacles.

Literature

- Bjelan, S. i Kafedžić, L. (2022). *Asistivna tehnologija u inkluzivnoj nastavi [Assistive technology in inclusive education]*. Sarajevo: Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo. Dostupno na: <https://www.unicef.org/bih/media/9056/file/Asistivna%20tehnologija%20u%20inkluzivnom%20obrazovanju.pdf>
- Bjelan-Guska, S. i Manko, A. (2020). *Okruženje koje podstiče individualizirano učenje. Modul 3 [An environment that encourages individualized learning. Module 3]*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika [Didactics]*. Zagreb: Školska knjiga
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching*. New York: Dry den.
- Dillon, J.; Rickinson, M.; Teamey, K.; Morris, M.; Young Choi, M.; Sanders, D.; Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), str. 107–112.
- Jurčić, M. (2015). Odgoj u izvanučioničkoj nastavi [Education in extracurricular education]. U: Opić, S., Bilić, V., Jurčić, M. (Ur.), *Odgoj u školi* (str. 197–217). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika [Didactics]*. Zagreb: Školska knjiga.
- Skok, P. (2002). *Izvanučionička nastava [Extracurricular activities]*. Zagreb: Pedagoški servis.
- Szczepanski, Anders (2001). What is outdoor education?. In: *Others Way of learning, 4th Eurocongress of the European Institute of Outdoor Adventure Education and Experiential Learning* (str. 17–24). Sweden: Rimforsa. Dostupno na: <https://www.eoe-network.eu/wp-content/uploads/2020/01/Other-Ways-of-Learning.RimforsaSweden.2001.Proceedings.pdf>



YouTube: 31. Bjelan, Halilcevic, Kulic & Zecirovic video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/1Y29Knlm4jc>
Time: 09:41'
Oral presentation: Bosnian
PowerPoint: Bosnian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Tamara Nikolić, PhD, assistant professor
Nikola Koruga, MASC, assistant professor
Adult Education, Faculty of Philosophy
University of Belgrade (Serbia)
tamara.v.nikolic@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [378.147+792]: 37.013.83-057.875
Original scientific article
624–639

A PERFORMATIVE LEARNING ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION OF ANDRAGOGY STUDENTS*

Summary: The paper presents the research results related to the importance of a performative educational environment in the teaching of basic studies in andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Such an educational environment was created in the elective course Drama Techniques in Adult Education, which is realized in the third year of basic studies in andragogy. Techniques of applied theatre, performance, games and improvisation were used in the classes, which contributed to the creation of a stimulating environment for learning, and personal and professional development. Data collection was carried out in a workshop format using expressive research methods. This approach involves reflecting on experience by recreating scenes created during the teaching process, bringing awareness to embodied changes on a personal level through storytelling and sculpting techniques. Through the analysis of the collected data, themes related to the experience of the performative educational environment by andragogy students were identified, its inherent characteristics were identified, as well as the students' experiences of what contributes to the establishment of such an environment were recorded. Research findings indicate that a performative learning environment consists of freedom of action, creation without fear of mistakes, equality and responsibility for the learning process. The materials created in the research workshop, followed by discussions with the participants, reveal that the effects of performative learning can be of continuous importance because adult education students will multiply them, both through changes on a personal level and in their future professional practice.

Keywords: performative learning, andragogy students, learning environment, formal education.

* The realization of this research was financially supported by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia as part of the financing of scientific research work at the University of Belgrade — Faculty of Philosophy (contract number 451-03-66/2024-03/ 200163).

Introduction

Higher education is expected to respond to the increasingly complex challenges of the present. The idea that we educate ourselves for the future remains only a demand of a temporal nature, that is, the fact that we will use the knowledge and skills we acquire during the educational process in the future. What puts university programs and teachers in front of modern challenges is the fact that we live in a world of constant crises, which require us to be ready to quickly adapt to sudden and unexpected changes. Doing academic work entails the challenge of the complexity of the profession, which includes balancing multiple roles (researcher, facilitator, manager, etc.), but also super-complexity that requires constant reflection on what the identity of academic workers entails (Barnett, 2023).

After the Covid-19 pandemic, it became clear that ready-made solutions, predefined sets of competencies as outcomes of the educational process, are no longer sufficient for understanding and interacting with an environment characterized by uncertainty and super-complexity (Mielkov et al., 2021). Barnett (2015) points to the need for the university to find a place in the modern world, not relying only on the understanding of supercomplexity and analysis of the environment, but expanding the boundaries towards that environment, problematizing the role of researchers and searching for new definitions of research. In an attempt to respond to the new demands of the present, universities are opening questions and re-examining the relationship to the production and creation of knowledge with an intersectional approach that takes into account the interaction of class, race, gender and many other issues that colour academic life (Fosslund & Habti, 2022). and his relationship with both the immediate and the widest possible environment.

The question arises as to how higher education can adapt to a world that is becoming more and more complex, a world in which it is necessary to react quickly to sudden events, which are increasingly difficult to predict, and finally to a world where we are becoming more and more connected and at the same time conflicted. We will be looking for answers to these questions for a long time. Barnett (2015) offers one of the possible paths, asking where the imagination is in the reform of university education, offering frameworks of utopian thinking, responsible anarchism, Derrida's transcendental empiricism, etc. Such and similar invitations are intended to open space in universities for exploring possibilities outside given, established frameworks. It is a space not only for practising the critical spirit but also a space for creating a new academic subject that will be able to respond to the challenges of modern times in a creative and self-confident way.

This paper aims to offer one of the possible solutions by placing art, specifically performativity, in the centre of knowledge, shifting the focus from outcomes defined in the format of concrete knowledge and skills, which can be evaluated exactly and unambiguously, to outcomes such as improving the capacity for creative independent action, critical thinking, independent creation of innovative solutions, etc. Although more difficult, these outcomes are not impossible to evaluate. As well as their necessity in the modern context, the path of their formation requires adaptation and flexibility in the joint learning process.

Theoretical approach to research

Art is becoming part of many educational systems. Teacher education increasingly includes training in the use of art in the learning process. The cooperation of teachers and artists in the implementation of teaching content contributes not only to the strengthening of partnerships between education and art, teachers and artists, but also to specific lifelong professional development where it is possible to develop self-confidence, empathy, and a relationship with others (Koruga, Đokić, Krsmanović Tasić, 2023). Curricula enriched with artistic content expand outcomes, and students, in addition to acquiring skills of critical thinking, communication, cooperation and creativity, acquire and develop curiosity, compassion, connection and courage (Gibson & Ewing, 2021). Art became much more represented in formal education programs when questions about competencies for the 21st century were opened at the policy level, that is, those sets of values, skills, and attitudes that are necessary for understanding, but also quick reactions to changes, crises and uncertainties that we surround.

If we look at practices in adult education, it is evident that we can support the self-confidence of persons involved in the educational process only by building mutual relations through creative processes, i.e. it is necessary to move from the position of those who learn to those who create (Maksimović, 2016). This position is followed by the idea of rejecting the authority of knowledge, so that we can grow, accepting the unknown and allowing us to be present in discomfort, and overcoming it with the help of play, performance and improvisation, we grow together by discovering possibilities for creation (Nikolić, 2023). Using improvisation, leaders of the educational process organize the facilitation of learning by focusing on the performance activity (performativeness) of improvisational learning (Nikolić, 2021, p. 88). Therefore, we shift the focus from the content to the process, to the relationships between the actors of learning, but also their environment and everything with which they enter the educational process.

Although there are different ways of using performativity in education in the literature, our understanding of this term for this research refers to the kind of teaching and learning that uses performance as a teaching tool. In other words, the use of artistic performance gives learning the label of performative. As Jogschies et al. (2018, p. 52) explain: "A performative culture of study, learning, and research can emerge wherever an academic discipline enters into a constructive dialogue with the performing arts." These authors report that cognitive science studies show that performative teaching and learning fosters a deeper understanding of content and improves long-term knowledge retention. Using a performative approach to teaching and learning in higher education has been shown to lead to more creative, better learning outcomes; students are more connected to their studies and the dropout rate is reduced. Performative learning is also important as a framework for creating teaching strategies that contribute to the development of interpersonal skills, which include active listening, tolerance, and critical thinking, and which form the basis and starting point for active participation in democratic processes (Redaelli, 2015).

Special attention should be paid to the creation of a performative learning environment. Here we recognize two approaches. One refers to physical innovative learning spaces, where it relies on the networking of universities, museums and libraries and the other approach refers to the application of learning theories such as situational and networked learning, which realize opportunities for interactions between all actors involved in learning, but and expanding the boundaries between formal institutions and the environment in which learning occurs. The socio-materialist perspective indicates that it is necessary to shift the focus from what needs to be known to a relational view of the learning process, where we care about how someone comes to know and how they relate to what is happening, i.e. how the performativity of things regulates different forms participation (Carvalho & Yeoman, 2021).

Under the performative environment for learning in this research, we mean the kind of environment that is created around learning that is facilitated through drama and theatre techniques, as well as other opportunities in terms of methods and techniques that the performing arts provide for the needs of learning and education. In this sense, the work in the classes includes play, improvisation, performance, dance, free movement, musical performances and dramatic or theatre art. The basis for designing workshops and shaping such an educational process is the methodology of applied theatre. Applied theatre refers to various theatrical practices whose goal is the pursuit of social justice, activism, and community empowerment using a wide range of formats such as theatre of the oppressed, community theatre, drama and theatre in education, sociodrama, etc. (Prendergast & Saxton, 2009). In many universities, there are applied theatre programs, but many dilemmas are still present, from terminological (whether we are talking about a term or a practice), to value-ideological - is it adequate to practice applied theatre to practice sales skills for example (Freebody et al., 2018). These dilemmas remain open and invite us to rethink applied theatre as a theory and practice from a specific context. Although rare, empirical confirmations of the importance and effectiveness of applied theatre and the creation of a performative environment for learning in the context of education and teacher training represent a significant basis for further research in this area (Lobman, 2003). The study by Sapa and Barbaraš (2019) indicates that forum theatre, as one of the formats of applied theatre, is important for the training of teachers in the field of improving proactive participation, critical awareness and reflexivity. The authors report that teachers have improved their capacity for dialogue by taking into account different perspectives. The aforementioned research not only indicates the need for the integration of performative learning into lifelong professional development but also the need for similar research, which would shed light on the necessity of cooperation between art and the process of educating experts in education.

In the case of this paper, the context of the research refers to students of basic academic studies in andragogy at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade and focuses on the perception and description of the performative learning environment created in interaction with students in the course Drama Techniques in Adult Education.

Description of the research context

Drama techniques in adult education is a subject that was implemented in the basic academic studies of andragogy at the Faculty of Philosophy of the University of Belgrade during the accreditation period from 2014 as an optional subject in the third year of basic studies.

The classes consisted of a set of game and drama exercises that included warm-up activities for movement and action, the use of drama in developing the process of introspection and self-reflection, a set of games for creating a positive atmosphere, connecting students, as well as rounding off and summarizing the learning process (Jelić & Nikolić Maksić, 2015). The second part of the educational process included work on the creation of a play that was created through the devising process, directly arising from individual activities, combining elements of improvisation with improvised materials at each meeting and the research work of all participants on the joint creation of a story.

One of the assumptions from which we started the research process is that learning, even in a formal educational system such as higher education, should be developmental. Another assumption is that for developmental learning to occur, it is necessary to establish a developmental environment. Accordingly, we wanted to determine in what way the performative environment is perceived as developmental. A kind of assumption that runs through that idea concerns the understanding of development as something inseparable from the creation of an environment that enables it (Lobman, 2003). Development itself, as well as learning, happens in unity with enabling development and creating the conditions (environment) for learning and are inseparable processes.

The thesis on developmental learning relies on the concept of performance as a universal human ability, which is not limited to the artistic scene, i.e. stage performance, can already be found in everyday life and all cultures (Friedman, 2021; Schechner, 2017). In this sense, performance is understood as a conscious social activity in which people simultaneously present themselves as they are and as they want to be. Holzman (2016) explained this by relying on the learning of Vygotsky (1971 according to Holzman, 2016) considering that learning is a performative activity in which people become what they are, by performing what they are not yet. Development is a constant interweaving of what we are and what we are becoming in their dialectical unity. Friedman (2011) describes performance as a pretend game that requires performers to be aware of where the pretending is taking them so that they can make decisions based on what is created during the performance itself. This process involves constant reflection, adaptation and improvisation, so the performativity itself is simultaneously active and reflective. A key characteristic is the absence of any ideology in the performer, who should accept and build on the offers of his fellow performers, which enables the creation of something new (Friedman, 2011, 2021). This makes the performance process itself an authentic, unrepeatable, creative act and enables the collective creation of a new quality. In such a process, development is the result of the collective construction of a learning environment that guides and directs that development. Moreover, performance implies incorporating what does not yet

exist, which means that it constantly changes the environment, creating new possibilities through that creative interaction. In other words, performance is not just a reproduction of the existing, but an act that introduces innovation and change into social existence (Friedman, 2011). The term "performative" emphasizes the performance of actions in educational contexts, especially creative action inspired by theatre. "Performative" refers to two aspects: 1) FORMative potential for personal development and 2) transFORMative potential for changes in behavior and attitudes during the teaching and learning process (Jogschies et al., 2018).

Practical experience in this subject speaks in favour of the fact that a developmental environment for learning is built from the very first lessons. The oral testimonies of the students, which are often part of the opening and sharing in the classes, their reflections on the process in the seminar papers, and the changes that can be observed from the beginning of the semester to the end, such as their growing connection and closeness as a group, more and more relaxed and a more informal atmosphere for work, as well as changes in their interaction with each other, professors and learning content. The research workshop enabled us to get direct insights from them into their experience of our impressions.

Description of methodology

The topic of the research presented in this paper is the experience of creating a performative environment for learning andragogy students through a workshop approach. To shed light on this topic, we started with two research questions:

1. How do students perceive the performative educational environment?
2. How do students perceive the creation of that environment and themselves as its creators?

The collection of data and the implementation of the research were organized using a workshop approach in educational research. The workshop is a common format in education, but it is becoming more and more recognizable as a research approach. The workshop as a research method co-constructs a space for collaborative negotiation of meanings created by participants interacting with a facilitator encouraged to agency in the research process (Ørngreen & Levinsen, 2017). The workshop approach to research opens up space to continue learning through joint reflection on specific issues. During this process, it is possible to use a variety of techniques, such as storytelling, brainstorming, and expressive methods, which allow participants to include emotions in the creation of content while establishing a specific group dynamic during the research process. With this research approach, it is possible to collect a larger range of data but also to get a deeper insight into the process of learning and creating meaning.

For this research, a two-hour workshop was organized for students who attended the elective course Drama Techniques in Adult Education at the basic studies of andragogy in the spring semester of 2023. The workshop aimed to gain insight into how students understand the process of creating a performative learning environment, but also what their contribution is in creating that environment.

The workshop also included elements of art-based research. Art in research is understood very broadly and involves the use of a wide variety of art forms. Concretely, in this research, sculpture, photography and storytelling were used as central forms of artistic expression during the research workshop itself. Art-based research is focused on those involved in the research process, the materials that are chosen for the execution of ideas and answers to tasks and questions, and also on feelings and experiences in the time and space where the research is carried out. The emphasis is on becoming, not on being, that is, stepping out of the framework of representativeness and broadening the perspective with the help of performativity (Tian, 2023). In a practical sense, art and art-based expressions allow us not only to describe an experience but to reflect on how that experience affected us, how it (re)defined, changed and ultimately transformed us. Placing the research in the context of the workshop opens up space for observing interactions with the processes of our colleagues, and these experiences encourage us to reflect on how we react to other people's experiences and insights. This is especially important when dealing with a group that shares the experience being investigated.

Workshop design and description of the research procedure

The research workshop consisted of three parts. The first part related to the use of projective technique using Dixit cards as a visual stimulus for students to recall the experience of attending the Drama Techniques in Adult Education course. A combination of associative and constructive type of projective techniques (Catterall & Ibbotson, 2000) was used, given that the participants of the workshop were first expected to choose the map that, on first impression, best corresponds to their lived experience, without excessive thinking, and then to tell a story, i.e. explain in more detail why they chose that card.

The second, central part of the workshop, was related to the creation of a plasticine sculpture (avatar) that represents the participants of the workshop at the moment when they attended the Drama Techniques in Adult Education course (picture 1). This task aimed to embody and materialize experience through creativity. Then the avatars began their life in the space where the workshop took place. First, they had to be positioned in the room about the dominant characteristic of the experienced experience, then they were moved about the dominant relationship with others in the group that coloured that experience (picture 2), and process models were created, i.e. some were recreated of the key scenes of the process that left the most significant impression on the students. This part of the workshop ended with upgrading the avatar with a trait that was acquired by attending Drama Techniques in Adult Education and is already manifesting itself and will manifest itself in the lives of the avatars (Figure 3).

The third part of the workshop consisted of following the avatars into the world, that is, leaving the room where the workshop was held and photographing the upgraded, improved and strengthened avatars in the outside world (picture 4).

Figure 1

Avatar creation during the workshop

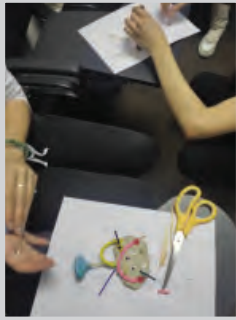


Figure 2

Avatar positioning in the group



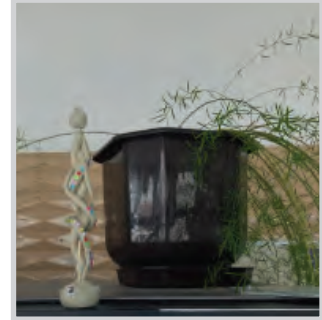
Figure 3

Avatar upgrades with wings



Figure 4

Avatar life outside the classroom



Note. Research workshop for students. Author's photos. © Fair Use

All stages of the workshop are followed by telling stories and explaining why the avatars look like that, why they positioned themselves in a certain way, where they would like to be, and what these changes mean for them. The workshop created and implemented in this way enabled access not only to memories of the process and awareness of the effects of learning, but also to everything that coloured that experience, such as relationships in the group, but also external factors, such as the broader social situation, which was key to understanding the process creating a performative learning environment.

Research participants

Eight female students and one male student in the fourth year of basic studies in andragogy who attended and passed the course Drama Techniques in Adult Education in the spring semester of 2023 participated in the research. Three students who attended this course with the generation that was invited to participate in the research did not respond to the study.

Figure 5

Dixit game



Note. <https://www.flickr.com/photos/meoplesmagazine/4849313006> © Fair Use

Research results and discussions

The thematic analysis of the collected data enabled their categorization into several relevant topics concerning the experience of the performative educational environment of andragogy students. In addition to the general perception of the performative environment, certain characteristics specific to it were singled out. Information about what contributes to the establishment of such an environment, as well as a description of how that process takes place, is part of the students' experience.

Perception of a performative learning environment

The students who participated in the research perceive the educational environment that uses drama techniques as different from those that are not performative. Undoubtedly, performativity brings a completely different atmosphere to the educational process, and this is certainly something that the research participants are aware of. First of all, they point out that the entire subject of Drama Techniques in Adult Education was interesting: "This was something new, something fun, something interesting, something where we felt alive." They explain their impression as follows: "I think that we have deviated a lot into that thought process that is outside the box and that is quite different from anything we logically do at the Faculty and that we have dared to do something that may not make sense at first glance or does not have some logic". From these explanations, it can be seen that the performative environment for learning is creative, that it allows the participants to express themselves and show that creativity. It is also beyond sense and logic, and dealing with it in an educational institution within the formal system is not only unusual but in a way brave. Teachers, inspired by performing arts, especially theatre, can create a rich educational environment and thus offer an inspiring starting point for the development of various possibilities and ways of developing the educational process. Given that theatre is an integrative art form that encourages cooperation and synergy of different abilities, it is perceived by the participants as something open, interesting and above all creative (Jogschies et al., 2018).

In addition to this general impression, from the way in which students describe the performative learning environment, it was possible to distinguish specific features associated with it.

Characteristics of a performative learning environment

According to the students, what stands out as the first characteristic of the performative environment is the *feeling of lightness accompanied by pleasantness*. This is described by the following sentences: "For me, those encounters were somehow easy", "I felt good, so bright", "There was a relaxed atmosphere and enjoyment all the time" and "Everything was so overall refreshing". When it comes to more detailed descriptions, they can be singled out: "Somehow we leave all the problems in class and leave the lecture with ease." That's how I always felt when I went out." "I often feel nostalgic for that period when we used to come here and do some stupid things until ten and the time passes so quickly and I can't wait for

next Friday", "I never had the impression that I was at university and that it was my obligation to be there and that I would get a grade if I'm there, from that", Despite this ease, students are aware of the seriousness of the topics covered and of certain contents:

"Some slightly deeper exercises that we did and those worries that accompanied us, but which were somehow connected with that opening to the world and with something that prepares us for something new and for some breadth and some new knowledge, and in addition to all that, I think that everyone had a positive experience, and despite those worries and fears and everything we went through together, I think there was still some openness to something new and some new adventure."

In other words, the fact that something is performed through improvisation, play and dramatic expression, does not diminish the seriousness of the content or approach. Also, it is not boring, nor without meaning, as one of the students assures us when he says: "It was quite creative and exciting." We find similar findings in research that tested the effects of applying performative pedagogy at the university, which involved the interdisciplinary collaboration of music and business students, including drama, dance, and role-playing (Donovan & Hood, 2021). The results indicate that students did not perceive the time invested in preparing the performance as wasted, they even valued the new way of learning more than traditional forms such as essay writing.

Another characteristic that can be distinguished based on their statements is that learning is *multidimensional*. It always concerns several aspects, of which work on specific contents, work on techniques and methods, i.e. how something is learned and acquired, as well as learning about oneself and others, stand out:

"We also investigated the knowledge of dramatic techniques in adult education and especially social problems and ourselves through that process, when we included improvisation or when we did those performances in the beginning when we had to show ourselves. We really had a lot of exercises where we worked on ourselves, explored ourselves".

When it comes to content, there is also diversity, where some of them state that the biggest impression is "...somehow the variety of things we did and the variety of feelings". The content also represented what emerged in the process as a common theme: "When we chose the problem we were going to work on, it seemed to me that it was a problem for all of us, but it was an invented problem and we are fighting against it with applied drama", and that also meant working on myself: "I learned a lot about myself through that course, mostly through improvisation." Research on adult transformative learning indicates that "in almost every category, art forms help in self-expression, perspective transformation, better understanding of the "other" and dealing with difficult or complicated emotions" (Blackburn Miller, 2020, p. 12), which precisely illustrates the multidimensionality of performative learning.

However, the author draws attention "that each art form also has its own specific value and brings its own unique attributes to the transformative experience of adults (Blackburn Miller, 2020, p. 12).

Also, the research results indicate the presence of a *variety of teaching methods* and approaches in this type of learning: "Each of our activities was somehow different and led us to a different place that we did not expect." Different artistic media contributed to the diversity in the teaching approach: "The main thing that stuck with me was that we had a lot of dance and movement and the music we listened to, that somehow stayed with me as the most beautiful experience."

Although it was about different segments of knowledge and learning, they were not experienced as such, but as a functional *part of the overall process*, as illustrated by the words of one female student: "Everything kind of stemmed from one another." This indicates that the use of artistic forms, which are characterized by action, movement and the body, is quickly becoming accepted and beginning to be perceived as an integral part of the learning process, contributing to it as much as cognitive aspects. In a performative approach, facilitators use the rich repertoire of sensory forms available through the arts (Jogschies et al., 2018). This approach suggests that art forms can enrich the learning experience by engaging multiple senses and creative methods.

This environment is characterized by *freedom of expression* and *non-censorship* about spontaneity and natural authentic reactions, because as one student says: "When I came to these lectures, it was as if a child in me woke up." In this sense, Jogschies et al. (2018) explain that competence in performative learning is fully acquired through practical application, that is, experience itself. Performative approaches can thus be used to simulate authentic contexts, allowing students to develop skills and knowledge through experience and practical situations. That authentic feeling of freedom, which often runs through the respondents' statements, is associated with the period of childhood:

"The whole process reminded me of my childhood and that feeling when we were little and how we felt free then, let's say not so censored, because every time I came to those lectures I felt comfortable in that atmosphere and somehow I woke up that child in me, and I enjoyed the whole process."

What triggered these feelings and impressions, is the deep penetration of the entire process with the game. What also appears as important, and is related to free, is the absence of strict rules and structure. When they took their avatars out of the room, with the task of positioning them somewhere where they have certain associations with the learning process, one of the participants pointed out:

"My avatar is again next to the window and under the sign 'Sitting on the radiator is strictly prohibited', because basically [on the subject] does not exist strictly, there are no frameworks, everything is somehow overcome and new things are learned"

Something that appears to be chaos is important to establishing a development environment. What they perceive as chaos or the absence of structure calls for action, for all collective forces to activate and unite

in giving meaning by finding a kind of order in things. As Mitra (2019) argues in describing SOLE learning environments: "Education, ie. the entire learning process can become quite easy and simple if we set it up well and wait for order to be established" (Mitra, 2019, p. 6). In this sense, it is evident that for the formation of the development environment, special attention should be paid to the open or specific form in which teaching and learning take place when it comes to the performative approach (Jogschies et al., 2018). Closely related to that, is the fact that in such an environment, which is free and spontaneous, *mistakes are allowed*, as some claim:

"We couldn't make any mistakes there, because everyone did what came naturally to them at that moment, we respected each other on that stage, and we never collided, probably because we repeated the movement in the circle a thousand times before that and it didn't exist, any mistake that can happen, it just happened naturally to us every time. Each time it looked different, but the point was the same."

This enables a deeper connection with the process, and risk-taking and favours uninhibited and authentic reactions during the process. In this regard, Jogschies et al., (2018) observe that in a performative approach, mistakes are viewed as opportunities. According to their opinion, this raises the issue of redefining academic assessment, given that in this type of education it is no longer possible to punish mistakes.

Performative learning and the creation of an environment, which such a learning process maintains, by using drama, dance, and music in the education of future andragogues, contributes to their engagement towards change, which implies a reflection on learning, but also on the entire environment, both for learning and the wider social environment. Rules are being re-examined, and opportunities are opening up to overcome them through the creative design of new, fairer and better ones. The presence of different art forms in education is an important means of developing empathy and perspective-taking, as well as critical, reflective thinking about social positioning (McGregor, 2014), and this is impossible to do without creating an environment that supports and encourages freedom in expression, creation, learning and coexistence.

Establishing a performative environment for learning

A performative environment is a playful environment. It is not strict, not controlled, or serious in the sense of peace, silence, and discipline. This playfulness is an important element in its construction. Although the word playfulness itself is not explicitly mentioned, the description of the environment in terms of *dance*, *music* and *sound* is striking. The descriptions look like this: "Somehow, every lecture was somehow filled with dance and music", "Somehow the dance was impressive, all those colours and I had the impression that we were in someone's theatre", "Everything is in motion, with dance and dramatic". It is interesting that some single out the sound:

"It was always kind of nice that way." Is it some kind of noise, is it our laughing, is it some kind of sound, considering that we did a lot of imitations of different things, so to say music and sound specifically is something that associates me with Drama and all that learning process."

The use of different art forms appeals to different aspects of development: not only cognitive but certainly physical and emotional, most likely also aesthetic. Jogschies et al., (2018) point out that teachers and students do not only communicate verbally, but also use other forms of expression, so they are involved in the process of creative teaching and learning with their whole being — head, heart, hands and feet. This means that the focus is no longer exclusively on results, but more and more on concrete learning and teaching activities, from which the content of education is created.

All students saw themselves as *equal* to everyone else. They even believe that the authority of the professor is not in this environment of someone who is placed above him, but he is in a way equal to the participants. This is illustrated by the following words: "My first association is with community." That's the first thing that comes to mind when I think of it. No one stands out as the main person, but everyone, even the professor, I can't say that she doesn't have authority, but I don't have the feeling that she has that much authority." The cooperation of all is key to creating an environment in which all participants can play, role-play, and act out scenes, and in which emotional connection and intellectual curiosity run smoothly. The teacher does not position himself as someone who controls such a process, but rather contributes and encourages it. The teacher's role is to give impetus to the process and to initiate and support democratic and participatory learning processes. Where the teacher is a facilitator in learning processes, students take responsibility as autonomous co-designers and co-creators of learning (Jogschies et al., 2018). Precisely in the creation of space in which such a development process can take place, an opportunity is created for everyone's activity, growth and learning that supports development.

That learning is not acquisitive, it does not happen according to the principle "you will learn this or that". Students themselves and with the help of the teacher create activities, ways and environments to explore different topics and find ways to use all existing means to do challenging tasks set before them by the teacher (Lobman, 2003). Such learning mostly takes place in small groups, during conversations, through constant experimentation, with the will to stay in the process and not to give up, and all this more or less happens in the absence of supervision by the teacher. It seems that the presence of a teacher would disrupt such a spontaneous and above all free process. This is precisely where the most intensive and creative parts of the process lie. A review of the literature on art and transformative learning indicates that learning through art leads to a focus on self-awareness, on others, on community formation, the purpose of social actions, and an understanding of art as a context for learning (Blackburn Miller, 2020). The results of this research speak in favour of the fact that the creation of a performative environment for learning redefines power relations in the educational process, opening a space for learning without fear of error, authority, or punishment, which helps us to design and establish new relationships, which will also be a source of learning and changes.

In connection with this, there is also a somewhat present experience of oneself as one of the *creators of the process*: "Somehow we made a whole out of something that was not a whole, but it was up to us to distribute it so that it was meaningful." Participants must achieve a kind of authorship over what is being done (Matusov, 2020), i.e. to have the feeling that what is being done directly concerns them (Lobman, 2003).

It also implies the ability of everyone to create, which was very illustratively said by one student: "My avatar can turn from the clouds into the sun so that it doesn't have to be just someone who lets all those rays through, but can also create rays."

Conclusion

Western universities have built authority on the production of knowledge and imposed themselves as guardians of knowledge, however, this position has been questioned thanks to external influences and practices that speak of knowledge in use, tacit knowledge, experiential learning, process knowledge, transferable skills, etc. (Barnett, 2015). The task of the university is not to reach and overtake these changes but to develop skills in students that will help them not only to understand the outside world but also to transform it. And for that undertaking, it is necessary to understand one's position in that world. Play, playfulness, art in education and the creation of performative learning environments can offer just that by empowering learners by creating strong connections by forming learning communities. By becoming aware of how a performative learning environment is built through cooperation, openness and acceptance, it is possible to pave the way for a new approach in formal education that includes a multidimensional approach to learning, gaining freedom through artistic forms, building empathy through growth and development in the educational group.

Just as we allowed the students to playfully reflect on their experience, we wanted to give them the main say in the conclusion, so we left some of their observations to summarize the impressions. When the students were asked if they had a final message, they summed it up as follows: "Free yourself," "The message would be come on, go, try, change something," "Keep the memories, keep the people," and "Just, play around. And try it. Here, play and try". Play and drama are liberating, in the sense of giving in to spontaneity and improvisation, which leads us to authentic reactions, without constraint and frustration. Further, that it pays to be ready to take risks, confirmed the impressions of the research participants by practising stepping out of their comfort zone, which is a developmental activity, both in personal and professional life. The following message refers to the fantastic quality of performativity that brings people together, builds collectives and encourages cooperation between people. Research also identifies a significant contribution of dramatic techniques in adult education, which open up a space for storytelling and thinking about emotions, as well as a space to talk about oppression with the possibility of its transformation and empowering all actors in that process to recognize their capacities and their own choices (Lawrence & Butterwick, 2007).

In the end, the students recommend taking a playful attitude towards life, which is obviously the subject of learning in an effectively designed educational process, and which makes us go through life happier, more open to other people and activities, and above all more flexible to discover the world, to adapt to it and to change it by adapting it to ourselves.

Literatura

- Barnett, R. (2015). *Thinking and Rethinking the University*. The selected works of Ronald Barnett. Routledge.
- Barnett, R. (2023). The Very Idea of Academic Professionalism: At an End or Beginning Anew with an Eco-professionalism?. In E. Lybeck, & C. O'Connell (Eds.), *Universities in Crisis: Academic Professionalism in Uncertain Times*, 23 (pp. 23-40). Bloomsbury Publishing.
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative Learning and the Arts: A Literature Review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338–355. <https://doi.org/10.1177/1541344620932877>
- Carvalho, L., & Yeoman, P. (2021). Performativity of Materials in Learning: The Learning-Whole in Action. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.627>
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using Projective Techniques in Education Research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256. <https://doi.org/10.1080/01411920050000971>
- Donovan, P., & Hood, A. (2021). Experiential Learning in the Large Classroom Using Performative Pedagogy. *Journal of Management Education*, 45(3), 344-359. <https://doi.org/10.1177/1052562920965625>
- Freebody, K., Finneran, M., Balfour, M., & Anderson, M. (2018). What is applied theatre good for? Exploring the notions of success, intent and impact. In K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran & M. Anderson (Eds.), *Applied theatre: Understanding change* (pp. 1-17). Springer.
- Friedman, D. (2011). Good-Bye Ideology. Hello Performance. *Topoi*, 30(2), 125-135.
- Friedman, D. (2021). *Performance Activism: precursors and contemporary pioneers*. Springer Nature.
- Fossland, T., & Habti, D. (2022). University practices in an age of supercomplexity: Revisiting diversity, equality, and inclusion in higher education. *Journal of Praxis in Higher Education*, 4(2), 1-10.
- Gibson, R., & Ewing, R. (2021). *Transforming the Curriculum Through the Arts*. Palgrave.
- Holzman, L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Routledge.
- Jelić, A., & Nikolić-Maksić, T. (2015). *Jeste li za igru? Pozorište za život ili vodič za rukovođenje dramskim procesom [Are you up for a game? Theater for life or a guide to directing the dramatic process]*. Apsart centar za pozorišna istraživanja.
- Jogschies, B., Schewe, M., & Stöver-Blahak, A. (2018). Recommendations for promoting a performative teaching, learning, and research culture in Higher Education. Scenario: A *Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, XII(2), 52-56. <https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.6>
- Koruga, N., Đokić, D., & Krsmanović Tasić, S. (2023). Res Personal and professional development through sustainable partnerships in education Serbian experiences from the I-TAP-PD Erasmus+ project. *Education&Theatre*, 24, 90–101. <https://doi.org/10.12681/edth.36364>
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 131-142.

- Lawrence, R. L., & Butterwick, S. (2007). Re-imagining oppression: An arts-based embodied approach to transformative learning. In Cranton P., Taylor E. (Eds.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (pp. 411–416). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.
- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23(2), 131-142.
- Maksimović, M. (2016). Knowledge that emerges in-between. *Learning for Well-being Magazine*, 2, 1-9.
- Matusov, E. (2020). *Envisioning education in a post-work leisure-based society: A dialogical Approach*. Springer Nature.
- McGregor, C. (2014). Art-informed pedagogy: Tools for social transformation. In D. E. Clover, K. Sanford, & S. Butterwick (Eds.), *Aesthetic Practices and Adult Education* (pp. 63-78). Routledge.
- Mielkov, Y., Bakhov, I., Bilyakovska, O., Kostenko, L., & Nych, T. (2021). Higher education strategies for the 21st century: philosophical foundations and the humanist approach. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-18. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.1552>
- Mitra, S. (2019). *An Exploration of the End of Knowing* [Webinar]. The East Side Institute.
- Nikolić, T. (2021). „Da, i...” princip: improvizacija kao metoda obrazovnog rada [“Yes, and...” principle: improvisation as a method of educational work]. *Andragoške studije*, 1, 75-90. <https://doi.org/10.5937/AndStud2101075N>
- Nikolić, T. (2023). Performativity and Overcoming the Knowing Paradigm in Adult Education. In Maksimović, M. & Koruga, N. (Eds.), *Movements for Democracy, Critical Learning and the Limits of What We Know* [Book of Abstract] (pp. 61-62), ESREA & Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_reff_5955
- Ørngreen, R., & Levinsen, K. (2017). Workshops as a Research Methodology. *The Electronic Journal of eLearning*, 15(1), 70-81. <https://www.ejel.org>
- Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2009). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice*. Intellect Books.
- Redaelli, E. (2015). Educating for Participation: Democratic Life and Performative Learning. *The Journal of General Education*, 64(4), 334-353. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.64.4.0334>
- Schechner, R. (2017). *Performance studies: An introduction*. Routledge.
- Tian, M. (2023). *Arts-Based Research Methods for Educational Researchers*. Routledge.



YouTube: 33. Nikolic & Koruga video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/Y7kr4twkSUK>
Time: 09:59'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Vanja Jovanović, MA, assistant professor,
Conservation and Restoration, Department
of Fine and Applied Arts, Academy of Arts,
University of Novi Sad (Serbia) and Iva Subotić
Krasojević, PhD, Teacher, History of Art
Tehnoart High School Belgrade (Serbia)
vanjajov68@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 7.021.42+[373.5:7/9] *Tehnoart Beograd*
Review article
640–219

TEHNOART BELGRADE — TRANSFORMATION OF ARTISTIC CRAFTS AS A FIELD OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNG PEOPLE

Summary: Secondary schools that have artistic educational profiles in their field of work, in the modern world, represent small oases within which individual student affinities are strengthened, intellectual curiosity is developed and traditional artistic skills are nurtured. Such a wide field of action represents a great challenge for teachers, and in the time of the digital revolution, they are required to constantly improve and take an integrated approach to the teaching process. The creative economy continually needs freshness, especially in ideas, and this can only be expected from people with an unfettered spirit who are capable of thinking imaginatively. The spiritual and creative organisation of the art department leads to the development of an enterprising spirit, which is necessary to put ideas into action. Therefore, in the introduction of teaching programs, emphasis is placed on projects and project tasks in the creation of which the students themselves participate, from initial research through the development of an idea to its implementation. In this way, students acquire intellectual strength and emotional resilience, qualities that are of crucial importance in all creative fields. In such circumstances, the teacher becomes a mentor and mediator, which is a completely different role from the one at the beginning of the XXI century. Such initiatives are liberating in their way and aim to help students gain openness of mind and self-confidence, two important steps on the way to a culture of creativity. The subject of the work is the transformation and innovation of old artistic crafts in a way that the new circumstances of accelerated technological development do not limit but encourage their growth, giving new opportunities for creative expression and preservation of heritage. The work will examine the possibilities of teaching approaches based on selected project activities and ideas for their implementation, as well as the role of teachers and students in them. In addition, the conditions of a stimulating environment for the development of student competencies regarding cultural heritage (material and immaterial) and the participation of young people in contemporary culture will be analyzed.

Keywords: traditional artistic skills, secondary school, Tehnoart Belgrade, heritage, creativity.

Introduction

In early civil society, crafts were the backbone of urban life. Over time, craft skills became part of organized production, requiring more complex forms of education. The transfer of craft skills initially took place within the family, most often from father to son, but as the volume of work increased, it was necessary to go further, which involved the employment of apprentices and assistants. Crafts, in their original form, survived even during the rise of industrialization because they provided a stable market. Craft masters, such as tailors and jewellers, were highly respected in civil society, and their services were not affordable to all social classes. The craft was a civilian occupation.

Unlike crafts, factory work never reached the same level of knowledge and manual skills. Early liberal theorists, Adam Smith, Thomas Robert Malthus and Jon Raskin, recognised that factory labour dulled the mind (Golijan, 2021), which was not the case with work in craft workshops and manufactories, where there was no mass production (Sennett, 2007). On the other hand, for most apprentices and assistants in craft workshops, this was their first education in life.

The situation in modern society appears completely different. Today, it is no longer about seeking a gifted worker, but rather one who can perform simplified tasks for the lowest possible wage. Skill and talent are, in this context, useless accompanied by a new capitalist ethic. In such a situation, experience, which was once a valuable asset during the era of craftsmanship, is no longer appreciated. The time in which we live not only closes market opportunities for the sale of crafted goods but also makes the very craft-based organization unsustainable (Golijan, 2021).

Richard Sennett defines the essence of craft production as follows: “An acceptable definition of craft would be: working on something for the sake of the thing being worked on. Self-discipline and self-criticism are present in all areas of craft. Standards are essential, and the very striving to achieve quality becomes the goal” (Sennett, 2007).

In contemporary, flexible capitalism, the individual only needs to follow protocols and strive to surpass the established norm, but this does not imply qualitative demands. Craftsmanship and dedication to work thus become a true relic in an era of superficiality and alienation driven by current production imperatives.

If we were to summarize the results of Sennett’s research, we could state that the principles accompanying the emergence of industry are becoming more pronounced: “the alienation” of the craftsman from the product, the suppression of experience in favor of adaptability, and the rejection of learning through practice in favor of adjusting to new production conditions.

The status of artistic crafts and education

The protection of old and traditional crafts is rightly considered within the context of European legal institutions, as they are an inherently European phenomenon (*Rulebook on the determination of jobs that are considered old and artistic crafts, i.e. home-made jobs, the method of certifying them and keeping special records of issued certificates*, 2012). Our legal system has also recognized the importance of preserving them, as evidenced by the adoption of the 2012 *Regulation on defining occupations considered old and artistic crafts* (Ibid). Among these considerations, determining the status of “artistic crafts” is the most complex.

The products of artistic crafts are characterized by the application of appropriate techniques that guarantee authenticity,* and thereby the artistic value of the product. Achieving this goal was once in the hands of the master craftsmen, but today, the craft skills are passed on by teachers in the artistic craft programs at secondary schools in Serbia. As stated in the Proposal for the European Convention, the concept of “disseminating knowledge” is more specifically defined in the last, fourth clause: “Dissemination of knowledge refers to all organized, collective or individual activities and measures of a scientific research, educational, informational, or other similar nature, which aim to thoroughly examine all historical, cultural, artistic, social, economic, and other aspects of the origin and development of old and traditional crafts, to improve knowledge, skills, and techniques, and to expand them to a wider circle of people, as well as to familiarize a broader public with the products of these craft activities” (*Proposal for the European Convention on the Protection of Old and Traditional Crafts*, 2006, p. 3).

The above, must be emphasized that we are one of the rare European countries where artistic crafts are studied at the secondary school level, and a large number of students graduate with specific craft skills as part of their knowledge base. However, apart from mastering these skills, unlike in master workshops, students at secondary schools acquire a broader scope of both artistic and general education, and only in this way can they be included in the “circle of people” who are actively involved in preserving heritage.

* Among others, this includes the creation of artistic weavings, artistic embroidery, restoration of art objects, artistic creation of stained glass, tailoring and sewing of stage costumes, as well as the artistic creation of sacred decorative and functional objects and icon painting, gilding — manual shaping and application of gold leaf, processing of precious and semi-precious stones, and artistic processing of noble metals.

At similar ages, perhaps even younger than today's high school students, children would begin learning an artistic craft in master workshops, but certain stages of training required years of hard work and dedication (Hozo, 1991).^{*} The master was the one who had the privilege of creative expression. "If originality is what distinguishes art from craftsmanship, tradition serves as the common ground where both meet. Every artist, in their early stages, starts at the level of the craftsman, by imitating other works of art... in the end, no one can be taught how to create; they can only be taught how to go through the process of creation" (Ibid, p. 11). Since this discussion is about secondary school, not a craft workshop, this work demonstrates that, alongside being trained in traditional craft skills, those that evolve, students simultaneously learn the language and techniques of visual art, which enables them to apply their skills originally and uniquely. In light of the aforementioned issues and the positioning of crafts in the modern world, we will examine the example of secondary education that focuses on nurturing ancient artistic crafts.

"Tehnoart Belgrade" — Tradition and Innovation

At the beginning of this work, we will briefly present the specifics of the artistic profiles, or artistic crafts, studied at the "Tehnoart Belgrade" school. The common denominator for all profiles is the development of conceptual solutions and the creation of unique artistic objects or the conservation of cultural heritage items. In this context, one shared feature across all artistic profiles is that students master the entire creative process, from the original sketch or unique solution to the creation of the final object in the material. Additionally, the specificity of the school lies in its active participation in the preservation of artistic crafts, thereby contributing to the safeguarding of intangible heritage and culture in a broader, layered, and holistic sense (Popadić, 2015). This simultaneously encourages and sustains both tradition and innovation: preserving crafts as part of intangible heritage with the specific characteristics of the local culture, while also fostering contemporary artistic creation through the production of unique artistic objects. In presenting the profiles, for the purposes of this paper, we will focus on two that were among the first to be introduced at the inception of the school's artistic program. The first is a *Conservator of cultural heritage*, as its primary goal, by definition, is the preservation of cultural heritage. The second profile is a *Calligrapher*, an archaic profession that has undergone the most significant transformations due to the rapid development of technology. These changes have had a profound impact on the curriculum, methods and working conditions, as well as on the competencies, knowledge, and skills that students continuously acquire, which have evolved and developed rapidly over more than two decades of the school's operation.

^{*} Here is how the training in the painting workshop went: "...Know that you cannot learn to paint in a short period of time, but only through long-term work. First and foremost, you must study drawing for at least a year. Then you must meet with a master in his workshop, a master who knows the aspects of the art. You must start with grinding pigments, learn to cook size, learn the technique of applying the ground to the board, and learn how to prepare the board. You will need to master the process of applying gold leaf and engraving the drawing into it. For all this, you will need the next six years. Finally, you must learn the art of painting – ornamenting with mordant, creating golden patterns on clothing, and learning the art of mural painting. For this, another six years will be needed. But throughout this time, you must focus on drawing both during your workshop work and in your free time..." (Hozo, 1991, p. 11).

Conservator of cultural heritage profile begins their education by familiarizing themselves with the characteristics of works of art, materials, and the painting techniques of old masters and iconographers. During the process of making a copy of a painting on canvas and icon on wood, the student studies the stylistic and technological characteristics of the original work. Based on this knowledge, they independently prepare the support (canvas and wood) for painting - preparing and applying impregnation, primer, oil medium/egg emulsion for painting, and oil paints, all while adhering to traditional formulas. The student independently prepares tones of specific colours and applies them following the intention of the artist/iconographer, achieving, overall, a similar representation to the original piece (Figure 1).

The knowledge and skills acquired during the first two years of education are applied to original objects (most often museum or church artefacts). The student participates in analyzing the causes and extent of damage, conservation, restoration, and preventive conservation of works of art. They also take part in the conservation and restoration of archaeological and ethnological ceramics, wooden objects from ethnological collections, icons, and paintings on canvas and wooden supports, frescoes, wall paintings, and mosaics. Additionally, they perform preventive and technical protection of movable cultural heritage, and maintain conservation documentation, including photographic records, for wooden objects, ceramics, as well as works of easel and wall painting (Figure 2).

The realization of such a complexly designed curriculum takes place through a combination of theoretical knowledge and practical skills. Throughout the entire education, there is a balance between content related to artistic techniques and materials, as well as methods and techniques of conservation, through which students acquire advanced knowledge and a broad understanding of the field of cultural heritage preservation.

Figure 1

Copy of Gustav Klimt's painting *Judith*, a graduation project by a student from the Conservator of Cultural Heritage profile



Figure 2

Conservation of a wooden object from an ethnological collection, work by a 3rd-year student from the Conservator of Cultural Heritage profile



Note. Tehoart High School, Belgrade. Author's photos. © Fair Use

The educational process in this program is based on interdisciplinarity and the connection between art and science through both theoretical and practical work on heritage objects. The modern approach to the treatment process and the application of conservation principles, grounded equally in the natural and social sciences, has advanced the craft foundation from which conservation has developed. All of this has contributed to the rapid development of the profession over the past decade, with the curriculum adapting to new circumstances and trends.

The traditional part of theoretical and practical education involves acquiring technological knowledge and the use of conventional and modern materials during the first two years of study (such as making a copy of old master's oil paintings and medieval icons) so that students can apply what they have learned to original heritage objects (ceramics, wood, wall paintings, and easel paintings) in the following two years, as well as when working on their graduation projects. Although the teaching practice is constantly modified about current research and technological innovations, the past decade has seen a breakthrough, primarily in the analytical examination of the characteristics of original materials and conservation issues related to cultural heritage objects. Students are introduced to the composition and structure of materials without the need to take samples from the originals. Non-destructive methods, such as the simple use of a USB microscope, introduce them to the world of the "invisible," which previous generations of conservators found either inaccessible or very expensive and complicated. Discovering previous conservation interventions by examining paintings with a UV lamp in a darkened room also provides them with new insights when observing easel paintings. Manual skills are essential and are developed continuously throughout all four years of education, but the use of new instruments, easily mastered and independently used by students, has transformed and innovated the program compared to when it was established in 2000.

Project planning is best realized when preparing the graduation project. The student meticulously plans the entire work process, from research to implementation and presentation of all phases of the work, under the expert supervision of a teacher-mentor, with daily consultations. To complete the project task, the student uses various computer programs (to present the work process on the artwork) and appropriate technical terminology (in the written part of the graduation project, documentation, and defense of the project). Changes in the execution of the graduation project, compared to the early years of the program, are most evident in the technical and visual characteristics of the written part, or the presentation of the professional work. It has been shown that this, along with researching various sources related to the work topic, provides an excellent foundation for writing essays and seminar papers in college, as well as for presenting their work throughout their career. After completing their studies, students are capable of analyzing the condition of cultural heritage objects, planning and performing basic conservation-restoration treatments while respecting all conservation principles. In all stages of the work, students develop a critical awareness of the processes of protection and presentation of cultural heritage, and the role of the conservator-restorer in these processes. Summarizing the responses of former students from this program to the questions in the survey has confirmed the above statement—working on original cultural heritage objects has permanently changed their attitude and relationship toward their future profession.

Sign writer calligrapher profile has undergone the most notable transformation due to the direct influence of modern visual media and technology. This change is continuously introduced and developed within the framework of adapting the curriculum and teaching practices to the interests of young people as well as market needs. Students in this profile design and shape conceptual solutions for all types of traditional (handcrafted) and computer graphics (vector, raster, 3D) and illustrations, applying both traditional and modern materials, techniques, technologies, and image processing software. In a professional sense, students in this profile create two-dimensional and three-dimensional visual solutions for the presentation of a company, institution, or individual, enhanced with authentic original illustrations. In addition to traditional graphic arts (linocut, dry point, and screen printing), the needs and development of the market have directed the curriculum towards mastering the creation of applied computer 2D and 3D graphics and printing using image processing and vector drawing programs. In this way, students prepare and produce promotional and advertising materials (billboards, posters, calendars, packaging), books, comics, magazines, catalogue illustrations, and CDs. In recent years, innovations have been directed towards growing student interest and market demand in this field, focusing on the development of graphic interfaces and concept art for applications, websites, or games (see images 3 and 4).

A sign writer calligrapher profile has existed at the "Tehnoart Belgrade" school for more than two decades, since 2000, almost from the founding of the school's art department in 1999. Before that, it existed in the School of Applied Arts in Šabac. The goal of the creation of the profile was to train students for jobs related to the creation of visual identities for companies, through the development of artistic and technical skills for producing various advertising forms (panels, posters, billboards, calligraphic interventions on facades and shop windows). At the end of the 20th century, this still involved developing skills that emphasized

Figure 3

Illustration for a book cover, work by a 3rd-year student from Sign writer calligrapher profile



Figure 4

Illustration for a calendar page, work by a 3rd-year student from Sign writer calligrapher profile



Note. Tehoart High School, Belgrade. Author's photos. © Fair Use

the use of traditional techniques and the creation of popular advertising forms, mainly handcrafted. At that time, the job of a "Sign writer" (a sign painter) encompassed two key competencies: lettering (knowledge of typography) and visual solutions (with simple illustrations), which together would complement the visual identity of the company. However, as technology rapidly and irreversibly advanced, it became necessary to innovate the profile to meet market demands. Today, every company uses a wide range of visual media options when advertising. Therefore, in addition to using typography with simple illustrations, it is necessary to understand and use a broad range of visual communication tools on advertising billboards, from logos and trademarks to printed promotional materials and creating visual content for websites and social media. Given the increasing number of businesses and entrepreneurs, it is clear that the need for a clear and striking visual identity is an essential part of doing business, and the scope of visual identity is very broad, with the number of clients constantly rising.

Due to all the aforementioned reasons, the need for hiring professionals trained in modern "sign painting" has greatly surpassed the needs from the end of the previous century and the beginning of this one. As visual media have taken centre stage in the public space and experienced a rapid boom in the past decades, it is increasingly clear that the focus of visual advertising, or sign painting, should be placed on visual identity and illustration. This shift has led to the need to further innovate the profile in response to the interests of new generations of students, the projects in which teachers, as experts, have been involved, and the evident demands of the market — towards a broader field of illustration and the creation of various applied artistic solutions for different types of promotional materials, as well as for books, comics, board games, and computer games, including the fundamentals of concept art. Concept art is a term used in the profession for sketching and design solutions, the ideation and creation of drawings, or creative visual solutions based on a given theme (for instance, primarily involving character design, people, animals, and other creatures, interior and exterior designs for films or games). It represents an inevitable and significant expansion of the field of book illustration and printed materials into digital media, a development that is still in its infancy in our educational system.

Jeweler of art objects profile creates sketches based on their own ideas and handcrafts jewelry and artistic items from precious and non-precious metals, their alloys, and semi-precious and precious stones (Figure 5). Traditional techniques are applied in the process of handmade creation of unique jewelry and artistic items in silver, copper, and brass, as well as in the preservation of the filigree craft — the creation of jewelry from wire, and in the procedures of setting (embedding) precious and semi-precious stones (Figure 6). Innovations are introduced in the design process — through the creation of sketches, templates, and three-dimensional models for unique jewellery and artistic items, especially with the gradual introduction of 3D modelling programs. This practice has been adopted by young teachers, many of whom are former students of the school, thanks to their own experience and the needs of the market and contemporary artistic scene. The innovation is also evident in promoting their solutions, creating student (and future artistic) portfolios, and planning careers in jewellery design. Additionally, entrepreneurial competencies and skills are developed,

contributing to the student's career advancement. As the results of the survey showed, former students see the promotion of their work as a key aspect, especially in terms of using contemporary media and technologies.

Engraver of art objects profile independently designs, sketches, and handcrafts unique engravings on items and shapes made from various materials (wood, stone, glass, metal) using a variety of engraving techniques: intaglio, embossing, relief engraving, intarsia, inlaying, enamelling, and niello (Figure 7). This profile largely preserves the traditional handcraft, except in the area of career promotion and development. There has been a conscious decision to refrain from introducing CNC machines and other tools that could improve certain technical aspects of the work but would lead toward industrialization, which is not the intention or goal of this profile.

Figure 5

Poster for the annual exhibition of works from Jewelry of art objects profile

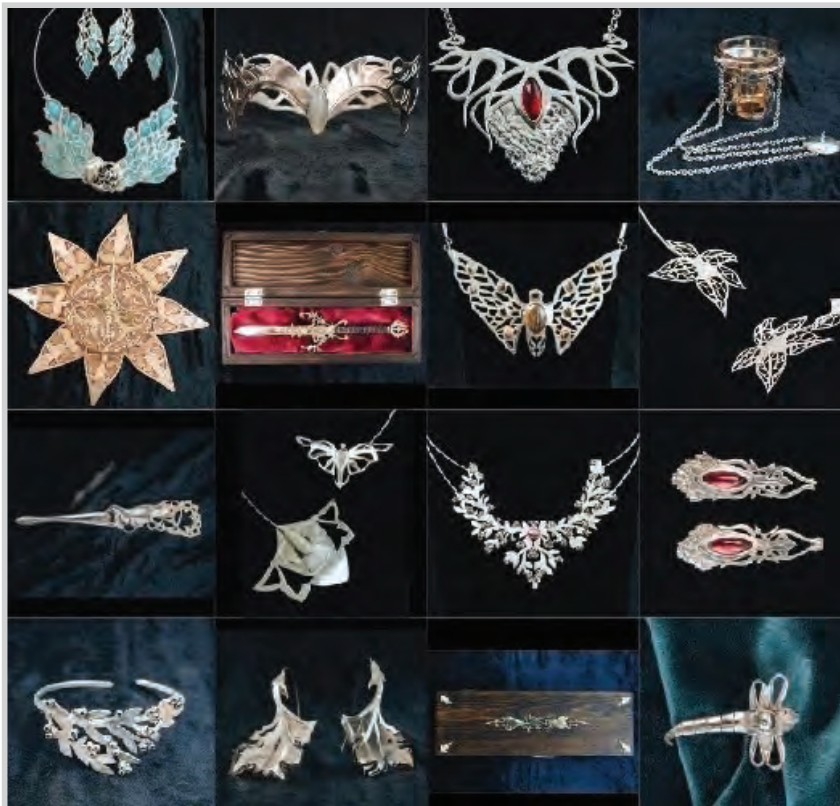


Figure 6

Work by a 2nd-year student from the Jewelry of Art objects profile



Figure 7

Work by a 3rd-year student from Engraver of Art objects profile



Note. Tehoart High School, Belgrade. Author's photos. © Fair Use

Stylists tailor profile designs and shapes unique clothing, stage and contemporary costumes, fashion and theatre puppets, and accessories for different occasions. The preservation of cultural heritage is fostered through the cultivation and development of traditional tailoring and modelling crafts, as well as by learning about traditional costumes and folk costumes from different historical periods, particularly through mastering the art of hand embroidery, and incorporating folkloric motifs. In the area of contemporary creation, students continuously develop unique artistic work, actively following stage and fashion trends and innovations. This enables them to work in the sphere of performing/dramatic arts and the fields of fashion design, contemporary costumes, and accessories (Figures 8 and 9).

Potter profile independently creates clay objects, from the conceptual sketch to the finished product, in the fields of pottery on the potter's wheel, unique ceramics, and a small series of designed industrial ceramics (Figure 10). The preservation of tradition is evident in the conservation of ethnological heritage, through the manual crafting of traditional vessels on the potter's wheel with the application of folkloric motifs (such as jugs, pitchers, flat containers, sacs), as well as using techniques from prehistoric Vinča ceramics (vessels, figurines), and creating traditional clay instruments (flutes, ocarinas, drums). Innovation is reflected in contemporary creation and design — mastering a variety of techniques, artistic knowledge, and skills that enable the revival of an increasingly diverse market for unique ceramic objects.

Figure 8

Stage costume, graduation project, Stylist tailor profile



Figure 9

Fashion (modern) costume, graduation project, Stylist tailor profile



Figure 10

Graduation project, Potter profile



Note. Tehoart High School, Belgrade. Author's photos. © Fair Use

Methodology, Questionnaire Analysis and Discussion of Results

For this paper, a questionnaire was created for former students of our school. The goal of the *Questionnaire* was to assess the role of the school environment as an incentive for creativity development and future careers, as well as the potential and importance of transforming artistic crafts, given that most students continue their education and further careers in these fields. The questionnaire was designed to gather as much information as possible about the school environment and incentives, as perceived by students during their schooling and later (during further education and career development). We also wanted to see how the school environment influenced the development of their creativity and future careers, as well as their views on the role of teachers and students' expectations from us. A special part of the research deals with questions about how they perceive the place of artistic crafts and the potential for their transformation, as well as their preservation and promotion.

The study involved 23 respondents — former students of the "Tehnoart Belgrade" school, from all six artistic profiles, who graduated between 2005 and 2023. These individuals either continued their studies and/or developed careers in various professions within the artistic field, including in educational work.

The questionnaire was divided into two sections, by the stated research objectives. The first group of questions (8) relates to the characteristics of the high school and its impact and significance for the students - during schooling, during university studies, and in their careers (3); some questions were made with special emphasis on motivation and incentives (2 — what was motivating and encouraging during high school), followed by the development of knowledge, skills, and creativity during schooling and in further specialization/career development (3). The second group of questions (3) concerns the status and development of artistic crafts in the 21st century, with particular attention to the transformation of crafts — innovations and the influence of new technologies. Most responses were open-ended, so we grouped them by content as follows.

1. School Characteristics — Incentives and Motivation, Development of Knowledge, Skills and Creativity

Based on the qualitative data analysis — responses to open-ended questions provided by the students, the results/responses were divided into four categories that represent the key virtues that the school developed and encouraged, which students rated as important for their education: strengthening personal/individual qualities, encouragement for professional development, a comprehensive approach to teaching, and the development of creativity (which was examined in a separate group of questions but was also noted independently in the previous ones). Therefore, this topic will be given particular attention in the analysis of results.

The responses that suggest the school encouraged the strengthening of individual qualities are primarily seen by students through: the opportunity to explore their own talents and learn new skills, developing

abilities and creativity, understanding and participating in further education with confidence, and motivation for creative expression. Important characteristics identified include: an inclusive environment, teamwork, and functioning in a diverse setting.

As another important motivating element, students highlight *the encouragement for professional development* in their diverse responses, emphasizing their experiences in high school as a solid foundation of knowledge for further learning and growth, which can be exemplified by one statement: "I experienced having a strong background when I entered the Academy, which inspired me to be even better." Students who highlight these aspects of their education mention that they developed a work ethic and professionalism in school, with a note that "the teachers pushed the boundaries of our abilities." Among the skills acquired in school, the ability to communicate in a professional context stands out, which once again indicates that the time spent in high school was not solely focused on developing traditional knowledge and skills.

Responses regarding *the methods of transmitting and acquiring knowledge and work qualities* can be defined as a holistic and integrative approach to teaching (Subotić Krasojević, 2018), as it was noted that the curriculum nurtured "an individual approach, expanding knowledge on various topics," as well as "gaining comparative knowledge in theoretical and practical implementation," or, as one respondent highlighted, "a balanced relationship between the natural sciences — biology, physics, chemistry — and knowledge on materials and technology."

Students mentioned that the method of knowledge and skills was diverse, and that the school kept up with the actual moment and development of technology, which contributed to "a high level of modernity in terms of working methods, content range, technology, and skills being developed." Most students emphasized the dedication of teachers, the compatibility between teachers and students, as well as the good atmosphere for work and learning, which testifies to the encouragement and motivation they experienced during their high school years.

Development of Creativity — In addition to practical skills and knowledge, it is important to highlight that the school also developed virtues and skills that are significant for many future jobs and life challenges, such as "work discipline, patience, the ability to deal with problems, and not being afraid of mistakes." This is supported by responses indicating that students were taught to view issues from different perspectives and encouraged to find solutions pragmatically and creatively, as they mentioned skills such as resourcefulness, analysing and understanding problems.

When asked *whether their knowledge, skills, and creativity developed during high school and to what extent*, 100% of respondents answered affirmatively, stating that they did so to a large extent. When reflecting on how creativity was expressed, the respondents most often highlighted the development of artistic abilities: "I learned how to realize my ideas in different materials." However, they also emphasized the importance of the entire creative process: "I learned to define, explain, and develop a project or work from the initial idea to the final product."

As mentioned in previous segments of the analysis, in addition to the development of professional/craft and artistic skills, the respondents also reflect on the development of personality (personal approach to each student, humanity, "the relationship with the soul," "finding oneself as an individual," development of social skills, open communication). They view creativity not only in the narrow meaning of artistic expression and creation but also as the ability to solve problems in various ways and realize their ideas.

2. Opportunities for Innovation and Transformation of Artistic Crafts

In the second part of the questionnaire, students answered questions on the topic of preserving artistic crafts, their significance, and the possible transformation and innovation in the contemporary world. It is important to emphasize once again that the survey included students from different generations, spanning almost 20 years, from those who graduated in 2005 (the first generations to complete the artistic profiles shortly after their establishment in the school) to those who graduated in 2023. This range already reflects a transformation in school experiences and practices. In this segment, we aimed to assess students' views on whether and why artistic crafts need to exist, how they should develop, their status and presence, as well as opportunities in society, with a particular focus on their transformation.

When asked *whether and to what extent modern technologies can contribute to the preservation of artistic crafts and cultural heritage in general*, 56.5% of participants believe that artistic crafts should develop in line with technology, while 34.8% think they should be adapted to new technologies to a lesser extent. No one believes that they should not be changed at all, which supports the idea that the transformation of crafts in the modern world is, in fact, necessary. Most agree that an implementation for these crafts in today's world needs to be found, but that they will not disappear, and that both traditional and digital media should be applied in their use in parallel. Here is an interesting perspective that illustrates the need for the survival and preservation of artistic crafts: "Artistic crafts are currently dying out, but I also believe that they will be the only ones to survive; a craft is something that stays forever and to which we can always return."

In addition, it is interesting to note that some of the respondents believe that artistic crafts should be used and developed more as media for visual creation, rather than strictly as crafts/skills.

One of the key aspects of change and the influence of modern media is highlighted in terms of promotion: "Promotion is a very important factor and should be used now that social networks are so popular and easily accessible." Such views are repeated multiple times in the questionnaire, and nearly all respondents see digital media as a form of promotion. This means that young people view promotion as an inseparable part of artistic work, one that must be addressed at all levels of education.

In several places, the importance of artistic crafts is emphasized "as a trace of the history of a people that should be nurtured and promoted," with former students highlighting the promotion of heritage as an important factor, especially through digital media and social networks. This allows for faster and broader access to the public, audiences, and markets. Therefore, among the key aspects of modernizing

artistic crafts, they frequently highlight promotion and distribution — both of their work and knowledge and awareness about the significance and preservation of cultural heritage.

The transparency and accessibility brought about by digitalization, the use of new media, and social networks are also emphasized. Introducing digital technology into practice would make it easier to find jobs after graduation, as well as facilitate entry into various artistic fields and projects.

Although all educational profiles in the school are adapting to modern needs by introducing, or at least providing basic options for, 3D modeling programs, application software, and 3D printers, they are still in the early stages and require a transformation of knowledge among all teachers. In addition, some respondents mention the inevitability of introducing artificial intelligence (AI), primarily seeing it in innovations related to (conservation) analyses: "I believe that modern technologies should be introduced to facilitate, but not replace, traditional crafts. It would be a form of artificial intelligence that could perhaps speed up processes, such as for restoration analyses or identifying artworks and artists." Since this field is new, challenging, and rapidly advancing, there is no doubt that teachers, perhaps with the help of their former students, will continue their research in this area shortly.

One of the important theses present in contemporary pedagogy, which is developed by many authors, including Jerome Bruner, is that the school becomes not only a place where one learns about and in culture but also where culture is created. When Bruner emphasizes the importance of education as acting within culture and for culture, explaining how it is possible to create a link between the knowledge gained in school and real life, he mentions the active involvement of students in creating works that allow them to participate in creating cultural values, rather than being passive consumers of that culture (Bruner, 2000, p. 17-55).

The two-decade-long educational practice in our school, along with the results of our small study, show, how students and teachers are mutually engaged in acquiring skills and knowledge, and how that knowledge is further developed in students during and after their schooling, enabling them to participate in the public cultural life of the community, represents a literal example of what Bruner elaborates in his work as the desired model of school and education.

Contemporary pedagogy has long spoken of learning as a creative, rather than reproductive, process. Many authors highlight the importance of knowledge and skills that art education can encourage (Freedman, 2003; Hadži Jovančić, 2012), which, in contrast to the reproduction of factual data, involves the realization that there are many correct answers and meanings to various questions. The theses on productive/creative education do not imply just a type of performing activity in which students can take a break from the intellectual efforts of "important subjects" and express their creativity, but also to express their views, opinions, and even confront accepted attitudes, thus nurturing multiperspectivity and understanding of differences. This also emphasizes the importance of learning problem-solving skills (Subotić Krasojević, 2018). Analyzing the responses from the survey, we saw that the students surveyed indeed describe creativity in this way — as a key segment that they took from the school as usable knowledge and ability.

Craft skills in the service of creating contemporary artwork

As we have shown, former students of the art profiles at the "Tehnoart Belgrade" school emphasize the importance of learning craft skills and preserving the craftsmanship, but they also highlight the significance of this knowledge and these skills for their further artistic work, as well as the need to use the acquired craftsmanship in their own creative and original artistic endeavours.

In the case of works by Ivana Milev, DFA an acclaimed sculptor, a former student of the "Tehnoart Belgrade" school, and today our colleague, a teacher of practical lessons in the Jewelry Arts program, the importance of mastered craft skills in creative expression is evident. The filigree-precisely crafted sculptures were realized using different materials than those Ivana used when she was a student in the Jewelry Arts program. Yet, this transformation is so apparent that it still feels familiar, like traditional weavings and handwork (Figures 11 and 12). She expresses herself through the language of a precise and patient craftsperson, but her forms are artistic, refined, and abstract. As stated in the catalogue of her recently published monograph, "through dedicated and thorough work and constant self-examination, her expression becomes exquisitely refined and stripped of everything superfluous" (Tripković, 2024, p. 12), while "her sequences, loops, and fragments represent an act of creation modelled after natural rhythms, with the addition that she constructs her works by following an inner rhythm, listening to her body, and being guided by instinct and a sense of beauty that is stored within her. This approach implies manual labour, manipulation, and the creation of numerous unique, one-of-a-kind objects" (Tripković, 2024, p. 9).

Figure 11

Trembling, wood and metal wire [art installation]



Note. Ivana Milev, 2016. Author's photo. © Fair Use

Figure 12

Endless Sequences [art installation]



Note. Ivana Milev, ULUS Gallery, 2021. Author's photo. © Fair Use

These are the skills Ivana mastered through dedicated work in the jewellery workshop of her high school, which she later, with the care and patience of a committed craftsman, transformed into an inspired universal spiritual artistic expression. In Ivana Milev's work, exceptional patience and consistency are evident, skills and virtues that were developed during her schooling and which were also highlighted by the participants in the *Questionnaire*.

Conclusion

We are one of the few European countries where artistic crafts are studied at the secondary school level. The need for establishing educational profiles that continue to nurture specific craft skills was recognized as early as the 1990s. With over 20 years of experience in running artistic educational profiles, the "Tehnoart Belgrade" vocational school serves as a good example of the positive transformation of artistic crafts in the modern world.

The questionnaire for former students of the artistic profiles at the "Tehnoart Belgrade" vocational school, which served as the scientific foundation for this research, supports our views on the importance of creativity development in education and the nurturing of the creative process on one hand. On the other hand, it confirms the importance and necessity of the survival of artistic crafts, as well as the diverse possibilities for their development and use in the contemporary world. The research results show that students highlight the virtues developed and encouraged during their schooling, through a diverse and personal approach from their teachers. In high school, abilities and qualities were fostered that supported further education and career development: strengthening personal/individual qualities, encouragement for professional growth, a comprehensive approach to teaching, and the development of creativity. In addition to the development of artistic skills, knowledge, and abilities, and encouragement towards personal expression and the creation of original works and unique objects, creativity was also developed as a way of problem-solving in various ways and realizing one's ideas in a broader sense, not only artistically.

All surveyed students see the necessity of adapting and transforming artistic crafts to meet contemporary needs and agree that work should be done simultaneously on the application of traditional and digital media and technologies. The importance of preserving crafts and cultural heritage is emphasized, and they see the potential for transformation primarily in the application of new technologies to innovate the artistic and craft processes, as well as in the domain of promoting their own work and cultural heritage.

The thread that still connects us to our tradition and heritage is precisely craftsmanship. The realization that students are still inspired by the result of their dedicated and patient work with their own hands keeps this thread vital, even as it becomes thinner over time, as the values of our collective past fade. From the old craft workshop, we have stepped into the unknown terrain of constant technological changes and the rapid decay of previously held ideas. Therefore, it is even more surprising that artistic crafts resist all blows of dehumanization in the objects of everyday life, and it is precisely this component that makes them timeless. We are particularly aware of this at the final school exhibitions where students display their works. A quote

from one of the former students of our school reads: "Although we are witnessing the extinction of old crafts, at the same time, it seems to me that only they will survive." Teachers of both theoretical and practical lessons in the artistic craft programs at "Tehnoart Belgrade" strive to maintain these small flames in various creative ways, which they continuously develop and carry out with their students.

Each of the vocational programs has undergone a specific type of transformation within the existing curriculum, but not always in the form of official curricula prepared by the Ministry of Education, as the pace of changes, particularly in the digital world, required immediate responses from teachers to the newly emerged circumstances. For this reason, changes in teaching practices often outpaced official updates to the curriculum, to address real changes and professional demands. The focus on project-based learning, which has always been a part of this specific school, facilitated this transition and prepared teachers for the changes that occurred in recent years. The work on realizing a project idea always begins with research, moderated by the teacher, so that, by applying the acquired knowledge and skills, the student can carry out the project task using all the potential for creative expression developed during their education.

Craftsmanship possesses an extremely important virtue — dedication, which is often lacking in the typical, and often idealized, representative of contemporary society (Liessmann, 2008). The acceleration of daily life, excessive reliance on technology, and a reduced desire for exploration and processes that require time to yield results have placed teachers in a position where they must motivate students in every lesson to dedicate themselves to a specific task within their professional practice. Nevertheless, the transfer of knowledge and skills within the very demanding curriculum remains imperative throughout the entire teaching process. Thanks to this, the transformation of crafts, no matter how challenging and complex, offers the opportunity to preserve the joy of creation, which will accompany students regardless of what they pursue in their future professional lives.



YouTube: 10. Jovanovic & Subotic Krasojevic video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/0KmwMN7OCrQ>

Time: 16:02'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

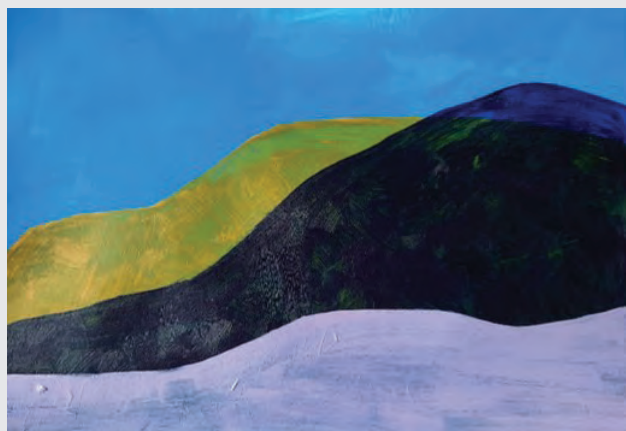
Literature

- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja* [The culture of education]. Zagreb: Educa.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetic and Social life of Art*. New York: Columbia University.
- Golijan, I. (2021). *Stari zanati i evropska baština* [Old crafts and European heritage]. Beograd: Grafik centar.
- Hadži Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju* [Art in general education]. Beograd: Klett.
- Hozo, M. K. (1991). *Slikarstvo, metode slikanja i materijali* [Painting, painting methods and materials]. Sarajevo: Svjetlost.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja* [Theory of uneducated. Delusions of the knowledge society]. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Tripković, L. (2024). *Ivana Milev — Beskonačni nizovi* [Ivana Milev — Endless series]. Beograd: Arte Media.
- Попадић, Милан (2015). *Време прошло у времену садашњем: Увод у студије баштине* [Time Past in Time Present: An Introduction to Heritage Studies]. Београд: Центар за музеологију и херитологију, Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Pravilnik o određivanju poslova koji se smatraju starim i umetničkim zanatima, odnosno poslovima domaće radinosti, načinu sertifikovanja istih i vođenju posebne evidencije izdatih sertifikata* [Rulebook on the determination of jobs that are considered old and artistic crafts, i.e. home-made jobs, the method of certifying them and keeping special records of issued certificates] (2012). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 56/2012.
- Predlog Evropske konvencije o zaštiti starih i tradicionalnih zanata* [Proposal for the European Convention on the Protection of Old and Traditional Crafts] (2006). Beograd: Pravni fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Pravilnik o određivanju poslova koji se smatraju starim i umetničkim zanatima, odnosno poslovima domaće radinosti, načinu sertifikovanja istih i vođenju posebne evidencije izdatih sertifikata* [Rulebook on the determination of jobs that are considered old and artistic crafts, i.e. home-made jobs, the method of certifying them and keeping special records of issued certificates] (2012). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, br. 56/2012.
- Predlog Evropske konvencije o zaštiti starih i tradicionalnih zanata* [Proposal for the European Convention on the Protection of Old and Traditional Crafts] (2006). Beograd: Pravni fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Senet, R. (2007). *Kultura novog kapitalizma* [The culture of new capitalism]. Beograd: Arhipelag.
- Суботић Красојевић, И. (2018). Потрага за методом (с)ликовне културе [The search for a method of (s)art culture]. У: Д. Цицовић Сарајлић и др. (ур.), *Традиционално и савремено у уметности и образовању*, Тематски зборник међународног значаја (стр. 527-539). Косовска Митровица: Факултет уметности Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.
- Шинер, Л. (2007). *Откривање уметности: културна историја* [Discovering art: cultural history]. Нови Сад: Арт принт.



Figure 0.70a–0.70c

Stara planina — Old Mountain
[acrylic on paper]



Note. Teodora Peng, 20 x 30 cm,
2021. All rights reserved @ Fer Use

4.

COMPETENCES OF ART TEACHERS IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Miomira M. Đurđanović, PhD, full professor
Methodology of teaching music culture
Department of music, Academy of Arts
University of Novi Sad (Serbia)
Marija Miltojević, MSc, assistant
Methodology of teaching music culture
Faculty of Arts, University of Niš (Serbia)
miomira.djurdjanovic@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 7 83+(37.016:78):373.3.046-021.66
Original scientific article
660–675

TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING SPIRITUAL MUSIC IN UPPER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: Spiritual music has had a place in elementary school education since its inception. However, political and social upheavals have influenced its presence, leading to its inclusion or complete omission from curricula under various pressures. Although its role and significance in elementary music education have evolved over time, spiritual music remains present and relevant today. Its role can be viewed through the lens of cultural heritage and spiritual development, offering students a unique experience and understanding of the musical world. The main challenge lies in the very concept of spiritual music, which is highly complex and difficult to define precisely. For this reason, our research focused on defining spiritual music within the Music Culture course curriculum for grades 5 through 8 in general education elementary schools, as well as on its representation during Music Culture classes. A total of 32 elementary school teachers were surveyed, and they provided definitions of spiritual music through a questionnaire. Additionally, they compiled a list of compositions that, in their opinion, are relevant for performance and listening within the course unit of spiritual music. It was observed that many teachers equate the concept of spiritual music with religious music, regardless of gender or age. They also believe that the content of this topic is sufficiently represented in Music Culture classes. The research results highlight the need to redefine the concept of spiritual music in the curriculum and to establish clear guidelines for addressing this topic.

Keywords: music culture course, curriculum, spiritual music, religious music, church music.

Introduction

Teaching, and consequently music education in general education elementary schools, placed within a socio-cultural context, reflect the relativity of knowledge and its dependence on the historical moment. On the other hand, this provides insight into the varying values of knowledge and directs attention to finding what is universal within knowledge (Šefer, 2005, p. 67).

Positioned as being dependent on the historical, social, and cultural context, knowledge about spiritual and church music — and its varied interpretations within music education in elementary schools — can be traced back to the beginnings of education in Serbia (Đurđanović, 2014). In the 19th century, the idea of spiritual music was clear in terms of its function and place in society. Its themes were predominantly church-oriented, and its function was to prepare students for worship (Đorđević, 1950). After World War II, ideological circumstances led to the absence of spiritual (i.e., church) music from the content of the Music Culture course curriculum (Cicović Sarajlić & Pavlović, 2018). Today, although it has been reintroduced into the curriculum, its definition and representation remain unclear. Its delineation is obscured by the fragmented nature of the concept of culture and the layered phenomenon of spirituality, while its function is insufficiently clarified in the Music Culture course curriculum. The present study begins with the genre of spiritual music included in the current Music Culture curriculum for the second cycle of general education schools.

Analysis of the spiritual music genre in school curricula

The analysis of the Music Culture course curricula for elementary schools, specifically the lists of compositions recommended for listening and performance, has revealed songs categorized as spiritual. The term 'spiritual' is first encountered in the seventh grade (*Rulebook on the curriculum and syllabus for the seventh grade of primary education and teaching programs for the seventh grade of primary education*, 2019), and it reappears in the eighth grade (*Rulebook on the curriculum and syllabus for the eighth grade of primary education and teaching programs for the eighth grade of primary education*, 2019). The following compositions, introduced as *Spiritual Songs* in the final two grades of elementary school, are recommended for singing and playing: excerpts from *The Divine Liturgy of St. John Chrysostom* by Stevan Stojanović Mokranjac (*Tebe pojem, Budi imja*), troparia (*Troparion to St. Sava, Troparion for Christmas*), songs related to Orthodox tradition that are not part of the liturgy (*Božiću, naša radosti; Vezak je vezla djeva Marija; Pomozi nam višnji Bože*), and the medieval song by Isaiah the Serb — *Alleluia*. The curriculum content for spiritual music overlaps in the seventh and eighth grades.

In the curricula for the fifth and sixth grades, the explicit title *Spiritual Songs* does not appear. However, by analogy with the upper grades, one Byzantine hymn is included for listening in the fifth grade, under the topic *Man and Music*. Similarly, in the sixth grade, within the same topic, in the chapter *The Middle Ages*, compositions for listening include Byzantine chants, a Gregorian chant, troparia (*The Christmas Troparion Roždestvo tvoje, Troparion to St. Sava*), excerpts from *The Divine Liturgy of St. John Chrysostom* by Stevan

Stojanović Mokranjac (*Tebe pojem*), excerpts from the *Octoechos* (*Bog Gospod – Tone Four; Alleluia — Tone Six*), as well as Serbian Orthodox songs from the Middle Ages (Kir Stefan the Serb — *Ninja sili*; Nikola the Serb — *Cherubic Hymn*; Isaiah the Serb — *Agios o Theos, Alleluia*). For singing and playing in the sixth grade, the following are recommended: the church hymn *Statije*, the Christmas Troparion, and the Lord's Prayer *Oče naš* by Deacon Petar Kojić (*Rulebook on the curriculum and syllabus for the fifth and sixth grades of primary education and teaching programs for the fifth and sixth grades of primary education, 2020*). In the fifth and sixth grades, students are prepared for the genre of spiritual music (i.e., spiritual songs) through listening, while performance is reserved for the seventh and eighth grades.

Definition of the concept of spiritual music

At the beginning of the study, we posed the following question: How would teachers define spiritual music as it appears in the current curriculum? Defining this genre is challenging due to the complexity of defining spirituality itself. Various disciplines have approached this concept, offering different interpretations.

Theological approach to spiritual music

Orthodox theologians perceive music as an art form in service, which cannot be considered an independent art. Writing about Byzantine music, which is the official music of the Greek and Serbian Orthodox Churches, Konstantin Kavarnos emphasizes its simplicity or freedom from unnecessary complexity, highlighting the power and spirituality it possesses. According to Kavarnos, the goals of church music are spiritual: first, as a means of worship, recognized from the very beginnings of Christianity, and then as a tool for personal spiritual elevation, for expressing and cultivating higher human thoughts and feelings, as well as for defense against undesirable thoughts and emotions (Kavarnos, 1978, p. 79). Kavarnos believes that music in church is not intended to showcase the vocal skills of performers, to entertain, or to evoke aesthetic pleasure. Analyzing the New Testament, Kavarnos finds that church singing can serve as a means of “spiritual development,” where, during the singing or listening to psalms, hymns, or spiritual songs, a person can achieve spiritual elevation. He also notes that these songs serve as a medium for moral education (Kavarnos, 1978, p. 80). Kavarnos emphasizes the strong connection between words, melody, and rhythm in church music, where melody and rhythm enhance the meaning of the sung words, while the words provide content to the melody and rhythm. Therefore, according to him, it is important that both components be properly and clearly sung (Kavarnos, 1978, p. 84). Finally, Kavarnos defines spiritual music as all music that glorifies God, emphasizing that there is no single specific type of spiritual music.

Among more contemporary authors, Ašković shares a similar perspective with Kavarnos, arguing that there is no significant difference between secular and spiritual compositions and that students can fulfil their needs for spiritual music through various genres. According to this author, even the “most spiritual”

compositions have secular origins or contain certain secular elements, and likewise, there is no secular music without spiritual elements. He concludes that drawing a sharp distinction between secular and spiritual music is futile (Ašković, 2013). From a theological standpoint, church music is equated with spiritual music; the two terms are considered synonymous and encompass all music used in worship services.

Musicological approach to spiritual music

Numerous musicologists have addressed the definitions of the terms (1) church music, (2) religious music, and (3) spiritual music. They considered several parameters, such as function, textual basis, place of performance, or a combination of these. American scholar Marini (2012) emphasizes function, asserting that spiritual music is that which is used in religious rituals. Another important criterion he mentions is text, defining spiritual music as music that serves as a foundation for the text. Dimitrije Stefanović also relies on text for his definition. According to him, church music is composed and sung to liturgical texts, while spiritual music encompasses themes closely related to such content (Stefanović, 1989, p. 93). Miloš Velimirović, on the other hand, considers the place of performance as the defining criterion. He argues that the location of performance is fundamental for something to be considered spiritual music. In his discussion on the development of spiritual music in the Balkans, Velimirović defines it as pieces performed during the rituals of the Eastern Christian, or Orthodox, Church (Velimirović, 2000, p. 7).

In her study *Music and Orthodox Worship — The Question of Terminology*, Ivana Perković-Radak proposes an “open systematization of terms” (Perković-Radak, 2006, 62). She offers the following distinctions: religious music is understood as a broad term and is further differentiated into a narrower concept of religious music – referring to a specific religion – and religiously inspired music, which is an expression of faith. Church music, according to her, is music used in the church, although she notes that the place of performance alone cannot be the only relevant parameter. Regarding the term spiritual music, Perković-Radak (2006) states that, due to its semantic complexity, it can move freely within her open system, ranging from the most general to the most specific meanings. If the word spirituality is understood in its broadest sense and equated with concepts such as culture, humanity, morality, and civilization, it becomes the broadest term, even broader than religious music. On the other hand, it can also refer to an internal spiritual need unique to each individual. According to Perković-Radak (2006), in practice, the term spiritual music is used between these two extremes. However, in her opinion, it should be used with great caution and constant awareness of its layered complexity.

Anthropological approach to spiritual music

The most comprehensive insight into the study of spirituality and spiritual music can be provided by anthropology. In anthropology, the study of music is closely associated with the study of culture. Initially, culture was understood as a static and immutable phenomenon, and music, as an integral part of culture, was also seen as immutable. This perspective required describing, classifying, and comparing music with

similar phenomena to explain the stages of human cultural development. Around the mid-20th century, the concept of culture was revised, which also influenced the understanding of music. The culture was now seen as dynamic and fluid, capable of being influenced (Kovačević & Ristivojević, 2014). Music was recognized as a distinct cultural phenomenon that needed to be studied and examined within a broader social and cultural context. In recent decades, anthropology has viewed music as an active factor in the formation of cultural identities.

Anthropologist and ethnomusicologist Alan P. Merriam argues that music can only be understood if one considers the cultural processes in which it emerged, the contexts in which it is used, and the attitudes of people within that culture toward it. Thus viewed, music becomes an element that influences social, political, economic, linguistic, religious, and other forms of behaviour (Merriam, 1964). In this sense, music has often been studied as part of rituals.

Referring to music as part of rituals, Isidora Žebeljan notes that spiritual music as we know it today and that spans across all world religions has evolved from such ritualistic music (Gajšek, 2019).

The theoretical writing about spiritual music as part of rituals began in the late 20th century. The definition of spiritual music underwent the same stages as the study and definition of music itself. For much of the 20th century, spiritual music and the rituals it accompanies were considered static, traditional practices. Anthropologists focused on the role of religion in shaping worldviews and cultural systems. Although these theoretical perspectives occasionally addressed spiritual music, their primary aim was to explain music as an auxiliary feature of more fundamental aspects of religion, such as sacred authority, institutional continuity, or the definition of worldviews (Bell, 1997; Riesebrodt, 2010). Catherine Bell emphasized the dynamic dimension of rituals (and thus of spiritual music as their inseparable part), particularly their unique ability to “modulate cultural change.” In her work, rituals and spiritual music become active factors in shaping culture (Bell, 1997). At the beginning of the 21st century, sociologist Martin Riesebrodt proposed a new theory of religion, arguing that “liturgy,” referring to services composed of normative religious language and publicly performed music, provides the most reliable data for interpreting the phenomenon of religion, as it avoids the subjectivity of experiential reports and the intellectual elitism of theological texts (Riesebrodt, 2010). We observe a shift in the understanding of spiritual music, from being a static and immutable part of rituals to becoming an element capable of defining and interpreting the very essence of religiosity.

Psychological approach to spiritual music

Music, as a unique form of experience and a specific aspect of human inner life, is studied by psychology and its various branches. Starting with general psychology, which examines music through a differential-psychometric approach, moving through cognitive psychology, and reaching the developmental psychology of music, the field explores the perceptual, cognitive, emotional, social, and psychomotor development of individuals via music.

Today, drawing on the traditions of developmental psychology and psychodynamic theories, attention is increasingly directed toward theories of spiritual development, which investigate how individuals become whole personalities. Spiritual development does not occur solely through physical growth or intellectual maturation but also encompasses the evolution of the inner self and its capacity to connect with a deeper meaning.

According to Erik Erikson's theory of psychosocial development, each stage of life poses specific challenges that an individual must overcome to achieve psychological maturity (Erikson, 1950). Spiritual music can serve as a tool to address these challenges, offering a space for reflection and an integration of life experiences.

Psychodynamic theories, such as Carl Jung's theory of analytical psychology, also emphasize the importance of spiritual development as a path to individuation — a process in which individuals integrate different aspects of their mind and spirit to achieve wholeness (Jung, 1933).

In the context of spiritual music, these theories adopt a practical dimension. Spiritual music can support individuals on their journey toward integrity and wholeness. Through music that is capable of evoking profound emotions and encouraging introspection, individuals can delve deeper into their inner worlds and overcome the challenges they face. Spiritual music can facilitate the process of individuation by enabling the expression of deep emotional states and the integration of opposites within the psyche. Viewed in this way, spiritual music represents a broader concept, in which music, when spiritual, can provide individuals with deeper insights into their inner processes through the experience of sound.

Definitions of spiritual music

Based on a review of the relevant literature addressing the concept of spiritual music within various disciplines, we developed four definitions to present to music teachers:

1. From a **theological perspective**, spiritual music is synonymous with church music and encompasses works used in religious rituals or worship services.
2. **Musicological** approach to spiritual music varies depending on the interpretations provided by researchers in the field. A review of the literature suggests that spiritual music is often equated with religious music (as described by Perković-Radak, 2006) and includes a broad spectrum of musical compositions used in church rituals, as well as those dealing with religious themes and values.
3. **Anthropological approach**: Spiritual music is a genre that emerged from rituals. Rituals are deeply rooted in human experience and are often viewed as a means by which individuals and communities seek to give meaning to their existence. Spiritual music, as part of rituals, can be viewed, like the rituals themselves, as addressing the need of individuals and communities for transcendence or spirituality.

4. Acknowledging the advancements of **psychodynamic** theories, spiritual music can be defined as a type of music that is not merely an artistic expression or emotional experience but also a medium for a deeper understanding of inner life. This type of music targets the spiritual development of the individual, providing space for introspection, reflection, and integration of life experiences. Inspired by psychological theories such as Erikson's theory of psychosocial development and Jung's theory of analytical psychology, the concept of spiritual music emphasizes the process of individuation and the integration of different aspects of personality to achieve inner wholeness.

Research subject, objectives, and hypotheses

The subject of this study was to determine how spiritual music is defined and how much it is represented in Music Culture classes from 5th to 8th grade in general education schools, according to teachers' opinions. Accordingly, four research objectives were defined:

1. To examine how teachers define spiritual music within the curriculum and whether there are differences in degrees of agreement;
2. To examine whether the definition of spiritual music within the curriculum differs according to the gender of teachers;
3. To examine whether the definition of spiritual music in the curriculum varies according to the age of teachers;
4. To determine the extent of the presence of lesson units on spiritual music in Music classes and whether there is a difference between the definition of spiritual music and its representation.

In line with the subject and objectives of the study, the following hypotheses were formulated:

- *H1*: There are differences in degrees of agreement regarding the definition of spiritual music.
- *H2*: The definition of spiritual music differs according to teachers' gender.
- *H3*: The definition of spiritual music differs according to teachers' age.
- *H4*: There are differences in degrees of agreement regarding the definition of spiritual music and its representation in lessons.

Methodology

The research conducted for this study included a sample of 32 respondents: 27 female and 5 male Music Culture teachers teaching in the second cycle of primary education in the Republic of Serbia (Table 1). The first group comprised teachers aged 25–34 (7 respondents, or 21.9%), the second group included those aged 35–44 (9 respondents, or 28.1%), the third and largest group included teachers aged 45–54 (10 respondents, or 31.3%), and the fourth group consisted of teachers aged 55–65 (6 respondents, or 18.8%). Unlike the distribution by gender, the sample was more evenly distributed by age.

Data for the research were collected through a survey using a questionnaire as the instrument. The survey was conducted anonymously. The *Questionnaire* contained six questions that covered the following groups of variables: (1) general variables to gather sociodemographic data about the teachers, including gender and age; (2) variables related to the definition of spiritual music in the curriculum: one closed-ended question with four statements (definitions) was included — teachers rated their agreement with each definition on a seven-point *Likert scale*; (3) variables related to the representation of spiritual music in the curriculum and in lessons, addressed through two closed-ended questions using a seven-point *Likert scale*; (4) qualitative evaluation: the final open-ended question allowed teachers to freely choose compositions they consider suitable for teaching units on the topic of spiritual music.

Table 1

Sample of respondents

	Age				Total
Gender	25–34	35–44	45–54	55–65	25–65
Male	2	1	2	0	5
Female	5	8	8	6	27
Total	7	9	10	6	32

Results

H1: There are differences in degrees of agreement regarding the definition of spiritual music. To test the first hypothesis and determine which definition of spiritual music in the curriculum the teachers opted for, we used the *Friedman test* and the *Wilcoxon signed-rank test*. The results are presented in Table 2.

Table 2

Results of the *Friedman test* and *Wilcoxon tests* showing differences in agreement with the proposed definitions of spiritual music

Spiritual music in the curriculum is:	AS±SD	χ ²	sig
The music used in worship services/religious practices	5,22±1,86AB	19,070	0,000
All music with a religious theme — including music used in church and non-church rituals, as well as music composed based on religious themes or inspired by religious topics	5,81±1,65A		
The music that expresses the inner need of each individual for spirituality	4,28±1,9C		
All music that has the potential to enhance an individual's spiritual development	4,41±1,68BC		

The Friedman test revealed statistically significant differences in agreement with the various definitions of spiritual music ($\chi^2=19.070$, $p=0.000$). Pairwise comparisons of agreement with individual definitions were tested using the Wilcoxon signed-rank test. The respondents showed the highest level of agreement with the second definition ($M=5.81$; $SD=1.65$), followed by the first definition ($M=5.22$; $SD=1.86$). There was no significant difference in agreement between these two definitions. The fourth definition ranked third in terms of agreement ($M=4.41$; $SD=1.68$). While it differed significantly from the second definition, it did not differ significantly from the first. The lowest level of agreement was observed for the third definition ($M=4.28$; $SD=1.9$). This agreement was significantly lower than that for the first and second definitions but did not differ significantly from the agreement with the fourth definition.

H2: The definition of spiritual music differs according to teachers' gender.

To test the second hypothesis regarding teachers' attitudes toward the definition of spiritual music in the curriculum on one hand and gender on the other (differences in attitudes between men and women), a Chi-square test was used (Table 3).

Table 3

Differences in definition of spiritual music according to teachers' gender

Spiritual music in the curriculum is the music used in worship services/religious practices									
Gender	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
Male	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	3.375	.642
Female	3 (11.11%)	0 (0%)	1 (3.7%)	6 (22.22%)	6 (22.22%)	2 (7.41%)	9 (33.33%)		
Spiritual music in the curriculum is all music with a religious theme — including music used in church and non-church rituals, as well as music composed based on religious themes or inspired by religious topics									
Gender	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
Male	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	1.027	.960
Female	1 (3.7%)	0 (0%)	2 (7.41%)	5 (18.52%)	1 (3.7%)	3 (11.11%)	15 (55.56%)		
Spiritual music in the curriculum is the music that expresses the inner need of each individual for spirituality									
Gender	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
Male	1 (20%)	2 (40%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	6.716	.348
Female	1 (3.7%)	3 (11.11%)	5 (18.52%)	4 (14.81%)	6 (22.22%)	3 (11.11%)	5 (18.52%)		
Spiritual music in the curriculum is all music that has the potential to enhance an individual's spiritual development									
Gender	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
Male	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	6.084	.414
Female	1 (3.7%)	2 (7.41%)	3 (11.11%)	6 (22.22%)	8 (29.63%)	5 (18.52%)	2 (7.41%)		

Based on the results of the *Chi-square test*, it can be concluded that there is no statistically significant difference in attitudes between male and female teachers regarding the definition of spiritual music in the curriculum. This indicates that our second hypothesis was not confirmed.

H3: The definition of spiritual music differs according to teachers' age.

When formulating the third hypothesis, we assumed that the age of the respondents might influence how they define spiritual music in the curriculum. To test the differences in attitudes among age categories, a *Chi-square test* was used. The results are presented in Table 4.

Table 4

Differences in definition of spiritual music according to teachers' age

Spiritual music in the curriculum is the music used in worship services/religious practices									
Age	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	1 (14.29%)	4 (57.14%)	17.350	.298
35–44	2 (22.22%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.11%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	3 (33.33%)		
45–54	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	0 (0%)	4 (40%)		
55–65	1 (16.67%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.67%)	3 (50%)	0 (0%)	1 (16.67%)		
Spiritual music in the curriculum is all music with a religious theme — including music used in church and non-church rituals, as well as music composed based on religious themes or inspired by religious topics									
Age	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	0 (0%)	0 (0%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (71.43%)	16.083	.377
35–44	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (22.22%)	0 (0%)	3 (33.33%)	4 (44.44%)		
45–54	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	0 (0%)	1 (10%)	6 (60%)		
55–65	1 (16.67%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)	0 (0%)	3 (50%)		
Spiritual music in the curriculum is the music that expresses the inner need of each individual for spirituality									
Age	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	1 (14.29%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	1 (14.29%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (42.86%)	13.178	.781
35–44	0 (0%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	1 (11.11%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	0 (0%)		
45–54	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)		
55–65	0 (0%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)	2 (33.33%)	1 (16.67%)	0 (0%)	1 (16.67%)		

Spiritual music in the curriculum is all music that has the potential to enhance an individual's spiritual development									
Age	1	2	3	4	5	6	7	χ^2	sig
25–34	1 (14.29%)	0 (0%)	2 (28.57%)	0 (0%)	1 (14.29%)	2 (28.57%)	1 (14.29%)	18.281	.437
35–44	0 (0%)	0 (0%)	1 (11.11%)	3 (33.33%)	3 (33.33%)	2 (22.22%)	0 (0%)		
45–54	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	0 (0%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)		
55–65	0 (0%)	1 (16.67%)	0 (0%)	3 (50%)	1 (16.67%)	0 (0%)	1 (16.67%)		

Based on the *Chi-square* test results, it can be concluded that there is no statistically significant difference in attitudes about spiritual music in the curriculum among respondents from different age categories. This indicates that the third hypothesis was not confirmed.

H4: There are differences in degrees of agreement regarding the definition of spiritual music and its representation in lessons.

The difference in agreement with specific definitions of spiritual music and its representation in the curriculum was tested using the *Friedman test* and the *Wilcoxon rank test* (Table 5).

Table 5

Results of the Friedman test and the Wilcoxon rank test for differences in attitudes about spiritual music and its representation in the curriculum

Spiritual music in the curriculum is:	AS±SD	χ^2	sig
The music used in worship services/religious practices	3,53±1,92AB	15,725	0,001
All music with a religious theme — including music used in church and non-church rituals, as well as music composed based on religious themes or inspired by religious topics	4,06±1,9A		
The music that expresses the inner need of each individual for spirituality	3,09±1,42B		
All music that has the potential to enhance an individual's spiritual development	3,44±1,58B		

The *Friedman test* established that there are statistically significant differences in agreement regarding which of the proposed definitions of spiritual music is most represented in the curriculum. Comparisons between agreement with individual definitions and their representation were tested using the *Wilcoxon rank test*, which showed that respondents believe the second definition of spiritual music is the most represented. This degree of agreement does not significantly differ from opinions about the representation of the first definition but is significantly higher than the representation of the third and fourth definitions. According to teachers, there are no significant differences between the representation of the first, third, and fourth definitions.

The Spearman correlation coefficient was used to examine whether there is a relationship between how teachers define spiritual music and their attitudes about its representation in the curriculum (Table 6).

Table 6

Results of the Spearman correlation coefficient

Spiritual music in the curriculum is:	Representation in the curriculum				
The music used in worship services/religious practices	Rs	.271	.209	.141	.130
	sig	.133	.252	.441	.478
All music with a religious theme	Rs	.147	.412*	.348	.253
	sig	.421	.019	.051	.163
The music that expresses the inner need of each individual for spirituality	Rs	-.092	.185	.174	.045
	sig	.618	.311	.342	.806
All music that has the potential to enhance an individual's spiritual	Rs	.095	.391*	.201	.064
	sig	.607	.027	.269	.729

The results indicate a significant positive medium-strength correlation between the perception of the representation of the second definition of spiritual music and a preference for the second and fourth definitions. The list of compositions suggested by teachers as suitable for teaching in the spiritual music genre correlates with the findings of the quantitative portion of the study. The following categories of compositions from this list emerged as the most prominent:

1. Serbian church folk chanting (Liturgy, Requiem), Greek and Russian chanting;
2. Christmas themes (*Vsi jazici; Oj, Badnjače, Badnjače; Christmas Troparion*);
3. Easter themes (*Jelici vo Hrista; Easter Troparion; Hristor Voskerese radost donese*);
4. Troparia of saints;
5. Songs based on texts by Bishop Nikolaj Velimirović (*Govori Gospode; Andjeli pevaju*);
6. Compositions from the Roman Catholic tradition (Handel, Guillaume de Machaut, Bach — *Mass in B Minor*, Mozart — *Requiem*);
7. 'Spiritual music' from various nations and religions.

The qualitative analysis aligns with the definition of spiritual music, which includes compositions from the church repertoire as well as pieces with similar themes (religious music). This is also the definition that teachers most often selected on the assessment scale.

Discussion

The presented study focused on defining spiritual music and its representation in the curriculum for the course Music Culture in the second cycle of primary education in Serbia. The aim was to analyze teachers' attitudes toward various definitions of spiritual music and to determine differences in opinions based on gender and age. Additionally, the study examined how these definitions correlate with the representation of spiritual music in the curriculum.

The results revealed several key findings with significant implications for improving Music Culture teaching. First, an analysis of recommended spiritual songs, as presented in the current curriculum, showed that these are compositions with church texts intended for liturgical and non-liturgical contexts. This approach to spiritual music aligns with theological interpretations, which treat these terms as synonyms and assign them a clear, unequivocal function as music for worship. This perspective on church music was also present in 19th-century curricula.

However, the way spiritual music is presented in the curriculum does not correspond with the interpretations provided by teachers. Teachers believe that spiritual music in the curriculum also includes works inspired by various religious themes. This viewpoint was confirmed by the list of compositions teachers suggested for use in lessons covering the spiritual music genre. On the other hand, the surveyed teachers showed least agreement with the definition of spiritual music as "expressing the inner need of each individual for spirituality," which corresponds to an anthropological perspective on spiritual music as an aspect of ritual.

Regarding differences in attitudes based on gender, the results of the *Chi-square test* showed no statistically significant differences between male and female teachers in defining spiritual music. Similarly, no statistically significant differences were found in attitudes based on teachers' age.

An interesting finding is the significant positive correlation between opinions on the representation of the second definition of spiritual music and a preference for the second and fourth definitions. This suggests that teachers who consider spiritual music primarily as all music with religious themes believe it is sufficiently represented in lessons. These teachers also tend to accept the definition of spiritual music as contributing to the individual's spiritual development.

Conclusion

The results of this study highlight several key points requiring further analysis and reflection. First, it was observed that teachers equate the concept of spiritual music with religious music, which may narrow their perspective and influence them to potentially overlook the broader spectrum of spiritual expression in music. This understanding may stem from inadequate training or a lack of clear guidelines in existing curricula.

One of the main implications of this study is the need for a more precise definition of spiritual music in the curriculum. As demonstrated in theological, musicological, anthropological, and psychological approaches, spiritual music can have various interpretations and functions. Therefore, the curriculum must provide clear guidelines to help teachers understand and properly teach this complex concept.

Furthermore, the research showed that content related to spiritual music is indeed currently present in Music Culture classes. However, it raises the question of how effectively these contents are integrated into the broader educational context and how much they contribute to developing spiritual understanding in students. For instance, the compositions used in teaching are often focused on the Eastern Orthodox tradition, which may be limiting in the context of a multicultural society.

There is also a need for continuous teacher education in the field of spiritual music. This could include professional seminars, workshops, and other forms of professional development to provide teachers with a deeper understanding and the skills needed to teach this topic effectively.

Finally, it is necessary to explore how students perceive and respond to spiritual music within Music Culture lessons. Their attitudes and experiences can provide valuable insights into improving the curriculum and making it more relevant and accessible for all students.

Literatura

Ašković, D. (2013). Prilog proučavanju odnosa narodnog i crkvenog pevanja [Contribution to the study of the relationship between folk and church singing]. In: Popović, R. (ed.) *Srpska teologija danas [Serbian theology today]* (pp. 285–292). Beograd: Pravoslavni Bogoslovski Fakultet.

Bell, C. (1997). *Ritual: Perspectives and Dimensions*. New York: Oxford University Press.

Cicović Sarajlić, D. J., & Pavlović, B. M. (2018). Istorijski razvoj srpske duhovne muzike i njen vaspitni značaj u nastavi muzičke kulture. *Baština*, 45, 427–446. <https://doi.org/10.5937/bastina1845427C>

Đorđević, Ž. (1950). *Škole i prosveta u Srbiji 1700—1850 [Schools and education in Serbia from 1700-1850]*. Beograd: Znanje — Preduzeće za udžbenike Narodne Republike Srbije.

Đurđanović, M. M. (2014). *Nastava muzike u Srbiji u 19. i 20. veku [Music teaching in Serbia in the 19th and 20th centuries]*. Niš: Fakultet umetnosti.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.

Gajšek, A. (2019). *Agape antologija 5 [Agape anthology 5]*. Beograd: Agape knjiga.

Jung, C. G. (1933). *Modern man in search of a soul*. London, UK: Kegan Paul.

Kavarnos, K. (1978). Crkvena muzika [Church music]. *Teološki pogledi*, 11 (1–2), 79–88. <https://teoloskipogledi.spc.rs/files/pdfs/1978/1-2/79-88.pdf>

Kovačević, I., & Ristivojević, M. (2014). Antropologija muzike: od folka do roka [Anthropology of Music: From Folk to Rock]. *Etnoantropološki problemi*, 9(4), 1067–1083.

Marini, S. (2012). Sacred Music in America. Accessed June 19, 2024 at <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/display/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-100225462?rskey=GDfh67&result=1>

Merriam, Alan P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.

Perković-Radak, I. (2006). Muzika i pravoslavno bogoslužje. Pitanje termina [Music and eastern orthodox worship. The issue of terminology]. In: Dragana Jeremić–Molnar, Ivana Stamatović (ed.), *Muzikološke i etnomuzikološke refleksije [Musicological and ethnomusicological reflections]* (pp. 57–70). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Pravilnik o planu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Rulebook on the curriculum and syllabus for the eighth grade of primary education and teaching programs for the eighth grade of primary education] (2019). Prosvetni glasnik, no. 11.

Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Rulebook on the curriculum and syllabus for the fifth and sixth grades of primary education and teaching programs for the fifth and sixth grades of primary education] (2020). Prosvetni glasnik, no. 6.

Pravilnik o planu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Rulebook on the curriculum and syllabus for the seventh grade of primary education and teaching programs for the seventh grade of primary education] (2019). Prosvetni glasnik, no. 5.

Riesebradt, M. (2010). *The promise of salvation: a theory of religion*. Chicago: University of Chicago Press.

Stefanović, D. (1989). Muzika duhovna Petra Konjovića [“Spiritual music” by Petar Konjović]. In: D. Stefanović (ed.), *Život i delo Petra Konjovića, knji. 2 [Life and work of Petar Konjović, Vol. 2]* (pp. 81–89). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti.

Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi [Creative activities in thematic teaching]*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Velimirović, M. (2000). Duhovna muzika na Balkanu [Spiritual music in the Balkans]. *Novi zvuk*, 16, 7–16.



YouTube: 26. Djurdjanovic & Miltojevic video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/OmMNGZ2Hyv0>

Time: 17:14'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Figure 0.71

Beautiful nature [lavir ink drawing]



Note. Teodora Peng, 15 x 20 cm, 2021. All rights reserved @ Fer Use

Figure 0.72

Sky, earth, water, fire — No17 [combined technique]



Note. Teodora Peng, 28 x 38 cm, 2021. All rights reserved @ Fer Use

5.

ART PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sanja B. Filipović, PhD & MAA, full professor
Methodology of art education
Academy of Arts, University of Novi Sad
(Serbia) & Vesna Janjević Popović, MS
school psychologist, Psychology, Association
for Encouraging Children's Development
Veliki mali svet, Belgrade (Serbia)
sanja.filipovic73@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 7.012.23:(371.3::73/76)-053.5
Original scientific article
678–699

MEDIATION OF ART TO CHILDREN AND INDIVIDUALIZATION OF THE CONTENT IN THE TEACHING OF ART CULTURE

Summary: The teaching of fine arts, by its very nature as a discipline, includes artistic products that mediate and address specific problems in concrete educational work. However, there are also certain developmental laws, as well as psychological and cultural factors, that influence which works of art we select for classroom work and how we determine the context of the educational process when working with students. On the other hand, the laws of children's development and their individual characteristics also affect the appreciation of certain visual content, which can differ significantly from adults, as proven in numerous studies on this topic. This paper presents the second part of the results of the recently conducted and published first part of the research, which examined the extent to which the artistic-aesthetic preferences of elementary school students towards works of art are correlated with the preferences of adults regarding the artistic-aesthetic evaluation of individual works of art included in this research. In the survey, a questionnaire was used in which respondents evaluated selected works of modern art based on set criteria. The sample consisted of 450 students from grades 5 to 8 of elementary school and 450 adults—parents and teachers. The research was conducted in Belgrade, Novi Sad, and Sombor during the 2020-2021 academic year. The recently published results of the first part of the research showed that the majority of both sample populations have relatively equal preferences towards selected works of modern art that they particularly like, but there is a statistically significant difference in relation to the form and content of the works of modern art. This paper will present new results that identify significant differences between respondents' preferences regarding the evaluation of individual works of art, as well as in relation to the form and content of the works. These results further confirm the previously identified differences, which can serve as significant guidelines for teachers' approaches in educational practice, especially in mediating art to children, particularly works of modern art.

Keywords: teaching methodology, mediating art to children, art education, art-aesthetic preferences, art education, art.

Theoretical Framework of the Basis of Aesthetic Assessment — Key Concepts and Research by Other Authors

The teaching of fine arts, by its very nature as a discipline, includes artistic products that mediate and address specific problems in concrete educational work. However, there are also certain developmental laws, as well as psychological and socio-cultural factors, that influence which works of art we select for classroom work and how we determine the context of the educational process when working with students. On the other hand, the laws of children's development and their individual characteristics also affect the appreciation of certain visual content, which can differ significantly from adults, as proven in numerous studies on this topic.

The contents of the basics of aesthetic assessment, which are part of the teaching curriculum, relate to the development and cultivation of aesthetic feelings, criteria, and preferences in contact with objects, people, the living world, and works of art. The artistic expression of the artist, in this context, is information transmitted to the viewer through visual media. However, to perceive and understand that message, preparation is necessary — the ability of the viewer to receive and experience certain artistic content through the process of insight or reception. The reception of works of art is a process that contains creative components, whereby the observer receives and experiences the work of art in a way that may or may not align closely with the impression of the creator of the work (Karlavaris, 1991). All people have the potential to develop the ability to receive a work of art. "Experiencing works of art is a specific psychological process that includes primary, anthropological sensitivities for the shapes and colors of our environment, but also certain life experiences, cultural habits, and understanding of the language of art." Upbringing and education should help acquire the habit and the need to experience a work of art (Ibid., p. 86).

When discussing the school curriculum, artistic heritage is, among other things, a mandatory component in the process of art education in pre-university education, which is a prerequisite for acquiring and building art and aesthetic culture as competencies. In educational work, it is possible to present works of art that children will understand only later, when they have reached the necessary maturity to comprehend them. However, the teacher or educator, due to the layered nature of works of art, selects the layer of the artwork that the children can receive. Additionally, it should be noted that the child's understanding of the world is an international process. Therefore, through content, especially in the field of artistic heritage, it is easier to understand and adopt new knowledge, particularly in the school context. "The influence of a work of art on children's perception, the power of observation, and the development of aesthetic values are extremely important for the further development and progress of students, not only in art culture but also in other educational areas" (Brajčić and Šučura, 2019, p. 59).

Historically, at the end of the 19th and beginning of the 20th century, new educational paradigms gave art in education a new role and importance. "Art is an important means of personality development, and that's why we can talk about education through art." The so-called movement for artistic education

arose as a resistance to the intellectually oriented conception of education. Although it was not about a complete theory or conception of the educational system, but rather a tendency that was particularly expressed at the turn of the 19th to the 20th century, this movement made an important step forward in understanding the role of art in the process of educating and forming a young person (Filipović & Vojvodić, 2019, p. 563). Since then, valuable knowledge has been gained about children's development and learning, influencing the development of modern art education methodology, which has become an important discipline specifically concerned with the role of art in education and educational practices.

Regarding the mediation of art to children, it is considered that the teacher or educator must first know the developmental characteristics of children and their ability to accept a work of art at a certain age. Based on the child's aesthetic level, works of art are selected for particular ages. A younger child learns actively by discovering the world around him, perceiving, touching, trying different tastes, getting to know the kinetic qualities of objects, rolling them, moving them, throwing them, etc., involving all the senses. At a younger age, learning and practicing abilities for which children have not yet matured developmentally in art education do not make much sense. Observing a work of art holds a different meaning for a child than for an adult. The child is primarily interested in the content and elements of the picture that are familiar and close to him, and his understanding of the picture is significantly different from the picture itself. Works of art hold the same meaning for a child as they do for an adult, and art for him is mainly what he creates himself. Additionally, a younger child cannot understand the work in the context of the time in which it was created because they do not have a developed concept of time through the past or future. Therefore, aesthetic development at this age can be interpreted exclusively through the child's interaction with their environment.

Lowenfeld (1975) believes that deepening a child's awareness of the diversity of certain objects and phenomena in their environment expands their experience, thus implicitly affecting the development of their aesthetic awareness. "For a preschooler, a lamp is something that turns on when it's dark. The lamp looks like the lamp in his house. But if a child were to learn about the different shapes and functions of lamps, he might be surprised to discover differences that expand his concept of lamps" (p. 390). From this attitude arises the demand for expanding children's experience and knowledge, particularly about the aesthetic phenomenon of a work of art.

Numerous studies deal with the perception and appreciation of aesthetic phenomena in children and young people, the results of which can broaden the understanding of perceptive abilities, especially in the context of school learning in art education. Duh and Kljajčić (2013) in their research on the level of art-appreciative abilities of elementary school students obtained results showing a difference in terms of gender, with girls performing better, and age, with older children showing better results (p. 191).

In their research, Zupančić and Hudolin (2016) examined the possibilities of creating artworks by children of different art types using different art strategies (studied based on similarities, differences, and deviations). The results showed that the majority of children were classified in the colouristic type (p. 301).

Popadić and Ristić (2020), in their research on the influence of verbal, auditory, and visual stimuli on the art perception and reception of elementary school students, obtained results indicating "that it is possible to influence the development of students' art-perceptive and art-receptive abilities through a specially designed program" (p. 151). They point out the pedagogical implications of the work, which are "reflected in the need for correction, improvement of the curriculum, and education of teaching staff in fine arts teaching" (p. 157), especially in the domain of applying audio, verbal, and visual stimuli to develop students' fine arts perception and artistic reception.

Kraguljac (1965), in her research on the preferences of primary school students towards works of art, established certain laws regarding the mediation of art to children of primary school age. She states that preferences are more uniform the younger the children are. As the personality matures, the differences become greater. She believes that the child perceives and feels, independently of the vocabulary he has to explain his vision of the image and perceives as beautiful what he loves and what he knows.

Based on the results of numerous studies and theoretical views on the problem of appreciating works of art in work with children and young people, the question arises regarding the preferences of adults and children in relation to works of art — especially common features and differences in these abilities, which may have implications for educational practice. This issue is significant, considering that the competencies of teachers must be strengthened in the domain and in a direction that recognizes and respects children's needs, possibilities or limitations, as well as their interests.

The first part of the results of this research, which was conducted and presented to the professional public in 2023 at the international conference *Art (History) in Educational Contexts* organized by the Faculty of Philosophy, University of Zagreb, Republic of Croatia (Filipović, 2023, p. 27), clearly showed that the preferences of children and adults regarding fine works of modern art do not differ. Both children and adults generally like modern art. Differences appeared in terms of formal aspects of the work, such as colour, shapes, method/style of the artist's work, or theme/idea, with children favouring colours and shapes, and adults favouring the method and theme/idea of the work. The second part will present the results of individual works, as well as qualitative data that will provide a closer picture of this research.

The Problem of Research, Methods, and Techniques

In the second part of the research, respondents' preferences regarding individual works were analyzed both quantitatively and qualitatively. The results were compared, and specificities in the respondents' preferences regarding works of modern art were identified, particularly in relation to colour, shape, method/style of the artist's work, and the theme/idea of the artist in the selected works.

The research was conducted during the 2020-2021 academic years as part of teaching methods for art education at accredited programs for the education of artists — future art teachers at the Faculty of Applied Arts of the University of Arts in Belgrade, as well as the Academy of Arts and the Faculty of Pedagogy of the University of Novi Sad.

The materials were systematically collected through surveys of respondents in the cities of Belgrade, Novi Sad, and Sombor. The research sample included 450 children and 450 adults, totaling 900 respondents. The child population consisted of primary school students aged 8 to 14, while the adult sample consisted of children's parents and teachers, with no age restrictions except for the basic condition of adulthood. For this research, factors other than age were not specifically monitored. The instrument used in this research was a specially prepared *Questionnaire* designed for this study, with which respondents were surveyed. The artworks used in the questionnaire were:

- Picture 1: Pablo Picasso, *Girl in Front of the Mirror*, 1932
- Picture 2: Marc Chagall, *Village and I*, 1911
- Picture 3: Vincent van Gogh, *Sunflowers*, 1888
- Picture 4: René Magritte, *The Human Condition*, 1935
- Picture 5: Kazimir Malevich, *Suprematist Composition*, 1915
- Picture 6: Hans Hinterreiter, *Study of Opus 39*, 1951

Figure 1–6

Artwork used in the *Questionnaire*



Note. Figure 1: Pablo Picasso, *Girl in front of a mirror*, 1932; Figure 2: Marc Chagall, *Village and Me*, 1911; Figure 3: Van Gogh, *Sunflowers*, 1888; Figure 4: René Magritte, *The Human Condition*, 1935, Figure 5: Kazimir Malevich, *Suprematist Composition*, 1915; Image 6: Hans Hinterreiter, *Study of Opus 39*, 1951. © Fair Use

Due to the intersubjective agreement on the criteria, the selection of the works was made by four independent art pedagogues. The selected works of art have different formal characteristics related to the application of artistic elements and principles of composition. In this research, it refers to the artistic elements of color and shape. The works differ in terms of the method, i.e., the artist's authentic visual poetics and style of work (Post-Impressionism, Cubism, Suprematism, Surrealism, Optical Art), as well as in terms of the subject matter (figuration, genre scenes, still life, landscape, abstract motifs). The selection of the works was based on the characteristics of each of the artistic movements to which these works belong, movements that stood out in modern art for their innovative, original, and progressive concepts, exerting a strong influence on the further development of art to this day (Filipović, 2023).

Respondents also provided verbal comments through the conducted survey. The assumption was that the characteristics of the selected works of art in this research would provide insight into the different preferences of the respondents, and also allow for the identification of potential differences in their responses, which could be distinguished as characteristics for each sample, in this case, between children and adults.

Central tendency measures of average frequency values were used in data processing, and the *Chi-square test*, *Yates' correction* for observed frequencies, and *C-contingency coefficient*, as well as comparative analysis of qualitative data, were employed for hypothesis testing.

Research Results and Discussion

Regarding the six works of art selected for this research, respondents from both groups identified key qualities they would highlight in the displayed works. These included: 1) colour, 2) shapes, 3) the artist's method/style, or 4) the theme/idea in the selected work. The frequencies of the responses within the individual groups revealed the following preferences:

1.a) Among the children's responses regarding colours across all examples (1-6), the largest percentage chose Example 5 (Malevich) — 50.88%, followed by Example 2 (Van Gogh) with 49.33%, and Example 1 (Picasso) with 47.55%. The statistical significance of these results is confirmed by the *Chi-square test*: $\chi^2 = 30.04$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 27.083$. This confirms a significant connection between the children's preferences for colours in these works, with a high degree of association ($C = 0.39$).

1.b) Regarding adults' responses to colour in all six examples (1-6), the largest percentage chose Example 2 (Van Gogh) — at 33.33%, followed by Example 5 (Malevich) at 32.66%. The statistical significance of this result is also supported by the *Chi-square test*: $\chi^2 = 144.33$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 24.05$. This confirms a significant association between adults' colour preferences, with a high degree of connection ($C = 0.30$).

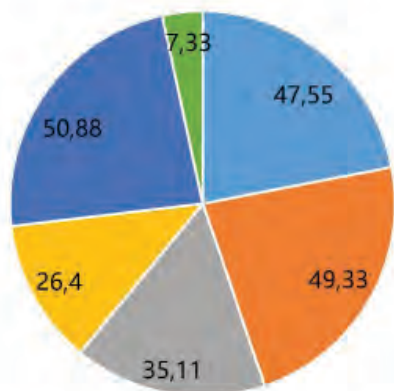
1.c) When comparing the preferences for colour between the two independent samples of children and adults across all six works, the *Chi-square test* showed a high degree of connection for three works: Example 1 (Picasso) $\chi^2 = 53.294$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.23$, in favor of children; Example 5 (Malevich) $\chi^2 = 29.96$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.17$, in favor of children and Example 2 (Van Gogh) $\chi^2 = 23.09$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.15$, in favor of adults.

Within the children's group, Example 5 (Malevich) left the strongest impression in terms of colour compared to other criteria for all six works, with a statistically significant preference for Malevich. In the adult group, Example 2 (Van Gogh) was favoured in terms of colour, with the result being statistically significant in favour of Van Gogh.

The difference in preferences between the two groups was statistically significant for the mentioned works: Malevich was favoured by children, while Van Gogh was favoured by adults.

Graph 1

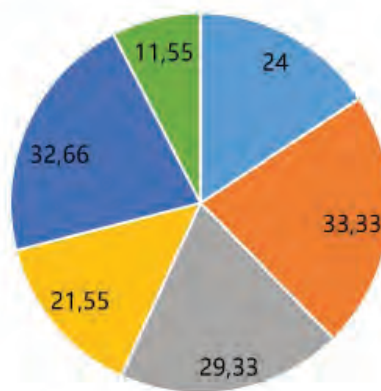
1.a) Children's color preferences for 6 proposed modern art works



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
■ 3. Šagal ■ 4. Magrit

Graph 2

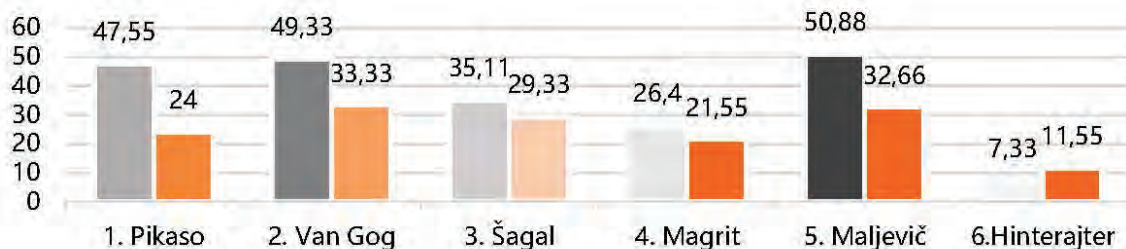
1.b) Adults' color preferences for 6 proposed modern art works



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

Graph 3

1.c) Children's and adults' color preferences for 6 suggested works of art in modern art



Discussion

Colour is a natural property of an object's pigmentation, a visual phenomenon produced by natural or artificial light. Sunlight, or white light, consists of a spectrum of colours that can be separated by refracting sunlight through a prism. The colours in this spectrum are red, orange, yellow, green, blue, indigo, and violet; however, artists often exclude indigo, reducing the spectrum to six colours.

As a visual element, colour holds significant importance in artistic expression, particularly in painting, where it allows the artwork to communicate with the viewer, conveying information about the depicted motifs (such as day, night, warmth, cold, space, psychological states, etc.). In addition to its visual impact, colour evokes certain psychological states in the viewer, making it a powerful means of communication.

Research by Karlavaris (1991) has shown that children, at an early age, can recognize and use primary and tertiary colours. However, they are not yet able to consciously apply them in their artwork, so it is not necessary to focus on distinguishing them, as these concepts may be too complex for preschool-aged children. Children can, however, distinguish between warm and cool colours if they are taught both conceptually and visually. Colours of full intensity are visually attractive to younger children, and they tend to use them freely in their artwork ("painting with tube colours").

At the elementary school level, with systematic guidance from teachers, students' understanding of a broader colour spectrum can develop. As their understanding of tonal differences and the role of brightness increases, they can more effectively discriminate between colour palettes when perceiving artworks, and this can be successfully integrated into the teaching process.

Local colour refers to the actual colour of shapes and objects in reality. Early periods of painting, which focused on realistic representation, relied on local colour to achieve a more accurate depiction. Contemporary art, however, uses colour more freely, de-canonized and more expressive, as a product of the artist's subjective experience rather than a tool to visually represent reality. The complementary relationships of colours, which enhance the visual and experiential effects of complementary colours, particularly attract children. This might explain the children's strong preference for modern art, as noted in this study.

2.a) When it comes to children's answers for *shapes* in relation to all examples (1-6), the largest percentage chose example 6 (Hinterreiter), 60% of them, example 2 (Van Gogh) 49.33% of them and example 1. (Picasso) 47.55%. That this result is statistically significant is also proven by the result of the *Chi-square test* $\chi^2 = 30.96$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 23.77$, which confirmed the probability of connection between the population of children and their preferences for shapes, which also confirms a high degree of connection, where $C = 0.42$.

2.b) When it comes to adults' answers for *shapes* in relation to all examples (1-6), the largest percentage opted for example 6 (Hinterreiter), 39.55% of them, example 5 (Maljevic) 38.44 of them % and example 3. (Chagall) 22.66%. That this result is statistically significant is also proven by the result of the *Chi-square test* $\chi^2 = 26.458$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 17,583$, which confirmed the probability of connection between the population of adults and their preferences for shapes, which also confirms the high degree of connection, where $C = 0.44$.

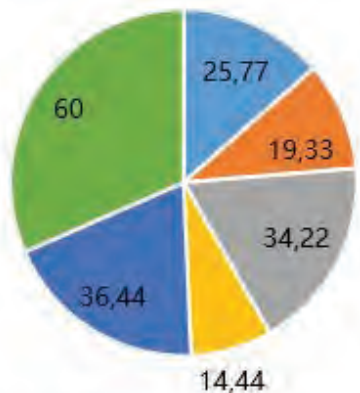
2.c) When it comes to the preferences between two independent samples of children and adults for the *shapes* of all 6 works of art, the *Chi-square* showed a high degree of connection regarding the three works, namely: example 6 (Hinterreiter) $\chi^2 = 36.8$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.19$, Example 3 (Chagall) $\chi^2 = 14.198$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.12$ and example 1 (Picasso) $\chi^2 = 70.928$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.27$ in favour of children.

Within the group, work 6 (Hinterreiter) left the strongest impression on the children when it comes to *shapes* in relation to other criteria for all 6 works of art, with the preference difference being statistically significant in favour of Hinterreiter. The results within the group of adults indicate the same preferences for *shapes* as among children for example 6 (Hinterreiter), where the result among adults among all 6 works is statistically significant in favour of this artist's work.

For both children and adults, work 6 (Hinterreiter) left the strongest impression when it comes to *shapes*, with the difference in results for preferences as shapes being statistically significant in favour of children.

Graph 4

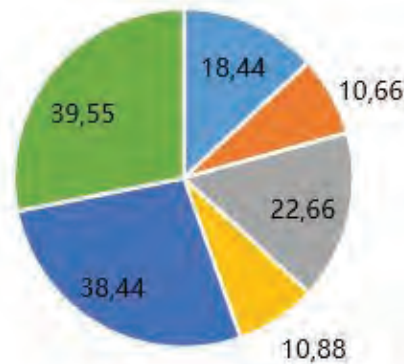
Children's preferences in relation to *shapes* for 6 proposed works of art of modern art



- 1. Pikaso
- 2. Van Gog
- 3. Šagal
- 4. Magrit
- 5. Maljevič
- 6. Hiterajter

Graph 5

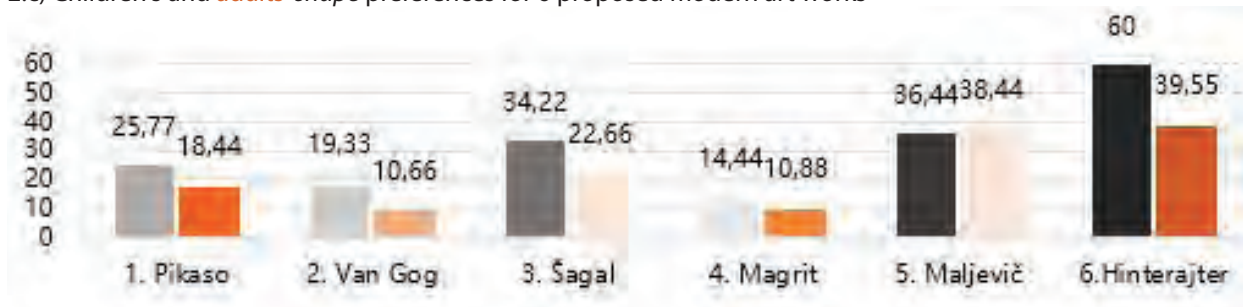
2.b) Preferences of adults in relation to *shapes* for 6 proposed works of art of modern art



- 1. Pikaso
- 2. Van Gog
- 3. Šagal
- 4. Magrit
- 5. Maljevič
- 6. Hiterajter

Graph 6

2.c) Children's and adults' shape preferences for 6 proposed modern art works



Discussion

The line, in its trajectory or in meeting another line, forms a contour, and densely interwoven lines create a surface. A surface, defined by the contour of a line, is called a *shape*. In a visual sense, it can be said that all open lines tend toward a straight line, while all closed lines tend toward a circle — a symbol of creation, boundaries, protection, and wholeness. The stylization of shapes is a feature of both past art (such as decorative arabesques) and contemporary art, where abstraction now holds a significant place in all artistic media.

At an earlier age, children can distinguish between a circle and a square, but symbolically, their meanings may still overlap. Stylized shapes, particularly in abstract representations, are closer to children from a symbolic, associative perspective. As children grow, their approach to representation becomes more naturalistic, and their appreciation of the aesthetic qualities of artworks also develops. This is evident in the results of this study, where intellectual, content-oriented appreciation of artworks increases with age.

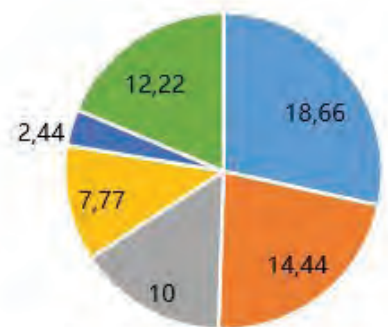
3.a) When it comes to the children's answers for the *method*, the values are relatively small compared to all examples (1-6) and criteria. In the largest percentage, you opted for example 1 (Picasso), 18.66% of them, while for the other examples, the values are proportionally equal, with example 5 (Malevich) receiving the least number of votes, only 2.44%. That this result is statistically significant is also proven by the result of the *Chi-square test* $\chi^2 = 10.756$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 8.194$, which confirmed the probability of connection between the population of children and their preferences for the *method*, which also confirms the high degree of connection, where $C = 0.42$.

3.b) When it comes to the answers of adults for the *method* in relation to all examples (1-6), the largest percentage opted for example 2 (Van Gogh), as many as 40.66% of them, followed by example 6 (Hinterreiter) 26.88% of them and example 4. (Magritte) 23.11%. That this result is statistically significant is also proven by the result of the *Chi-square test* $\chi^2 = 13.819$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 17,776$, which confirmed the probability of association between the population of adults and their preferences for the *method*, which also confirms the high degree of association, where $C = 0.33$.

3.c) When it comes to the preferences between two independent samples of children and adults for the *method* in all 6 works of art, the *Chi-square* showed a very high degree of association (except for example 1 — Picasso, where we have statistical significance) with regard to 5 works in benefit of adults: example 2 (Van Gogh) $\chi^2 = 76,192$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.27$, Example 3 (Chagall) $\chi^2 = 11.30$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.11$, example 4 (Magritte) $\chi^2 = 39.342$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.20$, example 5 (Malevich) $\chi^2 = 30.232$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.18$ and example 6 (Hinterreiter) where $\chi^2 = 29.835$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.17$.

Graph 7

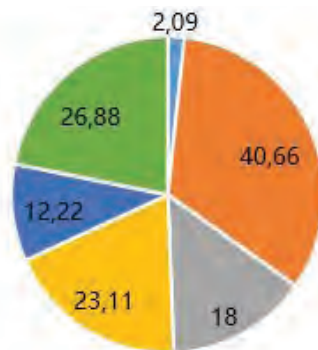
3.a) Children's preferences in relation to *method* for 6 proposed modern art works of art



- 1. Pikaso
- 2. Van Gog
- 3. Šagal
- 4. Magrit
- 5. Maljevič
- 6. Hiterajter

Graph 8

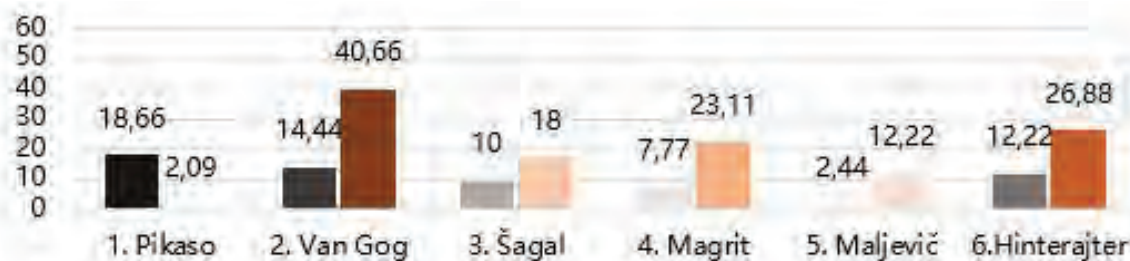
3.b) Adults' preferences in relation to *method* for 6 suggested works of art of modern art



- 1. Pikaso
- 2. Van Gog
- 3. Šagal
- 4. Magrit
- 5. Maljevič
- 6. Hiterajter

Graph 9

3.c) Children's and adults' preferences in relation to *method* for 6 suggested works of art in modern art



When it comes to the *method*, adults, compared to children, showed a significantly higher degree of preference for this characteristic of the work, whereby example 2 — the work of the artist Van Gogh stood out with a high degree of determination of adults for his method of work, while, although is determined proportionally less compared to other criteria, the *method* of work of the artist Picasso was evaluated a little more than other works.

Within the group, work 1 (Picasso) left the strongest impression on the children when it comes to the *method* in relation to other criteria for all 6 works of art, with the difference in preference being statistically significant in favour of Picasso. The results within the group of adults indicate a preference towards the *method* mostly for example 2 (Van Gogh), while the result among adults among all 6 works is statistically significant in favour of this artist's work.

In the results for the *method* between these two groups of respondents, the difference in the results for each work of art is statistically significant in favour of adults, especially when the question is work 2 (Van Gogh). The significance of the difference in the *method* was not determined between the two groups of respondents only for example 1 (Picasso).

Discussion

The artist's work method largely reflects his authentic poetics, which also depends on the degree of creativity and originality of the author. The features of the work style of an artist or artistic direction, which are characterized by certain common features, also depend on numerous other factors that make up a system of complex influences (socio-cultural, psychological, etc.), which we take into account when analyzing the work. Taking into account that children do not have clearly expressed aesthetic criteria that are proportional to their age and life experience, and that differ from adults, the method of work as a criterion did not stand out as particularly significant for the children who made up the research sample, nor was this criterion particularly discriminative in its characteristics when it comes to children's preferences, unlike adults who, through a more intellectualistic approach to the evaluation of works of art, gave special importance to the method.

4.a) Regarding the children's responses to the *theme/idea* across all examples (1-6), the values are proportionally uniform. Example 3 (Chagall) received 20.66%, and Example 6 (Hinterreiter) received 20.44%, except for Example 4 (Magritte), which stood out significantly at 51.55%. Example 1 (Picasso) had the lowest percentage, with only 8%. The statistical significance of this result is confirmed by the *Chi-square test*: $\chi^2 = 43.121$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 15.943$. This test confirms the association between the children's population and their preferences for the *theme/idea*, showing a strong degree of association ($C = 0.55$).

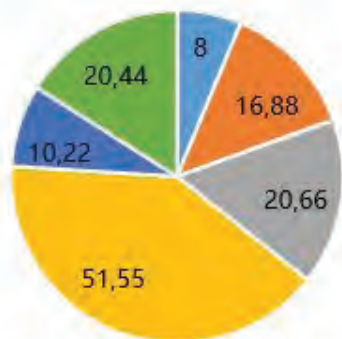
4.b) For the adults' responses regarding the *theme/idea* across all examples (1-6), the largest percentage chose Example 4 (Magritte) with 44.44%, followed by Example 1 (Picasso) with 36.22%, and Example 3 (Chagall) with 30%. The statistical significance of these results is supported by the *Chi-square test*: $\chi^2 = 18.1743$; $p > 0.01 = 15.1$; $df = 5$; $ft = 20.583$. This confirms the association between the adult population and their preferences for the *theme/idea*, showing a moderate degree of association ($C = 0.25$).

4.c) When comparing preferences between the two independent samples (children and adults) for the *theme/idea* across all six works, the *Chi-square test* revealed a very high degree of association in favour of adults for three works: Example 1 (Picasso) $\chi^2 = 102.46$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.31$; Example 3 (Chagall) $\chi^2 = 9.874$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.10$ and Example 5 (Malevich) $\chi^2 = 7.1484$; $p > 0.01 = 6.63$; $df = 1$; $C = 0.09$. For Example 4 (Magritte), the difference in preference was statistically significant in favour of the children's population, with a *Chi-square* value of 4.006 ($p > 0.05 = 3.84$; $df = 1$), although the degree of association was very weak ($C = 0.06$).

When it comes to the *theme/idea*, adults, compared to children, showed a significantly higher degree of preference for this characteristic, except for Example 4 (Magritte), where children showed a stronger preference for the *theme/idea* of the work.

Graph 10

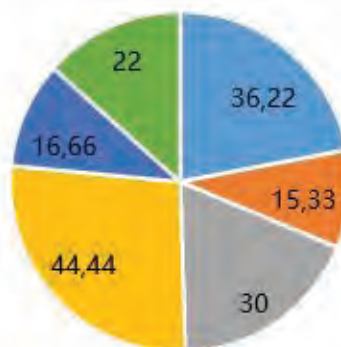
4.a) Children's preferences in relation to *theme/idea* for 6 proposed modern art works of art



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit

Graph 11

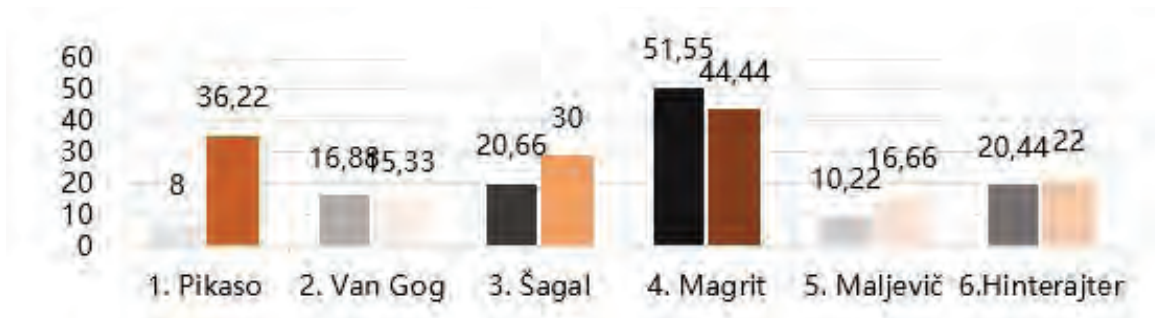
4.b) Adults' preferences regarding *theme/idea* for 6 proposed modern art works of art



■ 1. Pikaso ■ 2. Van Gog
 ■ 3. Šagal ■ 4. Magrit
 ■ 5. Maljevič ■ 6. Hiterajter

Graph 12

4.c) Children's and adults' preferences in relation to the theme/idea for the 6 suggested works of art of modern art



Within the children's group, Example 4 (Magritte) left the strongest impression regarding the *theme/idea* compared to other criteria across all six works, with the preference being statistically significant in favour of Magritte. In the adults' group, the preference for the *theme/idea* was also most pronounced for Example 4 (Magritte), and the result was statistically significant in favour of this work among all six examples. In comparing the *theme/idea* preferences between the two groups, the difference was statistically significant in favour of children for Example 4 (Magritte), while the results for all other works showed a statistically significant preference for adults, specifically for Example 1 (Picasso), Example 3 (Chagall), and Example 5 (Malevich).

Discussion

Depending on the art language (art elements and ways of building an art structure), topics can be given according to: ways of expression (art areas), art techniques (research art activities), character of the content (processes, relationships, natural phenomena, space, feelings, abstract concepts, beings, objects and human creations, imagination, work and occupations of people, art and tradition), contents of other educational fields (mathematics, biology, language, music culture, history...), psychological experience and visual experience (Filipović 2011). With age, children's awareness of the visual appearance of objects grows, and they slowly enter the phase of curiosity about themselves and the things that surround them, thus seeing things through their own experience and perceiving their presentation as "reality" (Levenfeld, 1975).

The themes of works of art in educational work in the field of children's art can be diverse and have a strong motivational function. Various factors are taken into account when choosing the themes of works of art that are communicated to children. Adequate selection of offered topics should allow each child to appreciate the developmental level of abilities that are most relevant at his age. Also, it is very important to take into account the children's experience related to the content of the theme of the work of art when choosing topics, where one cannot expect an understanding of those topics that are conceptually and visually completely unknown to children. Also, the topic should awaken the child's experience so that he can create different associations, and emotions as well as new (with) knowledge.

Children and adults, in addition to choosing images that they particularly like and evaluating formal and thematic aspects, also gave short explanations in relation to their determination, from which certain characteristics were singled out, and which are correlated with the results of the research. For example, children state in their statements that they primarily notice and evaluate works based on colours and shapes — simpler shapes and bright colours. Positive emotions are awakened by pictures with decorative and intense colours. They usually perceive as beautiful what they love and what they know, something that is close to them, and they associate reality with the motifs of the pictures. They do not pay so much attention to the method and theme of the work. They have also been shown to appreciate more abstract works that reflect the creative approach of artists similar to their own. Children show interest in the content of the picture to the extent that they can relate it to their own experience.

Among adults, according to their statements, a preference for calm colours, more achromatic colours and forms with clear contours in the composition stood out as a characteristic. They are interested in works of art where the message is not easily legible. They appreciate and highlight the theme and method of making the work in relation to the colour and shapes as criteria. They choose more concrete objects and credibility in processing motifs (naturalism) in the picture, for pictures with everyday motifs. For adults, the "readability" of a work of art is important. They look at the work much more studiously, explaining what they like more or what they don't like in the picture. The more abstract the works, the less adults liked them. They appreciate naturalism more because of the artist's technical ability, and the historical and cultural aspect of the work.

1) When it comes to Picasso's work, the children's attention was particularly drawn to this painting, first of all, by the color, and then by the shape, where the circle stands out as dominant. Also, compared to all other examples, children valued this work the most in terms of method (although the result is not statistically significantly different from adults' preferences for the method of this artist's work). The children's comments were mostly: "Wonderful colors, beautiful girl, I want to have a colorful body like this woman." In most cases, Picasso was repulsive to children, the theme/idea was incomprehensible, so the smallest number of respondents opted for this criterion. When it comes to adults, they primarily valued the theme/idea of the artist, and least of all the method of work. Although they recognized his style, adults' comments are not as affirmative towards his work as they are among children.

2) Children give Chagall's work a big advantage when it comes to colours and shapes. They identify this work with their works. Children's comments are varied: that the picture shows a unicorn, that the shapes are interesting, and the colours are varied and dark. When it comes to the theme, the children declared that it was a bit confusing, but that they liked the shapes where they perceived the triangle as dominant in the composition. Adults especially chose the theme/idea of the painting in this part, where they commented on the atmosphere that is "calm" and the relationships between the characters that are full of "empathy", but they also valued the colour that is in second place.

3) In Van Gogh's painting, the child respondents primarily prefer colors. A large number of respondents from the children's population evaluated this work with the highest score of 5, after Hans Hinterreiter's work. The theme/idea, shapes and method are not so valued by the children, apart from the associations that the picture evokes in them, so they commented that sunflowers remind them of the sun, that they perceive the circle as the most dominant shape, and that they like the method of "dotting" with paint. According to the comments, the motif (theme/idea) of still life is not so interesting for children. The largest number of determinations by adults is precisely for the painting by Van Gogh, which they evaluated with the highest rating of all other examples used in the research. In the comments, they referred to this work as a "model of a good painting". They give preference to technical aspects, i.e. the artist's method visible through the way of painting with brush strokes, as well as the naturalistic motif (theme/idea) of still life.

Figure 1

Girl in front of the mirror
[oil on canvas]



Note. Pablo Picasso, 1932, MoMA, New York. © Pablo Picasso. © Fair Use

Figure 2

The Village and I
[oil on canvas]



Notes. Marc Chagall, 1911, MoMA, New York. © Public domain

Figure 3

Still life — Vase with fifteen sunflowers
[oil on canvas]



Note. Vincent Van Gogh, 1888, National Gallery, London © Public domain

4) The children's comments for Magritte's work refer primarily to the theme/idea of the work, where they highlight the sea motif of light tones in the picture with associations with the comments: "rest, enjoyment, the sea is like the sky, strange walls"... Adult respondents also opted for the theme/idea as the primary value of Magritte's painting. They especially commented on the atmosphere of the painting, which "calms them down, is pleasant to look at, exudes a special beauty...; I would love to have this in the living room, the blue is endless...". In the picture, they saw: the sea, a semicircle, an endless line.

5) The children gave the highest marks for this work when it comes to colours with affirmative comments: "Beautiful colours, I imagine some story with this picture, it's amazing how simple it is, and how much I like it and I would hang it above the computer to look at when I'm bored.. ". Associations for shapes were: buildings seen from the air, holes on a piano, and a messy room with things scattered. Although they had an affirmative attitude towards the picture, many commented that the message of the work was not clear to them. In this part, adults valued shapes the most. They commented that the work of Kazimir Malevich was somewhat incomprehensible to them. At the same time, 21,33% of adults on a scale of 1–5 evaluated this image with the lowest marks (1, 2) compared to the results of low values for the other 5 examples.

Figure 4

The human condition
[oil on canvas]



Note. René Magritte, *The Human Condition*, 1935, oil on canvas, Private collection. © Rene Magritte. © Fair Use

Figure 5

Supermatist composition (blue rectangle above red beam)
[oil on canvas]



Note. Kazimir Malevich, 1915, Stedelijk Museum, Amsterdam. © Public domain

Figure 6

Study on Opus 39 [oil on canvas]













Note. Hans Hintereiter, 1951, Stedelijk Museum, Amsterdam. © Hans Hintereiter. © Fair Use

6) The children mostly opted for the shape as the formal value of the work of the artist Hans Hinterreiter. Younger respondents saw in the picture beings from the real world — roads, spider webs, trees, and a square shape. One of the comments read: "This is like Minecraft, I like it a lot, it's a shame it's black and white." At the same time, this work was evaluated by the largest number of children from the total population of respondents (45.55%) on a scale of 1–5 with the highest rating of 5 compared to other examples as a work that they like very much. Adults also highly rated the shapes in this piece compared to the other examples. In the comments, they state that in this work they prefer the shapes they were told to perceive, such as rhombuses, squares, rectangles, but also the artist's method of work, which is seen according to their statements through the composition and constructiveness of the work.

Table 1

Preferences of children and adults in relation to selected works of art

Grupe ispitanika / Groups of respondents	Najviša ocena / The highest score	Boje / Colors	Oblici / Shape	Metod / Method	Tema/Ideja / theme/idea
Deca / Children (N = 450)					
Odrasli / Adults (N = 450)					

Concluding considerations

Mediation of art to children is an important element of educational work in formal education. Certainly, this segment of school curricula requires approaches that respect the knowledge of modern methods of educational work in the field of art, which implies, in the first place, the individualization of content, methods, and forms of work, as well as the entire educational environment. It should be noted that in addition to work at school, through additional activities and as support for school learning, contact with works of art can be organized by museums, galleries and cultural centres.

In support of this, attention should be drawn to the former good practice of cooperation between schools and museums (especially in the 70s of the last century, when this part of the activity was curricular defined in our school system), which ensured greater availability and access to works of art that can be mediated children in the educational process. "The museum should become an important factor in the development of society, that is, an important part of an individual's life." He no longer has the role of guardian and collector of cultural or natural heritage, but should act in a direction that would contribute to society perceiving him as an important source of learning and initiator of ideas in real life" (Kulić (ed.), 2008, p.135; reference Ognjanović, 2016, p. 3).

Furthermore, when it comes to the methodology of work, "although the work of art in the teaching of fine arts represents an appropriate artistic incentive with the help of which the art task foreseen for the students should be clarified, with its layering and openness, the work of art can contribute to the development of the entire child's experience in understanding the world, which is indisputable contribute to the intellectual, moral and aesthetic development of students. For children to understand the meanings of works of art that are not primarily intended for them, it is necessary to introduce students to the layering of works of art to develop their visual-artistic and thus cultural-aesthetic sensitivity" (Kuščević, 2015, p. 46). Certainly, within school teaching as well as museum didactics, the methodology of the teacher's work must respect the laws related to the developmental possibilities of children, while respecting the methodical approaches that are based on the knowledge obtained in research on the appreciation of artistic content in children.

For example, B. Karlavaris (1991) dealt with the problem of the appropriateness of works of art for certain ages of children, considering that, unlike other forms of art that create works intended for children (music for children, children's theatre and film, children's literature) there is children's art. That is why it is important to properly select representative examples of works of art in educational work while respecting all methodological aspects. "Students' contact with originals or high-quality reproductions of painting, sculpture, graphic or architectural works already at an early school age should be an excellent basis for the proper development of artistic and aesthetic experiences and raising the level of sensibility for fine art" (Kuščević, 2015, p. 43). Polazeći od toga da je estetski ideal dece na određenom uzrastu blizak formi njihovog likovnog izražavanja, nastavnik bi trebalo da se u radu sa decom oslanja na te zakonitosti. This work is dedicated to mediating art to children in an educational context, to expand knowledge about this area of work methodology within art pedagogy. This paper presents the second part of the qualitative results of a recently presented research (Filipović, 2023), in which it was considered to what extent the artistic and aesthetic preferences of elementary school students towards works of art coincide with the preferences of adults in terms of the artistic and aesthetic evaluation of individual works of art included in this research. In the first part of the previously published research, it was shown that the majority of the population from both samples have relatively equal preferences towards selected works of art of modern art that they particularly like.

A statistically significant difference appeared in relation to the form and content of modern artworks preferred by children and adults. In the second part of the research, significant differences were identified between respondents in their preferences in relation to the evaluation of individual works of art depending on the stylistic features of the artistic direction and the artistic poetics of the artist himself in relation to the form and content of the work. The results of this research unequivocally showed that the preferences of children and adults with regard to the fine works of modern art that were monitored in this research do not differ. Both children and adults generally like works of modern art. Differences emerged regarding the formal aspects of the work. This result may indicate the influence of other factors such as age, gender, and sociocultural factors, as well as others that could be monitored in some of the following research.

These findings are significant from different aspects of looking at methodological issues and procedures of mediating art to children in the educational process. The picture of the preferences of children and young people towards modern art points to the requirements of adapting methodological procedures that respect these laws in educational practice, where with this research we have only touched and opened space for several other research questions when it comes to mediating art to children in an educational context.

Figure 7-8

Complete the picture, tell the story [playback intervention]



Note. Sara Kecman [reproduction of Kazimir Maljevic's painting, *Suprematist composition*, 1915], MASPU, AUNS, 2023. © Fair Use



Note. Theodora Peng [art reproductions of Gustav Klmt, *Life and Death*, 1915 and Egon Schiele, *Self-Portrait with a Chinese Lantern Plant*, 1912], MASPU, AUNS, 2023 © Fair Use

Literature

- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja [Art education methodology]*. Beograd: Univerzitet umetnosti i Klett.
- Ognjanović, J. (2016). *Muzejska izložba kao mesto učenja za sve [The museum exhibition as a place of learning for all]*, (master rad). Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Duh, M. i Kljajić, A. (2013). Nivo likovno-aprecijativnih sposobnosti učenika nižih razreda osnovne škole [The level of artistic and appreciative abilities of students of lower grades of elementary school]. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju u praksi*, 62(2–3), 191–207. <https://hrcak.srce.hr/file/154865>
- Kuščević, D. (2013/2014). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture [Fine artworks in art education]. U: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2013/2014, broj 6/7 (str. 43–54). Split: Filozofski fakultet u Splitu. <https://hrcak.srce.hr/file/227800>
- Zupančić, T. i Hudokiln, D. (2016). Likovne strategije i likovni tipovi djece [Art strategies and artistic types of children]. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju u praksi*, Vol. 65, Tematski broj svibanj, 301–211. <https://hrcak.srce.hr/160222>
- Popadić, M. R. i Ristić, S. (2020). Uticaj verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole [The influence of verbal, auditory and visual stimuli on the artistic perception and reception of elementary school students]. *Biomedicinska istraživanja* 11(2), 151–158. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1986-8529/2020/1986-85292002151P.pdf>
- Filipović, S., & Vojvodić, M. (2019). The effect of aesthetic education on the formation of the personal identity of children and young people [The effect of aesthetic education on the formation of the personal identity of children and young people]. *Sociological Review*, No. 53(2), 556-576. doi: 10.5937/socpreg53-20949
- Lowenfeld, V., & Brittain, w. L. (1975). *Creative and Mental Growth [Creative and Mental Growth]*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Karlavariš, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1 i 2 [Methodology of art education 1 and 2]*. Rijeka: Hofbauer.
- Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima [Primary school students' preferences towards paintings]*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Filipović, S. (10 — 11 February 2023). Aesthetic Preferences of Children and Adults towards Works of Modern Art [Aesthetic Preferences of Children and Adults Towards Works of Modern Art]. In: Josipa Alviž, Željka Miklošević & Jasmina Nestić (Ed), *International conference international conference Art (history) in educational contexts* (p. 27). Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. https://reff.f.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/4385/bitstream_10758.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Visual examples of artwork used in the research

Figure 1. Pablo Picasso, *Girl in Front of Mirror*, 1932, oil on canvas, Museum of Modern Art (MoMA), New York City, NY, USA. Accessed February 5, 2024, downloaded from:

<https://www.wikiart.org/en/pablo-picasso/girl-in-front-of-mirror-1932> © Pablo Picasso. © Fair Use.

Figure 2. Marc Chagall, *I and the Village*, 1911, oil on canvas, Museum of Modern Art (MoMA), New York City, NY, USA. Accessed February 5, 2024, downloaded from:

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Chagall_IandTheVillage.jpg ©Public domain US.

Figure 3. Vincent van Gogh, *Still Life – Vase with Fifteen Sunflowers*, 1888, oil on canvas, National Gallery, London, UK. Accessed February 5, 2024, downloaded from:

https://sh.wikipedia.org/wiki/Vincent_van_Gogh#/media/Datoteka:Vincent_Willem_van_Gogh_128.jpg
© Public domain USA.

Figure 4. Rene Magritte, *The human condition*, 1935, oil on canvas, Private Collection. Accessed February 5, 2024, downloaded from: https://hr.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Magritte#/media/Datoteka:The_Human_Condition_1935.jpg © Rene Magritte. © Fair Use.

Figure 5. Kazimir Malevich, *Suprematist Composition*, 1915, oil on canvas, Stedelijk Museum, Amsterdam. Accessed February 5, 2024, downloaded from:

https://en.wikipedia.org/wiki/Suprematist_Composition#/media/File:Suprematist_Composition_-_Kazimir_Malevich.jpg © Public domain.

Figure 6. Hans Hinterreiter, *Studie zu Opus 39*, 1951, ink on paper, Stedelijk Museum, Amsterdam. Accessed February 5, 2024, downloaded from: <https://www.wikiart.org/en/hans-hinterreiter/studie-zuopus-39-1951> © Hans Hinterreiter. © Fair Use.



YouTube: 16. Filipovic & Janjevic Popovic video artnedu23

Link: <https://youtu.be/ZjFU8H43BT4>

Time: 15:48'

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian - English

Figure 0.73

Rihm of river — No.9 [combined technique]



Note. Teodora Peng, 30 x 40 cm, 2020. All rights reserved @ Fer Use

6.

SOCIALIZATION AND EMANCIPATORY PRACTICES IN ART EDUCATION

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Bojana P. Škorc, PhD, full professor,
Psychology, Department of Theoretical
Subjects, Faculty of Fine Arts, University of
Arts in Belgrade (Serbia)
bskorc@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 7.021.22: 159.9.019.4-058.64
Review scientific article
702–715

DRAWING AS AN EXPRESSIVE POTENTIAL IN WORK WITH VULNERABLE GROUPS

Summary: This paper analyzes the use of free drawing (without a specific theme) and the significance of drawing activities in achieving psychological benefits when working with individuals and groups. From 1994 to 2024, drawing has been utilized as an expressive tool in working with children affected by armed conflict, migrants, and individuals from underrepresented social groups. The work presents experiences in applying drawing during group psychological interventions in times of crisis or following it, with a focus on exploring the importance of drawing activities, as well as the regularities and sensitive points during psychological interventions. Given that one of the most critical consequences of a crisis is limited or diminished interaction with the environment, peers, and family, drawing has been employed as a powerful nonverbal means of expression that alleviates the experience of crisis and bridges the limitations of interaction. Several key findings are highlighted: 1 — drawing emerges as a symbol of the self and contains information about the holistic experience of oneself (the psychological process regarding the drawing during the workshop is equivalent to that concerning a person); 2 — drawing as an activity does not require verbalization or rational judgment, freeing up a broader emotional dimension of expression (“I revealed to you what I hadn’t even thought about!” says one workshop participant — drawing takes precedence over the rationalization of experience); 3 — during crisis intervention, drawing appears as the first, least invasive, spontaneous form of expression (the sequence: a child in crisis will first start drawing, then writing, followed by engaging in dramatic play, and eventually participating freely in any play); 4 — the analysis of drawings that occurred spontaneously shows that as personal investment in the drawing activity increases, there is a impoverishment of visual elements at first sight but at the same time a change in the relationship between the drawer and the drawing happens, with increased expressiveness and reduced social desirability. Based on experiences in applying free drawing in work with vulnerable groups, it is evident that free drawing holds significant potential in developing interactive skills, building personal and group identity, and creating ways to cope with trauma.

Keywords: drawing, expression, crisis intervention.

Drawing as a Psychological Process

Most psychological researches on creativity are based on the analysis of products — drawings, musical compositions, sculptures, or literary works. This focus is understandable, as it offers a simpler approach where the created work is placed in the context of various factors and their interconnections. However, capturing the act of creation, the process of producing a work, is much more challenging to document and analyze scientifically, which is why studies on the process are rarer, more fluid, and harder to control. Nonetheless, some psychological studies of drawing examine not only the drawing as a final object of observation but also the process of its creation, the act of drawing, the influences of the social environment, and the symbols of the inner psychological realm of the artist. In this sense, a drawing is not merely a visual object produced by the artist's hand; instead, attention is given to the act of creation, the drawing process, the psychological landscape of the creator, and the complex interplay of broader factors involved in that process.

It has been observed that drawing represents a developmental need for children, regardless of the culture in which they are born or the specific educational and family atmosphere. The need to draw coincides with the acquisition of speech and the transition from sensorimotor to verbal intelligence, and according to many authors, it represents a developmental expression of creating new cognitive constructs. The activity of drawing encompasses both expressive and cognitive developmental moments. The Gestalt school, which has specifically focused on children's drawing, posits the hypothesis that drawing is primarily a cognitive activity that represents a transition for our species from concrete beings to symbolic beings, reflecting a significant evolutionary leap from primarily biological functions to functions of meaning (Ognjenović, 2003). The Gestalt school particularly emphasized drawing as a cognitive activity that uniquely engages the ability for representational thinking and corresponds to higher mental functions (Arnheim, 1985), where the symbols in a drawing become articulated acts of thought. Researchers also note that the need to draw follows a developmental trajectory for each individual, peaking and then declining around the ages of 12 to 13 for most people. Developmentally speaking, a small portion will continue to draw, drawn to this activity, which may later lead this group to choose visual arts as a career, while the majority lose interest in drawing as they grow up. Drawing as a product has attracted psychological interest in various directions; for example, it is used to assess children's intellectual competencies, and emotional status, and serves as a diagnostic tool and auxiliary nonverbal medium in psychotherapy (Di Leo, 1983).

In recent decades, many approaches have emerged that incorporate drawing into alternative forms of psychological work with adults, such as fractal drawings or artistic variations focused on creating personal mandalas. Fractal drawing is a unique form of psychological exercise that combines conscious and unconscious processes; it involves free, random forms and colours, bypassing the conscious conception of the drawing. In the creation of mandalas, the circular form of the drawing is considered a symbol of the psyche, while the process itself serves as a form of self-observation and symbolic psychological work (Grof, 2019). Although the mandala, as a circular visual form, has a rich history among Eastern cultures, it was

introduced into psychology under the influence of Jung, who viewed it as an expression of the psyche's totality and studied it while working with his clients. Researchers suggest that creating drawings activates not only conscious cognitive and emotional processes but also triggers deeper and more general aspects of personality that the artist may not be aware of, thus establishing a connection between different components within the individual.

There are original drawing approaches that combine psychological support with medical practice, such as the work of Bernie Siegel (Siegel, 2010), who, as a surgeon working with severely ill patients, uses drawing for more precise diagnostics of their overall condition. From the drawings, he gains a broader insight into the emotional and physical status of his clients and determines further treatment based on that. Siegel observed that the act of drawing, no matter how playful and casual it may seem to an observer, embodies the comprehensive expression of a person. He refined his ability to "read drawings" to such a degree that he could accurately predict the likelihood of a patient's recovery.

Drawing sometimes emerges as a means of self-help for adults, functioning on a broader level than a consciously controlled expression. For instance, Ana Halprin (Halprin, 1995), a young ballerina diagnosed with terminal cancer, chose to withdraw from the public eye and, while awaiting her death, decided to draw her illness every morning and then create dance movements around the drawing. In her moments of despair and farewell to life, Halprin decided to leave the world by doing what she knew best — through the artistic expression of dance and visual art. According to her account, she noticed that at one point, both the drawing and her movements changed; her intuitive choreography became more vibrant. She continued this process, and after some time, doctors observed a spontaneous remission, meaning the complete retreat of the cancer. Halprin decided to further develop techniques that explore the relationship between movements, drawing, dramatic expression, and health, which today place her among the most renowned pioneers of the dance performance movement, celebrating her 100th birthday while actively creating.

In our work during social and wartime crises from 1995 to 2005, we noticed that alongside children, adults who found themselves in critical life moments spontaneously felt the need to express themselves and often began drawing again, even if they lacked skill or believed they could not do it. This need for expression resurfaced. Lines and colours became symbols of feelings; through drawing, the artist's life position was articulated. Seemingly crude drawings depicted events, memories, beloved people, traumatic experiences, or thoughts that occupied the creator. Therefore, drawing naturally entered our workshop activities as an expressive medium representing the psychological field of the person.

Drawing Activity and Crisis

The term "crisis" can be understood as a psychological state in which negative experiences trigger emotional reactions such as withdrawal, aggression, sadness, passivity, apathy, hostile or defensive behaviours, fear, panic, psychosomatic symptoms, and more. In the psychological literature, the concepts of stress, stressors, or crises are often treated as objective categories, leading to the creation of stress

scales, rankings of stressors, and attempts to define a crisis based on external influences on an individual. However, such studies overlook the fundamental importance of the internal psychological space in which a traumatic life event is processed. Consequently, different individuals may respond very differently to the same life problem. For this reason, analyses of stress and crisis cannot be effectively defined by the objective environment, as this approach only yields a general statistical picture while the level of the intensity of personal experience remains within the individual's inner world.

In cases of social and collective crises, significant events in reality are transferred to an individual's internal state, leading to varied responses. During wartime crises, parents and caregivers often felt compelled to shield children from the harsh realities by concealing their feelings and creating artificially safe worlds. However, this strategy proved largely ineffective, as a child's reactions are influenced by the emotional state of the adults around them. It became evident that children intuitively sense and absorb both what is expressed and what is left unspoken but exists in the real-life context. This unarticulated burden of reality then manifests in the subtle realm of children's expressions, such as play or, for example, in a free drawing by a girl titled "My Room," where, alongside toys, there is a small black tank that appears to be shooting at her. In this instance, we are looking at a preschool-aged girl who was not directly exposed to a war environment, yet there is evidence of the intrusion of what adults feel but do not articulate, which can also be seen in the news.

Figure 1-6

Spontaneous penetration of war themes into free drawing

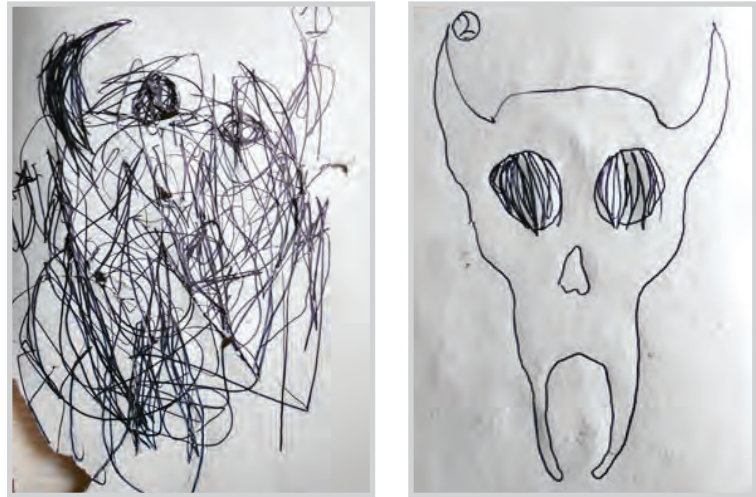


Note. Children's drawings. Personal archive of the author. © Fair Use

In a study on fear among students, a drawing of fear was used. We found that in 66% of cases, the object of fear represented something symbolic that does not pose a real-life danger (such as darkness, mice, insects, ghosts, deep water, confined spaces, public speaking, feeling misunderstood, being ridiculed, etc.). The drawings served as a means to approach these feelings on a deeper, personal level (Škorc, 2022). The drawings were created easily and quickly. Even without deeper psychological intervention, the act of drawing itself revealed elements of experience that were frightening but could be worked with now that they had been expressed. In this case, the drawing provided a playful entry into the emotional world, and out of 200 participants, only one noted that “it cannot reduce fear, as it is still frightening.”

Figure 7–8

Fear [first drawing and second after the instruction: “Draw that same fear to make it less intimidating”]



Note. Student work, FLU, Belgrade. Personal archive of the author.
© Fair Use

In another study involving students from various academic groups, where drawings of their joy were used, a variety of scenes emerged indicating that the feeling of joy is connected to relationships with others, personal motivations for creation, play, parenthood, and a sense of inner fulfilment (Mandić, 2024). Here, drawing proved to be a spontaneous way to communicate with oneself. While reflecting on their feelings of joy on the blank surface of the paper, images such as the sun, friends, art supplies, angels, happy children playing, pets on laps, and family meals appeared — many small, everyday things that we rarely think about but which add a joyful spice to life.

Drawing as Potential

In the approach we developed during social crises between 1995 and 2005, the concrete life context required the construction of an applied psychological concept that addressed the needs of participants and compelled us to revise existing psychological knowledge. One of the powerful characteristics of a crisis is the impoverishment of personal identity, which, under the pressure of reality, forces people to polarize, adopt social roles, and become labelled by their social position. It quickly became evident that many psychological approaches, which have been richly developed in various historical and geographical

contexts, can only be partially applied to moments of social turbulence where life coordinates, value systems, institutions, and states change, disappear, and transform. It was shown that many psychological theoretical concepts cannot be applied to situations of collective crisis because they were based on the assumption of a stable social environment. However, some concepts have proven to be inspirational for a new approach to the changing individual, such as Lev Vygotsky's theory of social psychological development (Vygotsky, 1977) or the humanistic model of personality (Fromm, 2017; Frankl, 2021). Vygotsky's theory emphasizes the importance of social exchange and identity construction through involvement in a social network, while humanistic psychology offers a view of humanity as a dynamic, open potential striving for development and self-expression. These ideas have allowed for a far more effective approach to individuals in transition than could be achieved through standard methods based on diagnostics, therapy, or counselling as psychological support. The opportunity for someone to express themselves, to present themselves to others in the environment where they currently find themselves, and for others to participate in that moment of life—regardless of whether it occurs in isolation, uncertainty, in an unknown place where they won't stay long, within an institution or outside of it—encouraged participants to view themselves through their potentials rather than through the roles or positions assigned to them. This humanistic understanding of expression and drawing has facilitated the transcending of social roles and limitations.

In working with migrants, it was found that free drawing, as it does not require language as a means of expression, becomes a powerful tool for expression and communication (Skorc & Ciric, 2017). To apply this, it was necessary to provide colours, paper, and the good intentions of psychologists, resulting in a wide array of representations of the life moments of the artists. The drawings were left behind by people who were only temporarily in a given space, but the opportunity to draw (sometimes sing, dance and play) helped reveal a human being with their capacities behind the label of "migrant." How people express themselves opens up a field, and drawing certainly holds a significant place in this process of self-construction.

Free Drawing in Psychological Work

The theme of this paper is to summarize a series of studies on free drawing as a means of expression. It provides a concise overview of many years of work with groups of children and young people from 1996 to 2024, highlighting the key aspects of the importance of drawing in the processes of development, rehabilitation, social integration of children and youth, and educational reform. Drawing has been employed in sessions with participants ranging from preschool to high school age, as well as with teachers. Several key aspects of the role of drawing as an expressive tool will be presented: drawing in the context of crisis, drawing and identity development, and free drawing as a relationship with oneself.

Drawing in the Crisis

During our work with children affected by armed conflicts, we noticed that the topics participants spontaneously chose in their expressions provided a comprehensive picture of their life experiences. In the social environment of war, while working with children from refugee and displaced groups, we observed the selection of themes and social behaviours among the children. Their expressions were typically rich in fairy-tale and mythological plots and characters, but during times of crisis, there was a noticeable intrusion of a stark reality into this world. It often happened that through play, while a group narrative was being spontaneously created, realistic war themes would suddenly emerge in drawings, written materials, spoken words, or dramatic play. In one recorded instance of children's dramatic expression, a group of kids was seen creating a fairy-tale plot, but after a while, other children would interrupt their performance and symbolically shoot at them. After everyone fell, they would slowly get back up, and the game would go on until someone shot again. This dramatic activity, which the participants called "Blooming Roses," unfolded in several stages, each ending with shooting and falling. The symbolism of their experiences was evident through the emotions present in the play: joy, camaraderie, and the creation of a shared fairy-tale world, followed by a sudden interruption represented by images that likely reflected their real experiences (Ognjenovic et al., 1996). From experiences like this, we realized the importance of not interpreting processes or expressions, not defining them, and not asking questions, as the fact that participants symbolically expressed their inner landscape was key. The impact of negative social events on childhood was demonstrated here. At the end of one play session, a group of children named their game: "We were looking for treasure, and you interrupted us." In their choice of drawing themes, the most common subjects included trees, houses, birds, the sun, clouds, flowers, butterflies, human figures, family members, toys, and cars. However, during the crisis, this selection was infiltrated by tanks, guns, soldiers, helicopters, ambulances, lines of people, figures of the wounded lying down, fires, and barbed-wire fences.

Figure 9

A child's drawing from the collective center



Note. Bogovađa, 1998. Personal archive of the author. © Fair Use

No matter how hard the adults in the environment try to prevent the reality of conflict from spilling into the children's world, this is not possible due to the spontaneous sensitivity of children and their ability to create their own inner intuitive experiences through their interactions with adults. This experience encompasses everything the child feels, whether it has been directly communicated or not, but is present in the environment. Sometimes, the initial impression created by a drawing may seem typically joyful, but the background of the drawing reveals a different truth. Let's take a look at the drawing and the story created by a group of five boys aged 7 to 10 during a workshop.

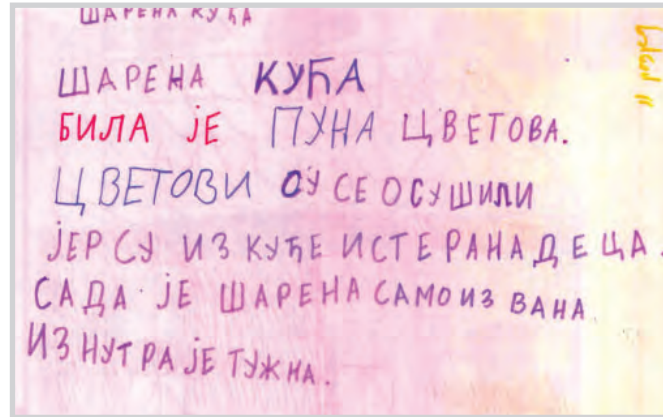
Figure 10

Colorful house



Figure 11

The story on the back of the *Colorful House* drawing



Note. Children's work, 7-10 years old (Figure 11: Story on the back of the drawing — *Many-colored house was full of flowers. The flowers have dried up because the children have been driven out of the house. Now the house is colourful only on the outside; inside, it is sad.* Personal archive of the author. © Fair Use

Although drawings are typically approached as individual products, it is possible to create collective drawings in group work, which usually contain the marks of each participant transformed into a shared piece. The process of expressing oneself through drawing within the context of a group drawing has shown that creative momentum does not adhere to the polarity of “self–other,” but rather that there exists an ability to incorporate one’s expression into the collective. This process unfolded naturally, often eliciting joy and surprise when creating shared “artistic constructions” in which the individual artist becomes part of something greater while simultaneously remaining personal.

The drawing and its creator

The research conducted during the work with elementary school teachers in the process of educational model reform from 2000 to 2007 aimed to track the effects of the group working model for teachers.* The school environment in this applied approach was considered one of the key developmental influences, not merely as a place for acquiring knowledge and access to higher educational levels, but as a setting where children’s social and personal identities are formed through a web of powerful influences. Although school programs somewhat recognize the power of drawing and play, these activities have increasingly been marginalized and suppressed in favour of a powerful model focused on accumulating knowledge and grades, measured exclusively through predefined outcomes.

* We are grateful to the Red Cross of Denmark, the Red Cross of Belgium — Flanders and the Ministry of Education of the Republic of Serbia.

Through a project aimed at democratizing the school environment (during the reform period of 2000-2007), over 700 teachers voluntarily participated. The goal was to encourage teachers to use drawing, play, and social exchange more freely within the school environment. At that point, it became necessary to observe how the application of this model reflected on the students. Therefore, a study was conducted that looked at a larger group of school-aged children who participated in a program supporting social integration in schools, examining changes in their drawings before and after the program's implementation. Drawings were created during group work in locations such as Belgrade, Smederevo, Kraljevo, Vranje, and two enclaves in Kosovo. An identical workshop procedure was applied at the beginning and 6-8 months after the model was implemented, allowing for comparisons of the free drawings of the same child and observing the differences.

The systemic changes in the drawings we noted were as follows: Quantitative changes in the drawings involved a reduction in the number of figures and a decrease in the number of colours used. Qualitative changes included alterations in the depicted objects and a shift in the artist's relationship to their drawing. Although the later drawings of the same participant appeared less artistically rich, instead of standard objects (house, tree, flower, sun, cloud, human figure, rabbit, bird), the central figure of the artist more frequently appeared, adorned with attributes they had assigned themselves — the house from the first drawing transformed into a hero in battle gear and armour, a mermaid, a tennis player surrounded by sporting equipment, a football player, and a rainbow across the sky.

Figure 12a

Student's initial drawing



Figure 12b

Drawing by the same student 6 months later



Note. Student work. Personal archive of the author. © Fair Use

We interpreted this as a departure from the expected model of drawing towards the liberation of one's desires, beliefs, emotions, and needs (Ognjenović et al., 2003). To free the drawing from formalized expectations, it was necessary to establish an atmosphere where the participants felt secure in expressing themselves freely. In this way, a view into the authentic inner world of the child was opened. The pedagogical implications of these findings should not be understood as a demand for students to completely free themselves from adult influences or admiration of models, but rather as a suggestion to teachers that alongside expected activities and models, space should be opened for expression that is not subject to evaluation—expression that is personal, open, and playful. In our opinion, this is lacking in the educational atmosphere. At times, as a group of psychologists, we have faced criticism for advocating a model of chaos and lack of discipline, as this method implies reducing the degree of control over the process and a greater tolerance for unpredictable outcomes. However, this does not mean that such a model should undermine existing forms but should be offered alongside them. Formalization and models must exist in the educational process; it is not necessary to fight against them. What is missing is the other side of this relationship—a space for free expression, whether through drawing, play, song, dance, drama, or literary work.

Our experience shows that there are many challenges along this path—sometimes teachers who grant their students complete freedom by informing them of this later evaluate those products, which does not truly enable expression but merely replaces one dogma with another. If free expression is viewed as a product and subjected to evaluation, it undermines itself. In this sense, we believe based on our experience that there is no need to dismantle existing educational models; it is far simpler to note them with a clear boundary and offer new forms of work alongside them. The change in drawing here indicates the importance of the child's relationship with what they create. If educational requirements are set in such a way that this relationship cannot be established (someone learns because they have to), we end up with generations of people disconnected from what they do. If the educational engagement of young people is tied to completing tasks unrelated to their personal lives, without recognizing feelings and personal motives, we produce scared, confused, or rebellious young individuals, and no amount of increased knowledge, additional training, or certifications will remedy that situation.

The real field of action in this direction does not lie in further increasing knowledge but in placing the concept of knowledge within a broader framework, enabling the child or young person to establish a personal connection with knowledge and their own experiences. Supporting teachers in their humane role and providing a time frame for such work is sufficient for this method. Whether the educational system will be able to face this reality remains to be seen; at this moment, the need for freer forms of work is certainly not being adequately addressed, the process of education increasingly takes on strict forms, and the crisis in education is becoming ever more apparent.

Conclusion

Several key findings emerge:

1. Drawing appears as a symbol of the self and contains information about a holistic experience of oneself. The psychological process related to the drawing during the workshop is equivalent to that of interacting with a person. The practical implications of this approach indicate that it is essential to provide a safe and free atmosphere for work, as well as to consider the subsequent process involving the drawing. In crisis working conditions, the drawing remained a personal piece owned by its creator, sometimes, drawings were exchanged as valuable memories, while at other times, the workshop flow allowed other participants to add their elements to each drawing, ultimately returning the enriched piece to its author, adorned with symbols contributed by others. Joint exhibitions were created ad-hoc on the spot, allowing everyone to see all the drawings and to rearrange them in space according to the participants' wishes. These mobile exhibitions were shifted, changed, and enhanced in countless ways. One possibility was for each person to choose an element they liked from their drawing and transfer it to a large, mutual drawing; this panel would then remain in the space as a collective work where everyone could recognize themselves among others. The approach to drawing served as an open field for further group work, with various methods initiated through the relationship between the facilitator and the participants. What was crucial in this process was the awareness of the drawing's significance; once created, a drawing is never entirely finished but becomes part of the ongoing development of personal and group identity.

2. Drawing as an activity does not require verbalization or rational judgment, thus freeing a broader emotional dimension of expression — “I revealed to you what I didn’t even think!” exclaims a boy participating in the workshop. The drawing takes precedence over the rationalization of experience, allowing participants to uncover the quiet voices of their own experiences, emotions, and memories, which would otherwise remain invisible and suppressed by everyday thoughts. It was particularly important to enable participants who were marked by social position (refugees, displaced persons, single parents, the wounded, recovering individuals, minority communities, etc.) to unleash their full potential and thereby overcome feelings of helplessness and the stigma of their assigned roles. Through drawing, the entire spectrum of influences both within and outside the artist was spontaneously expressed; the sharp line between the concepts of “self” and “external world” blurred, and elements from both fields overlapped in the same plane.

3. During crisis intervention, drawing emerges as the first, least invasive, and spontaneous form of expression. A person in crisis will initially start to draw, then progress to writing, and later engage in dramatic and play activities, eventually participating freely in all subsequent activities. In children who have experienced deep trauma and the horrors of war, there are instances where communication is rejected; sometimes a child may stop speaking, stop playing, and become passive and withdrawn. The integration process requires a careful, non-directive approach in which drawing appears as the first form of expression. From our perspective, working with a crisis excludes direct questions about trauma and

avoids insisting on it, as this could be perceived as a new assault and would intensify withdrawal. We viewed a withdrawn child as a muted potential that needs to be allowed to express itself in whatever way it can. It is also essential to respect the child's dynamics and willingness regarding the direction and pace of their recovery. Most often, we did not know, nor was it necessary to know, what had actually happened; sometimes we would hear about it from the caregivers, but this was not our primary focus when working with the child. We approached a person in crisis as someone undergoing change, who, along with the group of people they live with, is discovering ways to further develop their identity and potential. The freedom to choose topics indicated that children feel the threatening reality much more deeply than can be perceived without drawing, as war themes would emerge among flowers, toys, and houses.

For example, a drawing by a 6-year-old boy who was not communicating and sat quietly in a corner was the first expression that appeared. A staff member offered him paper and pencils while other children were playing, and he timidly presented her with a drawing he had created. With a comment that it was very nice and a request for a title, he said: "The riddled house."

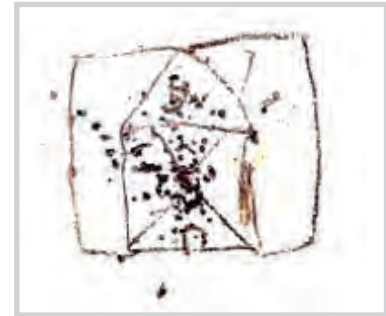
4. The analysis of drawings that were created spontaneously shows that as personal investment in the drawing activity increases, there is (at first glance) a depletion of aesthetic quality, but at the same time, a change occurs in the relationship between the creator and the drawing. Expressiveness increases while the dimension of social desirability diminishes. Drawing becomes a play, and the drawing itself turns into a beloved toy created by one's own hands. The artistic expression and aesthetic quality of the work are no longer the primary focus; instead, it is the significance of the drawing in relation to the child's perception of themselves that takes precedence.

* * *

Based on our experience with the use of free drawing when working with sensitive groups, we see that free drawing holds a significant place in developing interactive abilities, building personal and group identity, and creating ways to cope with trauma. The need for expression through drawing arises spontaneously in early childhood and follows us throughout life, evolving alongside our identity. Although most people stop feeling this need by the end of adolescence, it resurfaces in critical moments of crisis, personal dilemmas, or feelings of vulnerability, regardless of the person's age. Therefore, we regard identity as a psychological process rather than a content, attitude, or belief, since the process of self-construction is open and dynamic. Creative activities such as drawing significantly contribute to this process by allowing for the expression, transformation, and enrichment of self-experience.

Figure 13

The riddled house



Note. Boy, 6th year, collective center.
© Personal archive of the author. ©
Fair Use

During a visit to a group of displaced persons in the city of Kutaisi, Georgia, we were shown an artistic project by a farmer. Upon arriving at the shelter and leaving his home, he requested art supplies because he felt the need to express himself in that way. We were led into a stone corridor resembling a tunnel, where we found in-progress and completed paintings by someone who had never painted before. On a large canvas that stood there, a series of figures were depicted shining in the dark, moving in a line through the darkness while holding hands, their outlines unclear. At the front of the line of figures was a man holding a small, barely visible lantern, as they formed a chain, walking together through the dark. It struck me that the power of this scene was so profound that words would be superfluous. Processing life experiences occurs through expression.

Every opportunity for a person to express themselves is important; often, in a fast-paced and quantifiable life plan focused on visible and immediate effects, this can be hard to notice. Sometimes, individuals stop seeing themselves as significant and emotionally withdraw from their activities. In such circumstances, the possibility of free expression becomes crucial. In our work, we have witnessed that individuals in crisis often perceive themselves as powerless and withdraw from their surroundings, rarely speaking because they are unsure if they have anything to say. Therefore, the workshop approach was carefully designed to ensure that everyone had the opportunity to participate, and it was heartwarming to hear, for instance, elderly individuals who believed they should remain silent because no one listened, spoke together, reminisced, or sang songs they thought they had forgotten, with genuine joy they believed they no longer had the right to feel. How people express themselves is limitless; the need for drawing may fade and then reemerge throughout a person's life journey, reflecting the personal experience of the creator and sharing it with others. Every life situation can become an authentic field of expression if the opportunity is created for it.

Practical implications. The findings suggest a practical necessity for more open-ended, playful, creative, and interactive activities to be integrated into therapeutic, educational, and developmental work, as they provide strong support for psychological development. The process of incorporating drawing and free activities into both therapeutic and educational contexts is not a simple mechanical shift that can occur merely by changing the curriculum or work plan. It requires a different kind of approach and personal investment from everyone involved in the process. The network of relationships formed necessitates that the facilitator relinquishes control over the process, evaluation, and goal orientation while increasing the dynamics, unpredictability, and sensitivity to subtle processes within group work—thus fundamentally changing the role of the professional. Although the immediate effects of this form of work are delayed and difficult to see right away through predefined outcomes and resultant products, their long-term impact is of great importance for healthy development and the adoption of a constructive identity. This also serves as a clear argument for increasing the presence of art, culture, and free creative activities in the educational curriculum, despite the current fact that this group of subjects is systematically marginalized. Children and young people should not grow up with the message that there will be time for play,

imagination, and the world of creation once all “serious” obligations are fulfilled, but rather that their growth and cultural adoption are key personal processes. This process cannot be divided into “important and unimportant”—a frequent and developmentally harmful division into what is “necessary” and what is “left over.” Perhaps it is in that so-called unimportant space that personal growth, the entire emotional world, and hope for the future reside.

Literature

- Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje [Visual thinking]*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting childrens drawings*. Brunner/Mazel, a member of Taylor and Francis Group.
- Frankl, V. (2021). *Čovekova potraga za smislom [Man's search for meaning]*. Beograd: Kosmos.
- From, E. (2017). *Zdravo društvo [Healthy community]*. Beograd, Podgorica: Nova knjiga.
- Grof, S. (2019). *Holotropsko disanje [Holotropic breathing]*. Beograd: Esotheria.
- Halprin, A. (1995). *Moving toward Life*. Wesleyan University Press.
- Mandić, T. (2024). *Radost: Psihološko razmišljanje [Psychological thinking]*. Beograd: HeraEdu.
- Ognjenović, P. (2003). *Psihološka teorija umetnosti [Psychological theory of art]*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Ognjenovic, V., Andjelkovic, D. & Skorc, B. (1996) *Self Expression of Refugee Children Involved in the Program of Psychological Workshops. The Influence of Recent Socio-Political Events on Fine Arts and on Patient's Art*. New York: The American Society of Psychopatology of Expression.
- Ognjenović, V. i Škorc, B. (2003). *Evaluacija "Zdravo da ste" programa [Evaluation a program "Zdravo da ste"]*. Beograd: Zdravo da ste. Akademska štampa.
- Siegel, B. (2010). *Ljubav, medicina i čuda [Love, medicine and miracles]*. Beograd: Plavi jahač.
- Skorc, B.: Ciric, D. (2017). Social Resources as a basis for urgent interventions. *International Society for Health and Human Rights (ISHHR) Conference*. Novi Sad.
- Škorc, B. (2022). Vizuelni prikaz straha [Visually tell fear]. U: *Perspektive umetničkog obrazovanja —refleksije i ishodi [Perspectives of art education — reflections and outcomes]* [pp. 46-59]. Beograd, Zagreb: FLU, Univerzitet umetnosti u Beogradu i ALU, Sveučilište u Zagrebu,
- Vygotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor [Opinion and speech]*. Beograd: Nolit.



YouTube: 18. Skorc video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/cL07YSeK6Hg>
Time: 17:45'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian / English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Biljana S. Pejić, PhD, assistant professor
Academy for Human Development
Belgrade (Serbia)
Tijana Mandić, PhD, full professor, American
Association for Psychology Science (USA)
Bojana P. Škorc, PhD, full professor, University
of Arts, Faculty of Fine Arts, Belgrade (Serbia)
b.pejic@yahoo.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDc 159.9.072:159.942-057.872
Original scientific article
716–725

EMOTION OF JOY IN STUDENTS OF ART AND SCIENCES

Summary: This research observes the level, the content and the quality of subjective emotion of joy in students of arts and sciences. The research aims to identify fine differences in general levels of joy, as well as in specific dimensions of experiences related to joy, between students of arts and students of sciences. A total of 110 students have been involved in research, including 55 students of arts and 55 students of humanistic sciences. For that purpose, the questionnaire which contained 30 items has been implemented (Mandić, 2024). Items were presented in the form of seven-grade scales (Lickert type) which measured the general factor of joy and six dimensions of joy: individuality, activeness, excitement, affiliation, passivity and serenity. Results showed that the emotion of joy appeared as related to the professional orientation of participants. Even though participants from both groups described themselves as joyful persons, students of humanistic sciences showed higher scores in the general level of joy, as well as in the dimensions of individuality, activeness and affiliation. Students of sciences estimated themselves as more joyful compared with students of arts. In general, both groups estimated themselves as very joyful, and it could be assumed that the level of joy is higher in the population of youth compared with the general population. Their feeling of joy is often related to external events, but also to internal processes such as ideas, thoughts and inspiration. Students of sciences appeared more active in the search for joy. They tend to relate with joyful people, more frequently perceive positive things and events in their surroundings, and often share joy and enjoy the joy of others, and see the feeling of joy as motivation for future activities. On the other side, students of arts appeared as more introverted, shy, less visible in social interactions, and less ready to expose themselves and share their feelings. Their feeling of joy is less visible and less salient in interacting with other people. We find these findings important not only for better understanding the emotional status of students but also for creating a supportive developmental and educational atmosphere in working with groups of students.

Keywords: joy, emotions, art.

Introduction

Joy characterizes all ages, as well as epochs, societies, civilizations, and cultures. This emotion plays an important role in the life and development of each individual, as well as in society as a whole, and is connected to the quality of life. The experience of joy significantly contributes to an individual's personal growth, the preservation of their mental health, and psychological well-being, all of which enhance the overall welfare of the community. Historically, joy has been regarded as essential for human well-being across all societies and periods (Emmons, 2020).

Numerous philosophers, theologians, thinkers, historians, artists, writers, sociologists, and psychologists have written about joy. From their perspective, they have analyzed the various types, functions, and qualities of joy. Although they have embraced different approaches, all share the belief that joy is essential to human growth and the quality of human life (Emmons, 2020). Ancient philosophers linked joy to ethics, aesthetics, truth, and the meaning of life. The creator of the theory of evolution, Charles Darwin, emphasized that joy plays a significant role in the survival and evolution of both animal and human species. By studying facial expressions in monkeys and humans, he noted that the expression of joy, along with the display of open hands, serves as a way to express friendliness and signal the absence of any aggressive intent to rivals. In the Buddhist tradition, the essential aspects of joy are reflected in an individual's ability to notice beauty, surprise, and possibilities in every encounter and experience. In Christianity, joy is associated with God and the place where God resides. Heaven is seen as a place of perfect and unending joy, where every event and action is accompanied by joy.

Joy plays an important role in various rituals: celebrations, holidays, feasts, ceremonies, festivals, births, birthdays, and anniversaries. Rituals have always been significant for joy because they create favourable situations in which people can experience happiness and share that joy with others, regardless of what else is happening in their lives.

In contemporary Western culture, making an impression of joy is one of the imperatives placed upon individuals. They are expected to be constantly happy, satisfied, productive, and successful. To adapt to these expectations, people learn from a young age how to express joy even when they do not feel it. They learn to suppress their authentic feelings and to display false ones. As a result, some authors argue that joy is an "emotional luxury" that does not deserve to be explored in today's world (Meadows, 2014).

Although the study of joy originated from religion, over time, it has become primarily a focus of scientific interest. Joy has managed to secure an important place in theoretical discussions and science, but it has been less frequently explored in psychology research. Until recently, joy was one of the most neglected areas in the field of psychology (Cacioppo, 2019). For a long time, there was a prevailing belief among psychologists that joy was a "superficial", "insignificant", or "not serious enough" topic for research (Mandić, 2024). Thanks primarily to evolutionary psychologists, joy has made a comeback in the research field and has become an important area of study in psychology.

Characteristics of Joy

According to William James, one of the founders of scientific psychology, joy is one of the four basic (primary) innate emotions (Ognjenović & Škorc, 2012). Developmentally, it emerges early, within the first few months of life, and arises from the emotional bond formed between the child and the mother. The joyful smile that a mother directs at her child, as well as the child's smile towards the mother, significantly contributes to the establishment and strengthening of this bond over time. A joyful smile conveys feelings and also impacts the quality of the emotional connection that develops between the child and the mother. In later stages of development, the joyful smile facilitates social interaction with others (peers, friends, partners, colleagues, teammates...), contributing to greater social inclusion of the individual. Joy is an emotion that is primarily shared with others, which is why it is considered a prosocial emotion (Mandić, 2024). Furthermore, it is one of the most recognizable emotions. Joy is also a very common emotion in people's lives (Reeve, 2018). According to behaviorally oriented psychology, it typically occurs when we achieve the goals we have set. However, the experience of joy is not always the same — it can vary in intensity. Depending on how important the goal was to us, whether we achieved it easily or with difficulty, and whether we reached it gradually or suddenly, the intensity of the experienced joy will vary. Joy is greater if we put in more effort to achieve a goal and if we reach it suddenly and unexpectedly (Reeve, 2018). However, there is also spontaneous joy related to exploration, play, creation, and art, which is not necessarily tied to a specific goal.

Joy can be expressed in various ways (Mandić, 2024). An individual is born with the potential for joy, but whether it becomes conscious and explicit or suppressed and unconscious depends on how society relates to joy and how the individual is nurtured to express it from early childhood. Joy does not always have to be conscious or articulate. It can be quiet and unconscious, lying dormant within a person, waiting to be revealed.

Joy always emphasizes healthy energy, it is classified as a positive emotion. It often alternates with sadness and acts in direct opposition to it. When we are sad, we feel lethargic and withdraw into ourselves; when we are joyful, we feel exhilarated and communicative. In moments of sadness, we tend to be pessimistic, while joy brings out our optimism. The causes of joy are the opposite of those that lead to sadness. Joy is triggered by events that imply positive outcomes, leading to success and personal achievement, as well as pleasant surprises and enjoyable experiences. In contrast, sadness is prompted by outcomes related to failure, separation, and loss (Ekman & Friesen, 1975; Izard, 1991; Shaver et al., 1987).

Functions of Joy

Initially, researchers advocated the idea of four fundamental dimensions of emotions, and those studying joy continued along this line of thought. The most commonly mentioned dimensions of joy included: pleasantness or unpleasantness, activation or deactivation, positive or negative orientation, and control

or lack of control. These dimensions were later used and defined differently in various studies. For instance, Meadows (2014) discusses four phenomenological dimensions of joy: the dimension of harmony and unity, the dimension of vitality, the dimension of transcendence, and the dimension of freedom.

Reeve (2018) identifies two essential functions of joy within the context of social relationships. The first facilitates social interaction and the individual's willingness to engage in social activities. A joyful smile helps to create and strengthen social bonds over time (Haviland & Lelwica, 1987). The second is the "smoothing function." Joy smooths over negative life experiences (frustrations, disappointments, negative feelings) and helps to maintain psychological well-being even when facing distressing events (Levenson, 1999). In a sense, joy counteracts the disruptive effects of aversive emotions (Carstensen, Gottman & Levenson, 1995).

However, joy has a much broader range of functions and dimensions. Evolutionary psychologists speak of its role in survival. Fredrickson believes that repeated experiences of joy build adaptability (Fredrickson, 2001). Transpersonal psychologists emphasize that joy is connected to the transcendent aspects of life. Joy is also important for human well-being (Emmons, 2020). Additionally, it can change one's perspective, broaden attention, alter thinking, encourage a propensity for play, and bring about key changes in the belief system, thereby leading to transformations in thinking, feelings, and behaviour. According to some authors, personal change is one of the essential functions of joy (Mandić, 2024). Certain functions of joy also arise from its connection to creativity. Playfulness and creativity, which joy can evoke and may initially seem trivial or superficial, can, when joy subsides, lead to tangible outcomes. They can motivate an individual to finalize what they envisioned in moments of joy. In this case, joy can act as a mediator. In one of her studies, Teresa Amabile (Amabile & Kramer, 2011) concluded that creativity is positively correlated with joy and love, and negatively correlated with anger, fear, and anxiety, challenging the long-held belief that creative individuals are necessarily unhappy and unhinged. This and similar research indicate that the relationship between joy and creativity is more complex than it appears, representing an inexhaustible field of study that has been unjustly neglected in science for too long.

Research

Starting from the premise that joy is an important emotion in every individual's life and that it is a less frequently studied phenomenon, this paper aimed to examine the subjective experience of this emotion among young people with different professional orientations. We analyzed the degree of intensity, content, and quality of this feeling among students of the arts and sciences. The intention was to determine whether there are differences between arts and science students in their assessments of the overall level of joy, as well as in specific areas of experience to which joy is linked.

Method

Research participants

The study involved a total of 110 participants, who were divided into two groups based on their field of study (55 participants in each group). The first group consisted of art students (67.3% female and 32.7% male), while the second group comprised humanities students (81.8% female and 18.2% male). Both groups had a higher number of female participants, as girls are more likely to enroll in these academic programs than boys. The average age of participants in the art student group was $M_1 = 20.6$ years, while in the humanities student group, it was $M_2 = 23.2$ years.

Instruments

The study utilized the *Joy Questionnaire* (Mandić, 2024). The questionnaire consisted of 30 questions presented in the form of a seven-grade Likert scale. It measured the general factor of joy and the six dimensions of joy: individuality, activeness, excitement, affiliation, passivity and serenity.

The general factor of joy describes how the respondent perceives themselves as a joyful person. It is calculated by summing the scores of all the statements in the questionnaire. A higher score indicates that the respondent sees themselves as a more joyful person, while a lower score suggests they perceive themselves as less joyful. Depending on the score achieved on the questionnaire, each respondent can be classified into one of three categories:

1. Low joy individuals (score of 30 — 90);
2. Joyful individuals (score of 91 — 170); and
3. Very joyful individuals (score of 171 — 210).

Each of the six dimensions of joy (individuality, activeness, excitement, affiliation, passivity and serenity) is measured with five statements each.

Individuality describes the joy that is focused on the individual experiencing it (e.g., I believe I am generally a joyful person).

Activeness refers to the individual's experience of being active in events that lead to joy or behaving actively while experiencing joy itself (e.g., I actively seek out joy).

Excitement describes the experience in which a person feels like they are about to burst with excitement, experiencing a surge of energy and a tendency to express that feeling playfully (e.g., When I am joyful, I feel playful).

Affiliation describes the joy we share with other important people in our lives (e.g., When I feel joy, I also feel the need to spend time with friends).

Passivity describes the experience in which a person behaves passively in events that have led to joy as if they are somehow “enduring” that joy (e.g., I know that joy will come, so I wait patiently).

Serenity creates a sense of relaxation, satisfaction, and peace, along with the feeling that time moves slowly and calmly (e.g., *My joy leads to harmony and spirituality*).

Procedure

The survey was conducted in groups, averaging about 15 minutes per group. Participants filled out a *Questionnaire*, responding to each statement using a seven-grade *Likert scale*. The scale values ranged from 1 to 7. Selecting the number 1 — indicated that the participant strongly disagreed, 2 — meant they mostly disagreed, 3 — indicated they somewhat disagreed, 4 — meant they were neutral, 5 indicated they somewhat agreed, 6 meant they mostly agreed, and 7 — indicated that they strongly agreed.

Results

The data processing involved calculating the total score for each participant, as well as the average values for the general factor of joy and individual dimensions for each group of participants. It also included testing the significance of the differences between groups. The differences between the groups were examined based on their performance in the general factor of joy and the individual dimensions of joy.

The general factor of joy

The analysis of the distribution of respondents by categories of joy, based on the scores achieved on the general factor of joy, shows that respondents from both groups fall into two categories: the category of joyful individuals and the category of very joyful individuals. There are no individuals who do not experience joy. Art students are more concentrated in the category of joyful individuals (69.1%), while science students are more numerous in the category of very joyful individuals (54.5%) (See Table 1).

Table 1

Distribution of respondents by categories of joy and groups

Categories of Joy	Art students	Science students
Low joy individuals (score of 30 — 90)	0,0%	0,0%
Joyful individuals (score of 91 — 170)	69,1%	45,5%
Very joyful individuals (score of 171 — 210)	30,9%	54,5%

The average values on the general factor of joy are high for both groups. The high scores on the general factor indicate that both art students and science students perceive themselves as joyful individuals. The variability in responses is somewhat higher among art students (see Table 2).

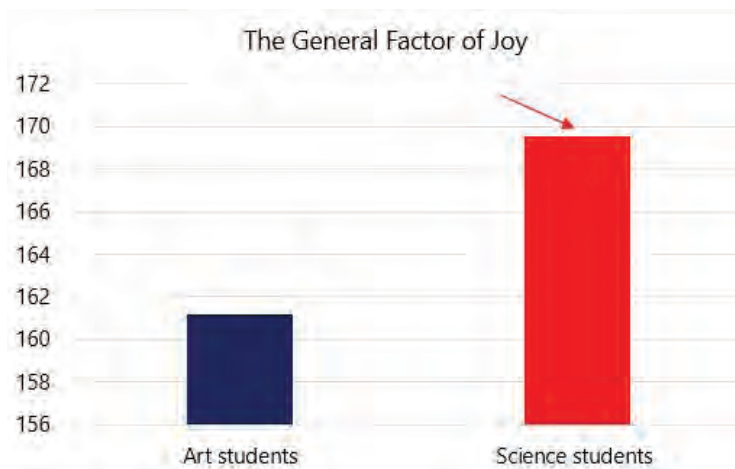
Table 2

Average values and standard deviations for the general factor and dimensions of joy

The factors and dimensions of joy	Art students		Science students	
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂
The general factor of joy	161,20	17,80	169,57	15,69
Individuality	26,37	5,15	28,30	3,83
Activeness	28,16	3,48	29,98	3,11
Excitement	27,27	3,78	28,52	3,57
Affiliation	28,75	3,47	30,66	3,12
Passivity	26,05	4,07	26,55	4,03
Serenity	24,59	4,90	25,55	4,26

Graph 1

The prevalence of the general factor of joy among art and science students



Further, differences between groups were tested. The analysis of variance shows that the differences between groups on the general factor of joy are statistically significant:

$$F(1; 108) = 6.975, p < .01$$

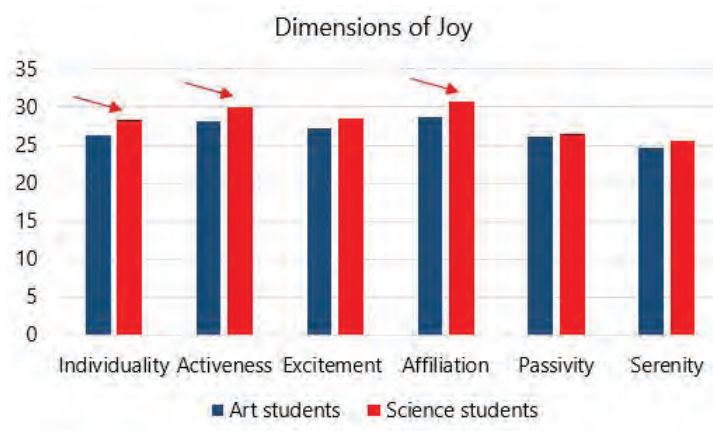
Science students perceive themselves as significantly more joyful individuals than art students (see Figure 1).

Dimensions of Joy

The analysis of the dimensions of joy shows that both groups of respondents exhibit a similar profile in the expression of individual dimensions of joy. Both groups achieved the highest scores in the dimension of affiliation, followed by slightly lower scores in the dimensions of activeness, excitement, individuality, and passivity, with the lowest scores in the dimension of serenity (Table 2, Figure 2).

Graph 2

The Expression of Dimensions of Joy among Art and Science Students



Analysis of variance indicates that the differences between art students and science students are statistically significant only in the following dimensions:

individuality — $F(1,108) = 5.049, p < .05$,

activeness — $F(1,108) = 8.511, p < .01$

affiliation — $F(1,108) = 9.394, p < .01$

No statistically significant differences between the groups were found in the dimensions of:

excitement — $F(1,108) = 3.241, p > .05$

passivity — $F(1,108) = .427, p > .05$

serenity — $F(1,108) = 1.235, p > .05$

Discussion and Conclusions

The research results show that respondents from both groups perceive themselves as joyful individuals. This is indicated by the high scores on the Joy Questionnaire achieved by both art students and science students. Students of science rate themselves as happier than art students. They are more numerous in the category of very happy individuals, while art students are more prevalent in the category of happy individuals. The results indicate that the experience of joy varies according to the professional orientation of the respondents, but not in all examined aspects — only in some. Students of the humanities scored slightly higher on the general factor of joy and the dimensions of individuality, activeness, and affiliation compared to art students. However, the main trends in the responses and the ranking of dimensions are identical for both groups. The results indicate that joy is present in the lives of both groups of respondents, which is an expected finding. The respondents belong to the category of young people, so it is anticipated that their scores are generally higher than they would be for the general population. Their joy is often linked to external events, but also to the internal quality of processes, including thoughts, ideas, and inspiration.

Students of sciences, however, are more active “seekers” of joy. They strive to surround themselves with joyful people, are quicker to notice positive things around them and in others, and are more open to sharing joy as well as enjoying the joy of others. Joy motivates them to engage in activities. They experience joy more openly, particularly in interactions with others. They celebrate similar things that bring happiness to those around them. Their joy often comes suddenly and unexpectedly, providing an extra thrill. Joy envelops them completely and encourages them, inspiring them to take action.

On the other hand, art students tend to be more introverted, shy, and less conspicuous in social situations. They are less inclined to express and share their joy with others. As a result, their happiness is less “visible”, “public” or “loud” in interactions with people; it primarily takes place on an internal level. They experience joy, but it is more of an “inner” feeling. They find joy in various things, and this joy inspires them more creatively. Their expressions of happiness often feature books, colours, artistic materials, and the fantastic characters they create.

Practical implications of the results. The findings not only provide insight into the emotional state of the participants but also suggest how to create a developmentally optimal atmosphere when working with these groups. Students of sciences are more open in expressing feelings of joy. Their positive energy simply needs to be directed and channeled in the right way, encouraging exchange, interactive skills, and verbal expression. On the other hand, art students tend to be more reserved and require more encouragement to utilize their emotions in their work. It's important to remember that their joy may be less recognizable and visible. This form of joy is more closely linked to inner, creative work.

Joy can emerge and be nurtured, as reflected in the response of an art student. When asked, “Who am I now?” she replied: “Extremely confused, but I'm happy to be here!” (Figure 3).



Figure 1

The art student's response to the question: *Who am I now?* [Student work]

Note. Personal archive of the author.
© Fair Use

Literature

- Amabile, T. & Kramer, S. (2011). *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Press.
- Carstensen, L. L., Gottman, J. M., & Levenson, R. W. (1995). Emotional behavior in long-term marriage. *Psychology and Aging*, 10(1), 140–149. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.10.1.140>
- Casioppo, D. (2019). The cultivation of joy: practices from the Buddhist tradition, positive psychology, and yogic philosophy. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1):1-7. DOI: 10.1080/17439760.2019.1685577
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1975). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Prentice-Hall.
- Emmons, R. A. (2020). Joy: An introduction to this special issue. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1685580>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Haviland, J. M., & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23(1), 97–104. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.97>
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>
- Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, 13(5), 481–504. <https://doi.org/10.1080/026999399379159>
- Mandić, T. (2024). *Radost*. Beograd: Hera edu.
- Meadows, C. M. (2014). *A psychological perspective on joy and emotional fulfillment*. New York, NY: Routledge.
- Ognjenović, P. i Škorc, B. (2012). *Naše namere i osećanja: Uvod u psihologiju motivacije i emocija [Our Intentions and Feelings: An Introduction to the Psychology of Motivation and Emotion]*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. 7th edition, John Wiley & Sons.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061–1086. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1061>



YouTube: 28. Pejic, Mandic & Skorc video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/xHp4EnNCv2M>
Time: 10:37'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Marija Curk, MAA & MFA, doctoral student
Doctoral academic studies, Teaching
methodology, Faculty of Teacher Education
University of Belgrade (Serbia)
curkmarija@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [930.85+72/75]:[316.75+(371.3::73/76)]
Previous announcement of a scientific paper
726–743

ATTITUDES OF TEACHERS ON THE SIGNIFICANCE OF THE CONTENT OF NATIONAL AND WORLD ART AND CULTURAL HERITAGE IN THE TEACHING OF ART CULTURE

Summary: One of the specific goals of education is to encourage understanding and respect for differences between cultures, and this becomes especially important in the modern context in the process of globalization. Recognizing the wider social and psychological dimensions that bring with them the values of artistic and cultural heritage for the integral development of children and young people, opens up the question of the contribution of education in the process of fostering those values. The goal of the conducted research is to determine the views of elementary school art teachers on the representation and importance of the content of artistic and cultural heritage in textbooks and programs. This work supports wider research within the framework of the doctoral thesis, which deals with emancipatory practices, the contribution of artistic heritage and the importance of the development of the multifaceted qualities of the student's personality. The data was collected through a survey, for which a special Questionnaire was created. The survey was conducted among art teachers in electronic form. The results showed that the majority of respondents consider the representation of the content of artistic heritage, especially national, as well as the methodical aspect of presentation as content in Fine Arts textbooks to be important. The results of the research are further discussed in the paper in the context of the possible expansion and improvement of these contents and by the goals and outcomes in the teaching of art, especially in the domain of knowledge development, aesthetic competences and critical thinking.

Keywords: cultural and artistic heritage, primary school, *Fine Arts subject*, teachers and teachers.

Uvod

Cultural heritage is an important social asset, and as such it has a significant role in both the perception of value and the qualitative contribution to the development of society, such as social cohesion, the development of intercultural dialogue, and the extremely important role it plays in the field of education. It represents a significant framework in which an individual's personality is formed integrally, where he develops his social, emotional, creative and cognitive abilities, and builds his personal and cultural identity. The preservation of cultural identity is closely related to cultural policies and society's willingness to affirm cultural values and authenticity in various ways — from organizing cultural events, investing in research, conservation and revitalization, to integrating cultural and artistic content into the curriculum. This includes the continuous revival of knowledge about the social past, the elements of cultural and artistic heritage and current endeavours in the domain of art and culture.

The issue of supporting educational processes in the field of preservation and nurturing of authentic artistic and cultural heritage and the development of the aesthetic culture of young people has always been important in teaching theory and practice. The development of communication technologies additionally favours cultural exchanges around the world. According to many theorists (Friedman, 1994; Milosavljević, 2002; Vederil, 2005; Trifunović, 2012), this phenomenon brings challenges to preserving the specificity and characteristics of the traditions and culture of different peoples. On the other hand, there are also viewpoints according to which the age of globalization is exclusively a chance for modernization (example: Božilović, 2020). Nevertheless, a large number of authors look at both sides of globalization, emphasizing the need to preserve the values and specificity of individual cultures, as well as that diversity is an important factor in the development of multicultural values and understanding (Vidaković, 2012, p. 180). The tendency of the idea of an integrated heritage of humanity is particularly noticeable, which is reflected in documents such as UNESCO's *Universal Declaration on Cultural Diversity* from 2001 and the *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* from 2005. This perspective implies that individual cultural heritages are integrated into the wider heritage of humanity, but it is also important not to forget the specificities that make up the unique artistic and cultural heritage of each society. The author Milosavljević believes that the idea of achieving global understanding and cooperation should not endanger the richness of different cultural identities, that universal human culture is not based on "self-denial of one's authenticity" and warns that a nation that avoids its cultural heritage loses the opportunity to produce extraordinary achievements — that it is a reflection of a creative and spiritual crisis, as well as a hint of possible disappearance (2002, p. 231).

This work aims to recognize the importance of cultural and artistic heritage as a complex social phenomenon and its role in personality development through education and at the same time fostering cultural identity. In this context, formal education has a key role. In particular, the potential of art teaching in achieving goals related to the development and preservation of cultural identity should be highlighted, especially within the subject of Art Culture, starting from the nature of the subject and the character of the content and educational outcomes.

Concept of artistic and cultural heritage

Although there is no single accepted definition of culture, experts from various fields of social and humanities agree on several key points that include the recognition of continuity throughout history, as well as the social importance of this term and its related concepts. There is consensus in the view that culture and cultural heritage cannot be separated from collective thinking, human activities and the idea of preserving cultural values as an essential part of human experience (Jenks, 1993; Maroević, 1993; Cole, 1996; Koković, 1997; Moran, 2001). According to the concept of cultural autogenesis of man, the relationship between culture and its creator is deeply reciprocal, continuous, and cyclical—it is a man who shapes culture, while at the same time culture shapes man (Geertz, 1973). Bauman (1984, p. 65) believes that no society does not have its own culture, that these are two aspects of a unique whole that can be contradictory and conflicting, while at the same time, they are perceived as a whole, as a mix of traditions and social organization in which people grow up. Such an understanding of culture points to its omnipresence in social systems, as well as its dependence on human nature because man matures in interaction with culture.

Culture includes both aspects, both intangible and tangible cultural heritage. It includes a wide range of values, starting from accumulated knowledge and experiences, spiritual values, moral norms, beliefs and customs, up to the physical manifestation of heritage — immovable and movable cultural heritage. All these components of cultural heritage contain historical, social, scientific, aesthetic and identity values. When talking about artistic and cultural heritage in the framework of this paper, the focus is on material cultural and artistic heritage. This may include objects that have a practical or aesthetic purpose, works of fine and applied art as well as those objects with ritual, religious or symbolic significance. Regardless of their role, art constitutes a significant dimension of cultural heritage and the relationship is mutual: cultural heritage provides a solid foundation for creativity, shapes and directs artistic styles, themes and techniques; specific aspirations of a certain community or society are depicted in artistic expressions; through different forms, art speaks about cultural identity and the dynamics of historical narrative; it stands out as a key transmitter of cultural values, knowledge and collective memory across generations. Art draws inspiration from the wealth of cultural heritage, and by incorporating cultural elements and traditions of the society in which it is created, it also takes on the role of guardian of heritage. Art and cultural objects are carriers of data about a certain time, events, conditions and way of life — they are not isolated entities but are building blocks of a certain context.

The concept of world cultural and artistic heritage refers to cultural and artistic achievements that have universal significance. These are expressions of human creativity that have left a lasting impact on all of humanity, places, traditions or artistic forms of exceptional value. Culture is a dynamic phenomenon and never final because, in addition to the constant creation of new values, the ways of interpretation created at some past moment are changing and being upgraded.

The importance of fostering cultural and artistic values for an individual

According to psychological and pedagogical considerations, the role of art is not only to cause emotions and pleasure but also includes several other goals that correspond to different human needs: art also carries cognitive, educational, educational, communicative, informative, ideological, hedonic and motivational goals, as well as several pragmatic goals such as technical, economic, therapeutic, psychodiagnostic, documentary and others (Panić, 2005). Art forms an integral part of the cultural environment in which young people develop. But, to use the potential of art, it is important to actively encourage and encourage children and young people. This involves providing space for discussion, reflection and creative expression about works of art, to encourage young people to develop deeper connections with art and its many facets. From a psychological perspective, each individual is shaped by the cultural environment but does not directly replicate the modal or average cultural pattern because the specifics of his personality also play a large role (Allport, 1961). The individual uses the experiences of his society, which offers him previously tested solutions and answers to many life questions, which are then checked, transformed and adopted. Through this process, cultural constructs shape an individual's personality and behaviour.

The importance of culture in defining the identity and development of an individual's personality is rooted in Lev Vygotsky's theory of sociocultural development. According to the sociocultural approach, individual development is not only the result of biological processes but is an active process of construction through interaction with the social environment (Vygotsky, 1996). According to Vygotsky, there are two types of psychological development — biological and historical, or natural and cultural development of behaviour, which flow side by side and form a real and unique process (Vygotsky, 1996). Vygotsky believed that both aspects of development, natural and cultural, permeate and shape the unique course of social-biological formation of the child's personality. Through interaction with the cultural environment, organic development becomes conditioned by the historical process, while at the same time, cultural development acquires its specific character (Vygotsky, 1996). Vygotsky considered that every function in the cultural development of a child appears on the social and psychological level — that the child learns through interaction with others and with the help of cultural tools, and then these contents are internalized, social phenomena are transformed into psychological phenomena and more mental functions (Wertsch, 1985). In this context, the importance of culture and the cultural environment, which has been shaped throughout history and carries deep-rooted complex characteristics, becomes an obvious factor in the formation of identity, emancipation and the development of the individual. Cultural tools become a means for developing and encouraging motor and brain functions, as well as various personality qualities. Vygotsky did not deeply analyze the meaning of culture, but he did recognize the importance of cultural and artistic heritage for the all-round development of an individual, such as the role of art and literature in shaping the cognitive development of children (Vygotsky, 1975). He believed that exposure to art could stimulate children's imagination and creativity, and improve their ability to understand and express complex emotions and ideas. Also, he often emphasizes the role of cultural tools or tools as mediators in the cultural development of people, emphasizing how the symbolic elements of the external world shape the internal structures of the individual.

Referring to Vygotsky, the American psychologist Jerome Bruner emphasized the importance of the role of culture in the educational process for the development of intellectual, moral and emotional qualities of a young person (Bruner 1973; Bruner, 1996; Olson, 2001). Bruner was convinced that culture has a key role in shaping the way of thinking and learning and that people are not born with innate abilities or knowledge, but acquire them through interaction with the cultural and social environment. Like the understanding of the cultural autogenesis of man (Geertz, 1973), Bruner believes that mind and culture are related to each other as creators and products — culture is a product of the mind, and it then affects man in complex ways (Bruner, 2001). Through the process of formal, systematic education, the student not only absorbs and internalizes information from the environment and culture but also reconstructs and uses it to reach appropriate solutions, which most often already exist within a certain culture or discipline (Olson, 2001). People have developed different ways to preserve knowledge and values from the past, and this accumulated and stored knowledge contains instructions for thinking about that information and imposes certain limitations for solving problems, and how it affects the shaping of the human mind. Therefore, Bruner believes that psychology must take into account the interdependence of biological and cultural factors, that is, the inseparability of the mind from close environmental conditions that imply certain cultural tools and artefacts (Bruner, 1996; 2006). By analyzing cultural artefacts and practices, young people can develop their imagination, creativity and emotional intelligence, as well as the ability to express complex ideas. In the school context, with the help of cultural heritage and art, a learning environment that is more culturally responsible can be created, in which the development of moral qualities, identity, sense of belonging and connection with the community and society would be encouraged. Familiarity with cultural heritage and art can deepen the understanding and respect of one's own cultural identity, in it is necessary to work on creating a supportive atmosphere where individuals can freely express their cultural experiences and perspectives.

Values of the content of artistic and cultural heritage in the educational process

The issue of the potential of different ages is important since the entire educational process, contents and methods of teaching students to achieve appropriate developmental goals are conceived based on psychological considerations of development. The issue of age is also important in the context of gaining a deeper understanding of the value of artistic and cultural heritage and using the potential that these values carry for the sake of encouraging the development and emancipation of the personality. The ability to understand and respect cultural and artistic values develops as students go through different stages of development. In early childhood (at the age of about 3 to 6 years), children mainly focus on sensory experiences and research (Brković, 2011). At this stage, exposure to different forms of art and cultural expressions stimulates their curiosity and visual recognition ability (Lowenfeld, Brittain, 1947). Through the use of simple narratives and visual stimulation through picture books and interactive activities, they can become familiar with basic cultural concepts and artistic styles. As children progress, around the age of 7 to 12, their cognitive capacities become more advanced and they can understand more complex content and symbols.

Learning and adopting cultural models and forming a basic representation of the world usually occurs in the early years of life, when a child absorbs norms, values and patterns of behaviour from his immediate environment. It is only later that individuality and temperament are gradually expressed through various aspects of life, including values, beliefs, attitudes, and personal preferences (Allport, 1961). The age of students in the older grades of elementary school is characterized by a significant development of cognitive abilities and the formation of value bases, and with adequate support, it is possible to influence the strengthening of motivation for research. At the same time, on a social level, students with developed social cognition become more and more aware of the influence of the environment on their thinking. Developmental theories (Selman, 1980; Muuss, 1996; Brković, 2011) indicate that in this period, students' thinking is increasingly directed towards social aspects. Their perception of the importance of the social environment becomes dominant, which simultaneously affects their interests.

Figure 0.74a

Children's art work [watercolor]



Note. Center for Art Education of Children and Youth of Vojvodina, Novi Sad. © Fair Use

Art in this context plays a key role because it enables important roles to be realized both on a personal and social level. At this stage of development, when students' cognitive abilities undergo significant changes, there is a possibility to achieve educational goals in a significantly deeper way. Jean Piaget (Inhelder, Piaget, 1958; Piaget, 1980) believes that this period of early adolescence is the time when abstract and hypothetical-deductive thinking appears when young people begin to think about the future and the state of society in which they live and the need to participate in active processes or to influence their change. Students of this age show greater interest in more complex concepts and their ability to form deeper and more sophisticated views is on the rise. The combination of characteristics of this developmental period — progress in cognitive thinking, development of more complex attitudes and interest in social aspects — creates fertile ground for achieving a deeper understanding and relationship with the artistic and cultural heritage of one's society, but also with art in general. The characteristics of different developmental periods speak to what goals of education can be pursued at what age. Early familiarization with cultural and artistic values and encouraging creative expression lays the foundation for later understanding of more complex content. In the period of middle childhood, somewhat more complex concepts can be presented to students, while in early adolescence, critical analysis and interpretation are possible for forming identity, social awareness, developing empathy and emotional resilience.

Figure 0.74b—0.74c

Children's art works [watercolor]



Note. Center for Art Education of Children and Youth of Vojvodina, Novi Sad. © Fair Use

Textbook of *Fine Arts subject* as a medium and tool in teaching

There is a certain agreement among authors regarding the importance of the cultural environment as well as the key role of art in encouraging the development of personal, social and cultural qualities in students through the process of formal education (Lowenfeld, Brittain, 1964; Atkinson, 2002; Eisner, 2002). Formal education and schools have the responsibility to provide students with adequate training that will correspond to the set goals and tasks of the educational process. In addition, schools play a key role in preparing young people to act in society by introducing them to social values, achievements and progress. At the same time, art in the educational process in its ways encourages cognitive development, supports creativity and curiosity, and builds foundations for tolerance and acceptance of cultural diversity. UNESCO (2005) highlights the arts as a key creative medium that can stimulate the comprehensive development of students, and numerous publications report on plans and activities in the field of incorporating cultural heritage and the arts into the entire educational program (example: UNESCO, 2005, 2009). Within the basic goals of education and upbringing, one of the goals refers to the need to develop personal and national identity while respecting and nurturing the traditions and culture of one's people, as well as developing interculturality. Among the outcomes of education and upbringing, students are expected to gain awareness of their own culture and the differences between cultures and to understand the importance of the creative expression of ideas, experiences and feelings through different media (*Law on the Basics of the Education and Education System*, 2021).

By carefully selecting teaching content, supported by appropriate approaches, students are provided with tools and opportunities to explore and understand the values of cultural and artistic heritage. Especially classes dedicated to art provide a unique platform for encouraging creativity, developing critical thinking and expressing emotions, which allows students to connect more deeply with their cultural heritage and art in general. In the context of art education and work methodology, the program, that is, program content, has an important place.

Although the innovative programs are primarily focused on the process and outcomes, and not on the content, which the Program sets as an open curriculum, didactic tools in teaching, especially the textbook as a source of content, can reflect the program to some extent. In the field of pedagogical tradition in our country, textbooks stand out as an important teaching tool. Their content and didactic approach have an impact on the process of building knowledge among students if they are used adequately, and the role of the teacher in that process is crucial because he moderates and articulates methodically these contents primarily to achieve the educational outcomes planned by the program. The author Diana Plut believes that textbooks "have the pretension to be cultural models" (Plut, 2003, p. 45) and recognizes their key role in shaping the cultural experience of students, acting actively by supporting or favouring certain cultural experiences. In teaching art, the textbook can create an image of the wealth of artistic and cultural heritage. At the same time, the textbook becomes a kind of "cultural support system" (Plut, 2003), contributing to the achievement of the goals and expected results of education, which are related to the development of a positive attitude of students towards cultural values.

The school has the task of encouraging the development of free, critical and creative thinking through properly structured teaching, aligned with the prescribed goals and outcomes of the educational process, and the role of art education has an important role in that process. In addition to other important aspects of art education, such as the acquisition of art language, familiarization with the expressive possibilities of techniques and materials, and the creative process in which students participate, the contents of artistic heritage play an important role in that process. By creating experiences and arousing emotional reactions towards works of art, the goal is to develop a critical and aesthetic attitude towards works of art, both world and national cultural heritage. It should be noted that the contents have no function if they are not mediated in an adequate way, and in the teaching process, it implies a methodically thought-out teaching process in accordance with the developmental, age needs and possibilities of the students, which are different.

This survey will present the teachers' personal views on the content of cultural and artistic heritage in the teaching of fine arts, especially as content in textbooks, as well as their reflections on current practice. What this research did not cover, and which needs to be done in some of the subsequent research, is the analysis of the art education program in strategic documents and normative materials, then the analysis of the Art textbooks, the analysis of methodical preparations — teachers' lesson plans, as well as the observation of the lessons themselves and methodical the framework in which the content is conveyed to the students, with a special focus on cultural and artistic heritage. In the end, the products of children's creativity play a big role in this, and they should be included in some of the following research.

Research Methodology

The problem and tasks of this research are related to teachers' attitudes about: the representation of the content of cultural and artistic heritage in Fine Arts textbooks; the importance of the content of cultural and artistic heritage for the all-round development of students; students' knowledge in relation to world and national cultural and artistic heritage and the need to pay attention to the representation of these contents in classes. The research supports wider research within the doctoral thesis, which deals with the process of acquiring knowledge about the values of artistic and cultural heritage and the importance of those values for the development of various qualities of an individual and represents an argument in justifying the need to conduct such research and its potential contribution to practice.

Research instruments

In the research, the instrument *Questionnaire* for teachers was used, which was created for the research. The instrument consists of: 1) part with basic data (school education, years of work experience and classes in which the teacher teaches Fine Arts); 2) a scale of attitudes with statements about the teaching of Fine Arts subjects, about the knowledge of the students they teach, and attitudes about the importance of knowing one's own culture and tradition; 3) scale of attitudes about the textbook that the respondent

uses in class; 4) questions about the importance and presence of elements of national cultural and artistic values about world heritage in the program, teaching practice and textbooks (questions of a closed and combined nature) and 5) a separate additional part for comments related to the research itself or additional information that respondents consider that they are important for research.

Sample research

The research was carried out on a sample of 189 respondents, of whom 63.5% (120 respondents) teach students of younger grades, while the rest of 69 respondents (36.5%) teach Fine Arts in older grades of primary school, and most of them (64 respondents) teaches in all four grades. Teachers teach Fine Arts classes in city, suburban and rural schools throughout the wider territory of the Republic of Serbia. The structure of the sample according to education consists of 136 respondents, that is, 72% with a college or university, 46 of them, or 24.3% with a master's degree or completed master's studies, and 7 respondents, or 3.7% with completed doctoral studies. The distribution of respondents according to years of service is presented in Table 1.

Method of conducting research

The research was conducted in August and September 2023. The data were processed statistically by deriving mean values shown in percentages. The differences that were found were not tested in the research, so there is no information on the significance of these differences, which should be conducted in further research. The results provide insight into the situation, but not the possibility of a conclusion, for which it is necessary to supplement the data with other hypotheses and statistical procedures in data processing. Certainly, these results will be presented descriptively as an indicator for further stages of research within the doctoral thesis dedicated to the improvement of the way of presenting cultural and artistic values in textbooks for the subject of Art culture.

Table 1

Structure of the sample according to length of service

Work experience (years)	f	%
1 — 10	28	14,8
11 — 20	42	22,2
21 — 30	65	34,4
31 and more	54	28,6
In total	189	100,0

Presentation of results with discussion

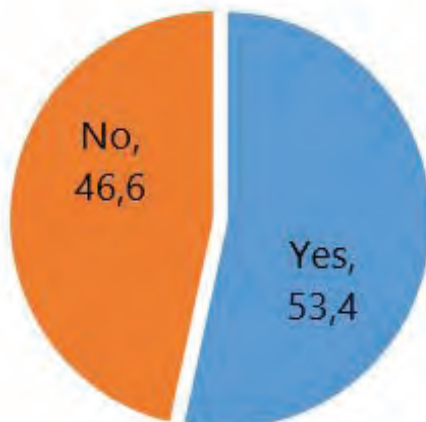
At the very beginning of the questionnaire, respondents were asked how often they use textbooks in class. Out of 189 respondents, the majority of lecturers stated that they occasionally use the textbook, 140 of them, i.e. 74.1%. 45 respondents, or 23.8%, regularly use the textbook, while four of them do not use the textbook, which is 2.1% of the sample.

From a sample of 189 respondents, the results indicate that the majority, 149 of them, believe that adequate representation and greater presence of national cultural and artistic values in teaching is extremely important. Similar tendencies in the results are also shown by the answers to the question to what extent respondents believe that knowledge of the culture and art of their people is important for children and young people of school age. At the same time, 149 respondents, i.e. 78.8%, fully agree with that position, 34 of them, i.e. 18%, largely agree with the position, three respondents indicated that they were undecided or partially disagreed, while none indicated that he did not agree with the position at all.

When asked whether they believe that the national heritage is sufficiently represented in the curriculum and textbooks of Art, 112 respondents, which is 59.3%, stated that it is not enough, and 77 respondents, i.e. 40.7%, that it is. However, when asked about the adequacy of the way those values are presented in textbooks, 65.1% believe that this goal has been partially achieved, 20.1% that it is, and 14.8% that it is not.

Graph 1

Respondents' views on the existence of the domination of art of a certain culture in textbooks, expressed in percentages

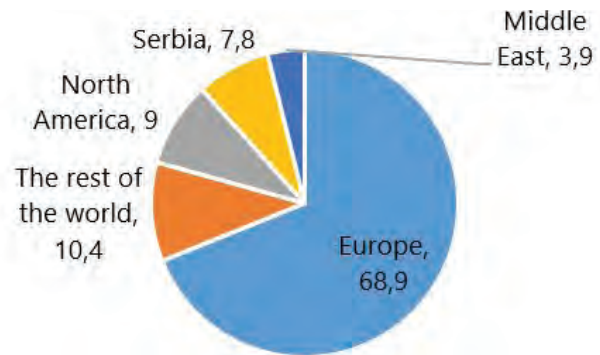


When asked whether they believe that the national heritage is sufficiently represented in the curriculum and textbooks of Art, 112 respondents, which is 59.3%, stated that it is not enough, and 77 respondents, i.e. 40.7%, that it is. However, when asked about the adequacy of the way those values are presented in textbooks, 65.1% believe that this goal has been partially achieved, 20.1% that it is, and 14.8% that it is not.

An interesting fact is that 101 respondents believe that the culture of one social group is dominant in textbooks, which is 53.4% of the total number of respondents. Out of that number of respondents, 68 of them answered a related open-ended question in which the respondents needed to indicate the art of which area they perceive to be the most represented. Respondents singled out the art of the rest of Europe as dominant, where they especially singled out the art of France, as well as the art of Ancient Greece and Rome. Eight respondents answered "the rest of the world", which is not a precise enough definition.

Graph 2

Attitudes about the dominance of art of a certain culture in relation to the geographical location in textbooks, expressed in percentages

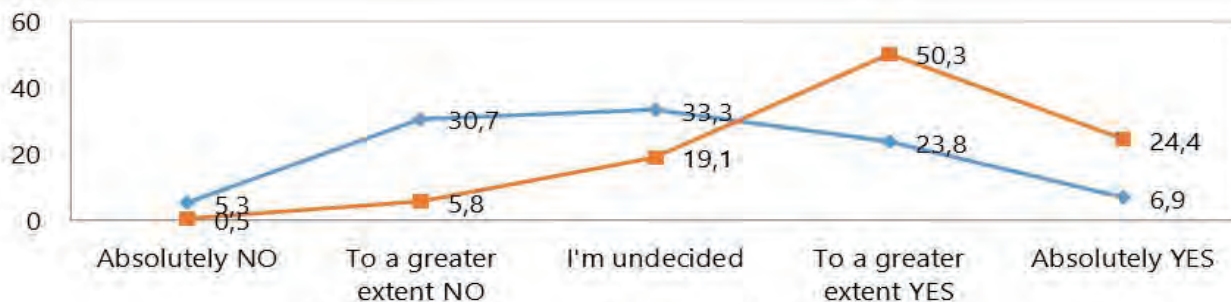


In addition to these comments, an additional 11 respondents, all of whom are teachers in upper grades of elementary school, gave the opinion that the entire program is insufficiently structured and insufficiently and inadequately connected, for which reason no area could be singled out.

When comparing the data in Graph 3, which shows the views of the respondents on the frequency of occurrence of content related to national and world cultural heritage in Fine Arts classes, it is noticeable that the respondents notice a difference in the occurrence of the mentioned content.

Graph 3

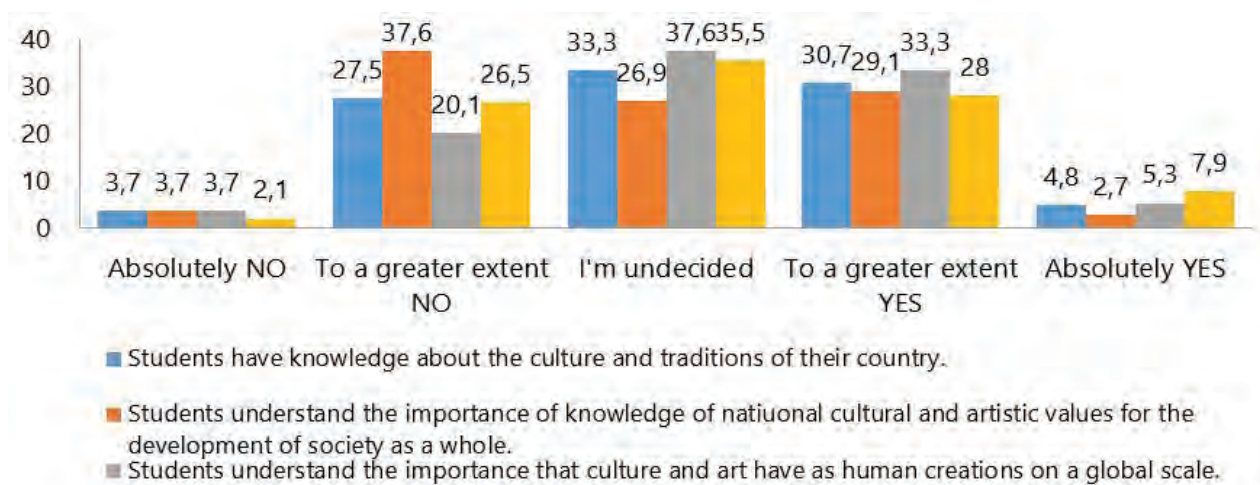
Respondents' views on the frequency of content related to national and world cultural heritage in art classes, expressed as a percentage



On Graph 4, the degree of agreement with the statements related to the degree of adoption of the content, understanding of the importance, and connection of knowledge with the content of other subjects among students can be compared. On the histogram, the respondents' opinions are mostly distributed within the mean values without a significant statistical difference.

Graph 4

Respondents' attitudes about the students they teach Fine Arts, expressed in percentages



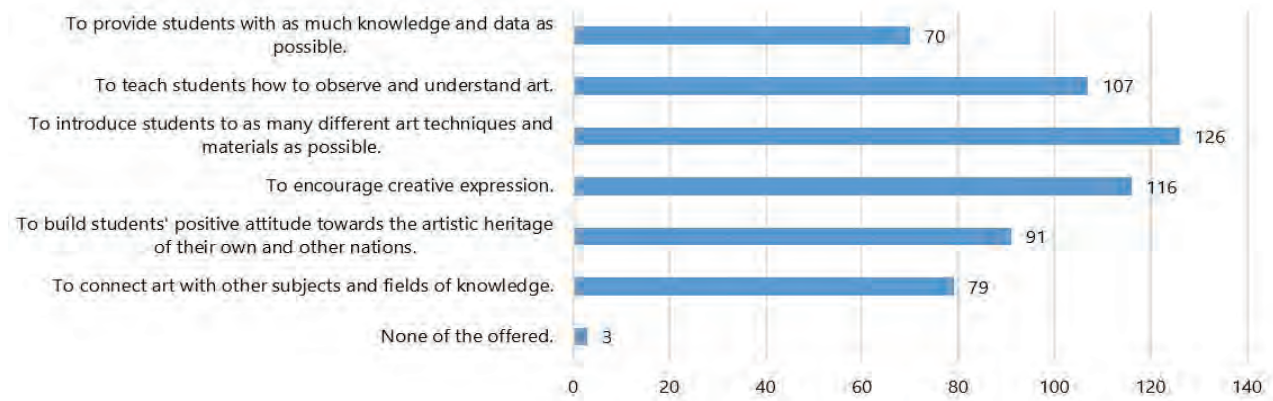
An important prerequisite for achieving quality teaching is textbooks as reflections of the planned program for that specific subject and they represent a guide for both students and lecturers through the contents. The distribution of the degree of agreement with the first two statements, which refer to the contribution of textbooks to the achievement of the educational goals of preserving and transmitting knowledge about the national artistic and cultural heritage, is quite uniform. At the same time, when asked whether and to what extent the respondent believes that the Fine Arts textbook helps in fulfilling the educational goal of learning about international culture, 95 respondents, i.e. 50.3%, believe that this goal has been achieved to a greater extent and 40 respondents, which makes 21, 2% of the sample believes that this goal has been fully achieved.

The formation of meritocratic thinking, a form of thinking that is beyond the limits of cultural belonging and which implies learning that leadership and success in the future are based on merit, talent, ability, intelligence and other relevant skills, 51 respondents believe that importance is given in the teaching of Fine Arts, and which makes up 27% of the total number of respondents, or 21.5% in terms of the frequency of choosing this answer.

Graph 6 shows the distribution of the rounding sum of the offered answers to the question about what, in the respondents' opinion, is the primary goal of the textbooks they use in class. Out of 189 respondents, 35 circled only one answer, 3 respondents chose none, while all others circled two or more answers.

Graph 6

Respondents' attitudes about the textbooks they use in class, expressed in frequencies



The size of the sample on which the research was carried out requires caution when concluding since a larger sample would give a more realistic picture considering the number of teachers currently practising in schools in the Republic of Serbia. Also, a larger number of respondents would enable the construction of more categories for sorting the data, and possibly more nuanced similarities and differences within certain categories.

Concluding considerations

It can be concluded that fostering knowledge about the artistic and cultural heritage of one's society, especially connecting with the world, universal values and contemporary context, is not only a choice but also the responsibility of the educational system, schools and educators.

It can be said that the lecturers' attitudes and the opinions expressed also indicate their attitude towards the classes they teach. In an additional open question for commenting on the research itself or data that might help form a complete picture of the situation or events within the framework of the teaching process, several comments related to the insufficient representation of national art, inadequately explained contents, and the need to initiate policy changes the approval of textbooks, the need for a better and wider selection of visual representations, as well as the fear that content that does not constitute culture is flooding the media and society, which is why more efforts are needed to influence the development of values attitudes of students, the development of creativity applicable in all fields of life and "creating future consumers of art".

Some of the comments showed the willingness of teachers to invest efforts in improving the quality of teaching for the benefit of students. These were the teachers who declared that they occasionally use textbooks, mainly when preparing lessons, but they also try to use other available resources. Some of the teachers praised the textbook they used for the seriousness and sequence in mastering the material, but the satisfaction with the textbook was expressed more by the teachers. Opinions about the insufficiency of the number of art classes are often expressed.

The elements of artistic and cultural heritage are not only an object of cognition but also carry the potential to encourage the development of complex forms of thinking, to serve as a mediator in the socialization and emancipation of students. By recognizing and giving importance to the values of artistic heritage, students will discover the wealth of diversity of meanings that are woven into it, which contributes not only to the preservation and promotion of heritage but also to nurturing the continuity of cultural expression, strengthening connections within society and enriching the personality of the individual.

The study of cultural heritage not only brings us closer to past times and values but also encourages us to think about contemporary achievements and how they fit into the continuity of culture. The goal is not only in the consumption of cultural content and the greater presence of goods in everyday life, nor in burdening the curriculum with one type of content, but in creating a deep intellectual and emotional connection with artistic achievements and creativity. Edward Hall wrote that the years he spent studying culture led him to the conclusion that the real task was not to understand another's culture but to understand one's own. Hall points out that "man did not create culture as a means of his suppression, but as an environment in which to move, live, breathe and develop his uniqueness", and "to benefit from it, he needs to know it much better" (Hall, 1976, pp. 38-179). To later build attitudes and form a more comprehensive idea of the past, movements and cultural reality, the foundations of knowledge about these values are established in primary school age.

This research opened the question and calls for a review of educational practice in different directions, always bearing in mind what are the key outcomes, which must be based on pedagogical postulates and everything we know about children's development and the needs for which the school should provide adequate answers.

Literature

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and Practice*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers.
- Bakhurst, D. (2001). Memory, Identity and the Future of Cultural Psychology. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 184-198). London: Sage Publications.
- Bauman, Z. (1984). *Kultura i društvo*. Beograd: Prosveta.
- Božilović, N. T. (2020). Antinomije kulture savremenog srpskog društva: Predmoderni mentalitet vs. postmoderni identitet. *Sinteze*, 2020 (17), 65-82. doi: 10.5937/sinteze9
- Braslavsky, C., & Halil, K. (Eds.). (2006). *Textbooks and Quality Learning for All. Some lessons Learned from International Experiences*. Pariz: UNESCO.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija [Developmental psychology]*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bruner, J. (2001). In Response. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 199-215). London: Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1973). *The Relevance of Education*. New York: Norton & Company.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006). *In search of Pedagogy Volume I. The selected works of Jerome S. Bruner*. London, New York: Routledge.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publ.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hol, E. (1976). *Nemi jezik*. Beograd: BIGZ.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Ivić, I., Pešikan, A., i Antić, S. (2009). *Vodič za dobar udžbenik: Opšti standardi kvaliteta udžbenika [Guide to a Good Textbook: General Standards for Textbook Quality]*. Beograd: Zuns.
- Jenks, C. (1993/2005). *Culture: Key ideas*. London, New York: Routledge.
- Koković, D. (1997). *Pukotine kulture [Cultural fissures]*. Beograd: Prosveta.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. 4th Edition. New York: The Macmillan Company.
- Maroević, I. (1993): *Uvod u muzeologiju [Introduction to Museology]*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- Milosavljević, Lj. (2002). Stara srpska kultura [Old Serbian culture]. U: Mitrović, Lj. Đorđević, D. B. i Todorović, D. (ur.), *Globalizacija, Akulturacija i identiteti na balkanu* (str. 231-238). Niš: Filozofski fakultet, Institut za sociologiju.

- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle & Heinle, Thomson Learning.
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Olson, D. R. (2001). Education: the Bridge from Culture to Mind. In: Bakhurst, D. & Shanker, S. G. (Eds.), Jerome Bruner: *Language, Culture, Self* (pp. 104-115). London: Sage Publications.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost [Psychology and art]*. Beograd: ZUNS.
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku [Sociocultural approach to the textbook]. *Psihologija*, 38 (4), 369-381.
- Piaget, J. (1980). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. In: R. E. Muus (ed.), *Adolescent behavior and Society* (3rd edition). New York: Random House.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem [Textbook as a cultural support system]*. Beograd: ZUNS, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press.
- Trebješanin, B. i Lazarević, D. (ur.). (2001). *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko-metodološke osnove [Modern elementary school textbook: theoretical and methodological foundations]*. Beograd: ZUNS.
- Trifunović, V. (2012). Kulturni identitet i proevropske vrednosti: Razlozi za dijalog [Cultural identity and pro-European values: Reasons for dialogue]. U: Trifunović, V. (ur.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost* (Tom 1), (str. 19-30). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. (2001). Paris: UNESCO. Pristupljeno 10.10.2021: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (2005). *Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Culture and development: A response to the challenges of the future?*. Paris: UNESCO.
- Vederil, R. (2005). *Kolaps kulture [Cultural collapse]*. Beograd: Clio.
- Vidaković, M. (2012). Obrazovanje i nacionalno obrazovanje — tradicija i savremenost [Education and national education — tradition and modernity]. U: Trifunović, V. (ur.), *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost* (Tom 1), (str. 177-188). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti [Psychology of art]*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe [Problems of psychological development]*. Beograd: ZUNS.
- Wertsch, J. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on the Basics of the Education System]*. „Službeni glasnik RS“, br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 – dr. zakon, 6/2020 i 129/2021.
- Zujev, D. D. (1988). *Školski udžbenik [School textbook]*. Beograd: ZUNS.

Slika 0.74d

Children's art work [tempera]



Note. Center for Art Education of Children and Youth of Vojvodina, Novi Sad. © Fair Use



YouTube: 11. Curk video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/dv0NghVTMeQ>

Time: 15:13'

Oral presentation: English

PowerPoint: English

Figure 0.75a

Cave — No.8 [combined technique]



Note. Teodora Peng, 30 x 40 cm, 2020. All rights reserved @ Fer Use

7

CREATIVITY AND
MOTIVATION —
EDUCATIONAL APPROACHES
AND ACHIEVEMENTS

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Aleksandra Pavić Panić, PhD, assistant professor
Anglicistic linguistics
Biljana P. Pejić, PhD, assistant professor, Psychology
Academy for Human Development
Belgrade (Serbia)
aleksandra.pavic@gmail.com

ISBN 978-86-81666-94-4
UDK [37.091.33-027.22:792.091]::81'243-057.874
Scientific critique
746–757

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH ROLE-PLAYS

Summary: The paper analyses using the drama technique and role-play in English language textbooks for lower elementary school grades. The aim has been to examine the extent to which role plays are present in textbooks from different publishers and the role of such kinds of texts. The research has shown that using drama techniques in foreign language teaching at a younger school age is effective because students rely equally on body language and spoken words. Role-playing creates an interactive learning environment, where the student is at the centre of the learning process. It provides the acquisition of different language skills in a natural way and contributes to the development of general and language-communicative competencies of students. The paper has analysed three English language textbooks for the 4th grade of primary school, for students who learn English from the 1st grade: *Brilliant 2* (Macmillan), *Playway to English 4* (Klett) and *Discover English 2* (Akronolo). The analysis has shown a high presence of role-play texts (on average 18 texts per textbook). The texts are mostly given in the form of comics, dialogues and dramatisations of fairy tales and fables. There are multiple roles of these types of texts: exposing students to new grammatical structures, introducing new vocabulary, practising different language material, strengthening motivation for learning, getting to know the culture of the target language, and developing children's socialisation. The analysis of the textbooks has indicated that the variety of situations in the role-play texts can contribute to a better acquisition of the foreign language material, but also incite creativity and increase the motivation to learn English among students of the lower grades of elementary school.

Keywords: role play, drama technique, textbook, the English language.

Introduction

The teaching of foreign languages, like education in general, is experiencing rapid and significant changes. It is indisputable that it represents one of the many forms of education, specifically one of the many intentional influences on personal development, as well as a means of learning and assimilating cultural achievements. It cannot be denied that teaching is guided, directly or indirectly, by teachers or individuals who already possess the knowledge and skills that students are yet to learn. However, to organise effective lessons and successfully implement the prescribed curriculum, teachers must carefully select their textbooks. Certain authors (Antić, 2009; Ivić et al., 2003) emphasise that a textbook becomes a partner to the teacher in the teaching process, rather than merely replicating their lectures, as it facilitates a richer pedagogical interaction among students, textbooks, and teachers. If we start from the premise that “a textbook is a book whose primary function is not just the simple transmission of knowledge, but a book that should assist the student in the process of learning with understanding, or in the process of constructing knowledge” (Trebješanin, 2009, 18), it can be concluded that the quality of a chosen textbook is an important component of a successful teaching process.

A wide range of textbooks designed for teaching English as a foreign language in the first cycle of primary education greatly facilitates the work and learning process for students and teachers at the same time. A modern textbook is well-equipped and features engaging content suitable for the age group it targets. From a methodological perspective, carefully selected texts accompanied by vivid colour illustrations are of great importance as they encourage students to think critically, providing them with the opportunity to express their creativity and unleash their imagination while practising language skills. Bogavac (2009) argues that a textbook covering the interactive-functional dimension provides students with permanent and practical knowledge. He emphasises that such a textbook should, among other things, eliminate tasks that result in formal activities and ensure a high degree of communicativeness in the textbook's content.

The use of communicative activities within drama techniques in foreign language teaching for younger students is an effective teaching approach, as younger students rely equally on body language and spoken words, that is, verbal and non-verbal communication. In exploring dramatic techniques in foreign language teaching, Gaudart (1990) discusses four types of dramatic activities:

- language games, including improvisations,
- mime,
- role play, and
- simulations.

Although there are entire collections of diverse activities that incorporate drama techniques (Lewis & Bedson, 1999; Maley & Duff, 2005; McKay & Guse, 2007; Ur & Wright, 1992; Wright, Betteridge & Buckby, 1983) aimed at enhancing the process of teaching and learning a foreign language, contemporary textbooks also offer a wide range of texts and visual content based on dramatic techniques.

“Role plays”, or texts written in roles, are a common choice among authors of many contemporary textbooks for learning English as a foreign language. There are various types of role-play texts (Gaudart, 1990):

- dramatic plays,
- story dramatisations,
- seminar-style presentations,
- debates, and
- interviews.

If we start from the assertion that one of the functions a textbook should fulfil is to make the material meaningful for the learner to motivate students for learning and intellectual engagement (Antić, 2009), we can conclude that the inclusion of role-play texts in English language learning textbooks, accompanied by vivid illustrations, serves this purpose. Through role-playing and acting, students learn and acquire a foreign language in a meaningful and enjoyable way.

Research Problem

Starting from the significance that role-play texts have in foreign language textbooks, this paper aims to describe and compare English language textbooks for foreign learners in state schools in Serbia, intended for children aged 10 years. The intention was to explore two main aspects: 1) the numerical representation of role-play texts across textbooks from different publishers, and 2) their purpose.

Selection of textbooks for analysis

This paper analyses three textbooks approved by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia, which are intended for teaching English as a foreign language in the fourth grade of elementary school, for students who have been learning this foreign language since the first grade. The textbooks were selected after three English teachers from different elementary schools were asked to recommend five textbooks of their choice that, in their opinion, meet the criteria for a good English language textbook for lower elementary grades. The three textbooks that received unanimous agreement were chosen. They are:

- *Brilliant 2* (published by Macmillan),
- *Playway to English 4* (published by Klett), and
- *Discover English 2* (published by Akronolo).

Although these textbooks come with workbooks, CDs, and teacher’s guides, this paper focuses only on analysing the textbooks. The following section presents a qualitative analysis of each textbook individually.



Figure 1-3
Textbook covers

Note. Source information at the end of the publication.
© Fair Use

Textbook *Brilliant 2*

The textbook “Brilliant 2”, written by Jeanne Perrett, is part of the Brilliant 1 and 2 series designed for teaching English as a foreign language to third and fourth graders in Serbia, published by Macmillan.

The textbook consists of 111 pages and is divided into fourteen units: “This is Happy Town”, “Are they reading?”, “Otto is Arabella’s brother”, “Have you got any cake?”, “I make bread every day”, “Does your teacher sing?”, “Open the door!”, “I’m the best dancer!”, “What are we going to do?”, “You must go home!”, “It was horrible!”, “We played a good trick!”, “Did you see Arabella?” and “We will win!” After each even-numbered unit, there is a revision section. The textbook concludes with a poem, preceded by stories about Christmas and Easter, with a brief overview of the grammar covered.

The texts are presented in a comic strip format, introducing the target grammar points and vocabulary through the adventures of an interesting group: Brila the bear, Fred the parrot, teacher Nora, and children Alisa and Denzil. Through their stories and dialogues, the necessary grammatical structures and vocabulary are introduced (see image 1), allowing ten-year-old children to grasp the intended language material easily. Following this, the content is reinforced through various exercises, a poem, reading, and a retelling of a short text found at the end of each unit in the book, aimed at improving the student's language skills. Through a total of fourteen texts based on the roles provided by the textbook, students become familiar with, review, and learn demonstrative pronouns, interrogative pronouns, possessive pronouns, object pronouns, simple present tense, present continuous tense, irregular plurals, countable and uncountable nouns, the structure “have got”, quantifiers such as “some” and “any”, various time adverbs, the imperative mood, prepositions, adjective comparison, the near future tense “going to”, the future tense, and the simple past tense of regular and some irregular verbs, as well as the modal verbs “must” and “can”. In terms of vocabulary, they acquire numbers from 1 to 100, family members, expressions for telling time, food, occupations, expressions related to directions and weather, seasons and months of the year, action verbs, ordinal numbers, adjectives describing feelings, names of certain illnesses, and places in the city.

Figure 4

Example of a role-play text from the textbook *Brilliant 2*

1 They can see the key.

1 Listen and read. ☐☐

REMEMBER

1 Nora, Brill, Denzil, Alice, Eddie and Fred can fly.

2 Bertie can't fly. Look at his ice cream. Look at the key!

3 Rob and Bob are bad. They can see the key. The stars are in the box.

4 It's no good. I can't fly.

5 Oh! My ice cream!

6 Oh, no! The key! Where is it?

The comic strip is set in a grassy field with a tree on the right. In the first panel, a group of six children are flying through the air. In the second panel, a boy named Bertie is holding a large ice cream cone and a key. In the third panel, two boys, Rob and Bob, are looking at the key. In the fourth panel, Bertie is looking sad. In the fifth panel, Bertie is dropping his ice cream. In the sixth panel, Bertie is crawling on the ground, looking for the key.

Textbook Discover English 1

The textbook *Discover English 1*, authored by Izabella Hearn and Jayne Wildman, is part of the *Discover English* series published by Akronolo (the publisher of Longman textbooks for Serbia) and covers six levels of learning: *Discover English Starter (3rd grade)*, *1 (4th grade)*, *2 (5th grade)*, *3 (6th grade)*, *4 (7th grade)*, and *5 (8th grade)*.

The textbook consists of 80 pages and is divided into nine units: “Hello!”, “People”, “Homes”, “Animals”, “My Life”, “Sport”, “Detectives”, “Celebrations”, and “School”. The first unit is labelled as a starter and contains three sections (starter a, starter b, and starter c) that review the present tense of the verb “to be”, personal pronouns, possessive adjectives, and demonstrative pronouns. Concerning vocabulary, greetings, favourite things, and the names of some countries and nationalities are revised. Of the remaining eight units, the odd-numbered ones (1, 3, 5, and 7) each consist of five sections, while the even-numbered ones (2, 4, 6, and 8) each contain six sections. The first section is labelled with the unit number (e.g., 1, 2, 3...) and introduces new vocabulary through engaging illustrations and interesting tasks. The second and third sections (1a/1b, 2a/2b, 3a/3b...) feature various texts that reinforce vocabulary from the previous section and expand it with new words while introducing new grammatical forms, which are then practised through accompanying exercises.

In these sections (a and b), out of 18 texts, 11 are “role plays” that students listen to and then read in character, familiarising themselves with various linguistic structures. Through everyday life situations, students are guided by their peers along with their families—characters Monica, Felix, Gemma, and Ben (see image 2). In the next section (starter c, 1c, 2c, 3c...), there is always a comic-style role-play text titled “Earth Explorer”, which tells the story of a little alien named Fizz and his adventures on Earth across nine episodes. In this part, students practise the grammar and vocabulary covered in the unit through acting and fun activities. The fifth section is called “Let’s Revise!” and contains exercises that review the material learned. The sixth section is only present in even units (2e, 4e, 6e, and 8e) and it includes texts which introduce English culture, accompanied by projects that often involve comparing elements of their own culture with aspects of the foreign culture being studied.


In this textbook, the role-play texts allow students to use the vocabulary they've learned in various contexts, expanding it at the same time. When it comes to grammar, students are exposed to new grammatical forms through listening to the texts, which they then unconsciously assimilate through acting—naturally, where speech is accompanied by movement and facial expressions.

Throughout the 20 role-play texts included in the textbook, students encounter different elements of the language. Through laughter and play, they learn descriptive adjectives, the form “have got”, terms for rooms and furniture in a house, the structures “there is/there are”, prepositions, the imperative, and expressions for instructions and direction.

They also explore the deontic and dynamic uses of the modal verb “can”, names for animals and body parts, action verbs, forms of the simple present tense, modes of transportation, expressions for telling time, sports, interrogative pronouns, object pronouns, seasons and times of day, places in a city, forms of the present continuous tense, names of clothing items, adverbs of frequency, months of the year, dates, holidays, weather conditions, school supplies, the simple past tense of regular verbs, and the irregular verb “to be”.

Figure 5

Example of a role-play text from the textbook *Discover English 1*



2^a It's Spooky!

Gemma Hello... Granddad... Granddad!
Felix Where is he?
CRASH!
Felix Listen! Who's in the attic?
Gemma It's Granddad...
Felix Or a ghost!
Gemma Oh Felix, there aren't any ghosts!
Felix Yes, there are... Wooooooo!


In the attic.
Felix It's spooky!
Gemma Yes, it's very dark. There aren't any windows.
Felix What's in here?
Gemma There are some old chairs, there's a table, there's a bookcase and...
CRASH!
Felix Hey, there's a ghost!
Gemma Oh Felix, it's Granddad's pet cat, Sophie.
Felix Wait! There's a message in the mirror!
Gemma It's a joke, Felix. It's Granddad's joke!
Granddad Felix, Gemma! Where are you?

1 Listen and read. Where are Felix and Gemma?
2 Complete the sentences.
ghost, attic, table, cat

1 The attic is dark and spooky. 3 Has it got a _____?
2 It's got a _____ in it. 4 Granddad has got a pet _____

Talking Tips!
1 Listen, repeat and match. (B)


1 It's a joke!
2 It's spooky!



Discover Words

furniture

1 Listen and repeat.



sofa, table, mirror, bookcase, cupboard, chair, bed, bath, toilet, shower, desk, fridge

Grammar *there is / there are*

There is / There's	a table	in the attic.
There isn't		
There are some	windows	in the attic.
There aren't any		

What is there in the attic?

2 Complete Gemma's diary. Use *there is / there isn't / there are / there aren't*.

14th May

I'm at Granddad's house today. My favourite room is the attic. It's Sophie's favourite room too - she's Granddad's cat. The attic is very spooky! *There aren't* any windows so it's very dark. _____ some chairs and _____ a big bookcase. _____ an old mirror in the attic. _____ with a funny message, but I _____ a ghost!

3 Write sentences about Granddad's house.

There's a	There isn't a
There are some	There aren't any


1 TV in the kitchen ✓ *There's a TV in the kitchen.*
2 mirror in the bathroom ✓
3 books in the bedroom ✓
4 shower in the garden ✗
5 ghosts in the attic ✗

Fun Zone

2 Roll a dice and choose a room. Roll again and choose an object. Then make a sentence about your house.

1 bedroom	1 ghost
2 living room	2 fridge
3 bathroom	3 shower
4 attic	4 cupboards
5 kitchen	5 desks
6 You choose!	6 toilet

attic / desks *There aren't any desks in my attic. OR There isn't an attic.*



Note. Isabella Hearn and Jayne Wildman, *Discover English 1*, Akronolo, the publisher of Longman textbooks for Serbia. © Fair Use

Playway to English 4 Textbook


The textbook “Playway to English 4”, authored by Ginter Gerngros, Herbert Puhta, and Danijela Atanacković, is part of the “Playway to English 1-4” series, designed for teaching English as a foreign language to students in grades one through four of primary school. It is published by Cambridge University Press, Helbling Languages GmbH, and Klett.

The textbook consists of 78 pages divided into ten units: “Shopping”, “Moving About”, “Feelings, Family and Friends”, “Dreams”, “Wild Animals”, “Treasure”, “TV”, “What’s Your Favourite...?” and “Fun Time”. After each even-numbered unit, there is a section for consolidating the material covered titled “Show What You Can Do”.

The first unit contains a role-play text (see image 3), which introduces and practises vocabulary related to food (ice cream, strawberry, yoghurt...) and phrases related to shopping and polite behaviour (How much is it?/ Here you are./ Thank you.). The second unit features two role-play texts that include names of various places (post office, museum, bus stop...) and phrases for asking for directions (Excuse me. Where’s the cinema? Turn left here.). The third unit offers three role-play texts for processing and reviewing vocabulary and phrases related to feelings, featuring the present tense of the verb “to be” (Are you sad? Yes, I am. What’s the matter? My dog is ill.). The fourth unit presents a modernised, modified, and simplified version of the fairytale “Snow White”, written in role-play format, spanning two and a half pages. It is infused with vocabulary and phrases covered in previous units. The fifth unit contains a simplified version of the fable “The Silly Fox”, presented in role-play format, which occupies two pages and practises forms of the simple and present continuous tenses (present simple/present continuous) and the structure “I’ve got”. The sixth unit features a two-page role-play story titled “Pinky the Elephant”, which practises vocabulary related to wild animals (elephant, snake, crocodile) and descriptive adjectives (funny, useful, long). The seventh unit includes two role-play texts that incorporate imperative forms, introduces the simple past tense of regular verbs and the irregular verb “to be”, provides one example of the present perfect tense (I’ve just had this dream), and vocabulary such as - an island, pirate, treasure chest. The eighth unit contains one role-play text that practises vocabulary related to television programming, the deontic use of the modal verb “can” (Can I watch the detective film?), and expresses the future using the simple present and future tense (When does the film start? It starts at... I’ll watch it with you.). The ninth unit includes one role-play text that, alongside diverse vocabulary, practises the construction “What’s your favourite...?” The tenth unit contains three role-play texts that introduce and practise action verbs.


The book consists of a total of five sections designed to assess the vocabulary and grammar skills covered, featuring four role-play texts intended for reviewing the material after the second, fourth, and eighth units.

It includes 20 varied role-play texts of different lengths, aimed at introducing new vocabulary and grammatical structures and practising them. The texts are accompanied by images to help students of the appropriate age grasp the material more easily. Some of these texts can be listened to on a CD, with the task of filling in the missing keywords. Students then read or memorise the texts by role. The same language structures and vocabulary are repeated in different contexts.

6  Listen and read. Then say.

Tom: Two ice creams, please.
 Shopkeeper: What flavours?
 Emma: Vanilla and chocolate for me, please.
 Tom: And strawberry and yoghurt for me, please.
 Shopkeeper: OK.
 Here you are.
 Tom: How much is it?
 Shopkeeper: £2.
 Tom: Here you are.
 Shopkeeper: Thank you.
 Tom and Emma: Goodbye.



7  Change the dialogue and act it out.



flavour vanilla hazelnut yoghurt What flavours? (Vanilla) and (chocolate) for me, please.

Figure 6
 Example of a role-play text from the textbook *Playway to English 4*

Analysis of the Results and Conclusion

When learning a foreign language, children aged 8 to 10 rely equally on spoken words and the physical world to understand meaning (Scott and Ytreberg, 1990). This allows for the inclusion of dramatic activities, such as role plays, in textbooks for fourth-grade students. Through these activities, students learn more easily and meaningfully as they repeat vocabulary and specific grammatical structures in new contexts, developing fluency and accuracy in expressing themselves in a foreign language.

An analysis of the textbooks *Brilliant 2*, *Discover English 1*, and *Playway to English 4* reveals that all three books are visually and content-wise very well executed, meeting the criterion that “a textbook must be adapted to the learner, their abilities, needs, interests, and prior knowledge” (Antić, 2009, p. 29). The curriculum content, which aligns with the curriculum for fourth-grade primary school, is organised differently in these textbooks. *Brilliant 2* consists of 14 units, *Discover English 1* contains 9 units, and *Playway to English 4* is made up of 10 units.

Textbooks for younger grades of elementary school should, among other things, create and maintain motivation for learning among students, require both mental and practical activities that ensure lasting knowledge, and encourage specific interpersonal relationships with other students or individuals outside the classroom and school (Kovačević, 2009).

The analysed textbooks exhibit characteristics of the current communicative approach to teaching English as a foreign language, which involves teaching the language “through communicative language situations” to achieve genuine, realistic, and natural communication with students in the classroom (Đolić, 2013, 155). These communicative language situations are reflected in the presence of a large number of role-play texts, which facilitate interactive language learning and enable students to acquire and learn the vocabulary and grammar of English like native speakers, through acting and mimicking everyday life situations that include not only speech but also facial expressions and body movements.

Out of the three analysed textbooks, *Discover English 1* and *Playway to English 4* each contain 20 role-play texts, while *Brilliant 2* has fewer, with a total of 14. The texts vary in length; in *Discover English 1* and *Brilliant 2*, the same characters guide students through their adventures, and the role plays are presented in the form of comics, dialogues, and interviews. In *Playway to English 4*, the characters that students portray in the role plays are different across various texts, which include comics, dialogues, dramatised fairytales, fables, and similar formats.

Many authors (Dodson, 2000; Gaudart, 1990; Holden, 1981; Maley & Duff, 2005) consider the techniques of drama and role play in foreign language classes to be very stimulating, as they contribute to the development of both general and language-communicative competencies in students, creating an interactive learning environment for foreign language acquisition. The student is at the centre of the learning process rather than the teacher, thus taking responsibility for their learning. Dramatic activities allow for the integration of various language skills in a natural way, establishing a balance between

sensory and intellectual modes of learning, as well as between affective and cognitive aspects, uniting verbal and non-verbal elements.

By analysing textbooks designed for teaching English as a foreign language, one can conclude that the role of texts in role plays primarily involves exposing students to new grammatical structures. In this way, grammar instruction becomes inductive grammatical rules are not taught directly; instead, students are presented with language that contains new grammatical forms, and they are expected to discover the rules themselves (Nunan, 1991). This approach is both appropriate and desirable for teaching foreign languages to children around the age of ten.

Role-play texts also serve to introduce new vocabulary and practise the material that has been covered. In addition to their primary role of helping students unconsciously and naturally acquire and learn content in a foreign language and develop language skills, the implementation of such activities fulfils pedagogical principles such as enhancing motivation for learning and familiarising students with the culture of the target language. Furthermore, these activities promote socialisation among children, as role plays encourage collaboration in pairs or groups (Đolić, 2010).

Practical implications. Texts organised by roles in foreign language textbooks enable, among other things, the connection of teaching topics and content to achieve the prescribed educational and developmental goals. This creates a pleasant and stimulating atmosphere for learning, which, according to Dörnyei, is an important motivational factor (Dörnyei, 2001). Their application in teaching can enhance the level and quality of students' language competence in a foreign language.

Literatura

- Antić, S. (2009). Savremena shvatanja udžbenika — posledice na konstrukciju i merila kvaliteta [Contemporary understandings of textbooks — consequences for construction and quality standards]. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 25-39.
- Bogavac, D. (2009). Struktura udžbenika u funkciji trajnih i primenljivih znanja [Textbook structure in function of permanent and applicable knowledge]. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 50-55.
- Dodson, L. S. (2000). Learning Languages through Drama. *Texas papers in Foreign Language Education*, 5 (1), 129-141. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching. *Language Teaching Methodologies for the Nineties*, 24, 229-249. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/sci-hub.org/fulltext/ED366197.pdf>
- Gerngros G., Puhta H. & Atanacković D. (2013). *Playway to English 4*. Beograd: Cambridge University Press, Helbling Languages GmbH and Klett.

- Hearn I. and Wildman J. (2011). *Discover English 1*. Engleski jezik za 4. razred osnovne škole (četvrta godina učenja). Beograd: Akronolo.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. New York: Longman.
- Ivić, I.D., Pešikan, A., Pešić, J., Plut, D., Jankov, R., Bogojević, A. (2003) *Kvalitet školskih udžbenika i mehanizmi obezbeđivanja tog kvaliteta* [Quality of school textbooks and mechanisms for ensuring that quality]. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kovačević, Z. (2009). Instrukcije za samostalno učenje kao strukturalne komponente udžbenika [Instructions for self-study as a structural component of textbooks]. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 56-70.
- Đolić, S. (2010). Građenje stihova je zabavno u okviru interaktivnog pristupa u nastavi engleskog jezika kao stranog na ranom uzrastu učenika [Building verses is fun as part of an interactive approach in teaching English as a foreign language at an early age of students]. *Inovacije u nastavi — časopis za savremenu nastavu*, 23(1), 39-48.
- Đolić, S. (2013). *Globalizacija i menadžment u nastavi stranog jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma* [Globalization and management in foreign language teaching: English at the beginning of the 3rd millennium]. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet
- Lewis G. & Bedson G. (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. United Kingdom: Prentice hall.
- Perrett J. (2008). *Brilliant 2. Pupil's book*. Greece: Macmillan Hellas SA.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. New York: Longman.
- Trebješanin, B. (2009). Psihološka istraživanja i praksa stvaranja udžbenika u Srbiji — pogled unazad i unapred [Psychological research and the practice of creating textbooks in Serbia — a look back and forward]. *Inovacije u nastavi - časopis za savremenu nastavu*, 22(4), 16-24.
- Ur P. & Wright A. (1992). *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright A., Betteridge D. & Buckby M. (1983). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Figure sources

- Figure 1. Textbook cover Taken 15.11. from: <https://www.korisnknjiga.com/brilliant-2-udzbenik-iz-engleskog-jezika-za-drugi-razred-osnovne-skole-english-book-naslov-107199>
- Figure 2. Textbook cover Taken 15.11. from: <https://klett.rs/izdanje/engleski-jezik-4-playway-to-english-4-udzbenik-za-cetvrti-razred/>
- Figure 3. Textbook cover Taken 15.11. from: <https://www.sintra.rs/kupi/discover-english-2-udzbenik-za-engleski-jezik-za-5-razred-osnovne-1760>

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Tatjana Stojanović, MSc, psychologist
Clinical psychology, Psychiatry Clinic
Military Medical Academy, Belgrade (Serbia)
tatjanast@me.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDK 741/744-056.3 *Art brut studija*
Vocational article
758–769

CREATION OF A COLLABORATIVE DRAWING IN ART BRUT STUDIO AT MILITARY MEDICAL ACADEMY (MMA)

Summary: Day Hospital of the MMA Psychiatric Clinic has been cooperating with *Art Brut Serbia* through *Art Brut Studio* since 2015. The aim of the article is that by analyzing the process of creating the collaborative drawing we establish how this type of work contributes to the perception and resolution of our patients' problems. The number of patients present in the workshop is between 15 and 20. There is also an artist and psychologist present. The patients are of different genders, between 18 and 65 years old, with different diagnostic categories. The workshop lasts for three hours each, and one collaborative drawing takes three workshops to complete. During collaborative drawing, many different processes are happening on intrapsychic and interpersonal levels. What is also necessary next to graphomotor expression, perception, cognitive processing and emotional reaction is cooperation and agreement with other group participants and group leaders. Each stroke drawn on the board is recorded for the movie, which shows the whole process at the end. We show the movie as well as the analysis of the finished work on the last day of the workshop. We analyse patients' behaviors during and after the workshop and in their other psychotherapy sessions. This way we can notice: 1. characteristics of a group's functioning (dynamics, cohesion, openness to work, defense styles); 2. characteristics of an individual's functioning (rigidity, flexibility, openness to learning, weak spots, unresolved trauma); 3. universal themes (collective symbols, archetypes). At the end of the workshop, we notice changes in both group and individual functions. This includes overcoming resistance, more concrete work on solving problems and improvement in the psychotherapy plan.

Keywords: art therapy, psychotherapy, collaborative drawing, creativity.

Introduction

The modern era, characterized by significant progress in technology, places creativity in the background. The automation of inventiveness, *ChatGPT*, and other internet tools are starting to change our efforts in solving daily life challenges, leading to a lower level of personal engagement and a greater reliance on ready-made solutions. On the other hand, due to the *COVID-19* pandemic, there is an increasing emphasis on working from home, and social contact, even after the pandemic measures have been lifted, is significantly reduced. All of this results in weaker development of social skills, which is particularly noticeable amongst younger generations. This is why group work and the use of creative possibilities are emerging as a logical solution and a useful tool to achieve multiple goals. Although the primary focus is on working through the psychological issues for which our patients are being treated, this could not be achieved without working on raising awareness of one's feelings, thoughts, and behaviour, as well as insight into one's functioning within the group and alignment with other members.

Group work

Understanding the dynamics of group work, its processes, content, and the phases through which a group goes is necessary for initiating any joint activity. Posthuma and Hulse-Killacky, Schumacher, and Kraus (Jacobs et al., 2001) use the term "process" to describe the stages of the group, group dynamics, and therapeutic forces. The term "content" is used to describe the purpose or task of the group. It is very important for the group leader to always be aware of both the process and the content and to focus the group on both aspects, depending on the purpose and the current need. There are various theories (psychoanalytic and dynamically oriented, existential, gestalt, cognitive-behavioural, reality therapy, narrative, etc.) that allow the group leader to understand what is happening and choose the type of intervention. However, these theories share many similarities, and most leaders use an integrative approach. There are various types of group treatments depending on specific goals, situations, and types of clients: experiential groups, working groups, educational groups, process groups, self-help groups, counselling, therapeutic groups, etc. (Kotler & Englar-Carlson, 2010). It is important to understand that every group goes through certain stages. According to Tuckman (Jalom & Lešč), every group goes through five stages:

1. Forming — Members need to understand how to accomplish the basic task, the purpose of joining the group, and how to nurture relationships within the group. The group is focused on acceptance, approval, commitment to the group, defining acceptable behaviour, and seeking orientation, structure, and meaning.
2. Storming — The group becomes focused on dominance, control, and power.
3. Norming — Establishing and respecting rules.
4. Performing — Developing mature cohesion, cooperation, and mutual support.
5. Adjourning — The phase of concluding the work.

To be a successful group leader, one should possess the following characteristics: active listening, reflecting, clarifying, summarizing, facilitation, empathy, interpretation, questioning, connecting, confrontation, support, blocking undesirable behaviours, diagnosing, evaluating, and concluding the group (Schneider Corey & Corey, 1992).

Creativity

Although creativity is studied in psychology from different perspectives, there is still no universal definition. Creativity is often viewed as a specific or general ability, a coincidence, a cognitive process, or an achievement. The broadest understanding is that creativity is an integral part of the developmental process, and everyone participates simultaneously in a collective creative act. According to this understanding, art is everywhere where human imagination combines, changes, and creates something new. In line with this, according to Vygotsky, art is always social, even when its actions are carried out through an individual (Škorc, 2018).

It is important to understand the creative process, which also passes through stages. There are various classifications of the creative process. Goren-Bar presents his model of the creative "axis" (Goren-Bar, 1997). He defines the following phases of the creative process:

1. Contact — Establishing contact with the art materials that will be used.
2. Organization — Selecting materials and organizing elements for the activity.
3. Improvisation — Exploring materials and activity results through trial and error.
4. Central theme — Extracting a figure from the background, defining the central theme, and focusing more effort and energy on a specific aspect of the work.
5. Elaboration — Modifying, further structuring, decorating, and improving the work.
6. Preservation — The relationship to the work and how it is preserved and used (Stojanović, 2022, p. 147).

When talking about artistic expression, we must be aware of symbolism. Although traditional beliefs and symbols have been removed from the realm of positive science, they are much more present in everyday life than we realize. In artistic works, traditional cultural heritage often appears in a symbolic form. Jung had a significant influence on art therapy (Rubin, 2010). He distinguished layers of human consciousness and believed that each layer of the subconscious becomes more generalized, and the language of symbols becomes more universal as we move deeper into the layers of the unconscious. In the realm of the collective unconscious, archetypes, primal images, represent expressions of universal unconscious symbols (Jung, 1984; 2015; 2017). Although the advantages of group work are well-known (Liebmann, 1986; Jalom & Lešč, 2015), group drawing is a relatively new approach. Research on the effects of group creative tasks in reducing stress among hospital employees has shown significantly lower burnout results (Salzano et al., 2012).

The Creation of Group Drawings on a Board and Discussion

At the Day Hospital (DH) of the Psychiatry Clinic at VMA, we use creativity for therapeutic purposes. By trying not to reduce our patients to diagnostic categories for which they were referred to us, we strive to view the person as a whole being and encourage creative expressions for this purpose. Precisely because a person, in addition to rational and emotional aspects, also possesses a visual component through artistic expression, we try to help individuals better understand themselves and overcome the blockages that prevent them from living more fulfilling lives.

Although it is not typical for military systems to be open in their thinking, our DH challenges these stereotypes. Since 1989, art therapy with group drawing analysis has been implemented within an integrative approach to treatment (Mandić-Gajić, 2013). Many painters have exhibited in the Day Hospital gallery. Since 2015, we have been collaborating with the *Art Brut Serbia* association through the *Art Brut studio*, which involves patients from the Day Hospital and the Club of Treated Psychoses (Stojanović, 2022; Čolić & Stojanović, 2022). Activities take place in two forms of work. One is individual, where each person draws for themselves within the group, and the other is group work, where all members of the group are involved in the process of creating a joint work. Group work can be conducted in various ways, involving different surfaces, such as paper, oilcloth, walls, and boards, as well as various materials and tasks.

In Figures 1, 2, 3, 4 and 5, some of the collaborative drawing activities at the *Art Brut studio* in the Day hospital at MMA.

The aim of the paper is to show the diagnostic and therapeutic implications on the individual and group levels of drawing together on a blackboard in the Department of Psychiatry of the Military Medical Academy.

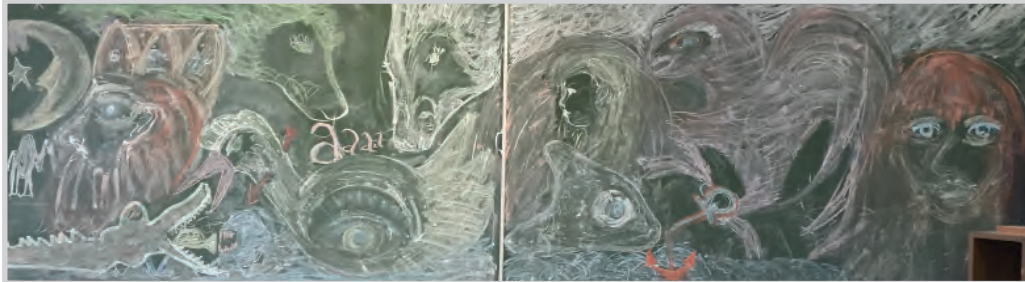
In this paper, we will show the technique of collaborative drawing on the board and explain how we created a joint drawing in 152 steps. We will show the whole process of creating a collaborative drawing. Between 15 and 20 patients of both genders, of different diagnostic categories (neurotic, stress-related, psychotic disorders and addiction diseases) were present at the workshops. A total of three workshops were held. Each one lasted three hours with a gap of one week. Every move on the board is photographed to make a movie that will be shown at the end.

In this paper, we will follow the process of creating a collaborative drawing and try to see the creative process, and how the meaning that results from the final work is shaped out of nothing on an empty blackboard through chaotic, random, unplanned lines.

In Figures 6, 7, and 8 we see different stages of the work from the initial board, through the chaotic lines to the final work.

Figure 2-5

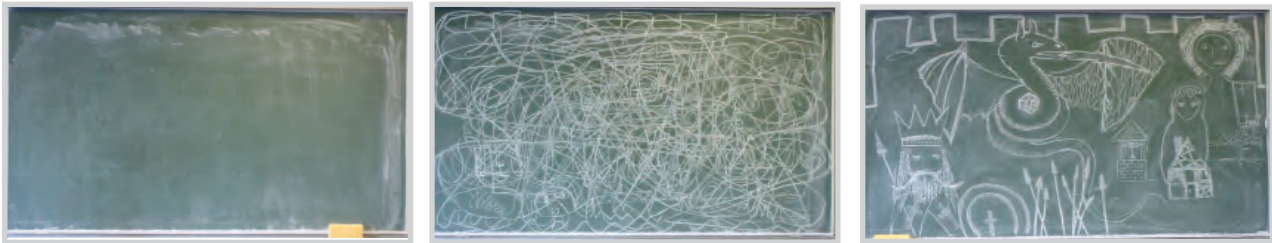
Drawing of KLP and DB patients on different substrates and various materials and Drawing of KLP patients on the board (1) and on the wall (5)



Note. Group work, Art Brut Studio, VMA. © Fair Use

Figure 6–8

Beginning (6), chaotic lines (7) and final work (8)



Note. Group work, *Art Brut Studio*, VMA. © Fair Use

Parallel to that, we will follow the dynamics of the group, how it goes from an insufficiently structured group that is initially insufficiently oriented, with destructive forces, to focused work and achievement of a common goal and transforms into a cohesive group that functions through cooperation and support. We will also follow the dynamics of individuals, how individual topics, problems, and conflicts emerge, but also how they start to become resolved thanks to the established cohesiveness of the group and the created safe and supportive atmosphere. We will also see how collective context, mythology, symbols, customs, and influence of the culture and society in which we live emerge through joint creation. We will explain how the group work resonated in the group therapies after the workshops and stimulated the therapeutic process.

The task was simple. It consisted of the patients drawing on the board one after another. Everyone has the freedom to spontaneously draw lines on the board without the intention of drawing anything concrete. The next patient should pick up from where the one before him left off. At the very beginning, there were different reactions. Some members of the group did it all spontaneously, enjoying the freedom of expression by playing with the shapes they created. Others expressed insecurity in the form of the question of whether they are allowed to draw different lines, to cross other people's lines, to draw different shapes, etc. As for the creative process, we see how the phase of making contact with art material and organization alternates with the phase of improvisation. This is where the difference between flexibility and rigidity is manifested. Very important in the psychotherapy process is encouraging mental flexibility, and drawing is one of the visible ways we can do this (Stojanović, 2022). The most extreme form of the need for control is drawing a concrete shape in a situation where the task is only to draw lines. In Figure 9, we see the girl's head that appears in the initial part of the exercise when the task is still only to draw lines. It was observed that some patients find it difficult to endure unstructuredness and that they shape it into some sense at all costs. And the motivation for work was changing. Thus, some patients from initial enthusiasm showed signs of disinterest, sometimes withdrawal. These are behaviours that signal that the group is still in crisis. We comment on every form of behaviour we have observed and try to connect it

with life situations in which similar behaviour is manifested. When we have filled the board, we stop and observe what has been created. We ask them for associations, with the suggestion that they try to see the whole picture. From the initial overflow of unstructured content, from the lines that intertwine on the board that some associate with the chaos in their head, we slowly begin to shape the work. The artist that is present throughout every workshop, suggests that they take a sponge and try to erase what bothers them. In Figure 10 we see the beginning of shaping.

Unleashing spontaneity and creativity in adults is not easy. It was necessary to start creating from a common scribble without meaning, logic or planning. Problems occur both at the individual and group level, such as insisting on what they noticed at the beginning, inflexible thinking, and drawing preconceived notions. However, the details are slowly taking shape. In the middle is defined as a diamond, a dragon's head, wings, a five-pointed star, the outline of a castle in the background, a shark, a flower, a fish, etc.

The first workshop ends abruptly, work stops, and most get up and leave. The work remains on the board with the inscription that nothing is deleted until the next workshop. In Figure 11 we see the work after the first workshop.

We observed the work during other activities in the following days. We notice how each exhibited their usual patterns of functioning. There, we include rigidity in thinking, tendency to give up, resistance, infantilism, and escaping into stereotyping instead of facing authentic expression. At the group level, one sees more elements of a group in crisis than of a working group. However, there are some motivated members.

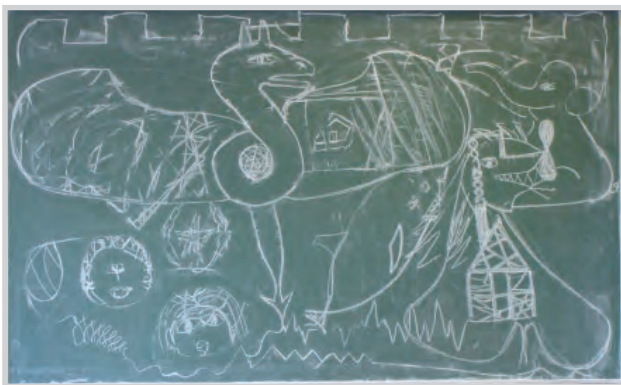
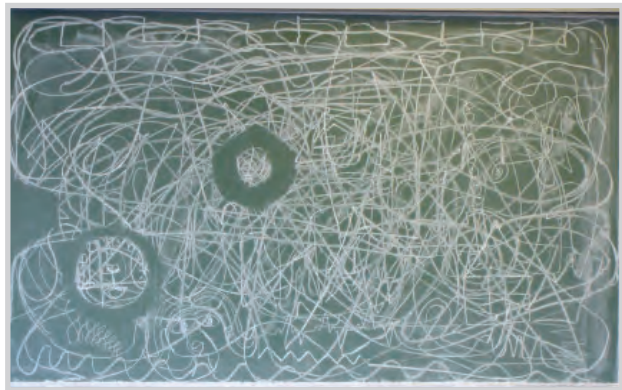
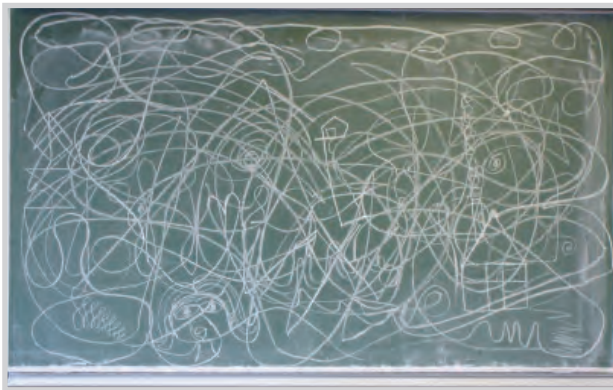
In group therapy the next day, echoes of the collaborative work can be seen. There are associations related to ethnology, anthropology, mythology, Wallachian tradition, and Zmajica (female dragon) as a mythological being, which is talked about by a member of the Wallachian nationality group. Encouraged by this, group members share their experiences from visiting various alternative healers. We clarify the need to find quick solutions, we clarify the magical thinking that exists in everyone in parallel with logical and rational thinking. Further, the discussion is led in the direction of clarification of therapeutic principles, the necessity to adhere to prescribed instructions and possible harm from parallel opposing principles to therapeutic work. This is a very important part of the psychotherapy process. We see how the contents created at the art workshop depicted the situation in the group and helped us to see it more clearly, confront the group members and form group norms. We are all part of the society and culture we live in and the context influences our beliefs, thoughts, feelings and behaviour. Magical thinking is very present in our culture, it manifests itself more in crises both on an individual and group level. In a treatment situation, it can have a disruptive effect especially if left unspoken.

In the second workshop, we continue where we left off. The artist instructs them to think about what they see at the moment, what seems to them to be superfluous, what doesn't fit, what they would change and what they would keep. This is how some new parts are created. Saint Petka is drawn, a house, a well, a tree, etc. Some parts disappear, like the five-pointed star that turns into an octopus. The figure of the king appears. Spears appear in front of the dragon at one point. A new member of the group wipes out the

fortress, but the group insists that it should be returned. The young patient who recognized the Dragon continues to work very dedicatedly on the Dragon, enhancing its outlines, defining it, and intensifying the fire it emits. Upon the artist's observation that the new fire looks more like vomit, she gets offended and withdraws. She shows her protest by not participating in further work. We can notice how we got to the 4th stage of the creative process, the central theme. As far as the stage in the development of the group process is concerned, there are indicators of the development of mature cohesion, cooperation, and mutual support. In the Figure 12 we see the work after the second workshop.

Figure 9–12

Emergence of concrete form (9), beginning of shaping (10), work at the end of the 1st workshop (11) and work at the end of the 2nd workshop (12)



Note. Group work, *Art Brut Studio*, VMA. © Fair Use

At the end of the second workshop, we commented on how the drawing represents the struggle between good and evil. The dragon guards the diamond, there are associations with trials in life, dangers, stresses and traumas that we encounter. On one side we have the king, domination, rule, and weapons. On the other side religion, spirituality, saint, traditional values, house, baby household. In group therapy, there is a very lively discussion that confirms the experience of being involved in the group process when creating a joint drawing. Patients comment on each other, making observations about the level of engagement or detachment they have observed in themselves and others. They comment on the process. They comment on the content. They present associations with the age-old struggle between good and evil, the principle of yin-yang, and the inner struggle of a man. One patient says that the house and the tree remind her of being a refugee and leaving Kosovo. Although she was convinced that she had overcome it, she remembered how she cried when she got a topic for a written composition at school: "My house is gone, and the cherry blossoms are still blooming". Blocked and unprocessed emotions played a significant role in her alcoholism emerging, which she was in treatment for in our hospital. The insight she came to while drawing together, enabled a better understanding of her behaviour and played an important role in the treatment of her alcoholism. The young patient who drew the Dragon explains why she withdrew. She was struck by the artist's remark that she had ruined the flame. She is aware that he has good intentions, but that sentence caused a withdrawal reaction. When asked if this withdrawal had happened to her before, she associated her behaviour with similar reactions in her childhood. She remembered that when she started the first grade of elementary school, she was belittled by the teacher because she was not progressing as she expected. Because of this, her mother hired a private tutor to help her with her schoolwork. This created an over-sensitivity to criticism, a problem with authority and later automatic withdrawal in situations of evaluation and criticism. So she didn't work too hard even when preparing for art college, even though she liked to draw. That's how she gave up after failing her driving test for the first time. From these examples, we see how art therapy stimulated emotional reactions, facilitated the release of frozen feelings, and contributed to breaking the affective blockage that had a protective function at the time of its occurrence but made the process of working through stressful experiences and subsequent adaptation difficult. If we pass the symbolism of the dragon through Jung's prism, we will see that the dragon represents the archetype of a terrifying mother, with regressive energy (Trebješanin, 2011, Jung, 1984). It was our patient who was fascinated by the Dragon, was very involved in its creation and shaping, and spontaneously remembered the experiences she had as a result of her mother's intrusive and damaging behaviour.

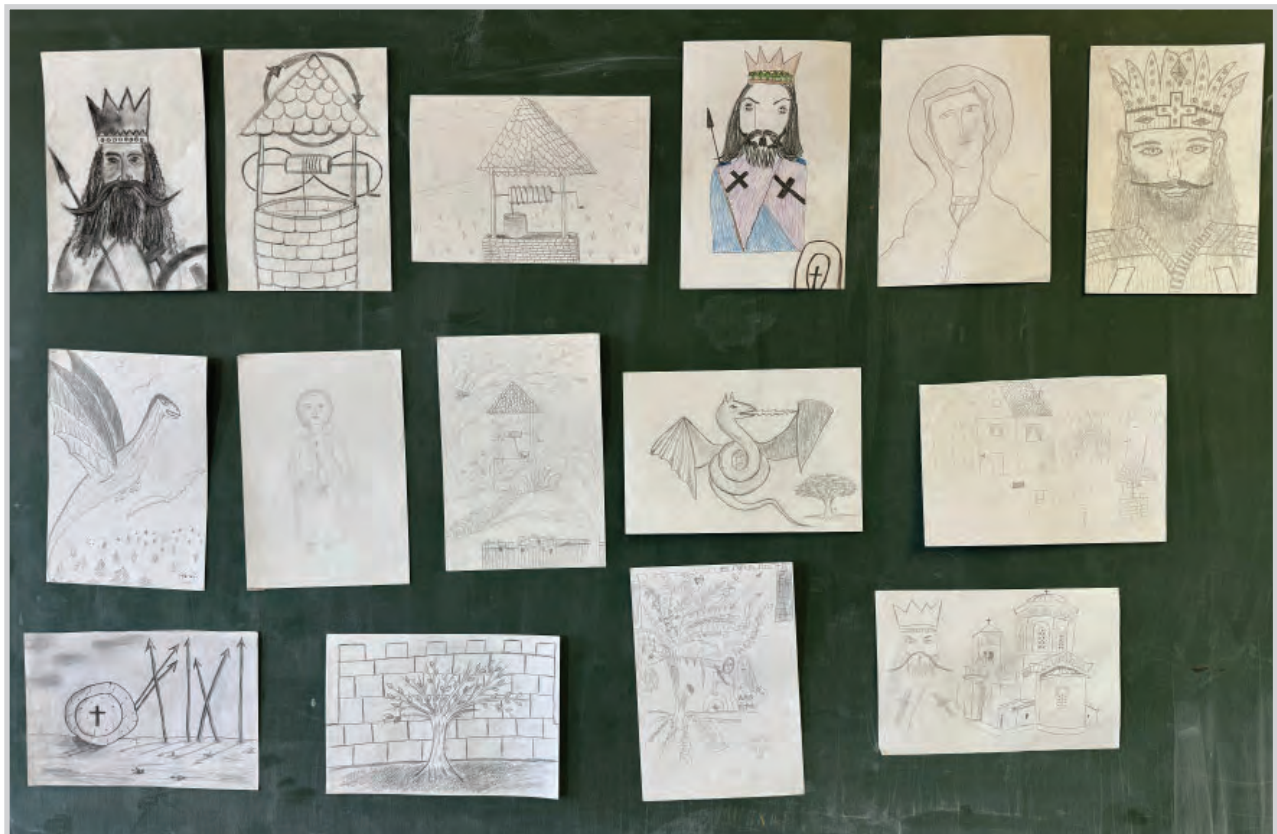
In the third workshop, we showed the film we made from individual strokes on the board. We have the privilege of seeing the entire process from start to finish. The projection is repeated several times to capture all the details. The memory is refreshed, and comments are made about who drew what erased it, and who felt at what moment. It also becomes clearer how feelings and behaviours changed during the workshops. Patients notice that everything happens in the castle, that it seems as if the dragon is the guard, the castle is in defence, and the danger is outside. We associate it with resistance, a refusal to face what scares them.

The collaborative drawing seems to have provoked and symbolized the group's initially defensive state even though they were cooperating on a superficial level. Through joint work and analysis of group resistance and individual resistance, we created a prerequisite for the group to form a working group and move towards achieving the goal, which is to work on psychological problems, their analysis and resolution.

Then we give them the task to choose an element from the common drawing that attracts them the most, to draw it on the paper they received and add something of their own (Figure 13). Thus, each member of the group returns from the collective to the individual plan. Although they are part of a group, everyone has their own experience of the whole story. We display the drawings on another part of the board, analyze each work and relate it to the personal context of each member. This is the final stage of the work in terms of the creative process and the group (related to the art workshop).

Figure 13

Individual works created by choosing motifs from a common drawing



Note. Art Brut Studio, VMA. © Fair Use

It is also interesting what choice each of them made. Only two members of the group chose the dragon. Most of them chose some other parts from the drawing: the king, the house, the well, the saint. We analyze what this could mean. The king and the saint symbolize appearance, the way we want to be perceived. Perhaps those who choose them are not ready to face what has been suppressed. The dragon, on the other hand, is full of energy, dynamic, alive, provocative, and exciting. He is guarding something precious to him. It was worked on the most during the drawing. But he is also dangerous, powerful, terrifying, and spitting fire, unbridled, threatening, and ready to fight for what he cares about. Perhaps it is easier to enter the role of a king, who has power, weapons, and control, and does not show weaknesses, or the saint who is pure, spiritual, preserves traditional values but does not even allow to look towards the dragon, than to explore what is unknown and potentially dangerous. Both the king and the saint are in their clearly defined, but also rigid roles, protected by physical strength, power or spirituality, purity, but also unlikely to recognize inner impulses. After the third workshop in group therapy, a patient who was in the process of working through a stressful situation related to the relationship with her father in individual therapy, which has now manifested in the relationship with her partner, decides to work through it in the group. A young patient (most engaged with the dragon at the art workshop) works through her blockage related to passing the driving test and decides to take the driving test again after four years. Recognizing intense emotions, analyzing them and connecting them with earlier unprocessed stressful experiences helped to get out of the stagnation in current functioning. It is also interesting to note that her choice of the final workshop was the best. If we explore the symbolism of the well according to Jung (Trebješanin, 2014), we come to the Self, individuation on the psychological level. On the psychological level, the fight with the dragon represents the fight for independence, that is, the process of internal development of an individual. Our patient began to overcome her blockages and self-sabotaging tendencies and lives life by her needs.

Conclusion

During the treatment at the Day Hospital, the processes that take place on the intrapsychic and interpersonal levels become visible during the collaborative drawing process and in the final drawing. In this way, it is easier to perceive, recognize and overcome resistance both on an individual level and on a group and collective level. Overcoming resistance creates prerequisites for the work group and the achievement of individual goals related to psychotherapy work. Recognizing and visualizing blockages in the group and creative process contributes to the expansion of mental flexibility, and facilitates and accelerates the therapeutic process. The combination of art therapy activities and group psychotherapy helped me to see more clearly and overcome the disturbing influences that came from cultural heritage, and group and individual processes.

Taking into account the changes in emotional, motivational, and cognitive functioning, we can think about the adaptation and application of collaborative drawing activities outside the clinical context.

Literatura

- Čolić, T. i Stojanović, T. (2022). Iskustva primjene tehnika art terapije u radu sa klijentima u obrazovnim i zdravstvenim institucijama [Experiences of applying art therapy techniques in working with clients in educational and health]. U: *Zbornik radova Naučna konferencija SANUS* (str. 226-234). Prijedor: Visoka medicinska škola.
- Edwards, D. (2004). *Art therapy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Goren-Bar, A. (1997). The Creation Axis in Intermodal Expressive Therapies. *The Arts in Psychotherapy*, 24(5), 411-418.
- Jacobs, E., Masson, R. & Harvill, R. (2001). *Group counseling. Strategies and skills*. Canada: Brooks/Cole Publishing company.
- Jalom, I. i Lešić, M. (2015). *Teorija i praksa grupne psihoterapije [Theory and practice of group psychotherapy]*. Novi Sad: Psihopolis institute.
- Jung, C. G. (1984). *Psihologija i alkemija [Psychology and alchemy]*. Zagreb: Naprijed.
- Jung, C. G. (2015). *Arhetipovi i kolektivno nesvesno [Archetypes and the collective unconscious]*. Beograd: Narodna knjiga i Miba Books.
- Jung, C. G. (2017). *Čovek i njegovi simboli [Man and his symbols]*. Beograd: Kosmos izdavaštvo.
- Kottler, J. & Englar-Carloson, M. (2010). *Learning group leadership*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Liebmann, M. (1986). *Art therapy for groups. A handbook of themes, games and exercises*. New York: Routledge.
- Malchiody, C. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York: Guilford Press.
- Mandić-Gajić, G. (2013). Group art therapy as an adjunct therapy for the treatment of schizophrenic patients in day hospital. *Vojnosanitetski Pregled*, 70(11), 1065-1069.
- Rubin, A. J. (2010). *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. New York: Routledge
- Salzano, A. T, Lindemann, E. & Tronsky, N. L. (2013). The effectiveness of a collaborative art-making task on reducing stress in hospice caregivers. *The Arts in psychotherapy* 40(2013), 45-52.
- Schneider Corey, M. & Corey, G. (1992). *Groups, Process and practice*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Stojanović, T. (2022). Art brut studio — likovni projekat u radu sa pacijentima Dnevne bolnice Vojnomedicinske akademije [Art brut studio — art project in work with patients of the Day Hospital of the Military Medical Academy]. U: *Tematski zbornik radova: Perspektive umetničkog obrazovanja — refleksije i ishodi* (str. 144-157). Beograd: Fakultet likovnih umetnosti.
- Škorc, B. (2018). *Kreativnost u interakciji [Creativity in interaction]*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Trebješanin, Ž. (2011). *Rečnik Jungovih pojmova i simbola [Dictionary of Jungian terms and symbols]*. Beograd. Zavod za udžbenike.



YouTube: 35. Stojanovic video ArtnEdu23

Link: <https://youtu.be/dBLU-yV3bTY>

Time: 14:43`

Oral presentation: Serbian

PowerPoint: Serbian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sonja Almažan, MAA, assistant
Art Education Methodology, Chair for
theoretical subjects Department of Fine and
Applied Arts, Academy of Arts
University of Novi Sad (Serbia)
sonjaalmazan@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [159.954-044.372+37.016:73/76]: 316.4.063
Review scientific article
770–785

CRISIS OF CREATIVITY IN CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary: The crisis of creativity in children and youth in art education is explained in the literature as a decline in artistic expressive abilities, a period of literal thinking and avoidance of metaphor, and a period of anxiety and loss of interest in artistic expression, leading to the complete abandonment of any form of artistic creation.

This paper reviews the literature and various perspectives on the creativity crisis, from works that address the decline in artistic expressive abilities and the dilemma of whether this is the result of innate abilities or the educational environment, to works that consider such atrophy as illusory, with this illusion being the result of the influence of modernist aesthetics. We highlight views that also address the social, cultural, and emotional aspects of artistic development, not just the perceptual and cognitive aspects. We also highlight perspectives that do not aim to shape and adapt to universal models but rather explain the relevance of these universal models due to changes in context and the reinterpretation of basic concepts.

The focus is on literature regarding the significance of cultural and social influences on artistic development, and understandings of artistic development, which often equate creative development with drawing skills, thereby diminishing the importance of the multimodal and multisensory nature of artistic creation. We conclude that art education, through expanding experience and adopting values with the help of playful pedagogy, should encourage the multifaceted nature of artistic expression, giving equal attention to both creation and the understanding of meaning as well as form, in parallel with understanding creative processes through introspection and dialogue.

Keywords: artistic development, creativity crisis, paradigms of drawing development research, sociocultural context of artistic development.

Introduction

The concept of the creativity crisis in children and youth in the context of art education is closely tied to specific theories of the development of children's artistic expression. In the literature on artistic development, this crisis is described as a decline in artistic expressive abilities (Davis, 1997a; Gardner, 1980), a period of literal thinking and avoidance of metaphor (Gardner & Winner, 1982), a period of anxiety and loss of interest in artistic expression, leading to the complete abandonment of any form of artistic creation (Kalin, 2005; London, 1989). This paper reviews the literature and various perspectives on this characteristic period in artistic development, from works that address the creativity crisis as a decline in artistic expressive abilities and the dilemma of whether it is a result of innate abilities or the educational environment, to works that consider such atrophy as illusory, with this illusion being the result of the influence of modernist aesthetics.

Whether the creativity crisis is real or illusory (Amorino, 2009), it is a fact that at one point in childhood, children's drawings differ from those created during the preschool, *golden* (Gardner, 1980, p. 99) age of artistic creation, in ways that many authors interpret as a certain regression. From an educational perspective, the aspects of the "creativity crisis" that manifest as fears of drawing and avoidance of this activity, as well as other forms of artistic expression, often accompanied by a complete cessation of interest, are of greater significance. This, in turn, leads to a lack of participation in this important form of human culture. We believe it is important to encompass different viewpoints on children's artistic development to somewhat explain the aspects of the mentioned crisis that are relevant to education, thereby achieving a certain understanding of this issue. To this end, the literature we review addresses various theories of children's artistic development, critiques of these theories, as well as proposed methodological measures in art education teaching.

The Model of Linear Artistic Development and the "Crisis of Creativity"

It can be said that the model of universal and linear stages of development is the oldest and most commonly presented in educational literature. This model explains artistic development as a sequential progression from scribbling, through the pre-schematic and schematic stages, to realistic representations (Lowenfeld & Brittain, 1964). This theory is supported by a large body of literature that depicts the relationship between the patterns of change observable in children's drawings and the physiological and psychological patterns of change evident in children's growth. One such pattern of change is the phase in children's artistic development that early researchers of children's drawings noticed and characterized as a kind of deficit, or regression in artistic expression (Duncum, 1986), followed in later adolescence by a phase of renewal and a return to creative play and exploration, characteristics that are associated with the artistic creation of both young children and adult artists. According to the viewpoint of some theorists advocating for a linear development model, the line of artistic development curves downward in middle childhood and then rises in late adolescence.

The developmental curve in the shape of the Latin letter "U" was proposed and most comprehensively described by Howard Gardner (1980), who compared the drawings of young children with those from middle childhood. Preschool children create drawings that are humorous, original, and aesthetically pleasing; they are not interested in realistic representation, and their works often strikingly resemble those of adult modern artists. Preschoolers in their artistic work display many traits that are also attributed to artists: a persistent exploratory spirit, a willingness to break norms and ignore what others are doing, a tendency to follow their plan, the intensity of focus on the task of drawing, satisfaction in the pure (physical) act of creation and exploration, inventiveness, and playfulness in working with the medium, as well as a readiness to explore for hours and try different combinations (Winner & Gardner, 1981). In contrast to the playful and energetic drawings of young children, made without inhibitions, Gardner describes the drawings from middle childhood as "wooden and lifeless" (Gardner, 1980, p. 143). He also notes that the gain in technical competence is inversely related to the loss of individuality, and during this period, the dominant tendency is to master cultural graphic conventions, which mainly refer to realistic representation (p. 142). Only during adolescence do young people return to playfully experimenting with forms and adopting abstract styles (Ibid, p. 228), with only a few individuals breaking free from the conventional phase—mostly those who, as adults, become artists (Winner & Gardner, 1981). The others, so to speak, remain at the bottom of the developmental curve in the shape of the letter "L," where they stay in the previous phase and, for the most part, completely abandon their early artistic explorations (Davis, 1997a).

Harvard's *Zero Project* had the most well-known research agenda associated with the then-new cognitive approach to studying children's responses to works of art and the development of their artistic creativity (Ibid). During the middle childhood period, which researchers called *the literal phase*, they noticed that children's production was dominated by the pursuit of reproducing photographic reality or at least stereotypical representations that referred to that reality. Children's work appeared more mechanically executed, less unified or balanced, and limited in true emotional expression. Researchers concluded that children at this age had become so involved in the systems of symbols embraced by the culture of schooling that they now wanted their drawings to be as accurate as possible (Davis, 1997b). Although the power of aesthetic symbols may lie in the truth of imprecision, school-aged children are encouraged to respect the boundaries of right and wrong, so rulers and erasers become important tools for children in the literal phase to achieve accuracy. They want their drawings to tell the "right" story and include the correct number of details, reducing their tolerance for abstraction. Children at this age tend to draw in ways that are approved by their peers and the society around them. Given that in our society the most valued way is accurate representation, it is not surprising that most children adopt it (Davis, 1997a).

During *the literal phase*, there is a strong desire to master exactly what the societal rules are, to follow them faithfully, and a fear of deviating, making mistakes, and thus failing to adhere to the rules. Now, as children aim to become full-fledged members of the society they live in, it is difficult for them to tolerate the bold experimentation and willingness to fail that was common just a few seasons earlier (Davis, 1997b).

The easy use of metaphor in the previous period is replaced by the literal use of language, hence the name of this phase.

However, at the same time when children's drawings begin to show less expressive use of lines, children become increasingly capable of recognizing that aesthetic element in the drawings of others. Research findings show that children's perception of these aesthetic qualities increases (Winner & Gardner, 1981). According to the same researchers (Gardner & Winner, 1982), during this period, children also become capable of appreciating linguistic metaphors based on abstract principles. At the preschool age, when children's drawings look aesthetic, they are not sensitive to fullness, which is one of Goodman's (1976) symptoms of aesthetic drawing. Therefore, at the elementary school age, when children's drawings look less aesthetic, they become more sensitive to fullness. According to research findings (Winner & Gardner, 1981), children at the age of 10 can control expressive qualities, and even use them according to instructions, while preschoolers cannot. Thus, it turns out that elementary school children possess skills they do not use in their spontaneous works, while preschool children have skills they do not possess because they do not use aesthetic elements intentionally.

Critiques of Approaches to Researching Children's Artistic Development

Paul Duncum (1986), through reviewing a large body of contemporary material, concluded that the *U-hypothesis* could be questioned. He pointed out that none of the proponents of the U-curve agreed on when the actual decline in development occurs and cited examples of different locations for the current period, marked as the bottom of the artistic development line, within the age range of 5 to 14 years. He also noticed that there was no complete agreement among researchers regarding which characteristics of children's artistic work decline, which is a consequence of different conceptions of terms such as expressiveness, creativity, and aesthetic value. Advocates of the U-curve often have modern artistic styles in mind as models, since they are believed to stem from free, creative expression. From this, Duncum concludes that the ultimate goal of artistic development is based on modern/abstract expressionist concepts of aesthetics, coloured by the stylistic prejudices of theorists and aesthetic formalists (Duncum, 1986; Pariser & van den Berg, 1997).

The concept of a developmental trajectory in the shape of the letter U in artistic development, as proposed by Gardner, and testing this theory with evaluation tools developed by Davis (1997a), critics argue, assumes the existence of a universal aesthetic (Duncum, 1986; Pariser & van den Berg, 1997). Ellen Winner and Gardner (1982) somewhat acknowledged their "unspoken modernist credo" in assessing children's artistic development (Pariser & van den Berg, 1997, p.177). However, besides considering the stylistic prejudices of theorists and researchers, there are other critiques. In addition to the uncritical approach to research from a particular paradigm, critiques in the literature also address the narrow selection of children's creative work (only drawings) used to assess artistic development, the tendency to universally define the endpoint of artistic development, as well as the image of the child and childhood that shapes

teaching and research. Critiques made by other researchers do not claim that certain characteristics that can be identified do not decline. Rather, they point out that the concept of decline was allowed to function in a paradigmatic way. This paradigm then directed and focused attention on certain events in a specific way, while other potentially significant events and equally valuable conceptualizations were ignored.

Critique of the Research Paradigm in Explaining Children's Artistic Development

Denis Atkinson (1991) argues that within a particular paradigmatic understanding of representation, certain systems of notation can be considered inferior, less skilled, or even incomprehensible. He claims that the concept of representation, adopted in traditional theories of linear stages, assumes an exact re-presentation of the world from a static point of view. He cites the example of explaining children's graphic development by evaluating their representation of space, where linear perspective is seen as the pinnacle of development (p. 59). Atkinson questions whether research influenced by such a representation paradigm becomes infected with expectations and pre-informs the researcher about what children will produce (Ibid, p. 60). He agrees with other critics (e.g., Wolf & Perry, 1988) that this paradigm is certainly not relevant for children's forms of representation because it essentially measures a child's ability to use drawing systems that are only proportional or understandable within this paradigm (Atkinson, 1991). This approach views other drawing systems children use as preparatory, rather than as alternative and useful ways of representation (Wolf & Perry, 1988).

Explaining children's drawing from a functional perspective, Atkinson concludes that the drawing systems children adopt have no meaning outside of their use, and their meaning is tied to their use in drawing discourses (Atkinson, 1991). This author uses the term "experiential orientation" to explain the context and stimuli for artistic expression that arise from a child's experience. According to him, children's drawings involve an inventive and eclectic use of a set of symbols and arrangements to represent these experiences. The use of symbol configurations may not always align with the configurational schemes typically used to represent objects from a fixed point of view, which are often employed to assess drawing development. Such configurational schemes only relate to certain experiential orientations within the entire "universe of experiences" (p. 58). Under other experiential orientations, Atkinson includes fantasizing, map-making, depicting relationships between objects, playing games, and describing action sequences. Children articulate these experiences with appropriate forms of representation. The variety of such experiences generates different cognitive, affective, and conative drives that inform the drawing process (Atkinson, 1991). To explain how children use representations, Atkinson references Wittgenstein (1978) and his concept of "language games" in the use of words, noting that ambiguity in meaning is always possible because words are spoken or written in different contexts. The context of use will include one's biographical circumstances, interests, and desires, about the current place and time in which someone uses a particular configuration of words. All these factors inform and thus shape the person's discourse and construct meanings depending on their context (Atkinson, 1991, p. 68, according to Wittgenstein, 1978).

A child may use nearly identical lines and configurations in different drawing discourses, and thus they will acquire different meanings. Although it may seem that young children possess a limited range of drawing systems, they are highly capable of using them differently and evoking various meanings in different drawing discourses. Preschoolers may be far more versatile in their eclectic use of drawing than "culturally inhibited" adults (Atkinson, 1991, p. 69). This author assumes that, in the middle childhood period, when children become acclimated to culture, a process sometimes called acculturation, gradually triggers the inhibitors of their early eclectic use of drawing (Ibid, p. 70). The tendency to value and develop certain drawing systems in many young individuals creates limitations in their use of drawing. Many feel that they no longer know how to draw. Atkinson concludes that if we assess children's representations within a narrow paradigm, we might overlook other, quite clever methods of representation that children use (Ibid).

Critique of the Exclusive Use of Drawings as a Research Source

Since most assumptions about the course of artistic development are primarily based on drawings made from memory and imagination, the linear concept of development has become associated with this theory. Except for Claire Golomb's (1974) work on the development of children's sculpture with clay, most research tends to focus on children's drawings (Kind, 2005, p. 12).

Pearson (2001a) notes that there is no understanding of children's drawings, which is not determined by prior interest in children's drawings. As he sees it, the entire literature on children's drawing consists of various ways in which children's drawings can be used to construct knowledge. Pearson considers children's drawing a form of social practice. The practice of drawing leaves an artifact-like residue in the form of completed drawings. Furthermore, Pearson argues that interpretations of the functions and reasons behind drawing are incomplete when based solely on these remains (p. 348). This author concludes that theorists may think about the practice of drawing, deciding on the causes, reasons, or functions of drawings, but this will always align with the interests that led to the creation of the drawings (Pearson, 2001a, p. 349). This can also be connected to an uncritical approach to research from a specific paradigm. Pearson concludes that all research begins with an interest in something other than children's drawings, and all researchers use children's drawings to support that interest. In the end, the research "concludes with an explicit or implicit claim that the point, causes, or functions of children's drawings have been presented in that interest" (Ibid, p. 352).

Other authors also find the exclusive use of children's drawings problematic because there is little likelihood that children's graphic representation skills can be directly transferred to other artistic media (Kind, 2005). Each artistic medium can provoke different ways of thinking, understanding, and working. En Kindler (1997) believes that children's artistic processes and representations are inherent to the limitations and unique characteristics of the media because children's experiences and habits with specific media affect their work. Additionally, focusing solely on children's drawings in research tends to promote the idea that being artistically developed means being good at drawing (Kind, 2005).

Critique of the Universalist Definition of the End Point of Artistic Development

The developmental perspective suggests a movement towards something, a direction of development towards a final point. Theories of linear development assume an imagined line between initial representations and more advanced modes of representation. For the idea of artistic development to make sense, it is necessary to have some conception of what is developing artistically, with adults who take on the role of professional artists serving as a benchmark for theorists in this regard. The logic of the *U-curve*, in this way, links the honorary conceptions of certain types of mature artistic practices (constructed as dispositions) with the patterns of change in children's graphic products to articulate the beginning, middle, and end of the developmental process (Pearson, 2001b, p. 64).

The stages arise from supposedly universal, general cognitive stages as described by Jean Piaget (according to Kindler & Darras, 1997b). The understanding that artistic development is fundamentally based on genetic fuel common to all children and therefore universal leads to the view that development is not subject to cultural limitations or possibilities. If development is inevitable, intervention would be unnecessary, which does not align with the understanding that development is culturally determined and domain-specific, and requires educational intervention (Kindler & Darras, 1997a).

Most children, who are not inclined to engage in artistic practices, do not reach this universally defined final point of artistic development, and Pearson (2001b) notes that from the perspective of universality, this should be interpreted as a systemic developmental failure, rather than as an ordinary human activity (p. 64). From the standpoint of teaching practice, the author considers it irrelevant whether the failure is biological, cultural, or somewhat a combination of both, which theorists and researchers of the *U-curve* have tried to understand. Thus, he agrees with Duncum (1986) that theories of linear development can only play a supporting role. They do not explain the essence of children's artistic work, especially not the lost interest in artistic activity among children (Pearson, 2001b).

Certainly, anyone who has collected children's drawings and worked with them cannot fail to notice certain similarities and universalities. However, as earlier critics pointed out, the drawings themselves are not sufficient tools for understanding development and the direction of development. Kindler and Darras (1997a) provide an example of the dichotomy evident in the theory of Viktor Lowenfeld (1964). He was enthusiastic about the freshness and expressiveness of young children's drawings, but he formulated development according to patterns of realistic representation. However, anyone familiar with Viktor Lowenfeld's work can say that his vision of the goal of art education was much broader than the way he defined development through universal stages. According to Pearson, the universality of linear development theories tends to promote a singular endpoint, which today contrasts with the interpretation of the development process as a lifelong path of growing reflective self-awareness, an increasing awareness of alternative courses of action, and a growing awareness of the relativity of perspectives (Pearson, 2001a, p. 361, after Light, 1985).

Critique of the Image of the Child in Educational and Research Practice

In educational and research practices, according to many authors (e.g., Cvetković & Olson, 2013; Ivaskević, 2012; Genarro, 2013; Thompson, 2017), the image of the child is framed within universal and natural stages, regardless of context and culture. Art education theorists blame this on the dominance of developmental psychology in understanding the concept of children and childhood, which has limited the way children are perceived. Postmodern criticism and childhood studies offer much more to the field of art education than the prevailing developmental discourses. A deeper understanding has been achieved regarding how adults' attitudes towards children and childhood are limited and directed by cultural narratives and visual cultural icons. The history of childhood studies shows how cultural narratives about what children should be have been shaped by what experts have determined to be "true" about childhood (Thompson, 2017, p. 10). Among these narratives, the belief in children's innocence and the moral panic that inevitably follows it is particularly resilient. This concept of innocence in childhood is problematic because it assumes that adults know what is best for children. In this way, it implies that it is in the best interest of children to have their behavioural expectations dictated to them. The construction of the "universal child" conceals unequal power relations between adults and children, while simultaneously creating an artificial and therapeutic sense of happiness experienced in childhood (Thompson, 2017, as cited in Genarro, 2013, p. 31).

Thompson (2017) argues that in our field, children are often taken for granted and, at best, are silenced partners in research and theory. Patricia Tarr (2003) shares the view that a negative consequence of relying on developmental stages is the (de)contextualization of the concept of the child and childhood. The approach to children is influenced by implicit deficit assumptions, and educators and teachers spend time and effort to educate the "eternal child," determining what children are ready for and what they are not. In this way, their lives, concrete experiences, real capabilities, theories, feelings, and hopes are overlooked (p. 8).

The Universalist approach results in children being placed into schemas and moulds that block the consideration of other developmental mechanisms and potentials they carry. The influence of society and culture is acknowledged, but in practice, it is often not given much importance, except occasionally in some group work. More could be made of the powerful need for sociocultural connection that reaches its momentum in middle childhood, and more attention could be paid to children as active participants in this process, rather than just passive recipients of social and cultural influences.

The Value and Function of Children's Drawing as a Social Practice

The works of Brent Wilson (Wilson, 1974; Wilson & Wilson, 1977) have significantly contributed to the argument about sociocultural influences on development, proving that children's drawings are affected by the models available in their culture and that children often replicate the drawing styles they see around them. Students frequently experiment with cultural symbols and narrative content, as well as

humour, which are common features of their free works (Retallack Lambert, 2007). Pol Duncum (2015) argues that students turn to popular icons for deep affective and developmental reasons. This author agrees with the Wilsons (1977), who, from a structuralist perspective, argued that all artistic production children replicate from popular sources is a form of cultural recycling, filtered through their dispositions and predispositions to create something of their own (Duncum, 2015). Duncum (2013) also suggests that children's mixed, remixed videos on the internet continue to rely on cultural forms they borrow, which they then modify and expand to create new forms. These videos provide evidence of young people's ability to create their own, often humorous, interpretations, or as he puts it, "provide solid proof that creativity remains alive and well" (Duncum, 2015, p. 297). While this author believes that much of what young people create online, by all standards, is untalented and meaningless, lacking even the most basic skills and knowledge of film, he acknowledges that some of it is not only uproariously funny but also highly inventive (Duncum, 2015).

Sociocultural influences are considered significant in middle childhood, and Pearson (2001a) shares research findings that show that children at this stage make socially sophisticated decisions that go beyond the norms imposed by adults (Thompson et al., 1995, p. 100). Among these decisions are choices about the types of practices worth engaging in, influenced by changes in children's social perceptions. Pearson connects the choice of activities related to graphic and other artistic practices with a shift in children's orientation towards strategic interactions with peers during middle childhood, particularly through the valuation of peer abilities (Pearson, 2001a, as cited in Thompson et al., 1995). In some cases, a child may recognize acquiring graphic skills as a worthwhile pursuit, along with recognizing sustainable reasons for engaging in these skills. This can explain the shift towards socially valued and easily accessible conventions for image-making. Pearson (2001a) believes that in research and theory, we should think of children's artistic creation as a form of social practice and consider how this form of practice is connected with other practices.

Kindler and Darras highlighted the role of "significant others"— parents, teachers, and peers — in artistic development in early childhood. They argue that the reactions and types of feedback children receive for their drawings can encourage them to abandon certain artistic choices and instead turn to other artistic spaces (Kindler & Darras, 1994).

Artistic Creation as a Multimedia Activity with Different Functions

Authors Wolf and Perry (1988) argue that the concept of drawing skills is not considered the fundamental or sole prerequisite for artistic development, and they propose understanding artistic development as the acquisition of a "repertoire of visual languages," as well as the skill to know when and how to choose and use each one (p. 18). Kindler and Darras build on this idea by comparing artistic development to a map and explaining children's artistic creation as a semiotic process that takes place in an interactive social environment and results, particularly in early childhood, in multimedia manifestations (Kindler &

Darras, 1994, pp. 1-2). They refer to the beginning of drawing in children as *plurimedia* activities (Kindler & Darras, 1997, p. 22). Young children, in their activities of conveying meaning, incorporate not only marks on paper but also gestures, speech, and sound imitation. Their marks on paper make sense only within the context of the overall activity, so drawing in its early stages is a multimedia activity, not a visual product. In this way, drawing is not initially a matter of purely visual cognition, and as children grow, they develop a broader repertoire of artistic representation strategies that they apply by the perceived needs and functions of their drawings and the context in which their work is produced (Parsons, 1998).

The concept of a map aims to emphasize that there is no single line of development but rather a set of alternative paths. Kindler and Darras map out several paths along which pictorial representations can develop. These authors further categorize the paths into four "tendencies," as specific inclinations toward pictorial representations. There is a *tendency toward writing*, which includes pictograms, cave drawings, and detailed schemes. Then, the *hyper generic tendency*, can be associated with geometric models and Greek canons. The *homomorphic tendency* includes self-expressive and individualistic forms, and the *isomorphic tendency* includes various forms of realistic representation. These tendencies in further artistic development highlight cultural diversity and the social dependence of the developmental path (Kindler & Darras, 1997b).

In more recent literature, author Kind (2005) highlights five modes of representation within what she calls the *social performance of representation*. These are *narrative, experiential, social, action-based, and aesthetic* modes of representation, and she considers them useful for discussions about how children engage in or perform the act of artistic creation in the classroom. The narrative mode of representation serves a communicative function and intention, and it is a way to remember, celebrate, make sense of, describe, invent, or come to terms with an experience. Under experiential, Kind refers to learning and creating through play, movement, and physical contact while working with art materials. Often, children perceive art as a collective activity or as a game, interaction, and means of social connection. The action-based modes of representation are images and signs that leave no trace or residue but are performed, executed, and signified through movement, drawings in the air, or sculptures presented through bodily movements. The aesthetic orientation focuses on surface qualities, physical properties, and the visual elements of the work in progress (pp. 14-16).

Recommendations for Teaching

According to Olivia Gude (2000), there are no universally applicable teaching practices that are free of embedded values or deserving of being called fundamental approaches to artistic creation. There are multiple ways to engage in learning and understanding something. Every student brings their perspectives, dispositions, and learning styles to the task. Children should be given access to artworks through different entry points. Creating images can involve stories, sound, movement, gestures, play, and social interaction, and cannot be understood solely based on the images or marks that result. Children will

approach art creation from various perspectives, and a good art education program will attempt to create multiple entry points for children's exploration of art. Understanding, supporting, and enabling children's intentions and interests are key to developing meaningful and relevant opportunities for learning visual arts (Pearson, 2001a).

Sylvia Kind (2005) suggests that instead of viewing children's visual art as development toward greater skill and competence, their artistic creation should be seen as events that unfold about the materials being worked with, the children's various interests and learning styles, and cultural values and meanings. Visual art is not only about the visual; it encompasses much more than just visual ways of knowing and experiencing. Kind views artistic creation as engaged, embodied, sensory, tactile, kinesthetic, communicative, critically reflective, culturally negotiated, private, and social endeavour. Such a process is understood through experience and active engagement, as it is dynamic, participatory, and based on physical creation (Kind, 2005, p. 13).

Kalin (2005) advises teachers to base their curricular choices and approach on their own experiences with drawing and a clear definition of what drawing development means for them. Reflecting on how drawing is used beyond the realistic illustration of the world in two dimensions opens up different possibilities, and this author suggests breaking the control of visual realism over established concepts of drawing. According to her, this can be achieved by expanding the criteria that typically favour accuracy in representation in drawing. Evaluation criteria would, in this way, include a wide range of characteristics inherent in the processes and products of drawing, such as communicative, social, imaginative, private, narrative, gestural, sensory, multicultural, reflective, embodied, metaphorical, autobiographical, kinesthetic, critical, and evocative possibilities. The focus then shifts to content, and drawing becomes a tool with the potential to create meaning, provide significance to existence, and explore issues of personal or social importance. Through activities that allow students to analyze, observe, and be influenced by artists and artworks that have avoided focusing on conventional realistic drawing techniques, teachers send a clear message that there are countless ways to represent within a drawing (Kalin, 2005, p. 47).

Cultural meanings of what someone draws, how they draw, how they perceive their drawings, and what it means to draw are part of children's experience and understanding of drawing (Kindler, 1992). It is necessary to create different ways to approach drawing to expand the often quite fixed notion of what constitutes drawing and what makes "good" drawing. Nadin Kalin recommends starting with the definition of drawing. She suggests a constructive conversation about what practices are implied by drawing, such as whether it can be drawing when something is cut, traced with a finger, drawn on a map, or if it must strictly involve pencil and paper, etc. In contemporary art, drawing is used in countless ways that question the boundaries of drawing media, subjects, techniques, processes, and definitions. Similarly, sources for drawing should be considered, and students may use observation, description, memory, imagination, selection, elaboration, enlargement, point of view, and metamorphosis, among others (Kalin, 2005).

For students who wish to develop classical drawing skills, it is important to guide them toward the

understanding that practice, persistence, and time are what are needed to increase fluency, skill, and personal expression. Authors suggest daily drawing, where possible, and incorporating specific themes (Pearse, 2005). Drawing outdoors allows students to gain firsthand experiences and collect sketches, textures, outlines, colours, shapes, details, ideas, and patterns, providing an opportunity to transfer scale, form, and texture from objects (Kalin, 2005). Drawing can be used as a starting point for learning other subjects. Objects of study can be drawn by enlarging parts of the whole while simultaneously noting associations with what is being observed. This analogical thinking through drawing and exploration can be developed to create metaphors, poetry, and research questions. Drawing close-up parts of larger objects can alleviate the pressure of making a drawing appear as a whole (Kalin, 2005, p. 49).

Some teachers use image-guided techniques to relax and focus students before attempting to draw from memory. Amorino (2009) bases his approach to "rejuvenating" and reviving adolescent artistic expression on techniques inspired by Lee Strasberg's method. This art educator focuses on specific experiences that are often at the root of artistic impulses and, using these techniques, helps students identify and define those experiences and translate them into artistic impulses. The students' artworks and statements indicate the revival of authentic artistic expression, accompanied by growth in areas related to the formation of original ideas, studio engagement, and development of artistic skills, understanding formalism, and the perception of art and artwork creation (Amorino, 2009). How children learn and what they learn depends heavily on their immediate environment, social relationships, and historical circumstances. This form of education naturalizes local knowledge so that it appears as common sense, and these beliefs remain ingrained in each individual, potentially limiting the extent to which they can adopt new learning methods and forms of knowledge. It is important to discover how students have learned to make and talk about visual art, craft, and design outside of school and in what contexts because if learning in school does not align with the experiences at home or in the student's earlier schooling, new learning is likely to be hindered (Addison & Burges, p. 22). The idea is to guide the student in creating and reflecting on their image at every stage of development to gain an intuitive understanding of themselves and the world. This emphasizes dialogue rather than the child's talent or the teacher's artistic ability and allows for thinking about art education as part of the teaching process (Retallack Lambert, 2007).

Paul Duncum (2008; 2009; 2015) advocates for a dialogic, playful pedagogy that acknowledges students' enjoyment by allowing them to engage with their cultural preferences. Through this dialogic, playful pedagogy, Duncum believes that students can be given the autonomy to intuitively understand what is best for their growth and self-sustainability. He proposes a dialogue between the recognized rational agenda of the school and the irrational impulses of the students, between the rational culture of formal educational institutions, students' popular cultural models, and the "culture of student subversive transgression" (p. 304). Research on media education practices advises rejecting critical pedagogy in favour of play, where teachers refrain from promoting their own moral and political positions as if they were truths (Duncum, 2008). Duncum also recommends that teachers listen, rather than just talk. Instead

assuming they know what is best for students, teachers should ask students to articulate their views in an open inquiry. It is essential to provide students with opportunities to reflect on their own, often contradictory, negotiations with popular culture. The author warns that it is unrealistic to expect the process to be neat, simple, or quick, and advises patience because the outcomes are not guaranteed (p. 255).

Judith Burton (2001) emphasizes that teaching through dialogue assumes that children and adolescents are recognized as thinkers, capable of managing their ideas and imagination in the service of developing their own visual and symbolic capacities. Teaching through dialogue involves a free and continuous exchange of ideas that is actively directed toward reflection, discovery, and new understanding. It encourages children to explore new ways of thinking, strengthens their understanding, and sense of action, and offers insight into how knowledge is generated, constructed, and expressed through images. According to Burton, a good dialogue allows the intertwining of personal sensory, affective, and cognitive responses as young people reflect on their experiences and, through imaginative reconstruction, shape them using visual materials. A provocative dialogue promotes self-reflection, recognition, and tolerance of differences, as well as the ability to listen and learn from the ideas and thoughts of others. Thoughtful dialogue should offer young people insight into how ideas are created, how they are connected in a sequence, and how they build on larger ideas or concepts (Burton, 2001, p. 40).

Conclusion

It can be concluded that all theories of visual development contribute to the understanding of the nature of artistic expression, which is layered, multimodal, and serves many functions. A large amount of research material provides insights into specific aspects of visual development, and it can also be said to offer much information about the researchers themselves, the contexts from which they approach the topic, as well as the paradigms that shape their observations. The so-called "creativity crisis" is, from the perspective of a certain paradigm, a crisis or decline of artistic abilities, while from another perspective, it is a characteristic social practice. In education, it is important to be aware that, as teachers and researchers, we shape our methods through specific paradigms through which we view children, childhood, visual development, art, learning, and all aspects of visual educational practice.

Creativity is no longer considered an innate attribute that only requires encouragement and opportunity; instead, it benefits from open instructional intervention. However, these instructional interventions cannot be universal. We must constantly reassess through which paradigm we observe and act, what our image of the student is, and how that image aligns with the idea of a visually developed individual.

In addition to the methodological approaches to the issue of the creativity crisis that we have outlined through the literature review, such as introspection and dialogue, and creating opportunities for involving different forms of knowledge and student engagement, we suggest that it would be beneficial to introduce students to different forms and paths of visual development and strive to ensure that, as much as possible, they are involved and self-consciously follow the trajectory of their development.

Literatura

- Addison, N., & Burgess, L. (2007). *Learning to teach art and design in the secondary school: A Companion to School Experience*. Learning to Teach Subjects in the Secondary School Series.
- Amorino, J. S. (2009). The Artistic Impetus Model: a resource for reawakening Artistic expression in adolescents. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 50(3), 214–231. <https://doi.org/10.1080/00393541.2009.11518769>
- Atkinson, D. (1991). How Children Use Drawing. *Journal of Art & Design Education/Journal of Art and Design Education*, 10(1), 57–72. <https://doi.org/10.1111/j.14768070.1991.tb00561.x>
- Burton, J.M. (2001). Lowenfeld: An (other) Look. *Art Education*, 54(6), 33–42. <https://doi.org/10.2307/3193913>
- Cvetkovic, V. B., & Olson, D. (2013). *Portrayals of children in popular culture: Fleeting images*. New York, NY: Lexington Books.
- Davis, J. (1997a). Drawing's Demise: U-Shaped Development in Graphic Symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132–157. <https://doi.org/10.2307/1320290>
- Davis, J. (1997b). The "U" and the wheel of "C": Development and devaluation of graphic symbolization and the cognitive approach at Harvard Project Zero. In A. M. Kindler (Ed.) *Child development in art*. (pp. 45-58) Reston, VA: National Art Education Association.
- Duncum, P. (1986). Breaking Down the Alleged "U" Curve of Artistic Development. *Visual Arts Research*, 12(1), pp. 43-54.
- Duncum, P. (2008). Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture. *International Journal of Education through Art*, 4(3), pp. 247-257. doi: 10.1386/eta.4.3.247/1
- Duncum, P. (2009). Toward a Playful Pedagogy: Popular Culture and the Pleasures of Transgression. *Studies in Art Education*, 50(3), 232-244
- Duncum, P. (2015). A journey toward an art education for wired youth. *Studies in Art Education*, 56(4), 295–306. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518972>
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books
- Gardner, H., & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped development*, 147-168. New York: Academic Press.
- Genarro, S. (2013). Making kids sexy: Sexualized youth, adult anxieties and Abercrombie and Fitch. In V. B. Cvetkovic & D. Olson (Eds.), *Portrayals of children in popular culture: Fleeting images* (pp. 27-46). New York, NY: Lexington Books.
- Golomb, C. (1974). *Young children's sculpture and drawing: A study in representational development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

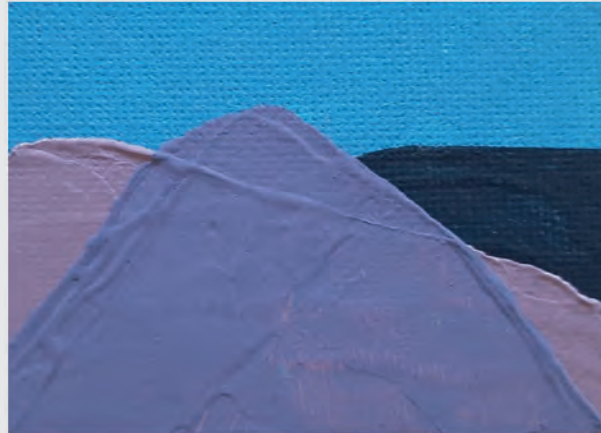
- Goodman, N. (1976). *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Grauer, K. & Irwin, R. (2005). *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Ivashkevich, O. (2012). Rethinking Children: Power, Pedagogy, and Contemporary Art Education Practices. *Art Education*, 65(1), 40–45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2012.11519159>
- Kalin, N. (2005). Breaking the Grip: Drawing beyond anxiety and visual realism. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Kind, S. W. (2005). Windows to a Child's World: Perspectives on Children's Art Making. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Canadian Society for Education through Art. Toronto, Ontario.
- Kindler A. M., & Darras, B. (1994). Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in early childhood years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1-13.
- Kindler, A. M. (1992). Worship of creativity and artistic development of young children. *Canadian Society for Education Through Art Journal*, 23(2), 12-16.
- Kindler, A. M. (1997). Child development in art: Perspectives and interpretations. In A. M. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 1-7). Reston, VA: National Art Education Association.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997b). Map of artistic development. In A. M. Kindler (Ed.) *Child development in art* (pp. 17- 44). Reston, VA: National Art Education Association.
- Light, P. (1985). The development of view-specific representation considered from a socio-cognitive standpoint. In N. H Freeman and M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp. 214-230). Cambridge: Cambridge University Press.
- London, R. (1989). *No more secondhand art: Awakening the artist within*. Boston: Shambhala.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Co.
- Pariser, D., & van den Berg, A. (1997). The Mind of the Beholder: Some Provisional Doubts about the U-Curved Aesthetic Development Thesis. *Studies in Art Education*, 38(3), 158–178. <https://doi.org/10.2307/1320291>
- Parsons, M. (1998). [Review of Child Development in Art, by A. Kindler]. *Studies in Art Education*, 40(1), 80–91. <https://doi.org/10.2307/1320230>
- Pearse, H. (2005). *Themes, Cross-Curricular Connections and Daily Drawing*. In Grauer, K. & Irwin, R., *Starting With...* (2nd ed.). Toronto: Canadian Society for Education through Art.
- Pearson, P. (2001a). Towards a Theory of Children's Drawing as Social Practice. *Studies in Art Education*, 42(4), 348–365. <https://doi.org/10.2307/1321079>
- Pearson, P. W. (2001b). Children's Drawings as "Artistic Development:" Art Education's Conceptual Twilight Zone. *Visual Arts Research*, 27(1), 60–74. <http://www.jstor.org/stable/20716022>
- Retallack Lambert, N. (1997). The World of Adolescent Art: Development, Style, Culture. In: Grauer, K., Irwin, R. L., & Art, C. S. F. E. T. (Eds.), *Readings in Canadian Art Teacher Education*. Boucherville, Quebec: Canadian Society for Education through Art.

-
- Tarr, P. (2003). Reflections on the image of the child: Reproducer or creator of culture? *Art Education*, 56(4), 6-11.
- Thompson, C. M. (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1258526>
- Thompson, E., Boggiano, A., Costanzo, P., Matter J. A., & Ruble, D. (1995). Age-related changes in children's orientations toward strategic peer interaction: Implications for social perception and behavior. *Social Cognition*, 13 (1), 71-104.
- Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holtz plus an outline of a theory of child art. *Art Education*, 16(1), 2-9.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources of the drawing of young people. *Art Education*, 30(1), 4-12.
- Winner, E., & Gardner, H. (1981). The art in children's drawings. *Review of Research in Visual Arts Education*, 7(2), 18–31. <http://www.jstor.org/stable/20715322>
- Wittgenstein, L. (1978). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolf, D. & Perry, S. (1988). From endpoints to repertoires: New conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-35.



YouTube: 20. Almazan video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/mmSFcd9w6Yw>
Time: 13:39`
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian / English

Figure 0.75b
Stara planina — Old mountain
[acrylic on canvas]



Note. Teodora Peng, 5 x 7
cm (triptych), 2021.
All rights reserved
© Fer Use

8.

APPLICATION OF ICT IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Dubravka Kuščević, PhD, docent, Art pedagogy
Marija Brajčić, PhD, associate professor, Art pedagogy
Mia Mijaljica, MSc, assistant, Art pedagogy
PhD student, Interdisciplinary sciences,
educational sciences, Art pedagogy
Faculty of Philosophy, University of Split (Croatia)
kuscevic@ffst.hr



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC [004.92:73/76]-057.875
Original scientific article
788–803

COMPUTER GRAPHICS — A NEW MEDIUM OF VISUAL ART EDUCATION

Summary: Computer graphics is created with the help of a computer and comprises the creation, storage and processing of image content, i.e. the creation of graphic representations with the help of a computer. Computer graphics thus represents the synergy of science and art. Computer graphics is a new visual form of fine art. This paper aims to investigate the interest, motivation and satisfaction of students in creating computer graphics. The quality of the student's artwork was also assessed. The success of the artwork was evaluated based on the quality of the use of artistic and compositional elements, imagination and non-standardised expression. The research was conducted at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split as part of art courses (Teacher Education, Early Childhood and Pre-School Education) and 106 students participated in the research. The results show that students are moderately motivated to express themselves artistically in computer graphics (47.2%), and their satisfaction with this type of artistic creation is also moderate (47.2%). Although the students are moderately motivated and satisfied, they still show interest in this type of artistic expression and 37.7% of the students would like to see more of these activities in art classes in the future. The quality of computer graphics shows that 28.3% of students created high-quality computer graphics, 42.5% of students created moderate-quality computer graphics, and 29.3% of students' artwork was categorised as poor-quality computer graphics.

Keywords: art, computer graphics, students, motivation.

Introduction

People today live in a highly technological world, we function in the same technological environment that is constantly evolving. It is difficult to say with certainty what the world will look like in ten or twenty years, but we can say with certainty that the changes that are taking place will affect the lives of individuals, but also the world as a whole. We do not know if science and art will look the same in the future, but we need to prepare ourselves for the innovations that the future will bring.

At present, human life is in disharmony with the rhythm of accelerated technological progress, even though technology is now perfectly integrated into the corporate, medical, scientific and educational systems. In order to keep pace with the changes in the application of information and communication technologies in the teaching process, educators, teachers and professors need to adapt quickly and acquire the skills necessary for their work. Curiosity and openness as well as the desire for new knowledge are key to progress in this area.

Information and Communication Technology and Digital Competencies

Science and art as forms of human creativity are intertwined in many areas of human activity. These two areas of human culture complement each other, and although they look different and have no points of contact, both areas contribute to the development of human knowledge. Science is easily verifiable, scientific facts are concrete and defined, while art is complex and not easily defined. Art is the result of human reason and creativity, but also of feelings and emotions (Kuščević, Ćosić, Mišurac, 2020), which makes art more complex and demanding in the field of interpretation and understanding.

Artistic expression awakens many insights and triggers many social changes. Social changes are always present in social endeavours because visual art production cannot be perceived outside the time and space in which it was created (Brajčić, Kuščević, 2016). In addition to art, technology also belongs to the time in which it was created. The development of technology influences people's way of life in almost all areas of human activity, from economy to politics and education, which is why today's life is unimaginable without technology, with the help of which we share and transmit various information and which has made people's lives much easier. The accelerated development of technology and the introduction of digital media in education are creating a new concept of teaching, acquiring and transferring knowledge on a global scale. It can be noted that in the modern world, technology is constantly advancing and enriching human life. Modern society is based on digital information that we store, read and transfer with the help of computers and computer networks. Information and communication technology (ICT) is defined as the totality of the various technological tools and means used to create and communicate, disseminate, store and manage information (Terhart, 2001). Afrić (2014) points out that the entire society has changed with the application of technology, and thus also education, in which the educational goals have changed with the progress of technology. However, with the progress and application of technology, teaching materials and aids in the classroom are also changing. Teaching aids are all the materials, tools

and other items used to display and present a particular teaching material, and the quality of teaching depends on them. One of the most important teaching aids, but also a medium for the exchange of knowledge in modern teaching, is the computer, which provides access to a wide range of content that can enrich the teaching process. Computers are defined as electronic devices that perform tasks and operations based on commands. More specifically, according to the *Computer Science Dictionary* (Croatian *Informatički rječnik*), an electronic device — computer — is "a device intended for data processing; a computer receives commands and data, executes given commands over the data and displays solutions in an appropriate form" (Kiš, 2006, 68). The computer as a teaching tool should be used in pedagogical practise in such a way that the student acquires new skills and knowledge with the help of the teacher and the use of other teaching tools and aids, i.e., the computer is a means of conveying various information that makes it easier for students to acquire new knowledge daily. If the computer is used efficiently, it becomes a tool that enables creative and effective knowledge transfer to students, and with the help of the computer, students can develop their creativity.

Nowadays, it is not surprising when we realise that children are much better adapted to new technological challenges than adults. It is therefore important to ask to what extent the development of technology influences education and how new knowledge and skills are acquired. Parents, teachers and educators must learn to communicate in the language of children and students because the methods of pedagogical work are quickly becoming outdated and less and less effective. Computer-assisted learning involves all participants in the transfer of knowledge in the teaching process, which can promote independent learning with customised platforms (Hilčenko, 2016).

Being digitally competent is one of the basic requirements of our time, because digital competence is essential for active participation in society, for learning and teaching or for coping with everyday situations. "Digital literacy implies knowledge and skills related exclusively to digital media and refers to logical and critical thinking, safe use of information and information and communication technologies, both at work and in leisure time, and well-developed communication skills" (Tomičić, L., Cvrtila, M. and Pavetić, D. 2012, p. 88). So when we talk about digital literacy, we are talking about the safe use of various digital technologies for communication, information and solving many practical problems. Digital literacy is developed from an early age. Educators and teachers are therefore expected to be open to acquiring new skills and knowledge, such as the use of computer technology so that they can develop digital competencies in children and thus influence the development of children's full potential. Information and communication technology is also changing the ways of working in the field of visual arts education. The application of information and communication technology in the teaching process creates a link between the artistic design of science and technology (Liu, Q., Chen, H. & Crabbe, M. 2021). Thus, science, art and technology are interwoven in the teaching process.

With the development of information and communication technology and social media, the methods and channels for conveying knowledge and information for learning and life are no longer limited by time and space, which is also reflected in art education (Ma, Z. Guan, J. Yi Man Li 2021).

Visual Art Education and Some Experiences of Computer Application in Visual Art Education

The visual arts have an irreplaceable social, cultural and anthropological significance. Visual arts education is an important part of the aesthetic education of children and young people and is necessary for the holistic development of a person, which is recognised in educational concepts all over the world. Many authors emphasise that art education contributes to improving the upbringing and education of children and young people, especially in the area of creative skills.

Modern technology in visual arts education has changed the way artists create and design their artwork. In the past, artists used charcoal, pencil, pastel, watercolour, oil, bronze, stone, wood, mosaic and other art techniques to create their works, but today art techniques are changing and contemporary artists use various software, digital and artistic tools and recording techniques to create and design. In this way, advanced techniques and software enable artists to be creative, efficient and innovative in the visual arts and develop skills and abilities that they may not have had in the past.

The development of modern technologies with the application of pedagogical principles has enabled a new educational paradigm of e-learning that provides quality support for teachers and educators in the transmission of knowledge, skills and abilities.

The computer is used in art education in various ways, both as e-learning and as artistic expression. Well-designed and applied teaching content in e-learning systems enables different scenarios of learning, teaching and testing knowledge in teaching art courses. In addition, various platforms offer the possibility of making virtual visits to museums and galleries, which can significantly enrich art teaching.

The use of computers in art lessons has been realised in an interesting way in primary schools in Slovenia. An interesting project dates back to 1991, when the systematic introduction of computers in visual arts classes was started in eight Slovenian primary schools. Later, in 1997, almost half of all Slovenian primary schools joined this project. The Petra project aimed to promote pupils' computer skills and enabled teachers to personalise the process of creating computer art. With the help of various computer tools, students were able to solve tasks in the subject of visual arts, mainly in the field of drawing and painting (Duh, 2006).

E-learning using the Moodle system in art lessons was carried out as an educational experiment with lower primary school pupils. The experiment included a total of 57 pupils from two primary schools in Split-Dalmatia County. It was found that there are differences in the knowledge and preferences of fourth-grade primary school pupils regarding contemporary art about the teaching method. The results show that pupils' preferences for contemporary art increased in the group that was taught through the Moodle system and in the group of pupils who created based on contemporary art. Pupils expressed their satisfaction with learning contemporary art through Moodle. The difference in the results of the initial and final knowledge tests showed statistical significance in the groups taught through art. Thus, it was found that Moodle as a form of e-learning provides opportunities for learning various content, including contemporary art in primary school (Tomaš, Tomasović, Kuščević, 2020).

E-learning is implemented in e-learning systems with well-designed and provided teaching content that offers the possibility of learning, teaching and testing knowledge both online and in a hybrid scenario, among others for students in higher education of fine arts. A sample of 80 3rd, 4th and 5th-year female students of the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Teacher Education study programme in Split was used to investigate the opinion on the quality of the designed teaching content of the course *Methodology of Art Education* on the Moodle system. The analysis of the obtained results showed that the teaching content is of high quality, simple and instructive and as such makes a great contribution to the process of learning, teaching and testing students' knowledge. According to the students, it was found that the teaching content of the course *Methodology of Art Education* can be designed, developed and implemented in the teaching process with the help of the Moodle system (Kuščević, Tomaš, Mornar, 2016). E-learning undoubtedly contributes to the process of learning and teaching art content, which has been confirmed in the teaching of art courses at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split.

The interesting *Google Arts and Culture* platform of online media offers the possibility of consuming quite diverse content in the field of art and culture in a virtual environment. On this interactive platform (with high-quality content), created in cooperation with numerous museum institutions, art lovers, children and young people, as well as anyone interested in art and culture, can have the experience of a virtual visit to the selected institution and learn about the topic of their interest, which is achieved through the use of a range of services found on this platform. Users can use different communication channels such as social networks or e-mail, and the educator or teacher can also use the platform successfully in the educational process by obtaining a tool with which to complete the teaching process. The platform can be successfully used in the classroom as it does not require any special resources (at lower educational levels) requires a computer or smartphone with an internet connection and is therefore easy to use.

Research Methodology

Subject, aim, research objectives and research hypotheses

Computer graphics is a branch of ICT that deals with the creation of graphical representations using computers. Computer graphics are used in various scientific and technical fields as well as in industrial and graphic design. Today, the field of computer graphics is developing into an independent branch of the fine arts. The subject of this research is higher education teaching of fine arts in courses dealing with art education at the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split, and the research focuses on pre-school teachers and their experiences in creating computer graphics.

The aim of the research is to determine the interest, motivation and satisfaction of students in relation to creative expression in computer graphics. In this research, we wanted to focus on the following research questions: (1) Are students motivated for artistic expression in computer graphics and why? (2) Are students satisfied with artistic expression in computer graphics? (In addition, we will investigate the

reasons for students' satisfaction or dissatisfaction); (3) To examine whether students want to create more with computer graphics in class during the exercises in art courses? (4) To assess the quality of students' computer graphics? The research is based on the following hypotheses: (H1) Students will be motivated to express themselves with computer graphics; (H2); Students will be satisfied with this type of artistic expression; (H3) Students will want more of these activities in class; (H4) The quality of computer graphics will be moderate-quality.

Sample analysis, procedure and description of the research

A total of 106 students participated in the study, including 53 students from the Department of Teacher Education and 53 students from the Department of Early Childhood Education and Care. The Early Childhood Education and Care students were in their first year of study, while the Teacher Education Study students were in their fourth year of study. The research was conducted in 2022/2023 and 2023/2024 as part of art assignments that students complete in exercise lessons. In order to allow the students freedom of expression, they were allowed to freely choose the composition, visual and compositional elements with which they created their work, as well as the artistic expression motif. Students were also free to choose the software in which they wanted to create art, and most students opted for Paint, Tux Paint and Sketchbook programmes.

Methods of data collection and processing

The artworks were collected from students during regular classes in visual arts education courses, in exercise classes. In the analysis and review of the research results, the students' artworks and the contents of the notes and data collected during the research were analysed. Percentage values were also used to present the results. The analysis and evaluation of student artwork collected during the research was conducted by art educators, the authors of this paper.

The quality of student artwork was rated according to the categories 0, 1, and 2. High-quality computer graphics are represented by category 2, moderate-quality computer graphics by category 1, and poor-quality computer graphics by category 0.

The graphics were evaluated according to the following criteria: 1) richness of the visual language (good use of lines, colours, surfaces, rhythm, contrasts) 2) originality of expression of the artistic motif, and 3) lack of stereotypical and clichéd expression.

Research Results and Discussion

Motivation is a powerful component that affects learning outcomes, and in the first research task, the aim was to investigate students' motivation for computer graphics. The research began with the hypothesis (H1): Students will be motivated to express themselves in computer graphics.

Students' motivation is important in artistic activities because building a high-quality motivation system increases efficiency in artistic activities. Motivated students put more effort into their artworks than unmotivated students and better artistic quality is visible in such artworks, which is achieved through motivation.

Motivation is one of the very complex patterns of human behaviour and is usually defined as that which drives us from within to engage in an activity, i.e. to achieve a goal, and makes that activity more enduring (Petz, 2006). In other words, "we can define it as the process that provokes, directs and sustains our activity in order to achieve a specific goal that can satisfy a corresponding need" (Nakić, S. and Lindov, K. 2020, p. 3). Thus, Buble (2011) defines motivation as any influence that causes, directs and maintains people's target behaviour. Lazibat and Dumančić (2002) point out that motivation is a set of drives, demands, needs and desires. Different human needs, desires and values condition motivation, and motivation itself differ and evolves as a person grows and develops. "We distinguish between two types of motivation, intrinsic and extrinsic. Due to intrinsic motivation, we do things that make us happy and interested, while extrinsic motivation is only present when the environment rewards us" (Križaj Grušovnik, J. 2022, p. 3). Intrinsic motivation comes from ourselves and often the process of the activity is more important than the result. It arises from interest when we learn something that interests us. In extrinsic motivation, the goal is not in the activity, but somewhere outside of it (Križaj Grušovnik, J. 2022). In this study, we were interested in the intrinsic motivation of the students.

From the results shown as percentages in Figure 1, it is clear that 31 out of 106 students are highly motivated to express themselves artistically through computer graphics. A total of 50 students are neither motivated nor unmotivated, while 25 students are unmotivated. Slightly less than half of the students are moderately motivated, so that hypothesis H1, that the students will be motivated to express themselves in computer graphics, is not confirmed. We expected a better motivation of the students for an art technique that corresponds to the current trends and represents one of the modern forms of artistic expression.

Graph 1

Motivation of students for artistic expression in computer graphics



From the results shown as percentages in Figure 1, it is clear that 31 out of 106 students are highly motivated to express themselves artistically through computer graphics. A total of 50 students are neither motivated nor unmotivated, while 25 students are unmotivated. Slightly less than half of the students are moderately motivated, so that hypothesis H1, that the students will be motivated to express themselves in computer graphics, is not confirmed. We expected a better motivation of the students for an art technique that corresponds to the current trends and represents one of the modern forms of artistic expression.

Furthermore, we wanted to find out why students are motivated or unmotivated to express themselves artistically in computer graphics, and we asked students to verbalise their answers. Here are some of the students' responses: "I am motivated because I believe that technology is very important in today's world." "With the help of modern technology and the tools that are available to us, it is much easier to visualise something that I have imagined." "It's interesting and something new and different, and that's why I'm interested." "I'm motivated because there are different tools that we can easily work with creatively." "I am motivated because it is a modern and interesting way of artistic expression with many possibilities." "I am motivated because we can simply create art." "I am motivated because I am interested in the possibilities of computer graphics in working with children and how it can be used."

Students who were moderately motivated usually gave the following reasons: "I'm not completely unmotivated, but if I want to express myself artistically, I don't want to do it on the computer." "I don't have time to master software just to express myself better." "I am motivated because I am looking for a different kind of artistic expression, but on the other hand I am unmotivated because I prefer classical art techniques." The students cited the following reasons for their lack of motivation: "I don't like working on the computer, I prefer colours and brushes and the chaos they create." "I am unmotivated, because I prefer the feel of pencils, brushes and paper." "I don't know much about computer graphics." "I'm not really interested in artistic activities." "I am unmotivated because other types of artistic expression are more interesting to me." "I am unmotivated because I'm not skilled at drawing on the computer."

"It is generally believed that motivation is not a personal characteristic of people, it is acquired throughout life and can be strongly influenced by the environment" (Babić, V. 2022, p. 56). More of such artistic activities could have a better impact on students' motivation in the future.

When it comes to motivation and satisfaction, the difference can be explained as follows: Motivation focuses on the desire for results, motivation is an inner feeling that is different for each person and is intended to stimulate the individual to improve efficiency, increase productivity, increase creativity, while satisfaction is a consequence of the achieved result (Brnad, Stilin, Tomljenović, 2016). Motivation contributes to satisfaction with the achieved goal. Motivation is often the result of expectations for the future, while satisfaction with the activity is the result of past events.

In the second part of the research, we wanted to investigate whether students are satisfied with artistic expression in computer graphics, assuming that (H2) students will be satisfied with this type of artistic expression. A satisfied student will be more productive, which is reflected in their artistic work.

Satisfaction is a positive attitude towards the work performed, resulting from the evaluation of the activity carried out. People who are extremely satisfied with what they do have positive feelings towards their work, as opposed to dissatisfied people. Dissatisfaction is an internal state associated with the feeling of not achieving something (Mullins, J. L., 2010).

The assessment of satisfaction is influenced by many factors: organisational factors (type of work, supervision and management style), personal factors (education, intelligence, work orientation skills), social factors (relationship with colleagues), cultural factors (based on attitudes, beliefs and values) and environmental factors (economic, social and technological influences).

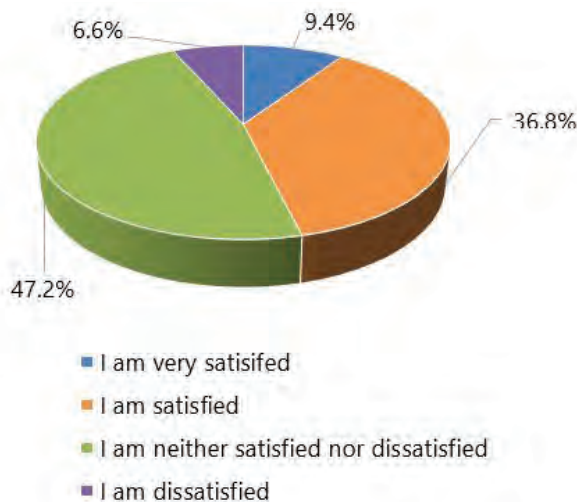
The results of the subjective assessment of student satisfaction are presented in Figure 2. Of the 106 students, 10 students are very satisfied, while 50 students are neither satisfied nor dissatisfied, which constitutes almost half of the students surveyed. A total of 39 students are satisfied and 7 students are dissatisfied. It can be concluded that student satisfaction was moderate, as most students were neither satisfied nor dissatisfied with the artistic activities in computer graphics. Some students were satisfied while others were dissatisfied with the creation of computer graphics. So it can be argued that satisfaction is a complex concept and it is difficult to measure objectivity. As with motivation, the aim was to find out why students were satisfied, dissatisfied or moderately satisfied with this activity.

The students give the following reasons for their satisfaction: "I am very satisfied because I can try something new and different." "I am satisfied because I had the opportunity to learn about new activities and they turned out to be very good." "I am satisfied because technology has been integrated into artistic expression." "I am satisfied because modern teaching methods are used." "I am satisfied because it is fun."

"I am satisfied because the expression is left to our imagination." "I am satisfied because it is sometimes useful to express my feelings in computer graphics when I don't have paper available." "I am satisfied because computer graphics give me a wide choice of materials and colours that I wouldn't otherwise have." "I am satisfied because I can correct mistakes quickly and easily with this technique." "I am satisfied because I've never done anything like this before." "I am satisfied because it is much easier to present something that we have imagined with the help of the tools that are offered to us." "I am satisfied because you can correct mistakes quickly and easily with this art technique."

Graph 2

Student satisfaction during the creation of computer graphics



Moderately satisfied students expressed the following: "I am neither satisfied nor dissatisfied, I have no opinion." "I am neither satisfied nor dissatisfied, I think it is very good to try artistic expression in computer graphics, but it should not be the only way of artistic expression." "I think it can also be more interesting for new generations." "I am moderately satisfied because although there are many possibilities, it's not what I like." "I am moderately satisfied because I don't know what to make of this subject."

Students who were dissatisfied expressed the following. "I am dissatisfied because it is more fun and educational when you work with your hands on a piece of paper." "I am dissatisfied, such works of art are not aesthetically pleasing to me." "I am dissatisfied, this kind of work is just not my kind of art activity." "I am dissatisfied, I have no interest in this field." "I am dissatisfied because it is more difficult for me to express myself in digital form." "I am dissatisfied because I don't feel educated enough to work in a graphics programme." "I am dissatisfied because I have never been impressed by digital work."

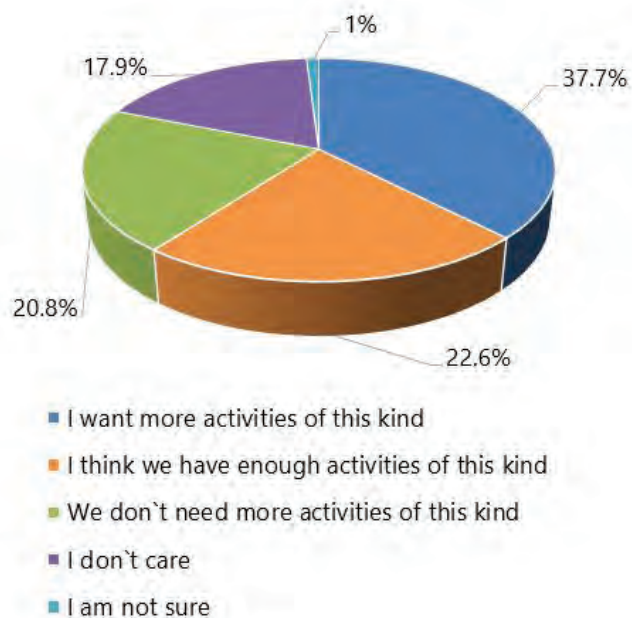
In addition, the aim was to find out whether students would like to create more with computer graphics in class during the exercises in the art courses. The assumption was that the students would want more such activities in class (H3).

Although the students did not show excessive interest in these activities, 40 students would like to have more such activities. 24 students think that there are enough such activities, while 22 students reported that there is no need for more activities. Other students showed less interest in computer graphics, 19 students were indifferent and expressed that they do not care if there will be more of such activities in art classes, while one respondent was not sure whether they wanted more or less of such activities.

Additional aim was to investigate whether students created high quality artworks in this medium during art design. A total of 106 students' artworks were assessed according to the categories 0, 1, 2 based on the following criteria: 1) richness of the visual language, 2) originality of expression of the artistic motif, and 3) lack of stereotypical and clichéd expression. High-quality artworks require a certain artistic knowledge of the visual language, regardless of the technique of artistic expression. Originality in the expression of the

Graph 3

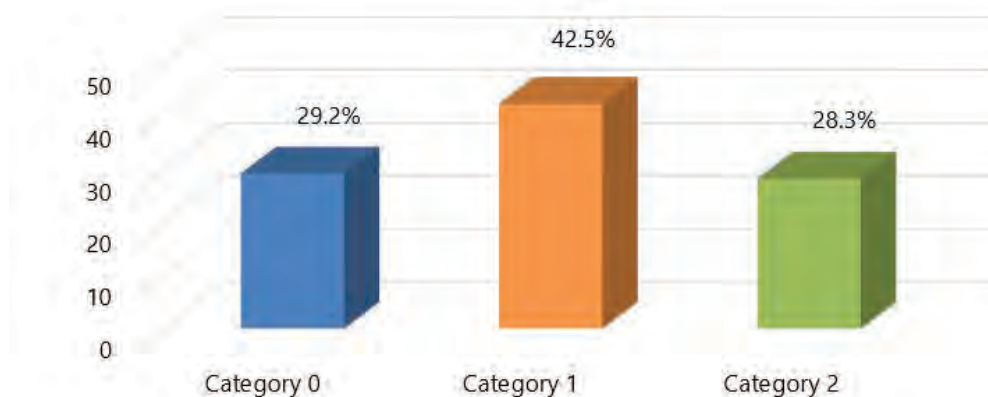
Students' interest in additional activities related to computer graphics



artistic motif presupposes personal works of art in which a different reflection is visible in relation to the pictorial language and the motif itself. The absence of templates is the basic requirement for quality art, whereby one should be free from stereotyped models and create personal and creative art forms freely and without restrictions. Freedom is one of the basic requirements for creativity. The use of templates is evident in artistic expression when we deprive ourselves of the freedom to see, observe, think and create.

Graph 4

Quality of students' artworks



Designs 1-12 show examples of works of art that are assigned to the indicated categories. According to Figure 4, the results in percentages show that out of 106 artworks, 30 are assigned to category 2, which means that 30 students created high-quality artworks. Most of the artworks, precisely 45 of them, were assigned to category 1, which was the category of moderate-quality artworks, while 31 artworks were assigned to category 0, i.e., poor-quality artwork. It should be noted that most of the artworks were of moderate quality, while there were almost equal numbers of artworks of high and poor quality. The artworks in category 2 show authentic works of art. Through the art forms, students freely expressed their ideas and feelings and developed their artistic identity through this kind of free design. However, category 1 artworks fall well short of the higher quality artworks in terms of the richness of the imagery, where clichéd expression is not so prominent and they show a certain originality in their depiction. A lack of understanding of the meaning of art often leads to situations in which students are preoccupied with copying or imitating ready-made artworks. Such artwork is characterised by a clichéd type of artistic expression — category 0. Such expression lacks artistic creativity. Instead of exploring their own creativity, students reach for the templates of others out of insecurity, which ultimately leads to poor-quality artworks. Having freedom of thought means having a society in which freedom of personal thought and action prevails, and such a society enables the personal development of the individual (Kuščević 2022), so it is important to make students aware of freedom of expression through artistic activities.

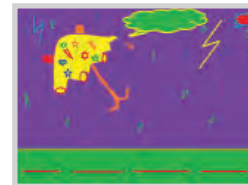
Figure 1-12
Student art works



Note. Category 2



Note. Category 1



Note. Category 0

Note. Author's archive. © Fair Use

Conclusion

Creativity is the basis of human and cultural progress. Nowadays, the use of information and communication technology is present in all areas of life and for this reason, is also indispensable in the teaching process. Therefore, ICT is a high-quality support for teachers in the implementation of the teaching process, which represents a new paradigm for the acquisition of knowledge by students in the 21st century, combining science and art. The new technology opens up new perspectives for visual arts education. The digital age is characterised by numerous paradigm shifts that manifest themselves both in everyday life and at the level of science, culture, communication and education. In the information age, which is characterised above all by the trend towards the general digitisation of content, the use of new technologies in education opens up new opportunities for art education. Of course, ICT technology can in no way replace the experience of directly creating a personal work of art, which was also emphasised by the students, but in the context of university teaching it can be a valuable tool for improving the quality of the teaching process.

This paper explores and analyses different aspects of students' artistic creativity in relation to contemporary artistic creation techniques that allow students to improve their academic innovation skills and thus broaden their academic horizons. The development of students' knowledge, skills and abilities lies in innovative teaching methods and new media introduced in the classroom, so it was expected that students would respond better to this type of artistic expression. The results of this study show that students were moderately motivated and satisfied with artistic expression in computer graphics and have no interest in more of these activities in class (which is why the first, second and third hypotheses were not confirmed). Most of the students created artworks of moderate quality in this medium, as assumed in the fourth hypothesis, which was confirmed.

Future research should focus on how to improve students' motivation, satisfaction and willingness to acquire new knowledge. In addition, the factors that limit students' creativity and self-confidence and lead them to copy and reproduce the patterns they see instead of developing their own world of visual arts should be uncovered.

Literature

- Afrić, V. (2014). Tehnologije e-obrazovanja i njihov društveni utjecaj [E-education technologies and their social impact]. U Lasić-Lazić, J. (Ur.), *Informacijska tehnologija u obrazovanju* (str. 5-25). Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta.
- Babić, V. (2022). Motivacija zdravstvenih djelatnika u kriznim vremenima [Motivation of healthcare professionals in times of crisis]. *Radiološki vjesnik*, 46 (1), 56-58. <https://doi.org/10.55378/rv.46.1.8>
- Brajčić, M., Kuščević, D. (2016). *Dijete i likovna umjetnost-doživljaj likovnog djela* [Child and fine art-experiencing a work of art]. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

- Brnad, A., Stilin, A. i Tomljenović, Lj. (2016). Istraživanje motivacije i zadovoljstva zaposlenika u Republici Hrvatskoj [Research on employee motivation and satisfaction in the Republic of Croatia]. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*, 4 (1), 109-122. <https://hrcak.srce.hr/160237>
- Buble, M. (2011). *Poslovno vođenje [Business management]*. Zagreb: M.E.P. d.o.o.
- Duh M. (2006). New qualities of using computers in fine arts teaching. *Informatologija*, 39 (4), 286-289.
- Hilčenko, S. (2016). Računalo-da, ali kako? Družite se i potičite funkcionalno-logičko mišljenje vaše djece kod kuće [Computer-yes, but how? Socialize and encourage the functional-logical thinking of your children at home]. *Media, culture and public relations*, 7 (1), 105-114.
- Kiš, M. (2006). *Informatički rječnik za školu i dom, englesko — hrvatski [Computer dictionary for school and home, English — Croatian]*. Rijeka: Andromeda d.o.o.
- Križaj Grušovnik, J. (2022). Motivacija učenika [Student motivation]. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 226-231. <https://hrcak.srce.hr/266836>
- Kuščević, D., Ćosić, M. i Mišurac, I. (2020). Samoprocjena učiteljica o razini povezivanja likovnih i matematičkih sadržaja u nižim razredima osnovne škole [Self-assessment of teachers on the level of connecting art and mathematics content in the lower grades of elementary school]. *Magistra ladertina*, 15 (1), 23-40. <https://hrcak.srce.hr/249853>
- Kuščević, D., Tomaš, S. i Mornar, I. (2016). Primjena sustava Moodle u metodici nastave likovne kulture [Application of the Moodle system in the methodology of art education]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 86-102.
- Kuščević, D. (2022). Ometanje dječjeg likovnog stvaralaštva, odmak od slobode izražavanja i stvaranja [Disruption of children's artistic creativity, a departure from freedom of expression and creation]. U: Ivon, H. Krolo, L. (Ur.), *Procesi usklađivanja i održivi razvoj iz perspektive pedagogije Marije Montessori* (str. 115-135). Split: Dječji vrtić Montessori dječja kuća, Split; Grad Split; Hrvatska komora edukacijskih rehabilitatora; hrvatska udruga Montessori pedagogije.
- Lazibat, T. i Dumičić, K. (2009). *Upravljanje ljudskim resursima i permanentna izobrazba — temeljni čimbenici kvalitete [Human resource management and permanent training — fundamental factors of quality]*. Zagreb: Ekonomski fakultet.
- Liu, Q., Chen, H. & Crabbe, M. (2021). Interactive Study of Multimedia and Virtual Technology in Art Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(1), 80-93. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. Retrieved September 22, 2023 <https://www.learntechlib.org/p/218648/>
- Ma, Z. Guan, J. Yi Man Li (2021). Research on Innovative Teaching Mode of Art Education in the Age of Convergence of Media. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16, (2). 272-284. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i02.18235>
- Mullins J. L. (2010). *Management and organisational behaviour*. London: Prentice Hall.
- Nakić, S. i Lindov, K. (2020). Motivacija kao čimbenik razvoja ljudskih resursa [Motivation as a factor in the development of human resources]. *Glasiло future*, 3 (3), 1-16. <https://doi.org/10.32779/gf.3.3.1>

- Petz B. (2006). *Uvod u psihologiju: psihologija za nepsihologe 3* [Introduction to Psychology: Psychology for Non-Psychologists 3]. Zagreb: Naklada Slap.
- Grupa autor (2021). *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje* [Croatian encyclopedia, online edition]. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=68673>
- Terhart E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja* [Methods of teaching and learning: an introduction to the problems of methodical organization of teaching and learning]. Zagreb: Educa.
- Tomaš, S., Tomasović, J. i Kušćević, D. (2020). Primjena sustava moodle u poučavanju suvremene umjetnosti [Application of the moodle system in teaching contemporary art]. *Informatologia*, 53 (3-4), 202-212. <https://doi.org/10.32914/i.53.3-4.7>
- Tomičić, L., Cvrtila, M. i Pavetić, D. (2012). Važnost informatičke pismenosti učenika ekonomske škole [The importance of information literacy of students of the school of economics]. *Učenje za poduzetništvo*, 2 (2), 87-93. <https://hrcak.srce.hr/130238>
- <https://artsandculture.google.com/search/partner?project=editorial-collection-science>



YouTube: 27. Kuscevic, Brajčić & Mijaljica video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/4GpaZmAqbd4>

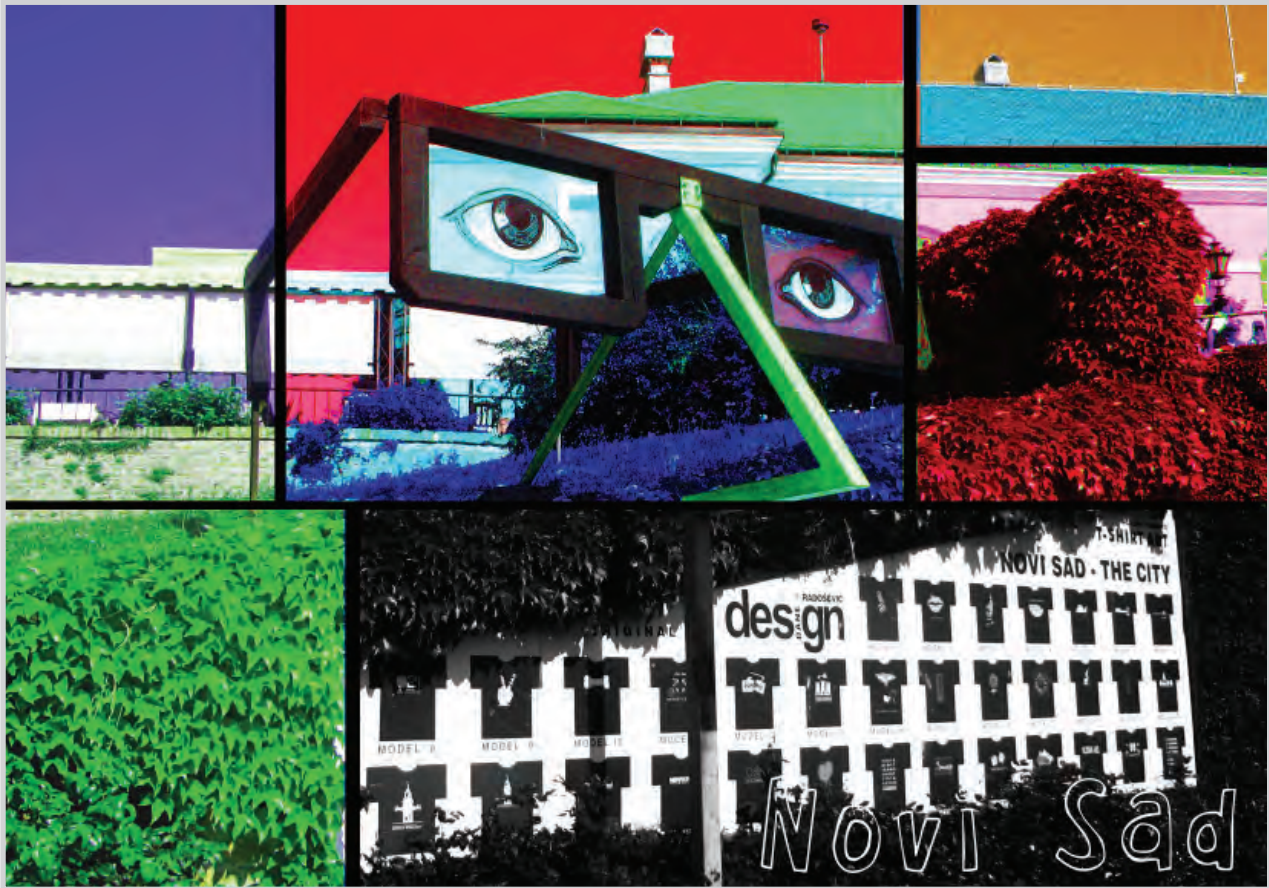
Time: 15:00`

Oral presentation: Croatian

PowerPoint: Croatian

Figure 0.75

Student art work [Digital-art]



Note. Association for the Support and Development of Creativity Belgrade. © Fair Use

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Monika Miller, PhD, full professor
Methodology of art education and
training, Institute of Music, Art and Sport
University of Education
Ludwigsburg (Germany)
miller@ph-ludwigsburg.de



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 741-053.5:159.922.75 (047.53)(086.8)
Original scientific article
804–823

"You need two rabbits because they are friends..."

A PROCESS-ORIENTED APPROACH TO CHILDREN'S VISUAL EXPRESSION AND VISUAL ABILITY — USING THE VIDEO-STIMULATED RECALL INTERVIEW METHOD

Summary: This article aims to reflect on an intertwined discourse on the epistemological and research methodological potentials, challenges and limitations of art education research on children's drawing. Suppose children's drawing is viewed as a complex structure with interacting entanglements between the inner, non-observable ideas of the drawing child and the externally observable representation on the designated surface. In that case, a process-oriented approach to children's pictorial expression and pictorial ability is methodologically presupposed. The ability to draw can only be observed and understood in the expression itself and this is defined as a process in the space and time continuum. Here, videography as a process-recording procedure has served well as a research methodological approach to children's drawing, because it can *record* the creation of the image in its context. Videography means nothing other than observing with a video camera, which already points to the limits of the method. Only the externally visible drawing action can be observed. In contrast, everything that cannot be observed, e.g. what the child thinks or imagines, i.e. everything that takes place internally, is beyond objective (technical) observation and recording. Extended access to these inner conditions of image genesis was sought through open discussions and interviews with the children during or after the work process, thus complementing the videography. The method of video-stimulated recall interviews (VSRI), which has been established for over ten years in various specialist disciplines, primarily within teaching research and thus in the investigation of teaching-learning processes, can provide a new methodological approach in process-oriented children's drawing research when it comes to capturing and understanding the drawing process in its intertwined complexity. Video-recorded processes are viewed together with the children using VRSI and thus provide an opportunity to discuss the drawing and its genesis.

Ključne reči: visual language, visual ability, visual expression, process-oriented approach, videography, video-stimulated recall interview.

Basic clarification of the terms: Pictorial language, pictorial ability, pictorial expression, free and guided children's drawing

In everyday life, but also scientific contexts, the term children's drawing is often understood in different ways. One example of this is the use of the term "children drawing" to refer to a drawing. These multi-layered and possibly not always precise uses of the term children's drawing require a first step to clarify what is understood by children's drawing in art education as a discipline and how these are related to the terms visual language, visual ability and visual expression.

We understand children's *visual language* — which is not only summarized in art education under the term children's drawing — as an independent medium of expression and communication with which young people can explore the world and represent their world views (Goodman, 1976; Boehm, 2007). In line with this concept, the various forms of artistic activity and aesthetic action, such as drawing, painting, sculpting and playing, are understood as visual *skills*. In addition, pictorial ability is perceived as a relational event that develops in an interpersonal and culturally integrated educational process (Krautz, 2015), as pictorial ability, knowledge and understanding are formed dialogically in a world shaped by images (Sowa 2015, p. 438). *Pictorial expression* is therefore not a creative subjective act of creation coming from *within* but is consistently formed from the *external* "creative resonance fields between people as answers to questions and tasks, as representations and messages" (ibid.). Thus, if one looks at an object depicted in a drawing, it refers not only to itself and its pictorial representation but "to a complex of meanings that is assembled in the act of creation" (cf. Richter, 1976, p. 146).

"The image concept is a mental and action-guiding concept in which knowledge about images and image analysis methods (factual knowledge) and the process of drawing (action knowledge) as well as experiences in dealing with images are formed, internalized and habitualized. The image concept has individual components but is to a large extent culturally generated and determined. Depending on the genesis and constitution of the image concept, certain ways of viewing, reflecting, believing, handling, acting, communicating and understanding images are preferred and legitimized. Once these are ingrained in the concept, they are relatively stable, but not immutable. Elements of the image concept are used and carried along as long as they have proven themselves in terms of their application" (Uhlig, 2016).

There is also another important subject-specific point. Art education as a specialist discipline is not fundamentally interested in *free children's drawing* (Wildlöcher, 1995; Richter, 1997), but rather brings a subject-specific perspective to children's drawing research, namely its interest in the pedagogical processes of influence, i.e. it perceives the artistic representation as a reactive-relational artistic action of adolescents under the influence of planned pedagogical action and in the confrontation with pedagogical tasks (Sowa, 2015, p. 438). Art education is therefore interested in the manifestations of children's drawings that emerge from intentionally designed educational processes. In short, it is interested in the

visual language that changes and develops through guided learning. Here, however, it is not necessary to think immediately of art lessons, but also of situations in which children are asked to draw something on impulse, e.g. in front of a picture or response to a question. The given impulse is already an invitation to draw and is sufficient to not speak of a free child drawing (cf. Miller, 2016).

Guided children's drawing is therefore another special feature of children's drawing research in art education. It is almost impossible for the researchers to take on a neutral role, as there are always moments during the drawing process when the children involve the researchers in the process, e.g. by seeking help, asking questions or making comments (Mey & Schwentesius, 2019, p. 22). This special feature plays an important role in understanding and interpreting a child's drawing, as the motivation for production influences the process and is visible in the motifs.

Multi-perspective approaches to children's visual expression and visual ability

The consensus in the previous line of argument is that drawing is an important form of "dealing with, processing and structuring life events" for the child (Kirchner, 2013a, p. 10). The child's visual language develops in relation to personal resonances and cultural environments (cf. Krautz, 2020, p. 68), which is reflected in the drawn content. How a drawing is ultimately executed by the child depends on many factors: During the processes, the child imbues pictorial actions and the resulting forms with emotions and representational possibilities (Matthews, 2003, p. 89). It is therefore essential to include the context of children's drawings as part of a methodically controlled interpretative approach, "i.e. their developmental history, situational contexts of origin as well as family and (sub-)cultural life situations" (Billmann-Mahecha & Drexler, 2018).

However, the form in which a child's drawing appears to us also depends to a large extent on the drawing materials available to the child. For example, it makes a difference to the child whether they can draw or paint on A4 paper or on a large sheet of A4 paper with colored pencils or with brushes and liquid colors. And a drawing will turn out completely differently if the child is allowed to draw on the street in large format with thick crayons.

This knowledge of the *formal aspects* of the development of a child's drawing is not only important for the justification of a theory of the development of the visual language of adolescents, but is also an indispensable knowledge requirement for researchers from different disciplines when they use children's drawings as a research instrument. Content and form are inextricably linked not only in works of art (Kirschenmann & Schulz, 1999), but in all pictorial works — and thus also in children's drawings. When looking at a child's drawing, therefore, both levels of the picture — both the content and the formal aspects of the design — must necessarily be considered, taken into account and interpreted.

In summary, it can be said that the multi-perspective focus lies both on the children's drawing as a product and on the process from which it emerges. The multi-perspective approach to children's drawings therefore requires consideration of the three aspects of content, form (product) and context (process).

The approach is based on the methods of viewing the work, videography and discussions of the work. The work discussion in particular is assigned a special role. Neuss explicitly refers to the necessity of a picture-related exchange with the child (Neuß, 2014) and speaks in this context of *communicative children's drawing research*. In her research, Uhlig also shows how closely the pictorial action is linked to the narrative (Uhlig, 2016; 2022).

Viewing the work: Formal and contextual consideration of the children's drawing

In the case of images, a distinction must be made between content and form* (Kirschenmann & Schulz, 1999; Pfisterer, 2019, p. 126). The form is the structure or arrangement of something, while the content is the substance or meaning of something. In other words, the form is *HOW* something is said in the image, while the content is *WHAT* is said in the image. In the visual arts, form cannot be seen in isolation from matter, content and expression (Busch, 1987). In the visual representation realized by means of perception and imagination, content-related intentions, creative decisions and technical conditions are combined. A representation has a content-related intention (Krautz, 2020, p. 93), but the intellectual content must be brought into a visual form that is given to a material or medium in order to express the content (ibid., p. 99). Being and appearance are therefore not separated from each other in children's drawings either. What is expressed in the drawing is being and appearance in one and constitutes the potentiality of the picture. An exclusively linguistic description such as "I dream of being a princess" gives only a few clues about the imagined appearance of this figure or the context of its work (Neuß, 2014). Thus, in every picture — including children's drawings — there is a link between content and pictorial means. Pictorial means are the material content of a picture (Hahne, 2010). The means of form differ according to the various genres (Krautz, 2020, p. 99). Drawing and painting are therefore two domains of pictorial representation.

Excursus: Drawing and painting as domains of pictorial representation

Drawing and painting are two different practices or domains of pictorial representation (cf. Krautz, 2004). Although there is a clear distinction, the two forms are often mixed up in practice and indiscriminately referred to as 'painting'. Glas discusses how they differ in detail and what the specifics of each are: "In art history and art theory, both processes are often discussed together. Since Vasari — and here he draws on a distinction that was already common in antiquity — the terms *disegno* and *colore* have been an integral part of the discourse (Glas, 2016b, p. 32).

* What form analysis means can be read in the writings of Wölfflin (Wölfflin, 1984). The focus on content, on the other hand, can be found in the writings of Panofsky in order to clarify the interpretation of the pictorial motifs or the pictorial objects of a work of art (Panofsky, 2006).

This concept can look back on a long tradition in the training of artists.*

Unfortunately, this linguistic non-distinction between drawing and painting - which is typical of everyday German language — can also be observed among children's drawing researchers (e.g. Billmann-Mahecha & Drexler, 2018). The contributions speak of children's drawing and often refer to the *child drawing*.

The graphic use of color is fundamentally different from the painterly approach. While in the genuinely painterly representation the form is created as a stain (cf. Tritten, 1975), in drawing the outline of the form is dominant, even if the interior is colored. Thus the spot of color is the means of expression in painting, whereas the dot, line and stroke are the elementary graphic means of drawing.

In early childhood development, we can assume a dominance of form, with color remaining subordinate to form as an object color (cf. Schuster, 2000, p. 34) or feature color (cf. Phillips, 2004, p. 82). "The color concept of the schema phase is thus determined by an *objective* object-oriented and a subjective factor, i.e. object-analogue features and individual colour syndromes are superimposed in the colour representation [...]" (Richter, 1997, p. 90). A further characteristic of children's visual language can be seen in their efforts to separate figure and ground. Although a dichotomy between a painterly and a graphic understanding of form can be assumed, it can be overcome if the task is designed in a correspondingly didactic way, as was clearly illustrated in the study on the "nose problem in children's painting" (Miller, 2016b).

In addition, it should not be forgotten that the use of line in children's drawings is much more comprehensive than the contour line understood and used by adults, understood as the marking of a visual contour (Wittmann, 2018). In children's drawings, the line fulfils several functions at once: It can be used as an object edge for an object boundary that is invisible in reality or, for example, stand for the trajectory of a rabbit or helicopter (Schuster, 2000, p. 39). When painting, the child must also overcome this line as a boundary. Painting does not mean coloring in shapes, but the shape is developed in a painting from the color surface, the different patches of color placed next to and on top of each other. In addition, the child has haptic, olfactory and visual experiences when handling the different materials, which in turn are reflected in the drawing or painting.

* One of the most prominent representatives is the art historian Heinrich Wölfflin, who takes a detailed stance on this in his "Kunstgeschichtliche Grundbegriffe" (Wölfflin, 1984). His concern is to describe the linear and the painterly as equivalent states of being or approaches to reality. On the other hand, since the Renaissance, e.g. with Vasari, the line has been assigned a kind of pioneering role, at least as far as phylogenetic development is concerned. " (Glas, 2016b, p. 32) Vasari clearly ascribes to the *disegno* the basis for the three arts of painting, sculpture and architecture. The *disegno* gives things a universal spiritual element (*giudizio universale*), like a form or idea of all things in nature. Wölfflin, on the other hand, takes a different position, noting the predominance of the linear in painting. "*As soon as the line is devalued as a boundary, the painterly possibilities begin*" (Wölfflin, 1984, p. 32). "This does not imply a fundamental evaluation, possibly only a shift of attention in artistic development. In contrast to drawing, Wölfflin ascribes to painting a fundamental interest in movement, the play of light and shadow and a tendency to abolish a strict separation of figure and ground." (cf. Glas, 2016b, p. 32).

Figure 1a–e

Me on the farm [2. class]



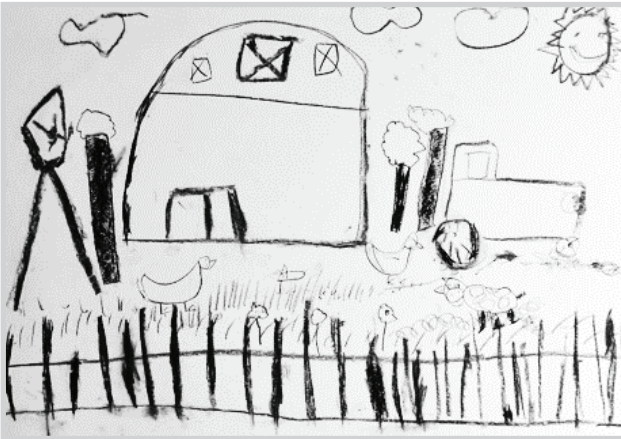
Note. Watercolor (a)



Note. Wax crayons (b)



Note. Colored pencils (c)



Note. Coal (d)



Note. Graphite pencil (e)

Note. Miller © Fair Use

The different materials have a strong influence on the form of a child's drawing, as can be seen in the series of works shown above (Fig. 1a-f). The children's drawings and paintings were created by pupils in a 2nd grade class on the subject of "Me on the farm". At various stations, the children had crayons, wax crayons, charcoal, pencils and watercolors, brushes and papers of different qualities and formats at their disposal. The series of works clearly demonstrates the interaction of content and formal aspects in the creation of a child's drawing and thus makes this field of artistic access to works accessible for qualitative children's drawing research in interdisciplinary contexts.

At first glance: The digitally provided works by the children printed here in the article all appear to be the same size. The absence of the original denies the viewer access to the materiality of the works. The animals drawn in the individual works also appear the same size. This conclusion, which is perceived as supposedly correct, can influence the interpretation of the children's drawing.

At second glance: The drawn and painted motifs are reproduced in the following illustration (Fig. 2) in proportion to their original size. The difference between the charcoal drawing (DIN A0) and the pencil drawing (DIN A4), or between the drawings with colored pencils (DIN A3) and wax crayons (DIN A1), becomes clear. The comparison of the painting made with watercolors with the drawing of the same size made with colored pencils (both DIN A3) illustrates the above comparison of *disegno* and *colore*.

The comparison shows us that, on the one hand, the different drawing and painting tools and, on the other, the size of the paper formats influence the depictions. A brush feels different in the hand, perhaps even more unusual than a pencil or crayon. Charcoal is softer and smudges more easily than a pencil line. Above all, it also creates a darker trace and is also suitable for filling in areas. Pencils and colored pencils can be used to draw in more detail, and both can also be used to define areas by hatching. A pencil drawing is black and white, the colored pencils allow for color differentiation. Drawing on an A3 or A4 sheet of paper requires different motor skills and physical effort than on a large sheet measuring 84.1 x 118.9 cm, which is 8 times larger than a page of coloring paper, or even 16 times larger than the page of a large notebook. In order to fill and master the large area with drawings or colors, the child may have to draw or paint lying or sitting on the floor and even walk around the page.

Figure 2 a–e

Me on the farm [2. class]



Note. Reproduced in proportion to original size, Miller © Fair Use

Not every child is familiar with large-format drawing on paper. They may have drawn with crayons, but this also feels different on the street than on paper. A line can turn out differently if the child is sitting at a table and draws it on a small format from the movement of their wrist, or if they draw the line from one side of a large sheet of paper to the other by moving their whole arm. It also takes courage to execute a large drawing with full physical effort. And finally, the execution of the drawing depends on how much experience the child has already had with the respective tools and paper formats.

Repetition certainly creates a more familiar approach. There is every indication that the child should have had experience with different materials so that he or she can get to know the specifics of each one and then consciously choose certain ones for subsequent drawing or painting projects.

The work in its genesis: process-oriented approach

Looking at the works shown here creates an awareness of the fact that the child must continuously make decisions in the artistic process that are dependent on all previous experiences, the level of knowledge and the level of ability, which in turn influences the observation of the child's drawing. These conditioning factors of the drawing genesis can only be reconstructed by observing and analyzing the drawing processes. This methodological approach was the reason for the necessary shift in focus from the hitherto predominant product-oriented children's drawing research with its consideration of the *product* (*What?* Formal and content-related consideration) to the new focus, which places the understanding of the *genesis* (*How?*) as a *process orientation* at the center of its efforts. It is no longer only the *appearance* of a finished work (Kerschensteiner, 1905; Volkelt, 1930/1968; Ebert, 1968) that is decisive in this modified research perspective, but an understanding of the drawing in the context of the artistic process of creation and effect. In a finished drawing, all motifs are visible at once, but they are only gradually created and made visible in the drawing process in a complex chain of action (Meumann, 1914) and can be opened up in their meaning through a process-oriented approach. Videography as a process-recording method offers a meaningful approach to researching children's drawings in the genesis of their work.

Videography or observation with the camera

The process-oriented research perspective established in art education is therefore primarily concerned with examining the child's artistic engagement in the context of its creation. In the production process, it is not only the picture or drawing that is important, but also the complex actions, reactions and reflections that accompany the drawing process (Miller, 2022a, Kekeritz & Kubandt, 2022). In such research approaches, videography can be considered a useful research method (Schluß & Jehle, 2013; Seidel & Theil, 2017; Ruin, Herrle & Engarten, 2016, Riegel & Macha, 2013). With their help, the complex communicative processes of the drawing action could be recorded (Reh, 2012) and then subsequently observed and examined step by step, even repeatedly. The latent graphic process is permanently (digitally) recorded. Videography captures everything, even that which would pass the human eye and ear in a fleeting moment.

Not every child is familiar with large-format drawing on paper. They may have drawn with crayons, but this also feels different on the street than on paper. A line can turn out differently if the child is sitting at a table and draws it on a small format from the movement of their wrist, or if they draw the line from one side of a large sheet of paper to the other by moving their whole arm. It also takes courage to execute a large drawing with full physical effort. And finally, the execution of the drawing depends on how much experience the child has already had with the respective tools and paper formats.

Repetition certainly creates a more familiar approach. There is every indication that the child should have had experience with different materials so that he or she can get to know the specifics of each one and then consciously choose certain ones for subsequent drawing or painting projects.

The work in its genesis: process-oriented approach

Looking at the works shown here creates an awareness of the fact that the child must continuously make decisions in the artistic process that are dependent on all previous experiences, the level of knowledge and the level of ability, which in turn influences the observation of the child's drawing. These conditioning factors of the drawing genesis can only be reconstructed by observing and analyzing the drawing processes. This methodological approach was the reason for the necessary shift in focus from the hitherto predominant product-oriented children's drawing research with its consideration of the *product* (*What?* Formal and content-related consideration) to the new focus, which places the understanding of the *genesis* (*How?*) as a *process orientation* at the center of its efforts. It is no longer only the *appearance* of a finished work (Kerschensteiner, 1905; Volkelt, 1930/1968; Ebert, 1968) that is decisive in this modified research perspective, but an understanding of the drawing in the context of the artistic process of creation and effect. In a finished drawing, all motifs are visible at once, but they are only gradually created and made visible in the drawing process in a complex chain of action (Meumann, 1914) and can be opened up in their meaning through a process-oriented approach. Videography as a process-recording method offers a meaningful approach to researching children's drawings in the genesis of their work.

Videography or observation with the camera

The process-oriented research perspective established in art education is therefore primarily concerned with examining the child's artistic engagement in the context of its creation. In the production process, it is not only the picture or drawing that is important, but also the complex actions, reactions and reflections that accompany the drawing process (Miller, 2022a, Kekeritz & Kubandt, 2022). In such research approaches, videography can be considered a useful research method (Schluß & Jehle, 2013; Seidel & Theil, 2017; Ruin, Herrle & Engarten, 2016, Riegel & Macha, 2013). With their help, the complex communicative processes of the drawing action could be recorded (Reh, 2012) and then subsequently observed and examined step by step, even repeatedly. The latent graphic process is permanently (digitally) recorded. Videography captures everything, even that which would pass the human eye and ear in a fleeting moment.

Although videography as a methodological approach has brought significant momentum to children's art education drawing research (Spielmann, 2022; Miller, 2010; 2016; Reuter, 2012; Brandenburger, 2020), the limits of the process must not be lost sight of. What the camera records is only the externally visible drawing action, while everything that cannot be observed eludes recording. The imaginative processes (Sowa, 2012) elude objective (technical) observation and recording. In order to get to the bottom of the thought and imagination processes during the genesis of the picture, the need to hold open discussions and interviews with the children during or after the work process becomes obvious. These discussions during and after the drawing process complement the videography.

However, in all videographic research projects, it is essential to bear in mind that many children and even adults react "reluctantly or even dismissively to the idea of video recording" (Spielmann, 2022). "It is therefore advisable to prepare a videography in detail. Children should know the person conducting the research and have built up trust in them. Data protection aspects are also relevant for videography." (ibid.) This point also speaks in favor of a (partially) participatory approach to children's drawings (Hüpping, 2024; von Unger, 2014) and the inclusion of children's perspectives. Describing children and their drawings solely from an adult perspective runs the risk of ultimately presenting a deficient view of children and childhood(ies) (ibid.). *Interpreting* the videographic recordings as documentation of the drawing process together with children in a video-stimulated recall interview (Sowa & Uhlig, 2006) is another way of actively involving the children in the research process.

Video-Stimulated Recall Interview

Against the background of the subject matter, previous research aims to understand the three key questions of *WHAT*, *WHY* and *HOW* children's graphic interactions (visual language), taking into account the three aspects of *content*, *form* and *context*. As explained in the previous chapter, viewing the work, observation and videography provide an important approach here. This process-related approach to children's drawings can be methodically strengthened even further. Video-Stimulated Recall Interviews offer opportunities and challenges, which are presented in detail below, for a deeper understanding of the interaction between what is observable from the *outside* in the drawing process and what is hidden and unobservable on the *inside* as a child's drawing process.

Through VRSI, the discussions about the work can experience a meaningful extension in the process of scientifically interpreting meaning (Miller, 2016a) by aiming precisely at the hidden and unobservable. In art-pedagogical hermeneutic children's drawing research, talking about the drawing and the genesis of the drawing is a sub-step of the research methodological procedure (work discussion or problem-centered interview), so that the unobservable is tracked down and uncovered in a joint discussion. The VRSI is seen as having the potential to add a further reconstructive dimension to these work discussions when the children are confronted with the visual record of their own work process.

Video-stimulated recall interviews were first used in teaching research in the 1980s - initially limited to the teacher (Calderhead, 1981), but now also extended to the learner (Schneider-Binkl, S. 2018; Behrens, 2012). In principle, it was expected to provide deeper insights into the internal perspective with a strong reference to the individual action practice of a research subject.

"The lesson was videotaped and then played back to the interviewees in an interview with the aim of reflecting back their actions. Depending on the research design, this acts as the sole or supplementary impulse for statements by the interviewee with a close link to the concretely realized action practice. This opens up special access to thought patterns accompanying action, which can make the complexity of thought and action transparent. The interviews conducted are usually evaluated using qualitative social research methods in order to uncover knowledge and patterns of action close to the subject and, if necessary, to derive new theoretical statements from them" (Schneider-Binkl, p. 2018).

The targeted confrontation with experienced lessons in the form of video stimuli offers the opportunity to gain retrospective insights into the subjective thought processes of individuals (Schneider-Binkl, 2018). The strength of research projects based on video-stimulated recall interviews lies in their access to thought structures with reference to concrete action situations. This applies to studies on both student and teacher perspectives. Research based on VRSI inevitably requires interviewees to engage intensively with their own learning and teaching processes. The time reference also proves to be important here, as a timely comparison promotes these knowledge processes.

VRSI has been widely used as a research approach in classroom research, particularly in music education (e.g. Henning & Teipel 2023; Heberle & Kranefeld, 2016), in sports education (Messmer, 2015), in foreign languages and in *STEM* subjects (for an overview, see Schneider-Binkl, 2018, p. 9). However, despite its potential as a powerful qualitative research approach, it has not yet become widely established here.

This approach has not yet been considered in art education, although the potential of the method for accessing the drawing process is obvious. However, there is an interface with the previous research methodological approach in art education. The wealth of video material that is created when recording lessons or entire series of lessons can be immense (Brandenburger, 2020) and presents researchers with the major challenge of developing a meaningful approach to the research material for the research project. In hermeneutic interpretation cycles, for example, it has become established to work with a selection of key scenes. This reduction process must also be carried out in a reflective manner based on the research question. Dinkelaker & Herrle refer to a methodical procedure for selecting sequences and creating excerpts (2009, p. 119). In VSRI - especially when the videographic recordings are very long —the researchers also select the key sequences that are discussed with the participants. In my opinion, this methodological approach is also transferable to hermeneutic children's drawing research. VRSI as a method is a sensible extension of the work discussion, in that not only is the drawing discussed with the child, but the process is also made the subject of the discussion in *pictorial form*. The act of drawing no longer has to be remembered, it is present with the recording.

Example: Videography and video-stimulated recall interview

Figure 3 a–c

Videography and video recall interview



Note. Miller © Fair Use

The video shows a drawing situation in which two children aged four and six draw together with me at a dining table in the family's living area. This is a frequently occurring situation because the children like to draw and like to involve me in the drawing. On these occasions, there is a smooth transition between drawing, playing and talking. On this day, it was about the rabbits, two rabbits to be precise, "because they are friends" — according to four-year-old Ida (Fig. 1). The drawing event was recorded on video (Video 1: duration 12:17 min). The video was watched together with the children, giving rise to further discussions about the drawings (Video 2: duration 12:15 min). In this way, the children were involved in the research event in a participatory manner, which above all enabled me to carry out, test and reflect on the VRSI method in a natural situation. In this way, I was able to reconstruct the interactions and the participatory approaches and possibilities for action involved.

The following hermeneutic interpretation refers to an excerpt from the video and focuses on the question of the relationship between collaborative drawing and the development of drawing skills (pictorial ability). The main focus here is on the importance of pre-drawing, which also addresses the significance of *coloring books*, which have negative connotations in art education and provide templates for coloring (Kirchner, 2013b, p. 74). The text sections in italics are excerpts from the video transcript, the text passages that follow summarize the hermeneutic interpretation.

Videography of the drawing process (Part I)

As is so often the case, the drawing project develops from a game between the two children. Ida and Levi come up to me with a sneaky rabbit each and tell me that these two are different because one has green ears and the other blue. The rabbits hop around the table for a while — guided by the children's hands - while the two children tell me what the rabbits are doing. A typical child's role play can be seen. Spontaneously, it turns out that the two of them now want to draw. Ida wants to draw the rabbit, and Levi, who is now a pre-schooler, would rather draw a satchel. The paper and colored pencils are quickly fetched and the cell phone is set up on the table for the videography. Ida places the bunny in the middle of the paper and asks me to draw the bunny for her (Fig. 3a).

This request from Ida is nothing unusual, because for her and her brother I am the *good draughtswoman* in the family, who can quickly visualize a cow, a car, a princess or, like now, a rabbit with a pencil, depending on their wishes. Other adults in the family are good at other things, the children know this very well and demand the respective expertise accordingly. Children often want their older siblings or parents to draw something for them, especially when they think - like Ida now - that they can't draw something. This points to the relationality in the development of drawing skills (Krautz, 2015; Miller, 2016a).

Ida explains to me where the hare should go and how it should be seen and is delighted when it can be seen on the page a short time later. She compares the drawn hare with the real one (Fig. 3b), especially the ears: "one hangs a little crooked, the other straight," says Ida, pointing to the ears of the sneaky animal. She continues to verbalize and draws: "I paint his ears, like that pink..." She draws my attention to the pink bunny ears again. She then draws the eyes with a black pen, tracing the black dot I had previously drawn in red, and comments: "You know, you draw black on red." She decides, "The rabbit is hopping across the field!" She grabs a light green pencil and begins to fill in the area below the hare with a flourish. After the green field can be seen along the bottom edge of the page, she develops the narrative of her further drawing project: "You need two rabbits because they are friends then..." But first she continues drawing the green field until she reaches the hare in the middle of the picture. In the meantime, she explains why her first bunny needs a friend, and she wants me to draw it for her again, which I do. Ida gives the two bunnies green and blue fur. She then wants another baby bunny, which she asks me to draw again. When I think she could now draw a bunny herself, she replies a little indignantly: "I can't draw a bunny, I've already tried... I can't do one."

I remain relaxed about this statement from Ida. The fact that she can't draw rabbits is not due to my preliminary drawing. I am aware of the discourse surrounding coloring books, which "prevent creative processes" (Kirchner, 2013b, p. 74), but I am convinced that my drawings have a different effect on the children. I do not pre-draw any schematic rabbits — i.e. no motifs like those in the coloring books — but show how I draw a rabbit brought by the children from the play situation into the drawing situation according to its appearance. This is spontaneous and natural for the children in this situation because they

can easily tell that I am a *good draughtswoman* and that this is my own 'grown-up' way of drawing and that they don't have to develop the ambition to draw just like me. To be more precise, I initially only provide Ida with a motif to *color in* during a cooperative activity and communication event.

The drawing develops further, Ida draws another rainbow and more bunny details. During this drawing session, Ida sticks to her statement that she can't draw bunnies. She continues drawing and comments: "You can draw well!"

Video-Stimulated Recall Interview — Work and Process Interview (Part II)

We then watch the video. Levi comes over to us from the other side of the table. Watching videos is also something the children are familiar with from everyday life. As a researcher, I am now curious to see what the viewing of the video and thus the confrontation with the recording of our joint drawing activity (VSRI) will trigger in Ida. The conversation remains on the subject of rabbits and friendship.

Ida comments, "oh, that's mother and child, a little bunny and a big bunny!" In the video, she then hears herself talking about two bunnies who are friends and this steers the conversation back to the two bunny friends playing. Ida continues to watch and realizes: "Oh, the sky is missing!" She grabs a blue pencil and starts to draw the sky, turning the drawing surface 180 degrees. The drawing surface turns into a play area on which the rabbits move and jump. Ida shouts happily: "There are four bunnies!"

By looking closely at this last scene, it becomes clear that VSRI leads to reflection on one's own drawing. Ida recognizes in the video that her drawing is not complete. The sky that Ida draws along the upper edge of the page creates a linear pictorial order that is typical for her age (Miller, 2022b).

This situation is strikingly characterized by fluid transitions between playing and drawing. Ida puts it in a nutshell when she talks about four rabbits in the VSRI, by which she means the two playing rabbits and the two drawn rabbits. This situation can even be described as cooperative *playful drawing*, whereby the connection between children's drawing and narration (Uhlig, 2016; 2022), which Uhlig always emphasizes, can be expanded to include the moment of children's play. Schneider has already referred to the playfulness of cooperative drawing activities (Schneider, 2022). In summary, it can be said that the artistic expression of young children is often characterized by an interactive link between drawing, play and narration.

Continuation of the drawing action

An hour later, Ida gets a new piece of paper and draws a rabbit (Fig. 4).

Above all, this drawing makes it clear to me that I don't have to worry about the supposedly negative influence of my preliminary drawings on the development of Ida and Levi's drawing skills in the future. Ida develops a form of representation on her own, and since that afternoon she tells me that she can now also draw rabbits and that we are *both* good draughtswomen. The cooperative drawing activity has a positive effect on the development of visual language and visual skills.

Conclusion

Perspectives for (art education) product-process-oriented children's drawing research

A process-oriented approach to the visual ability and visual language of children and young people is becoming increasingly established in children's drawing research. Representatives of various disciplines have recognized the potential on the epistemological and research methodological side and are contributing to the development of an interdisciplinary theory of children's drawing through their work.

One scientific benefit of this article is certainly the theoretical and practical introduction of VRSI into children's drawing research. VRSI as a research method can add an important dimension to the work discussion, in that the process is made into the content of the discussion in the form of a video recording. The cooperative drawing activity recorded on video and reflected on with VRSI also showed that in early childhood an interactive link between play, storytelling and drawing can be assumed, which in turn leads to new theoretical considerations. The children use their visual language (children's drawing) to expand the child's play, which is lived through the fruitful moment of narration (Bierbaum 2024), or to bring the various forms of communication and action dimensions into a playful context. The drawing of the four-year-old (Fig. 5) is an example of how children find graphic solutions in play to bring the imaginary into reality: the cell phone that is urgently needed for the game is drawn by Levi himself without further ado so that he can use it to make phone calls in the game. This example, as well as the scene with the rabbits described above, allows the conclusion that the various forms of childlike expression have a responsive character. Both examples also allow us to introduce the concept of *playful drawing* into children's drawing research. Playfulness permeates all forms of children's pictorial expression. In her work, Sina Vogel was able to establish a similar connection between building and play and narration (Vogel, 2024). A research desideratum would be to investigate whether similar observations can also be made in children's painting with brush and paint.

Figure 4

Rabbit in an egg [drawn and cut by Ida, 4 years old]



Note. Miller © Fair Use

Figure 5

Mobile phone [Levia, 4 years old]



Note. Miller © Fair Use

Literature

- Beeli-Zimmermann, S., Wannack, E. & Staub S. (2020). Video-based classroom research: recordings with two cameras — and then? *Forum: Qualitative Social Research*, 21 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-21.2.3298> (last accessed on 28.2.2024)
- Behrens, C. (2012). Application of video stimulated recall interviews with students to capture the inner perspective in dancing and creating. In: T. Fink, B. Hill, V.-I. Reinwand & A. Wenzlik (Eds.), *The art of researching cultural education. Theory and research approaches, Kulturelle Bildung*, vol. 29 (pp. 147-159). Munich: kopaed.
- Bierbaum, K. (2024). Narrative, topography, adaptation — Community action in image worlds. H. Sowa & M. T. Meier (eds.) *Weltbilder. IMAGO journal for art education*. Issue 18, Munich (in print).
- Boehm, G. (2007). *How images create meaning. The power of showing*. Berlin: University Press.
- Brandenburger, K. (2020). *Formation of drawing strategies. Teaching and learning processes of constructive technical drawing*. Munich: kopaed.
- Brinkmann, M. & Rödel, S. (2018). Pedagogical-phenomenological videography. Showing, noticing, interattentionality. In Ch. Moritz & M. Corsten (Eds.), *Handbook of qualitative video analysis* (pp. 521-547). Wiesbaden: Springer VS.
- Busch, W. (1987). Art and function — an introduction to the question. In: W. Busch, (Ed.), *Funkkolleg Kunst. A history of art in the change of its functions* (pp. 5-26). Munich: Piper.
- Calderhead, J. (1981). Stimulated-recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 211-217.
- Corsten, M (2018). Video analysis — Qua Vadis? In Moritz, Ch. & Corsten M. (Eds.), *Handbook of Qualitative Video Analysis* (pp. 799 -817). Wiesbaden: Springer VS.
- Dietl, M. L. (2004). *Children's painting. On the use of color at the end of primary school*. Münster: Waxmann.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Educational videography. An introduction*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ebert, W. (1968). *Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Schulalter*. Ratingen: Henn.
- Glas, A. (2016b). Between "Disegno" and "Colore" — Color in children's drawing. In H. Sowa & A. Glas (Eds.) *Painting. IMAGO journal for art education*. Issue 1, Munich, pp. 31-43.
- Goodman, N. (1976): *Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols*. Cambridge: Hackett Publishing.
- Hüpping, B. (2024): Democracy and participation in elementary school. In: M. Götz et al. (Eds.), *Handbook of primary school pedagogy and primary school didactics*. 5th revised edition. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. (forthcoming)
- Henning, I. & Teipel, J. (2023). Musical improvisation in school music lessons. Teachers' reflections on inclusive and exclusive music-making processes in a lower secondary school. In: *KuBi online*. <https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-improvisationen-schulischen-musikunterricht> (last accessed on 10.2.2024).

- Keckeritz, M. & Kubandt, M. (Eds.), (2022). *Children's drawings in qualitative research. Approach, potentials, limits*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kekeritz, M. & Kubandt, M. (2022). Children's drawings in the qualitative research context between tradition and new beginnings. In: M. Keckeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 3-19). Wiesbaden: Springer VS.
- Kerschensteiner, G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich: Carl Gerber.
- Kirchner, C. (2013a). *Kunst — Didaktik für die Grundschule*. 5th edition, Berlin: Cornelsen.
- Kirchner, C. (2013b). *Children & art. What adults should know*. Seelze: Klett, Kalleyer.
- Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Experiencing and understanding pictures. Introduction to the reception of art*. Leipzig: Ernst Klett.
- Krautz, J. (2004). *The meaning of the visible. John Berger's aesthetics and ethics as an impulse for art education using the example of photography*. Hamburg: Dr. Kovač
- Krautz, J. (2015). Learning in art education. Systematic reflections on a theoretical and practical desideratum. In: J. Krautz (Ed.), *Learning. IMAGO:journal for art education*. Issue 1, Munich, pp. 7-18.
- Krautz, J. (2020). *Art education. A systematic introduction*. Paderborn: utb.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and Painting. Children and Visual Representation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Messmer, R. (2015). Stimulated recall as a focused approach to teachers' action and thought processes. *Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051> (last accessed on 22.2.2024).
- Miller, M. (2010). Videography in art education research — methods of video interpretation. An inventory. In: C. Kirchner, J. Kirschenmann, & M. Miller (Eds.), *Children's drawing and youth cultural expression. State of research - research perspectives* (pp. 493-512). Munich: kopaed.
- Miller, M. (2016a). Children's drawing action as an interrelationship between linguistic and pictorial representation and understanding. The role and significance of videography in process-oriented children's drawing research. In: A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Eds.), *Sprechende Bilder — besprochene Bilder. Image, concept and language action in deictic-imaginative communication practice* (pp. 537-550). Munich: kopaed.
- Miller, M. (2016b). The "nose problem" in children's painting — from the drawing to the painted portrait. In H. Sowa & A. Glas (Eds.) *Painting. IMAGO:magazine for art education*. Issue 1, Munich, pp. 31-43.
- Miller, M. (2022). Children's drawing research in art education — The hermeneutic-multiperspective interpretation model. In M. Keckeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 103-127). Wiesbaden: Springer VS.
- Miller, M (2022b). How do children and young people depict space in drawings? An art education perspective on the phenomenon of spatial representation in children's and young people's drawings. In M. Miller & Ch. Schmidt-Maiwald (Eds.). *Didactics of spatial drawing. Design didactic research and practice* (pp. 19-46.). Bielefeld: utb.

- Meumann, E. (1914). *Outline of experimental pedagogy*. Leipzig: Engelmann.
- Neuß, N. (2014). Children's drawings in media pedagogical research. In: A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Eds.), *Handbook of children and media* (pp. 247-258). Wiesbaden: Springer VS.
- Panofsky, E. (2006). *Iconography and iconology. Image interpretation according to the three-stage model*. Cologne: DuMont.
- Pfisterer, U. (2019). *Metzler's encyclopedia of art history. Ideas, methods, terms*. Heidelberg: J. B. Metzler.
- Philipps, K. (2004): *Why the chicken has four legs. The secret of children's visual language*. Darmstadt: Toeche-Mittler.
- Reh, S. (2012). Observing with the video camera. In: H. de Boer & S. Reh (Eds.), *Observing in school — learning to observe* (pp. 151-169). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichertz, J. & Englert C. J. (2011). *Introduction to qualitative video analysis. A hermeneutic-sociological of knowledge case analysis*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reuter, O. (2012). *Videography in aesthetic educational research*. Munich: kopaed.
- Richter, H. G. (1997). *The children's drawing. Development, interpretation, aesthetics*. Berlin: Cornelsen.
- Richter, H. G. (1976). *The beginning and development of graphic symbolism*. Kastellaun: Aloys Henn.
- Conclusion H. & Jehle, M. (Eds.), (2013). *Video documentation of lessons. Approaches to a new source genre of classroom research*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schneider, K. (2022). Playful sensitization: Intersubjective and processual representation and production of space in kindergarten children's drawing with the help of mapping. In: M. Miller & Ch. Schmidt-Maiwald (Eds.). *Didactics of spatial drawing. Design didactic research and practice* (pp. 125-130). Bielefeld: utb.
- Schneider-Binkl, S. (2018). Video-Stimulated Recall Interviews as a methodological approach for qualitative classroom research in music. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik* (9), pp. 1-20. Available online at: <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/150> (last accessed on 22.02.2024).
- Schuster, M. (2000). *Psychology of children's drawing*. Göttingen: Hogrefe.
- Sowa, H. (2012): Imagination in the educational process. The sensus communis between aisthesis and reason. In: H. Sowa (Ed.), *Bildung der Imagination. Volume 1: Art education theory, practice and research in the field of imaginative perception and representation* (pp. 18-73). Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2015). Pictorial knowledge and skills in the process of their formation. The systematic place of children's and young people's drawing research in scientific art education. In: A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Eds.), *Understanding art education. Steps towards a systematic theory and didactics of art education* (pp. 431-446). Munich: kopaed.
- Sowa, H. & Uhlig, B. (2006). Pictorial action and its meaning. Methodological questions of an art educational hermeneutics. In: W. Marotzky & H. Niesyto (Eds.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodological approaches from a social science, art and media education perspective* (pp. 77-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

-
- Spielmann, R. (2022). The dispositive of digitally based children's drawings in the context of videographic observations and interpretations. In: M. Kekeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 211-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Tritten, G. (1981). *Education through color and form. A methodological handbook for visual design and thinking*. Bern: Paul Haupt.
- Uhlig, B. (2016). The narrative dimensions of children's visual concepts. In: G. Lieber & B. Uhlig (Eds.), *Narration. Transdisciplinary paths to art didactics* (pp. 175-187). Munich: kopaed.
- Uhlig, B. (2022). Nele and the crocodile. Hermeneutic image analysis as a method of researching children's drawing. In: M. Kekeritz & M. Kubandt (Eds.), *Children's drawings in qualitative research. Approaches, potentials, limitations* (pp. 59-102). Wiesbaden: Springer VS.
- Unter von, H. (2014). *Participatory research. An introduction to research practice*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogel, S. (2024). *Building in elementary school between play and narration*. Munich: kopaed.
- Volkelt, H. (1930/1968). *The principles of the spatial representation of the child*. Bietigheim: privately printed.
- Wildlöcher, D. (1998). *What a child's drawing reveals. Method and example of psychoanalytic interpretation*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wittmann, B. (2018). *Meaningful scribbles. A cultural and knowledge history of children's drawings, 1500-1950*. Zurich/Berlin: Diaphanes.
- Wölfflin, H. (1984): *Basic concepts of art history. The problem of stylistic development in modern art*. Munich: Schwabe.



YouTube: 23. Miller video ArtnEdu2023
Link: <https://youtu.be/WiXEWMeeDxw>
Time: 6:05`
Oral presentation: music
PowerPoint: English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Milanka Maljković, PhD, Teaching methods
Dragana Malešević, PhD, Teaching methods
Angela Mesaroš Živkov, PhD, Teach. methods
Srbislava Pavlov, PhD, Pedagogy
Jelena Blanuša, PhD, Psychology
Vocational School for Teacher Education in
Kikinda (Serbia)
maljkovicm62@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 087.5-053.4 (0.034.2)+371.3::159.92-053.4
A report of scientific research
824–833

THE INFLUENCE OF AN INTERACTIVE MODEL OF BOOKS ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD*

Summary: From a theoretical and research point of view, the authors examine the influence of the interactive model of books on the speech development of preschool children. To collect data, systematic non-experimental - observational research on children and online survey research on a sample of educators were carried out. The results show that interactive book models provide the child with a more active role compared to traditional books because, in addition to reading the text, he is allowed to come up with new knowledge and ideas independently, or in the framework of joint work with the teacher by scanning the codes. The practical application of interactive books during the workshop activities realized within the project entitled "Digital competence in the use of QR codes as an augmented reality technology in the teaching and development of preschool children: educational application and evaluation" indicates that the children moved from the role of passive listeners to active ones. participants who expanded their knowledge during research activities expressed personal impressions and through team activities, were educated.

Keywords: children, book, interactivity, teamwork, speech development.

* The paper is an excerpt from a broader developmental research project entitled "Digital Competence in the Use of QR Codes as an augmented reality technology in the Teaching and Development of preschool children: educational application and Evaluation". The project was approved and financially supported by the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research with decision number: 142-451-2303/2023-02/1, which is supported by the Vocational School for Teacher Education in Kikinda.

Introduction

Today, in modern society, children acquire more and more knowledge before starting school, so it is necessary to modernize the process of preschool education and upbringing, to achieve a mutual connection between what they see, hear, understand and remember, that is they can adopt as easily as possible exposed matter.

Children's literature texts are often the basis and reason for conversations with children for educators. That is, the contents of literature, which is exclusively intended for children and which is written by children's interests and their view of the world around them. These are texts that suit children in terms of childhood themes, characters, clear language, simple composition and often with fantastic, cheerful and educational content (Čalenić, M. 1977). Texts intended for children have a strong influence on their cognitive, linguistic, emotional, social and creative development, encouraging their imagination as a particularly important element in their creative development. With the help of imagination, children develop their thinking activity, which helps them to translate the artistic world of the literary work into the real world — their own. In this way, they create individual worlds close to their views, attitudes, desires and needs. Marković and Maljković (2018) point out that a literary-artistic work is a layered structure rich in ideas, meanings and stimuli and that a child's first encounter with a literary word is stimulating, including the socio-emotional and cognitive development of the child's personality as a whole.

In addition to the knowledge that children gain, literary texts influence their language development and vocabulary, moral reasoning and the construction of their attitudes, motivate them towards the realization of an aesthetic ideal, develop an aspiration towards the beautiful, sublime and perfect, which means that they educate, but also educate them. However, the contents of literary texts have a positive influence on children only in activities during which they have the opportunity to form their judgments and express their views, without fear or coercion. Smiljković (2005) believes that the educational institutions of the new millennium "continually search for ways and models to motivate children and bring them closer to the literary work." At the same time, according to the author, the aim is to modernize teaching programs and work methods, apply modern technological achievements, and innovations in upbringing and education, and create new and true human values, among them — the development of the child's personality and his preparation for life. This can be done, among other things, through different forms of independent, research and creative work when reading a literary text, which represents the most significant innovation in working with children. According to her, a special role is played by research tasks that are coordinated with the goals and directed towards the dominant aesthetic values of the text" (Smiljković, 2005, p. 9). Literary texts do not only affect language development, they also play a role in familiarizing the child with his uniqueness, but also with the environment that surrounds him. The contents of the texts help children to recognize, understand, accept, and strengthen themselves, but also to develop sensibility, the sense of observation and the desire to get to know their environment. For the literary texts that are presented to children to ignite their imagination, prompt them to ask questions, encourage them to laugh and awaken the desire to hear them again, it is necessary to respect the children's age, previous experience and interests when choosing them (Maljković, 2018).

Today, more and more, even among the preschool population, we have "electronic readers" who follow the contents of their favourite texts through digital technology. The reason we recognize this is that these technologies provide opportunities for multimedia presentation of content, including text, images, graphics, film, and animation, and thus engage more senses in the process of acquiring new knowledge, and play an important role in developing creativity, as well as in supporting children's language development. In today's increasingly visual or multimedia world, it is difficult to imagine language learning without books, photos, pictures, cartoons (moving images), picture books, comics, mobile phones, video materials from the Internet, films and social media (Marić, 2018).

To the delight of children around the world, and in our country as well, books with QR codes have appeared, which are rapidly becoming integral parts of the library collection in kindergartens, but also within the children's family environment. Books with QR codes are interesting for children, they are full of attractive content and illustrations, inspiring them to research and expand their knowledge to make it easier to understand the world around them.

In addition to speech development, the contents of these books encourage children to explore and find information about the world around them, by discovering and understanding existing connections and relationships, providing space for children's creativity and initiative. Using interactive model books allows children to be listeners and creators at the same time. The text they listen to simultaneously motivates them to create their content based on personal knowledge and experience. That is, these texts motivate children to connect their own experiences and knowledge with new experiences and actions.

The role of educators is to use interactive texts to encourage children to connect their previous knowledge, through imagining and developing original ideas, with the new content that books offer them. This way of working does not only develop children's speech. On the contrary, it creates in children predispositions for openness to new ideas, for exploring the world around them, for the possibility of choice, and dynamism, for taking the initiative, encouraging the search for new solutions, but also for questioning one's engagement and involvement during learning situations. The development of children's speech and learning through the use of interactive books includes a continuous exchange of the child's immediate experience, his thoughts, experiences and actions, whereby the process of the child's actions and experiences is constantly changing, enriching and developing.

Interactive books in the function of children's speech development

Acquainting children with literary texts already in preschool age has multiple functions in developing and educating their entire personality because the literary text establishes and profiles the child's personality because the child identifies with the heroes and actions from the text. Texts intended for preschool children are sources of learning, the content of which motivates them to ask questions, learn symbolic language, and stimulate their imagination. The contents of the text cannot change real-life situations and events, but they can be "a source of content that will support the research of the topic and enable children to see the topic they are researching in a different way (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2022, p. 39).

The child's motivation to listen to the text and participate in the communication process is largely determined by the content. Only content that is essential and significant for the child, that arouses his interest and encourages him to find and explore personal meanings, can encourage communication in the relationship between the child and the literary text.

However, with the advent of mass media and information technology, we are more and more inclined towards screen entertainment, which has become an everyday image of knowledge that we transfer to our environment through personal experience. Digital competence in education today is characterized as an indicator of the understanding of quality education in the 21st century (Maderick, Zhang, Hartley and Marchand, 2016), and its importance for inclusion in 21st-century society is growing (Napal-Fraile, Peñalva-Vélez and MendiórozLacambra, 2018). Today's educators and teachers are expected to integrate digital technologies into their educational strategies to improve the quality of their learning and teaching activities (Guillén-Gámez, Mayorga Fernández, Bravo-Agapito and Escribano-Ortiz, 2020). Educators and teachers who use digital technologies are role models for children and students (Ferrari, 2012; Siddiq, Hatlevik, Olsen, Thron Sen, & Scherer, 2016). Digital technology has an interactive relationship with man today and through web platforms, mobile applications, virtual reality, 3D applications, social networks, games on mobile devices or QR codes, it is visible in all spheres of his life and work.

Digital tools have become an integral element of communication between books and children, interestingly transmitting information, while creating the possibility for interactivity, personalized access and overcoming time and space barriers. The new way of printing books and combining the classic written word with digital technologies enables a kind of superconnection thanks to which children move from "passive listeners" to subjects who find new information for the concepts offered to them. Digital tools within the textual content allow children to see the authenticity of the world around them, the depiction of past times or the worlds of the future and serve as an aid in children's representation.

Nowadays, on the shelves of bookstores and publishing houses, we come across books that, in addition to the written word, also contain elements of modern technology, which we call "books with QR codes". This type of book is a relatively new phenomenon, but it quickly became an integral part of the library collection, not only in the child's family environment but also in preschool institutions. Although they have existed since 1994, QR codes as an integral part of books for the children's population have appeared recently. For preschoolers, books with QR codes are still a novelty and insufficiently represented, but with their creative content and intermedial approaches, they are rapidly becoming a daily routine used by educators during methodical activities with children, but also by parents during joint reading of books in a family environment. QR codes are augmented reality technology, which in education is a tool for augmented reality learning. Law and So (2010) consider that QR codes aim to fulfil three elements of AR learning: location independence, time independence, and meaningful content. Location independence refers to learning that is not limited by the specific location of the learning site and can take place in formal and informal, indoor and outdoor environments.

The specificity of these books is in the possession of QR codes (Quick Response) which are two-dimensional, and which are interpreted as shortcuts that can be accessed with most mobile devices. "QR" stands for Quick Response, and the code is a black-and-white pattern, similar to a bar code, that contains "hidden" information, such as a URL or web address, that is encrypted. QR codes, by definition, give a digital dimension to any information depending on the type of file embedded in it. Newer smartphones have a QR code reader integrated into the phone's camera. When the QR code is scanned, a web page opens and displays text, video, audio or some other form of digital content. Although they look very simple, they can hold a large amount of data and allow users to access information very quickly when scanning. Hence their name "quick response". Books with QR codes are most often used as additional information or resources for specific content presented in the book. For example: QR codes can lead the teacher and children, during work, to additional video material, an interview with the author of the text they are adopting, a gallery of images whose contents are related to the text, etc. The codes do not have a clearly defined place where they must be placed inside the book. Rather, we can see them in the margins, header, footer or within the text of the book itself.

The peculiarity of books with QR codes is reflected in providing children with the opportunity, whenever they want, they "enter a new world" that the author of the text skillfully chose for them, to get acquainted with interactive content that at the same time additionally enriches and completes their reading experience. That is, to turn the classic reading of the text into a personalized interdisciplinary experience through the additional resources available to them. Books with QR codes motivate children with their content to learn facts, concepts or values, depending on their interests, but also to apply them in everyday life.

To use books with QR codes, the teacher only needs a phone or a mobile device, which will quickly bring the child closer to the world outside the pages of the book being read. It is known that today books with codes are more and more often in use, and the reasons for this are recognized in:

- the possibility to check whether its content is adequate to the child's interests before choosing a book;
- Provide an opportunity for readers to leave comments regarding personal impressions, suggestions and recommendations;
- the child's motivation is not only to listen to the text that is read to him but also to research, discuss or express his personal opinion;
- respect for the child's wish to acquire the content by reading or listening;
- the possibility to access only certain parts of the book in a very easy way;
- chances to improve learning outcomes;
- the fact that parents can be involved in the process of acquiring new knowledge; and others.

The use of QR codes in texts intended for children can be very useful, as it increases the depth and breadth of the child's interaction with the content of the text offered to him. It is important to emphasize that in

books intended for children, QR codes can be used in two ways: as a direct link where the code takes the child directly to the URL address and another link where additional information will be displayed using the QR code. It is necessary to emphasize the specifics that make books with QR codes more interesting today compared to classically printed books. We highlight: diversity of content, interactivity and additional engagement of children while working on the text (research, compare, analyze...), technical requirements (children can use a smartphone or some other device with a camera, which is a special pleasure for them), publishers can track QR codes and thus have an insight into the interests of young readers.

Educators' attitudes on the influence of books with QR codes on children's speech development

The work that we offer to the public is part of a research project entitled "Digital Competence in the Use of QR Codes as an Augmented Reality Technology in the Teaching and Development of Preschool Children: Educational Application and Evaluation" whose research activities were aimed at examining the application of digital competences through the use of codes for Quick Response (QR) as an Augmented Reality (AR) technology in the teaching and development of preschool children.

The research problem related to obtaining data on the educational effects of using books with QR codes on the learning and development of preschool children. The data essential for writing this paper was obtained by collecting answers to the following questions:

- Does the use of QR codes enable the application of situational learning?
- What is the impact of QR codes on the development of perception and attention of preschool children?
- What characteristics of the text of books with QR codes develop the speech of preschool children age?
- Can books with QR codes be used in adapted learning for children who need additional educational support?

The research aimed to study the area in which there are not enough theoretical and empirical findings and to give answers to the research questions on a descriptive level, explain the findings and give concrete recommendations on the application of QR codes as an augmented reality technology in the teaching and development of preschool children. The sub-goals of the project were related to: determining the effects of applying books with QR codes in situational learning; determining the impact of books with QR codes on the perception and duration of attention of a preschool child; determining the effects of using books with QR codes in workshops for speech development of preschool children and determining the effects of using interactive books with QR codes in adapted learning with children who need additional support (case studies). The content of the research included the educational intervention of educators with children of preschool age in the application of an interactive model in books with QR codes and the examination of the effects of that application. The educational intervention of educators with children of preschool age was carried out through workshops within the projects of educational groups based on the new foundations of the preschool program "Years of Ascension".

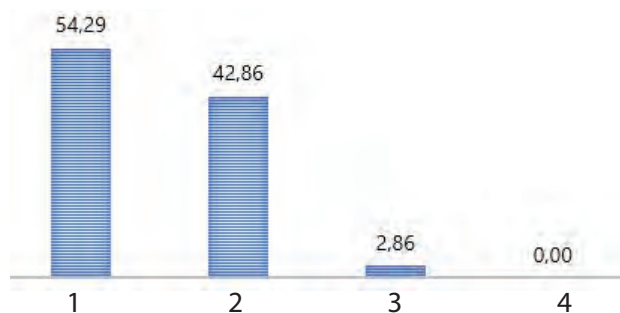
During methodical activities with children, as part of the workshops, the contents of the edition of six interactive books with QR codes and a matrix called "Books to grow with", titles: "Plants", "Animals of our regions", "Shapes and numbers" were used, "We discover a wonderful world", "What my body can do" and "Animals of distant regions", author Dragana Malešević, PhD.

For the research, a questionnaire for educators was designed, which consists of three parts with a total of thirty-nine questions. In the first part, eight questions were used to collect basic data about a sample of educators and their previous experience in the application of QR codes in educational work with preschool children. The second part consisted of two open-ended questions that collected teachers' and children's impressions about the use of books with QR codes. The third part consists of twenty-nine questions of both closed and open type. The total sample is 2563 children of preschool age who used books with QR codes with the help of a teacher in pairs, in a group of children or independently, while the Questionnaire included 56 teachers. Two questions within the aforementioned research part of the project were aimed at determining the interaction between the content of the text and children aimed at encouraging their speech development. For the first question, which read: *Does the interactivity of the book's text encourage children to speak?* The following answers were offered: 1 — does not encourage, 2 — encourages to a lesser extent, 3 — encourages to a greater extent and 4 — completely encourages. Answering this question, 56 (53.33%) educators believe that audio and video recordings of QR codes enable children to develop clear concepts and place concepts in real-life contexts — situational learning, 43 (40.95%) surveyed educators believe that enables to a greater extent, and 6 (5.71%) to enable to a lesser extent. The teacher's answers to this question are shown in Graph 1.

Based on the answers received, we conclude that the interactivity of the book text fully encourages children to speak. This attitude is confirmed by the statements of the teachers who conducted workshops with the children and within their personal impressions pointed out that "the children gladly accepted the book with the QR code and curiously followed the teacher's instructions, by making attempts they discovered new ways of learning through play."

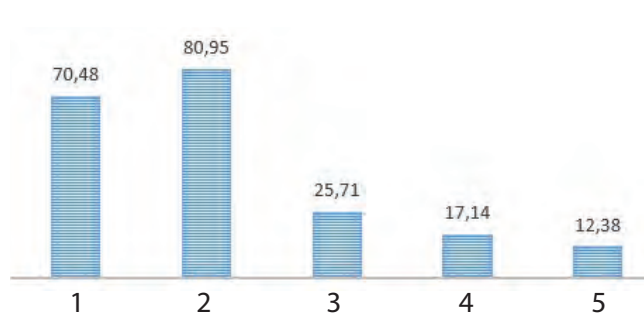
Graph 1

Interactivity of book text and encouraging children to speak



Graph 2

Methodical approaches to speech development with the help of books with QR codes



To examine how educators developed children's speech with the help of interactive books, they were asked question number 2 with the provided answers: By using books, I developed children's speech in: 1 — *Describing based on pictures*; 2 — *By answering the questions that the book asks them*; 3 — *Telling a story*; 4 — *Reciting the text of the song*; 5 — *Adoption of the text of counters*. As part of this question, educators were allowed to write about it if they developed the children's speech in some other way using these books (Graph 2).

Based on the answers, it can be concluded that the contents of the books with QR codes that the educators used in their work motivate children to engage in developing their speech, most often, by giving answers based on previous research and reflection, and then by describing what they saw by scanning the QR codes in within the text. The analysis of the answers that are part of a wider questionnaire specially designed to examine the impact of interactive books on children's speech development indicates that new ways of learning through play are motivating for children of different ages, that they accept them very easily and that they are easily involved in work and speech activities.

Educators, and activity implementers in their statements after the implementation of the activity emphasize that the children were motivated to learn because "the books communicated with the child, had dynamics in the text and QR codes and that they were very interested in learning through interaction." During the children's activities, the methods of thought operations in the process of learning were represented: analysis and synthesis, induction and deduction, analogy and hypothesis, observation and experimentation. The teachers pointed out that the children also found funny content in the books, which motivated them to work and research in a special way.

In the comments, based on their personal professional experiences, the educators who implement the workshops point out that in the intellectual domain, the contents of the edition of six interactive books with QR codes and a matrix called "Books with which you grow", influence the development of the ability to learn, remember, perceive, attention and opinion; in the voluntary domain, they encourage children's will to learn, discover, conclude; in the emotional domain, they encourage pleasant emotions in children and build a positive relationship towards others and their environment, and they were also offered content for the development of emotional intelligence (recognition of emotions and workshops for the development of emotional intelligence in a group of children); in the social domain, they develop a responsible attitude towards other beings and the community, develop environmental awareness and encourage children to take actions to preserve the environment; in the physical domain, they encourage children to be physically active in actions. In children, the ability to perceive is especially developed and the duration of auditory and visual attention is affected. Then, the child's speech develops because the book communicates with him ("And what else?", "What do you think...?", "Tell me...", "What would your trip around the world look like?... All we tell" and others) and very often the child encourages him to speak.

Conclusion

The application of interactive books is very wide, and today, most often, they are used as a way to make new content interesting for the child through play and teamwork. Starting from the objectives of the research, which is related to the determination of educators' attitudes about the teaching and development of preschool children using an interactive model with QR codes within situational learning with a special aspect on children's speech development, it can be seen that educators have a positive attitude. The importance of sound and video recordings of QR codes is emphasized, which enable children to develop clear concepts and to place them in real-life contexts, which is of particular importance for situational learning in preschool children. The contents of the books, based on the teacher's answers, provide children with the opportunity to expand their knowledge, develop their imagination, accept and appreciate their uniqueness, develop empathy and a culture of living, and be educated in different fields.

The data collected from educators-direct practitioners after the workshops, indicate that the contents of the books with QR codes motivate children to engage, developing their speech through research and reflection, emphasizing that "the children gladly accepted the interactive book, curiously followed the teacher's instructions and made attempts based on personal determination discovered new ways of learning through play."

Literature

- Čalenić, M. (1977). *Književnost za decu [Children's literature]*. Beograd: Stručna knjiga.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto 06. maja 2023, sa: <https://typeset.io/papers/digcomp-a-framework-for-developing-and-understanding-digital-15gg19vuja>
- Guillen-Gamez, F.D., Fernández, J.M., Bravo, J., & Escribano-Ortiz, D. (2021). Analysis of Teachers' Pedagogical Digital Competence: Identification of Factors Predicting Their Acquisition. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1). Preuzeto 06. maja 2023, sa: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10758-019-09432-7>.

Figure 1

Interactive books with QR codes and self-check matrix: *Plants, Discovering the world, What my body can do, Animals of distant regions, Animals of our regions and Shapes and numbers*



Note. Dragana Malešević, 2022, College of Vocational Studies for Teacher Education, Kikinda. © Fair Use

- Krnjaja Ž., Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom. Integrirani pristup kroz teme/projekte u skladu sa Osnovama programa PBO „Godine uzleta“* [A guide to developing a topic/project with children. Integrated approach through topics/projects in accordance with the Basics of the PBO "Years of Ascension" program]. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Law, C., & So, S. (2010). QR Codes in Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. Preuzeto 10. juna 2023, sa: <https://doi.org/10.18785/jetde.0301.07>.
- Maderick, J., Zhang, Sh., Hartley, K. & Marchand, G. (2015). Preservice Teachers and Self-Assessing Digital Competence. *Journal of Educational Computing Research*. Preuzeto 10. jun 2023, sa: DOI: 10.1177/0735633115620432.
- Malešević, D. (2022). *Biljke, Otkrivamo svet, Šta sve može moje telo, Životinje dalekih krajeva, Životinje naših krajeva i Oblici i brojevi* — Interaktivne knjige sa QR kodovima i matricom za samokontrolu [Interactive books with QR codes and self-check matrix: *Plants, Discovering the world, What my body can do, Animals of distant regions, Animals of our regions and Shapes and numbers*]. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda.
- Maljković, M. (2018). *Metodika razvoja govora dece predškolskog uzrasta* [Methodology of speech development of preschool children]. Kikinda: Istorijско zavičajno društvo „Kindja“.
- Maljković, M., Marković, M. (2018). *Metodičke kompetencije i veštine vaspitača dece predškolskog uzrasta* [Methodological competences and skills of preschool teachers]. Kikinda: VŠSSOV u Kikindi.
- Marić, S. (2018). *Interaktivno učenje muzike i engleskog jezika primenom digitalnih medija* [Interactive learning of music and English using digital media] (Doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz-Lacambra, A.M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*, 8(3), 104–104. Preuzeto 04. maja 2023, sa: <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Smiljković, S. (2005). *Nastava srpskog jezika i književnosti, II* [Teaching Serbian language and literature, II]. Vranje: Učiteljski fakultet.



YouTube: 29. Maljkovic i dr video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/3t4ayRvI4ro>
Time: 12:22'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Ilda Halilčević, BA teach., master's
student, teaching department
Academy of Fine Arts, University of
Sarajevo (Bosnia and Herzegovina)
ihalilcevic@alu.unsa.ba



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 37.091.262+37.016:73/76 Claymation
Vocational article
834–849

CREATION OF E-PORTFOLIO OF STUDENTS: EXAMPLE OF CLAYMATION LESSONS

Summary: This paper will present the use of the *Claymation* animation multimedia technique in art education and the role of e-portfolio creation as a platform for documentation and reflection of student works. The goal of the research was to evaluate how *Claymation* can enrich the teaching process of art and to investigate the effectiveness of e-portfolios as a means for the presentation and analysis of students' artworks. The methodology included the planning, implementation, and evaluation of an art class using the *Claymation technique*, while the creation of an e-portfolio served as a tool for the theoretical description of the process and the presentation of students' final works. In addition, the challenges and advantages of using this technique in an educational context were analyzed, as well as the potential of e-portfolios for professional development and pedagogical reflection of teachers. Action research was conducted during the academic year 2021–2022. in primary schools in Sarajevo as part of the methodical practice of students of future art teachers attending the teaching program at the Academy of Arts, University of Sarajevo (B&H). The results show that *Claymation* can significantly contribute to the creative engagement of students, encouraging creativity and developing fine motor skills. E-portfolio, on the other hand, provides a detailed insight into the learning process, representing a valuable resource for analyzing and evaluating student progress. Also, it has been shown that the e-portfolio serves as a bridge between the theoretical and practical aspects of art education, enabling a wider application and exchange of pedagogical experiences. Based on the obtained results, we conclude that the implementation of the *Claymation technique* and the creation of an e-portfolio in art education enriches the educational process through innovative approaches and techniques and provides a deeper insight into pedagogical methods and student works. This paper represents a contribution to student methodological practice, offering perspectives for improving students' creativity and critical thinking through the use of digital tools and creative media techniques.

Keywords: *Claymation*, e-portfolio, art education and education, innovation, student works, pedagogical reflection, action research, creativity, digital tools, educational process.

Introduction

In a world shaped by technology and technological achievements, the boundaries of education become infinite, and access to knowledge becomes more and more free. Like many other areas of education, art education also experiences constant metamorphoses and crises due to the rapid development of digital modernization. Faced with constant changes and the increasing use of technology and visual communications, educational experts strive for new knowledge and learning.

According to UNESCO (2024), as described in the article "What you need to know about digital learning and transformation of education, the use of digital innovations plays a key role in expanding access to educational opportunities, improving inclusion and strengthening the relevance and quality of learning. In addition, digital technologies enable the construction of lifelong learning pathways enhanced by information and communication technology (ICT), the strengthening of education and learning management systems and the monitoring of learning processes. To achieve these goals, UNESCO focuses on the development of digital literacy and digital competencies among teachers and students.

This clearly shows how necessary technology is to transform education and ensure its accessibility and quality. Also, today the question about the status of art education in schools is very often asked. In this context, such a question is quite complex and offers us space for further discussion. Accordingly, many authors point out precisely the problems of the modern age that we are confronted with when trying to find the right path. Alawad points out that the use of digital technology in education opens the door to new possibilities, however, research also shows that some art teachers express the fear of losing the essence of art and prioritizing form over content when it comes to the use of electronic media (Alawad, 2013, pp. 1-4)

So, although we observe that there is a degradation of the application of technology in art education due to various counter-arguments, such as the fear of losing the authenticity of art, some authors in their scientific research show that technology can really enrich the art process and the student's experience through the creative and properly guided use of new techniques that include the use of technology. This paper aims to provide a broader insight into the application of the Clay-mation technique in the teaching of fine arts through student methodical practice, which includes the creation of Action Research* on this topic. Integrating the use of technology and the application of e-portfolios, this approach has proven to enrich the learning process, adapting to the world in which students live and acquire new knowledge. First of all, I would like to point out that the motivation for choosing this topic came from a direct dialogue with students, who through previous surveys expressed their opinion for work involving modelling.

* This action research was carried out in the "Hamdije Kreševljaković" elementary school in Sarajevo as part of the methodical practice during the course of study on the subject *Teaching Methodology of Fine Arts and Fine Culture — methodical practicum I and II* at the Academy of Fine Arts, University of Sarajevo, 2022/23.

This feedback from the students was extremely important and crucial in the decision to investigate more deeply how the *Claymation technique* can enrich the art teaching process. Bear in mind that today's students are growing up in an environment that is deeply rooted in digital technology, which makes them naturally attracted to learning methods that include digital media. Realizing this, through methodical practice I saw the importance of this in the educational process, and by including the *Claymation technique* it can really serve as a tool to maintain the attention and motivation of students, and greatly promote the development of their creative and technical skills. Therefore, holding classes in the *Claymation technique*, animation that uses plasticine or clay to create characters or scenography, offered new perspectives in the field of art education and found a balance between traditional and contemporary approaches. Also, she offered a valuable experience that encouraged thinking about how classical artistic methods can be transformed and improved by the use of modern technologies. As part of this paper, based on an empirical starting point, I will investigate through the analysis of examples of research and studies an insight into the support of claims about the advantages of using e-portfolios on the example of *Claymation technique* classes in art education, providing a basis for further discussion. Finally, in this paper, the thesis of this research is clearly defined — that the creation of an e-portfolio on the example of a *Claymation technique* class can indeed improve the learning experience, and expand visual perception, but that it is necessary to carefully consider how to incorporate it within the teaching process of fine arts would make the most of such advantages. Along with the relevant literature that supports this work, I will try to offer several specific perspectives, which are vital tools in art education for successful learning and teaching, through the empirical starting point of student methodical practice.

The importance of digital media in art education

First of all, we will refer to the necessity of digital media in the teaching of art culture. So, if we look back at the broad field of art education, one of the challenges we often face is how to make art culture dynamic and attractive for students, who today are oriented more towards the use of digital technologies and an interactive, digital world. Namely, we often encounter traditional approaches in schools that are often not by the needs of modern education. Therefore, the authors state the following:

The problem also lies in the traditional attitudes that come with thinking that computers are only meant to share information, only good for academic subjects like science and mathematics, but not for the study of aesthetics. Art teachers rely on images to effectively communicate the subject of visual expression. Many teachers use slides, videos or reproductions in books, and have their own sets of lessons and activities. Since art teachers typically have limited budgets, they often do not have enough visual resources (Ilić & Stojanović Đorđević, 2021, p. 170).

Seeing that there is resistance to the use of technology, especially in art education, where analogue methods such as pictures, slides and reproductions in books are traditionally relied upon. The lack of

visual resources and limited budgets make it even more difficult for art teachers to use technological tools in teaching. This attitude can limit innovation and creativity in the teaching of art and suggests the need to change the attitude towards technology and its potential for enriching the teaching process. Therefore, it is necessary to work on strengthening the teacher's competencies including the use of digital media. Also, when we talk about technology and visual communications, as Šuvaković points out, they are the basis of mass media, expanding human feelings and consciousness and changing our perception to a great extent. Wherein it resulted not only in a change in the way we perceive the environment, but also influenced the way art and culture function today in modern society (Šuvaković, 2005, p. 666). Therefore, it is crucial and necessary to explore new ways to introduce innovative digital technologies in art education to meet the needs of modern students and encourage their motivation and creativity.

Methodology of the empirical starting point of *Claymation* class examples

The methodology of this work is based on student methodical practice, which included the implementation of the Action Research Clay-mation technique in art education. In the following text, the methodology of the empirical starting point will be presented, with the fact that we will consider the definition and importance of the Clay-mation technique in the teaching of fine arts and present the stages that preceded the preparation and implementation of the Action Research, up to the actual creation of the e-portfolio.

Definition and significance of the *Claymation technique* as a digital medium in art education

For a better understanding of the *Claymation technique* and its application in the subject of Fine Arts, we can rely on the internet article "*Claymation* everything you need to know", which provides a clear overview of this type of stop-motion animation. *Claymation* is defined as an animation technique in which all animated elements, including characters and backgrounds, are made of pliable material, often plasticine. The goal is to show the characters in certain movements and create the illusion of movement. A key step in this process is photography, where each frame is captured and played back in rapid succession to achieve the effect of movement. It is important to have an initial armature or skeleton that provides flexibility, and stability and makes it easier to achieve the desired movements of the characters during photography. Therefore, the *Claymation technique* represents a special approach to the creative design and production of animations. This technique is used to convey a certain message, experience or story through the movements of the characters and their animation. In the context of the increasing integration of technology into the educational process, we see that the *Claymation technique* can be considered extremely important for art culture. As Filipović (2016) points out, modern approaches to education include interdisciplinarity and focusing on the development of student competencies, while simultaneously supporting the development and nurturing of individual personality traits (p. 42). Authors Bjelan-Guska and Hasanbegović (2020) investigate the application of computer software in art teaching, emphasizing the complexity of the learning and teaching process.

Their research highlights the importance of social interaction, group work, individual research tasks and methods such as reflection and role simulations (p. 43).

In the context of these findings, the application of the Claymation technique, as described in my Action Research, further confirms the importance of adapting teaching to modern pedagogical approaches. Through the creative use of technology and art, such as stop-motion animation, individual research, collaborative work and reflection are encouraged, supporting the development of critical thinking, creativity and digital competencies.

Phases of action research *Claymation technique* in art education

The introductory phase involved designing a detailed Action Research plan, including studying the basics of *Claymation* animation and gathering relevant literature. This phase was aimed at precisely defining the objectives of the research itself, selecting participants and preparing the necessary materials and equipment. As Muminović (2013) points out, setting and determining goals is extremely important when it comes to teaching theoretical type or practical expression. The goals determine the framework or direction of teaching activities. (p. 101). After the established goals, the implementation phase followed, which began with the establishment of a theoretical framework and continued with the implementation in practice with students of the seventh grade of elementary school in Sarajevo. The preparation for this phase included the analysis of the teaching curriculum and the curriculum for the Art Culture subject, to ensure relevance to the teaching objectives. The introductory lesson in the Art Culture course was dedicated to *Claymation* animation techniques and was held with the help of selected examples and demonstrations supported by visual presentation. The students were then divided into smaller groups, within which they worked on creating their animations, following the steps determined by the student preparation. To create animations, materials such as school plasticine, mobile devices with animation applications and various materials for scenography were prepared by the divided groups. Each group began their project by coming up with a creative storyboard, which served as a guide through the idea and concept of the animation.

In the final phase, through a total of 4 teaching hours of student practice, the focus was on the concretization of previously acquired theoretical knowledge and skills through practical application. The students were actively engaged in creating characters and scenography for their animations, using different design techniques and materials. They also dedicated themselves to recording their animations using mobile devices and available animation applications. It is important to highlight the research of the author Hasanbegović (2023), who states that such examples can enable children and young people to better understand the context of their art activities. This means that students are encouraged to develop divergent thinking, imagination, story design and stop animation performance, using skills they have already mastered and available materials and techniques, such as modelling clay, drawing tools, photography, digital tools and suitable computer programs (p. 119).

Challenges and strategies within the teaching planning of the *Claymation technique*

Including the stages of development of the mentioned research from the idea to its realization, we will further outline the challenges that had to be faced and the strategies that were used to overcome them. Thus, as shown in Table 1, which shows the understanding of each stage of the process, the challenges that arose, then the strategies that were used to overcome them, the initial phase of the project included the generation of ideas and the conceptualization of the *Claymation* theme in art education. After that, the students' needs were identified through an analysis of the current state of the curriculum. In this sense, the challenge that has been set is the identification of the *Claymation technique* — a topic that will be relevant and educational for the students, which at the same time had to be compatible with the previously established curriculum for the subject Art culture in elementary schools. Given the existing curriculum, to improve art practice, it was possible to apply the *Claymation technique* to art activities in the Art Culture course. In this sense, it was possible to bring the *Claymation technique* into direct connection with art-themed units, such as mass and space, represented in the teaching curriculum as well as the curriculum for elementary schools. Therefore, in the context of the research activities carried out within the school art classroom, it was necessary to look back at the teaching curriculum. Therefore, the author Hasanbegović (2023) points out that by analyzing the teaching curriculum, we can see a continuous emphasis on the development and improvement of children and young people, and at the same time, teachers are committed to applying diverse teaching methods and strategies. According to the methodological guidelines stated in the publication "Development of digital competencies and their influence on innovative approaches in the teaching practice of students of the Academy of Fine Arts of the University of Sarajevo" author Hasanbegović, (2023), presents an insight into how it was observed that stop animation, as well as the use of digital and analogue tools, a recommended method in teaching practice (pp. 113-114). Accordingly, it was necessary to approach the development of the plan in the structure and content of Action Research, to define clear goals, learning outcomes, teaching methods and evaluation. Aligning the teaching activity of the Clay-mation technique with the time frame of the curriculum was also one of the teaching challenges that could be overcome. Using the strategy of a flexible schedule of activities that could be adapted to the existing curriculum, the challenge was overcome and the implementation was integrated into the teaching.

The implementation of the Action Research included active cooperation by students through teaching activities. One of the challenges that also followed was maintaining the continuous motivation and attention of the students during the project, taking into account the time constraints of the curriculum. Bearing that in mind, it was important to be guided by the strategy of developing a dynamic and interactive teaching method that constantly stimulated the students' interest in creative work. As S. Filipović (2016) points out motivation for creative expression is a key aspect of the art education process, highlighting the role of teachers in encouraging intrinsic motivation in children and young people for creative expression and communication (p. 43).

At the very end, at the end of the Action Project *Claymation* in the teaching of fine arts, a survey questionnaire was conducted in order to assess the learning outcomes achieved and the quality of the teaching activity. By ensuring that the outcomes are in line with the curriculum requirements, but using self-evaluation methods, a survey questionnaire and the basis of the results obtained, a clear insight was obtained for integrating future activities to better respond to the curriculum requirements.

Table 1

Claymation action project in art education

Phase	Description	Challenge	Strategy
Idea and conceptualization	<ul style="list-style-type: none"> Idea generation and topic conceptualization. Identification of student needs. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifying an appropriate topic that is relevant, educational and interesting. 	<ul style="list-style-type: none"> Analysis of the teaching curriculum and curriculum
Planning and preparation	<ul style="list-style-type: none"> Planning the structure and content of the project. Defining goals, learning outcomes, teaching methods and evaluation and self-evaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordination of activities with the time frame of the curriculum. 	<ul style="list-style-type: none"> Developing a flexible schedule of activities. Communication with authorities.
Implementation	<ul style="list-style-type: none"> Active engagement and motivation of students through different learning methods. 	<ul style="list-style-type: none"> Maintaining continuous motivation and engagement of students during the implementation of lessons. 	<ul style="list-style-type: none"> Development of dynamic and interactive teaching methods. Adapting activities to time constraints.

The survey questionnaire provided insight into the student experience during the *Claymation technique* lessons. The results of the survey were designed for the purpose of providing insight into the perception of the student's motivation and interest when applying this technique in art education. A high level of motivation and satisfaction was noticeable, indicating that the application of this technique contributed to a positive learning experience.

Based on the analysis and results, it is evident that the application of this technique is not only a tool but also a bridge that indicates the connection of traditional artistic values with modern technological trends. In conclusion, through methodical practice, it was shown that the implementation of *Claymation* in the teaching of fine arts is successful and possible within the curriculum, but that it requires careful and concise planning, and flexibility to ensure the achievement of educational goals within the given time limits. With that, the author states the following:

Precisely, differently used media in one organized active process, when they begin to realize their didactic function, achieve their effect. The same qualities of effectiveness are recognized when the media have a stronger motivational effect on students, to practice and achieve their goals in artistic and practical relations. This mediating role manifests itself as a factor that enables the student to easily master a skill, achieve and achieve an artistic goal, without which many teaching processes would not exist. Changes in the way of working caused by the influence of modern scientific and technical development, in addition to all other areas, are also visible in education. Modern technology, media and tools in fine art prefer the goals of shaping a new artistic form-concept of art, which introduces new material and provides quite specific possibilities for artistic expression and design. Pedagogical rationality and effectiveness in its permeation can be significantly enriched by teaching technology, thus realizing the overall quality of education as a spiritual value and inevitability in the modern world (Handukić, 2008, p. 159).

In agreement with the above, the use of different media in the education process, especially in art education, has a significant impact on the achievement of art goals and student motivation. In addition, the integration of the *Claymation technique* provides specific opportunities for artistic expression. This combination of classical and modern becomes a key part of art education, finding a balance between opening up to new techniques and preserving traditional approaches that have their value. This leads to the synthesis of new perspectives and creative expression that is important to encourage and empower. One of the primary challenges facing future teachers is how to keep students motivated and focused in an era of digital distractions.

Creating an e-portfolio as a digital tool for presentation and reflection of the *Claymotion technique*

In art that uses digital technologies to create, mediate and express artistic ideas, it is a complex form. Therefore, an important aspect of Internet art is its interactivity, which enables people to participate and interact with works of art. With that, the author states the following:

For work in the context of internet art, it is usual to construct or process a web page (presentation multimedia order or page), a hypertextual order of several web pages and the possibility of interactive communication between a large number of users, which means interventions in the internet space. Internet art or net art is the art of complex multiplied and multiple systems of display, mediation, expression and construction within an open, unstable and interactive space of connecting the physical and virtual world in the processes of fictionalization and defictionalization, literalness and allegorality, immediacy and indirectness. Internet art is the realization of multimedia art, which means art that is simultaneously dependent on the regulatory process, directed at one sense and all potential senses. In other words, in Internet art, the traditional humanist distinction between the sensory, symbolic and conceptual is relativized, since the sensory, symbolic and conceptual are phenomenalized through interactive software and hardware technology (Šuvaković, 2005, p.180).

Emphasizing that Internet art changes traditional perceptions of art, through the analysis of Šuvaković's text, the following can be drawn, Internet art represents a dynamic and changing form of art that continuously develops by technological progress and changes in social perceptions. In this context, exploring the role of e-portfolio creation in art education and emphasizing its key advantages and contributions to the learning process and pedagogical practices, we will single out the following definition:

An electronic portfolio (e-portfolio, e-portfolio, digital portfolio online portfolio) is a way of organizing, summarizing, and sharing artefacts, information and detailed presentation of student achievements. The e-portfolio of students in art classes is primarily a gallery (database) of visual arts and works of each student archived or published on the Internet. These are digitized data (photographs of works, scanned works, video works, photographs...). A portfolio is a purposeful collection of student work that demonstrates a student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. In addition to digital works, the e-portfolio also contains other data about the student and his achievements (Ilić & Stojanović Đorđević, 2021, p. 170).

The authors from the previous text suggested a significant transformation in the way we approach the educational process today in the storage and presentation of students' art results. Therefore, the concept of an e-portfolio, as a digital platform, serves various purposes of organizing and sharing student achievements. It not only revolutionizes the traditional way of presentation but also expands the openness for creative expression and communication by teachers who are familiar with this type of electronic presentation.

Considering the variety of content that can be included in an e-portfolio, from digitized drawings and pictures, and animations to video works, it is clear that this form provides a simple and comprehensive approach both for students from the methodical practice of fine arts and for future teachers of fine arts. Encouraging creativity and innovation, it also strives to develop digital competencies, which have largely taken priority in the modern educational approach.

The digital novelty e-portfolio, which offers significant teaching and educational opportunities, was implemented in the context of student methodical practice in the example of *Claymation* classes. Through the empirical application of the multimedia portfolio, the goal was to see its impact on the teaching process and student experience. The e-portfolio is structured to document and present student works adequately and present the learning process during the application of the *Claymation technique*. Given that it is about *Claymation* animations, it was necessary to find a suitable way of archiving student results, which are not limited to the traditional approaches of student portfolios and exhibitions.

Also, in considering such traditional approaches to presenting students' artworks, we come to the opinion that usually such presentations are limited to only physical space. This often means walls in school corridors or classrooms. Although such presentations have their function and value, it is important to draw attention to the fact that they can also be restrictive in terms of interactivity. Student works, when exhibited in this way, rarely cross the boundaries of the school environment. Such limitations point to the need for research and the pursuit of new methods of presentation of student works that would enrich the experience of sharing and critical analysis, which is an indispensable part of art creation. Also, there is a desire to find a solution that would allow artworks to gain greater importance and visibility, both inside and outside educational places. In this context, internet platforms and tools, such as e-portfolio, offer significant multimedia opportunities for innovation in the presentation and evaluation of student artworks, providing a large space above all for interactivity, wider accessibility, and enabling deeper analysis and reflection. In this context, we will refer to the application of e-portfolios through the wixsite.com platform.

Results of creating e-portfolios on the example of *Claymation* lessons

A study example of an e-portfolio created through the *wixsite.com* website creation platform is based on student experience during methodical practice. Through the interactive process of planning, designing, and testing, an e-portfolio was created via a free website for presenting and viewing the conducted Action Research *Claymation technique* in art education. Using the *wixsite.com* platform made it possible to create a good-looking website for an e-portfolio that also represents a representative virtual exhibition. The design and personalization tools made it possible to adjust the appearance of the e-portfolio and its pages according to the specific needs

of the Action Research *Claymation techniques* in art education. The publication of the e-page on the Internet was carried out without any problems, and the promotion was reflected in the publication on the official websites of the University, the Academy of Fine Arts and the elementary school in Sarajevo, which further increased the visibility of the implemented *Claymation technique* and the students results.

Through an empirical analysis of practice, the use of e-portfolios has proven to be a useful tool, also particularly flexible for users who do not have advanced knowledge of technical skills. Through this study example from methodical practice, it confirms that the use of e-portfolios in the teaching process, in this case created through the *wixsite.com* platform, can be a high-quality method in various contexts in art education, including various artistic projects and undertakings. Also, the integration of multimedia elements such as photos of process work created during implementation and final *Claymation* animations enabled a rich presentation of student animations and the process of their creation, as well as reflection on the implemented art project. On that occasion, students as participants also had the opportunity to upload and view their animations via a link or by scanning a qr code. This opens up the possibility of mutual commenting and giving feedback on the works of colleagues, which leads to another advantage of using e-portfolios, which is the additional development of interactivity and collaboration.

Highlighting the advantages, the e-portfolio made it possible to document the entire teaching process and reflect on methodological practice, thus identifying the successes and challenges that arose during the implementation of the *Claymation technique*. The results of using the e-portfolio showed a positive impact. Accordingly, the students were highly motivated to create their animations, knowing that they will be presented later on the e-portfolio website. Which further led to successful cooperation and teamwork. On the website, there were sections dedicated to the description of the research, methodology, results, as well as a gallery of photos and animations showing the results of the students, as well as their process of creating *Claymation* animations. Sections were also included for the author-student's reflection on the conducted research.

Filipović (2016) points out that digital competence implies safe and critical use of electronic media in all spheres of life, including free time and communication. She emphasizes that this type of competence requires developed skills of critical thinking, information management and effective communication with others. Filipović further states that at the most basic level, information and communication technology (ICT) includes the use of multimedia technology to find, receive, store, produce, present and exchange information via the Internet (p. 21). As can be seen, digital competence has a key role in modern education and professional development. In my own experience, these principles of digital competence have had a profound impact on my approach to working and learning with technology during methodological practice.

Applying these principles, I further improved my skills and achieved goals in the process of creating an e-portfolio and using the *Claymation technique* in classes. Through the creation of an e-portfolio, I used electronic media to present my works and achievements in a clear and effective way. Using the principles of safe and critical use of electronic media, I was able to select relevant information and present it in a way that suited the goals of my project. Also, through this process, I developed information management and communication skills, which helped me to effectively organize and present work to others. In addition, the application of the *Claymation technique* in art education required the integration of technology into the learning process.

Through the creative use of digital tools and resources, I enabled students to create animations that expressed their creativity and originality. These experiences encouraged me to rethink traditional teaching approaches and explore new possibilities for using technology in education. Essentially, these principles of digital competence have helped me become more effective in using technology in my practice and improve my skills in the digital environment. In addition, they opened up new perspectives and opportunities for further development in the field of education and art. Accordingly, the following author states:

A wide spectrum of ways of realizing mobile, but plan-structured material, artistic charge and determination, directs the teacher and determines him to be ready to respond to all plans, contents and details of this kind in a creative sense, without leaving out essential and relevant artistic laws, both for basic and and for high school. The outcome of planning, possible new influences and changes that are reflected in the plan's rational and temporal distribution of individual and collective artistic work and activity, are the built-in goal of artistic activities of choice and content, means and conditions that enable the development of a complete personality. In the first place is the reality and feasibility of the plan about the possible conditions and subjective qualities of the individual student, the amount and complexity of artistic theoretical and practical work, exercises, etc. More important aspects, as influential factors of planning and specific artistic arrangement for a longer or shorter period in the teaching work of art, provide the possibility of insight into their specificity, mastery, and with it planning (appreciation of the complexity of art, the process of creativity, the psychological capabilities of students, the interconnectedness of all factors and objective conditions (Handukić, 2008, p. 278).

Through the process of creating an e-portfolio, the teacher also has the opportunity to develop his skills in web design and the use of digital tools for presentation and documentation. Also, developing experience in organizing and structuring content clearly and transparently, to enable a readable and aesthetically transparent presentation of research results and student works. The results of using the e-portfolio as a tool for presentation and reflection are very positive. Therefore, the creation of an e-portfolio serves to provide, in an organized manner, a detailed overview of the research process, including information on goals, methodology, and

activities conducted in classes. This approach is aligned with Handukić's (2008) conclusion, which emphasizes the importance of the planned structuring of art activities as a means for developing students' creativity (p. 278). As a result of using the e-portfolio, we see the advantage of more clearly identifying the advantages and challenges of certain techniques in the teaching of art, which can serve the teacher as a basis for further professional training and development.

Figure 1-6

The process of applying the *Claymation technique* in teaching practice



Note. Ilda Halilčević © Fair Use

Conclusion

Witnessing the rapid progress of technology, educational systems strive to adapt to offer authoritative and efficient education, modeled after the modern world. Art education, as an indispensable part of the teaching curriculum, is of course not an exception to all this. This work, through the example of the empirical starting point of student methodical practice, opened a perspective on the application of the *Claymation technique* in art education and the role of creating an e-portfolio as a tool for documentation and reflection of student works. Through methodical practice, which included the creation of *Claymation technique* action research carried out in an elementary school in Sarajevo, insight was gained on how the teaching process of fine arts can be enriched, encouraging creativity, teamwork and the development of many abilities in students. At the same time, this technique successfully involved students in active participation in the learning process by creating a stimulating and creative environment, while encouraging the development of their skills. Through the example of using the *wixsite.com* platform for the creation of e-portfolios, it was demonstrated how presentations of research findings and the promotion of art education can be presented. The integration of these techniques and tools in art education opens up new perspectives and provides opportunities for improving students' creativity and critical thinking, as well as for professional development, teaching and pedagogical reflection. In conclusion, I can point out that the use of the *Claymation technique* and the use of e-portfolios significantly contributed to my personal and professional development as a student. Through the application of these techniques, I gained new skills and improved my creativity. Also, these activities can provide an opportunity to practically apply theoretical knowledge and gain valuable experience in working with art culture. I believe that these activities can be used experientially for future challenges in the field of art education. Precisely through the symbiosis of traditional and contemporary approaches in art education, we can create a dynamic and attractive learning environment that meets the needs of modern students. Therefore, the introduction of such techniques in art education opens up new possibilities for innovative approaches.



Attachment: E- PORTFOLIO

QR code for E-portfolio *Claymation*

Claymation E-portfolio website

Author: Ilda Halilčević

Web: <https://halilcevicilda.wixsite.com/my-site>

Literature

- Alawad, A. (2013). Technologies in the art classroom: Using technologies in art classrooms to overcome cultural limitations to support teaching and learning. *Journal of Fine and Studio Art*, 3(3), 1-4. Preuzeto 01.03.2024. sa: https://www.researchgate.net/publication/263811039_Technologies_in_the_Art_Classroom_Using_Technologies_in_Art_Classrooms_to_Overcome_Cultural_Limitations_to_Support_Teaching_and_Learning
- Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga [Methodical practice of art educators]*. Beograd: Kreativa.
- Handukić, I. (2008). *Metodika i kultura likovnog odgoja [Methodology and culture of art education]*. Sarajevo Publishing.
- Hasanbegović, N. (2023). Razvoj digitalnih kompetencija i njihov utjecaj na inovativne pristupe u nastavnoj praksi studenata Akademije likovnih umjetnosti Univerziteta u Sarajevu [The development of digital competences and their impact on innovative approaches in the teaching practice of students of the Academy of Fine Arts of the University of Sarajevo]. *INSAM Journal of Contemporary Music, Art and Technology*, No.11, pp. 110-129. Preuzeto 11.03.2024. sa: <https://www.cceol.com/search/journal-detail?id=2439>
- Bjelan-Guska, E., & Hasanbegović, N. (2020). Application possibilities of computer software in the context of the art teaching. *INSAM Journal*, 4, 48. Preuzeto 10.03.2024. sa: <https://insam-institute.com/wp-content/uploads/2020/07/INSAM-Journal-4-full-issue-15.7.2020.pdf>
- Ilić, V., i Stojanović Đorđević, T. (2021). *Škola i IKT — Mogućnosti primene i perspektive razvoja u nastavi likovne kulture [School and ICT — Possibilities of application and perspectives of development in art education]*. Zvečan-Kosovska Mitrovica: Fakultet umetnosti, Univerzitet u Prištini.
- Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike [Basics of didactics]*. Sarajevo: DES doo + Centar za napredne studije.
- National Film Institute. (n.d.). *Claymation-Everything You Need To Know*. Dostupno na: <https://www.nfi.edu/claymation/>
- UNESCO, (2024, 6. februar). *What you need to know about digital learning and transformation of education*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/digital-education/need-know>
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti [Glossary of contemporary art]*. Zagreb: Horetzky.



YouTube: 25. Halilcevic video ArtnEdu2023

Link: <https://youtu.be/p6vDSFeQQn4>

Time: 12:22'

Oral presentation: Bosnian

PowerPoint: Bosnian

Figure 0.76

Beautiful nature — No.3 [acrylic and ink on paper]



Note. Teodora Peng, 15 x 20 cm, 2021. All rights reserved. @ Fer Use

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Dragana N. Pantić, BSc, dram. and audiovisual
artist — actress, master's student,
study program Project and Investment
Management, Faculty of Organizational
Sciences, University of Belgrade (Serbia)
pantic.dragana00@gmail.com

ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 792:316.472.4-053.81
Original scientific article
850–863

THE IMPACT OF DIGITAL MEDIA ON THE HABITS AND ATTITUDES OF YOUTH REGARDING THEATRE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF THEATRICAL ART DIGITALIZATION

Summary: In the contemporary digital landscape, the theatre must adjust its conventional format to appeal to a younger, more technologically aware audience. This study examines how younger audiences' behaviours and attitudes toward theatre and attending theatrical performances are influenced by digital media. We were particularly curious about the views of young people in Serbia because technology allows theatres to expand their reach and provide access to performances across the globe. Through innovative marketing strategies, social media platforms such as *Facebook*, *YouTube*, and *Instagram* may significantly boost the exposure and appeal of theatrical performances, according to a study done among young people in Serbia. Additionally, younger audiences may be educated and engaged by theatre-related educational content available on digital platforms. The quality of the performance and the play's concept, for example, continue to be important considerations when deciding whether or not to attend a theatrical performance, even in the face of growing interest in digital theatre content. Within the framework of this study, digitalization is seen as a tool that can rejuvenate and update theatre as an art form, making it appealing to younger theatregoers.

Keywords: digital media, social networks, marketing campaigns, theatre, young people.

Introduction

The emergence of new technologies and media in the realms of art and culture has been apparent in the transmission of information, entertainment, and education. New media and technology are enabling the emergence of entirely new artistic forms in digital culture. Due to digitalization, the internet, the creation of new personal gadgets, and the emergence of social media have significantly altered the routes through which cultural items are distributed (Twenge, Martin, & Spitzberg, 2019). The presentation of conventional arts (theatre, opera, ballet) has been altered by these technological breakthroughs, which have enabled multimedia experiences and interactivity in addition to inspiring the creation of new creative forms. Digital platforms are being used by artists more and more to distribute and promote their works, which helps them reach a wider audience and gain more attention (Rubio-Hurtado et al., 2022). The digitalization of art and culture, along with new technologies, not only gives artists the freedom to experiment with various media and techniques to create unique and interactive artworks, but it also makes it possible to preserve and archive cultural heritage in ways that were not previously possible.

Media can be roughly classified into two categories, according to Nyarko (2022): traditional media, which includes mass communication tools like radio, television, and newspapers, and contemporary media, which uses digital technologies like websites, the internet, social networks, etc. The unique interactivity and multimedia capabilities of new digital media set them apart from traditional media and constitute a major competitive advantage (Sančanin & Čerović, 2021). It is crucial to emphasize the impact of economic issues, given that the development of infrastructure and technological underpinnings that facilitate the use of digital media is a major determinant of its availability. People's ability to access and consume digital media is significantly impacted by their way of life, which includes their personal income and financial capacities. Furthermore, consumers' educational attainment is important because using digital media effectively requires a certain set of technological know-how and abilities (Theophilou et al. 2024; Grin, 2022). In the digital realm, equality is further enhanced by digital literacy and the availability of reasonably priced, high-quality gadgets (Bradić-Martinović, 2022). Therefore, to enable broader and fairer usage of digital media, Radojković (2017) reminds us that boosting the level of living of the populace and developing technological infrastructure are essential first steps.

Digital media facilitate faster information transmission, easier access to knowledge, and innovative content creation and consumption in the context of globalization and society's overall digitalization process (Theophilou et al., 2024; Zutshi & Grilo, 2019). Thanks to digital media, users can participate in content creation, foster international connection and collaboration, and get over geographical and cultural obstacles. As a result, digital media have grown to be vital components of our everyday life and important socialization tools (Rančić, 2022).

A vast array of tools and platforms are included in digital media, allowing for the dissemination and consumption of material in a digital format. In today's digital world, social media, streaming services,

and digital marketing technologies are essential components that can influence young people's theatre-related behaviours and views. It is vital to comprehend the influence of various media to effectively modify theatrical art for a new audience. Tromholt (2016) points out that the majority of people utilize well-known social networks like *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, and *TikTok*, which let them connect and interact with others, produce and share content, and access and enjoy entertainment and cultural content.

With the help of streaming platforms, users may view or listen to anything in real time over the Internet at any time. One of the most well-known video streaming services, YouTube, even offers live streaming for movies, series, plays, and other content. These factors make digital marketing tools—software and platforms—particularly important for drawing in and keeping consumers over time, especially among millennials who use these platforms heavily. For businesses that design, oversee, and evaluate their online marketing initiatives, this is essential.

The Impact of Digitalization on Culture and Art

Analog to digital conversion of information is required for digitization, one of the major processes of modern civilization, to have some effect on several facets of culture and the arts. The conversion makes it simpler to distribute, process, and access artistic and cultural material. According to Kalimullina et al. (2021), digitization has changed the landscape of culture and the arts, made it easier to access cultural and artistic materials, and made it possible to preserve and protect priceless and antiquated artefacts that are now accessible to future generations in digital format. Digitalization has also created new avenues for artistic expression and production, enabling creators to employ a range of digital platforms and tools for the creation, modification, and distribution of their works. New artistic forms and genres have emerged as a result of technological advancements, including virtual reality, video art, and digital art, which offer viewers whole-novel experiences.

With the advent of streaming services, online galleries, and virtual exhibitions, viewers may now access creative works and cultural information from the comfort of their own homes. During the global COVID-19 epidemic (Bernaschina, 2022), when in-person access to cultural institutions was restricted, this practice attracted significant attention. Digitalization has made it possible for artists and cultural workers to communicate and network more effectively. Social networks and content-sharing platforms have also facilitated the faster and more effective exchange of ideas, project collaboration, and global artwork promotion (Duzenli & Perdahçı, 2024). Due to increased global connectedness, new artistic collectives and cultural movements have emerged that cut over national and cultural boundaries. Artists and cultural organizations can now directly promote their goods and services to customers thanks to the growth of e-commerce and digital marketing platforms, opening up new revenue streams and marketing avenues.

Digital Media and Their Impact on Youth Habits

Young people's perspectives on the world and their place in it have been influenced by technological developments that have throughout time produced new means of social connection and communication (Shutaleva, Kuzminykh & Novgorodtseva, 2023). Digital media can be used for a variety of purposes, including social networking and information collecting, which may give young people the chance to explore new interests and develop elements of their identities (Sebre & Miltuze, 2021). Young people spend more time on social media via accessing streaming services for music and movie content, as well as viewing video content on sites like YouTube and TikTok (Choudhary & Baskaran, 2022). Young people can engage with artists and cultural creators on platforms like Instagram, Facebook, and Twitter, which gives them a sense of intimacy and direct communication with the cultural world. They can also share and discover new music genres, movies, books, and other cultural content. Their cultural practices, as well as how they engage with and experience culture, are impacted by this shift in media consumption. Regretfully, there is often less interest in regional cultural practices and content as a result of this widespread access to culture. This demonstrates that there are drawbacks to many of the benefits that digital media offers. One of the biggest problems is the rise in passive content consumption, which can cause young people to become less creative and critical thinkers. Young people are often seen as a digitally orientated population, whose education and general development in the information society rely on digital use and internet access (Roy, Kuo-Hsun & Cheng, 2023). However, because of the amount of information and content that they are frequently exposed to from digital media, there is a chance that this will result in a superficial consideration of cultural issues.

Digital media can also have a negative impact on young people's social development and physical health by increasing social isolation (Primack et al. 2017) and reducing physical exercise (Rutter et al. 2021). Virtual communication, which cannot completely replace in-person interaction, has an impact on young people's emotional health and social skill development. Increased use of digital media also has an impact on concentration and attention (Elbeet et al. 2019), which has a direct impact on young people's success in school and the workplace. Cultural inequality is also a result of unequal access to digital gadgets and the internet for all young people (Pérez-Escolar & Canet, 2023).

These results highlight the need for legislative and instructional measures that would allow for more equitable access to digital resources, hence lowering cultural disparities and expanding the pool of young people who can engage in cultural activities. It is crucial to comprehend the many impacts described to design methods that will allow young people to make the most of digital media and contribute to the cultural growth of society.

Educational Content on Theater

Information and educational content are now easier and more available than ever thanks to the advent of digital technology and the internet (Chen, 2024; Fang & Xiong, 2020). Theatre is not an exception, being an important component of both culture and art. People's communication patterns are being shaped by the widespread use of new media platforms and content, and young people's capacity to engage in multimedia environments is a key indicator of their potential in terms of social, economic, and cultural aspects of life. Digital theatre education offers a creative means of connecting theatre to a broad audience, including students, educators, performers, and theatre fans (Walmsley, 2019). They help present a variety of materials and were made with the intention of teaching, motivating, and enlightening people about many facets of theatre art. They are targeted at a range of ages and knowledge levels, from novices to expert enthusiasts. They can address a variety of subjects including theatre history, dramatic text analysis, acting methods, scenography, directing, production, and other related subjects. They can also be accessed through podcasts, e-books, video materials, webinars, and online courses. Due to its accessibility, adaptability, and interaction, educational theatre content on digital platforms thus becomes a potent weapon for knowledge dissemination and popularising theatre art, since users may educate themselves and develop their abilities in novel ways. As digital technologies continue to advance, we may anticipate developments that will enhance youths' cultural experiences and open up new avenues for interaction and collaboration. Theatre initiatives will become more accessible and of higher quality as a result of this advancement.

Research Methodology

The purpose of the research was to investigate how younger audiences in Serbia view theatre and attending performances, as well as how digitalisation can help make theatre performances more visible and appealing. Additionally, the research aimed to analyse the role that social networks and educational content play in capturing the attention of younger audiences. The study's main objectives were to find out how frequently young people use digital media and how social media affects their attendance at plays. The study also looked at how people saw and found value in theatre-related educational content available on digital platforms, with an emphasis on how digital inequality affects people's ability to access theatre-related content. Lastly, the long-term impacts of digitalisation on the cultural norms of Serbian youth were examined, along with the efficacy of digital marketing in drawing in a youthful audience.

According to the predetermined objective, the following theories were developed:

- *Hypothesis 1:* Compared to young people who are not exposed to this kind of media content, young people who are exposed to theatre through digital media have more positive opinions towards theatre.
Hypothesis
- *2:* Young people's perceptions of theatre are greatly influenced by social media sites like *Facebook*, *Instagram*, and *YouTube*, and those who use these sites more regularly show a greater interest in theatrical productions.
- *Hypothesis 3:* Young people who consume educational theatre content on digital platforms have a beneficial effect on their cultural and educational views, and they are more likely to actively participate in cultural events and go to theatre performances.

Method

Sample of Respondents

In the academic year 2023–2024, a sample of 337 respondents participated in the research. Young individuals from three age groups in Serbia participated in the research: those between the ages of 15 and 18 (112 or 33.2%), 19 to 24 (114 or 33.8%), and 25 to 30 (111 or 32.9%). Girls (198 or 58.8%) and boys (139 or 41.2%) from the following cities completed the questionnaire: Novi Sad (134 or 39.8%), Belgrade (91 or 27%), Niš, and cities in Southern Serbia (112 or 33.2%). A survey questionnaire with fifteen closed-ended questions and one open-ended question was created for the study's objectives. The goal of the study was conveyed to the respondents, and it was made clear that their privacy would be protected.

Results and Discussion

The purpose of the first two questions from the first group was to learn about young people's experiences with theatre, specifically how frequently they attend shows (Table 1) and what most encourages them to do so (a question for which respondents could select more than one possible response) (Table 2).

Table 1

Frequency of Attending Theater Performances

	N	%
Regularly	31	9,2
Occasionally	99	29,4
Rarely	207	61,4
Total	337	100,0

Table 2

Motivation for Attending the Performance

	N	%
Quality of performance	179	53,1
Theme of the play	196	58,2
Ticket price	119	35,3
Recommendations from friends or family	163	48,4
Promotions and discounts	163	48,4
Famous actors or directors	188	55,8

The results obtained indicate that the play's theme is the most common reason given by the majority of Serbia's younger audience (58.2%/196) for going to a theatre performance. This is followed by the presence of well-known actors or directors (188 respondents, or 55.8%) and the calibre of the theatre production (179 respondents, or 53.1%) (Table 2).

When asked if they had ever watched theatrical productions on digital platforms, 190 respondents, or 53% of the sample, gave a negative answer. The results, however, are nearly evenly distributed, with 147 respondents (47%) saying they have watched performances on digital media.

In order to test the first hypothesis we set out in the paper — *Young people who are exposed to theatre through digital media show more positive attitudes towards theatre compared to young people who are not exposed to this type of media content* — and to determine whether exposure to theatre through digital media has an impact on young people's attitudes towards theatre, we used the Chi-square test.

Table 3

Chi-squared test results illustrating the correlation between views towards theatre and exposure to theatre via digital media

		Have you ever watched theater performances on digital platforms?		Total	χ^2	sig
		No	Yes			
How would you rate the usefulness of these educational contents	Very useless	1(0.5%)	1(0.7%)	2 (0.6%)	16.988a	0.001
	Useless	24(12.6%)	33(22.4%)	57(16.9%)		
	Useful	149(78.4%)	85(57.8%)	234(69.4%)		
	Very useful	16(8.4%)	28(19%)	44(13.1%)		
Attitude towards theater	Place of culture and education	120(63.2%)	111(75.5%)	231(68.5%)	5.865a	0.015
	A place for socializing and entertainment	133(70%)	85(57.8%)	218(64.7%)	5.380a	0.020
	A place for reflection and introspection	53(27.9%)	26(17.7%)	79(23.4%)	4.812a	0.028
	I do not visit the theatre	4(2.1%)	7(4.8%)	11(3.3%)	1.852a	0.173
Are you interested in theatre workshops or educational programs offered by theatres?	No	70(36.8%)	26(17.7%)	96(28.5%)	39.976a	0.000
	Not sure	81(42.6%)	43(29.3%)	124(36.8%)		
	Yes	39(20.5%)	78(53.1%)	117(34.7%)		
Do you believe that the digitization of theatre can revitalize and refresh the theatrical arts?	I completely disagree	4(2.1%)	1(0.7%)	5(1.5%)	8.220a	0.084
	I partially disagree	7(3.7%)	3(2%)	10(3%)		
	I don't know	31(16.3%)	40(27.2%)	71(21.1%)		
	I partially agree	93(48.9%)	71(48.3%)	164(48.7%)		
	I completely agree	55(28.9%)	32(21.8%)	87(25.8%)		

The findings show a statistically significant relationship between the attitudes of young people in Serbia regarding the educational value of these materials, how they view theatre as an institution, and how interested they are in theatre workshops and other educational programs about theatre art. Not just the attitude of whether digital media or digitalisation adds to theatre art showed a statistically significant association.

The association between attitudes towards theatre and exposure to theatre through digital media is demonstrated by the *Chi-squared test* results. The information in Table 3 is organised into areas such as the value of instructional materials, how people view theatre, how interested they are in workshops and programs for theatre, and how they feel about theatre-going digital.

The opinion of educational content's usefulness differs statistically significantly ($\chi^2 = 16.988$, $p = 0.001$) between individuals who have viewed theatre performances on digital platforms and those who have not. The content is more likely to be highly valuable to those who used digital platforms (19% as opposed to 8.4%). In terms of how people view theatre, a significant difference ($\chi^2 = 5.865$, $p = 0.015$) shows that people who have seen theatre performances on digital platforms are more likely to think of theatre as a cultural and educational setting (75.5% vs. 63.2%). Theatre attendance as a place for socialising and entertainment is higher among those who have not used digital platforms (70% compared to 57.8%), and theatre attendance as a place for reflection and introspection is higher among those who have not used digital platforms (27.9% compared to 17.7%), according to a significant difference ($\chi^2 = 5.380$, $p = 0.020$). The two groups' interest in theatre workshops and educational programs differs significantly ($\chi^2 = 39.976$, $p < 0.001$). There is more interest in seminars and programs among those who have attended theatre performances on digital platforms (53.1% vs. 20.5%). While there are documented disparities in opinions regarding the digitisation of theatre, these differences do not reach statistical significance ($\chi^2 = 8.220$, $p = 0.084$).

The findings point to a substantial influence of theatre exposure via digital media on the attitudes and perceptions of viewers. Digital platform users are more likely to view theatre as a hub for culture and education and to have more positive opinions about the value of educational content. Additionally, they exhibit a stronger desire to take part in theatre workshops and educational initiatives, which could be a sign of increased engagement with and interest in theatre. These findings support the hypothesis that was put out.

The relationship between the use of social networks *Instagram* and *Facebook* (Onkarrao Manjare & Medhi, 2023; Chan & Fang, 2007), as well as streaming platforms or video content platforms *YouTube*, and attitudes towards theatre, was examined to test the second hypothesis, which states that social networks like *Facebook*, *Instagram*, and *YouTube* play a crucial role in shaping young people's attitudes towards theatre. Those who use these platforms more frequently are also more interested in theatre performances. For statistical data processing, the *Chi-squared test* was utilised to determine whether the response distribution was uniform. The outcomes (Table 4) look like this:

Table 4

Results of the *Chi-squared test* on the relationship between digital media (*Instagram Facebook, and YouTube*) and their contribution to attending the theatre.

Do social networks like <i>Instagram, Facebook, and YouTube</i> encourage you to attend theatre performances?				
	Number of respondents	%	χ^2	sig
Never	12	3.6	321.056a	.000
Rarely	21	6.2		
Occasionally	162	48.1		
Frequently	132	39.2		
Very often	10	3.0		
Total	337	100.0		

The *Chi-squared test* results ($\chi^2 = 321.056$, $p < 0.001$) show that social networks have a significant statistical impact on young people's attendance at theatre performances. The fact that just a small fraction of respondents (3.6% and 6.2%) said they never or very seldom use social media as a motivator to go to the theatre suggests that digital media has little to no influence over this generation of youth's cultural choices. A noteworthy proportion of participants (48.1% and 39.2%) report that they receive occasional or frequent encouragement to attend theatrical productions via social media platforms. Because of digital media, this group's interest in theatre is moderate to high. Even though only 3.0% of respondents said that social media frequently encourages them to go to theatre shows, this group is significant because it is very engaged and has a lot of potential to grow the theatre audience through digital media.

These results demonstrate how social networks have a big influence on how young people view theatre and how interested they are in going to see shows. It can be very important to use social media sites like *Facebook, Instagram, and YouTube* to draw in younger audiences to the theatre and cultural industries. Digital media may play a major role in the revitalisation of theatre as well as being a potent instrument for marketing cultural events. The results collected show that the second hypothesis is true.

A *Chi-squared test* was used to examine the third hypothesis, which states that young people who consume educational content about theatre on digital platforms are more likely to attend theatre performances and actively participate in cultural events. The content positively impacts young people's educational and cultural attitudes.

The *Chi-squared* test findings are displayed in Table 5, which also indicates the correlation between the consumption of theatre-related instructional information on digital platforms and young people's evaluation of its value.

Table 5

Results of the *Chi-squared* test show the relationship between the use of educational content about theater on digital platforms and their usefulness assessment.

		How would you rate the usefulness of this educational content?		Total	χ^2	sig
		Не	Да			
How would You rate the usefulness of these educational materials?	Very unhelpful	2(1.6%)	0(0%)	2(0.6%)	96.500a	0.000
	Unhelpful	52(42.6%)	5(2.3%)	57(16.9%)		
	Helpful	61(50%)	173(80.5%)	234(69.4%)		
	Very helpful	7(5.7%)	37(17.2%)	44(13.1%)		
	Total	122(100%)	215(100%)	337(100%)		

The *Chi-squared* test results ($\chi^2 = 96.500$, $p < 0.001$) show that there is a strong statistical significance between the impact of using theatre-related instructional content on digital platforms and young people's perceptions of its utility. Only 2.3% and 0% of respondents who used instructional content, respectively, thought it was very unhelpful or worthless. On the other hand, a sizable portion of individuals (42.6%) who did not utilise this content thought it was pointless. Eighty-five percent of respondents who used instructional content said they found it beneficial, and 17 percent said they found it extremely useful. This suggests that individuals who utilised the educational content had a favourable opinion of it.

These results provide credence to the theory that young people's educational and cultural views are positively impacted by instructional theatre content available on digital platforms. Respondents view using this content as far more beneficial, which could increase their desire to see plays and participate in other cultural events. This influence emphasises how crucial internet platforms are for educating youth and disseminating cultural content. These results also support the third hypothesis.

Conclusion

The study's findings unambiguously demonstrate the positive effects of digital media on young people's cultural and educational views towards theatre. This includes social networks and instructional information on websites like *Facebook*, *YouTube*, and *Instagram*. There is a higher tendency among young people who use these platforms frequently to go to plays and other cultural events.

Theatres need to adapt to the digital age by implementing creative marketing campaigns on social networks and frequently using streaming platforms. This is because young people in Serbia use digital platforms not only to learn about performances but also to purchase tickets and participate in online discussions about theatre events. Serbian theatres may greatly improve their approach to drawing in younger people by creating interactive marketing campaigns that feature video content, broadcasts live from rehearsals, and actor interviews. More ways to increase the visibility and involvement of young audiences in Serbia include enhancing websites and applications for online ticket purchases, incorporating social networks with special discounts, and offering streaming options for performances in addition to archiving past performances for on-demand viewing.

In the context of theatre, we urge that future studies concentrate on a thorough examination of the effects of different kinds of digital content to ascertain which formats best appeal to youth. Comparative research with other nations may also yield insightful information about best practices that Serbia could implement. Conducting evaluations of the use of digital tools in education and researching the long-term effects of digitalisation on youth participation in cultural events and theatre attendance habits can help develop strategies that support theatre's sustainable growth and foster youth interest in the performing arts. Our conclusions and suggestions can be used as a roadmap to improve theatre tactics going forward, making them more appealing to younger audiences in the digital era.

Literature

- Bernaschina, D. (2022). The new incorporation of video art and video poetry during the COVID-19 pandemic: A matter of myth or existing reality. *Cultural Arts Research and Development*, 2, 18–26. <https://doi.org/10.55121/card.v2i3.51>
- Bradić-Martinović, A. (2022). *Digitalne veštine građana Srbije*. Beograd: Institut ekonomskih nauka [Digital Skills of Citizens of Serbia. Belgrade: Institute of Economic Sciences].
- Chan, K., & Fang, W. (2007). Use of the internet and traditional media among young people. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 8, 244–256.
- Chen, X. (2024). Impact of the Internet on entertainment media industries: The double effects of Metcalfe and McLuhan. *Information Services & Use*, 44(2), 93–105. <https://doi.org/10.3233/ISU-230188>
- Choudhary, P., & Baskaran, K. (2022). The impact of social networking sites among modern youth. In *2022 Interdisciplinary Research in Technology and Management (IRTM)* (1–6). IEEE.
- Duzenli, K., & Perdahçı, N. (2024). The role of digitalization in today's art: A perspective from NFT and artificial intelligence. *Journal of Arts*, 7, 43–59. <https://doi.org/10.31566/arts.2291>
- Elbe, P., Sörman, D. E., Mellqvist, E., et al. (2019). Predicting attention shifting abilities from self-reported media multitasking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(4), 1257–1265. <https://doi.org/10.3758/s13423-018-01566-6>
- Fang, J., & Xiong, W. (2020). Impact of digital technology and internet to film industry. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, (pp.1–5). <https://doi.org/10.1088/1757-899X/768/7/072112>
- Grin, N. V. (2022). Media education and media competence. *Modern Technologies and Scientific and Technological Progress*, 1, 295–296. <https://doi.org/10.36629/2686-9896-2022-1-295-296>
- Kalimullina, O., Tarman, B., & Stepanova, I. (2021). Education in the context of digitalization and culture. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(1), 226–238.
- Nyarko, J. (2022). Culture & Media Technology Evolution. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4209642>
- Onkarrao Manjare, D. S., & Medhi, M. (2023). Impact of sensitive advertisements on today's youth: A study conducted on undergraduate students of Tezpur, Assam. *International Journal of Engineering Applied Sciences and Technology*, 8(1), 136–143. <https://doi.org/10.33564/ijeast.2023.v08i01.022>
- Pérez-Escolar, M., & Canet, F. (2023). Research on vulnerable people and digital inclusion: toward a consolidated taxonomical framework. *Univ Access Inf Soc*, 22, 1059–1072 <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00867-x>
- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., Colditz, J. B., Radovic, A., & Miller, E. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American journal of preventive medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>

- Radojković, M. (2017). Digitalni mediji u Srbiji – koristi i opasnosti [Digital Media in Serbia – Benefits and Risks]. *Politeia*, 7(13), 15–27. <https://doi.org/10.5937/pol1713015R>
- Rančić, J. (2022). Uloga digitalnih medija u socijalizaciji dece [The Role of Digital Media in the Socialization of Children] *CM: Communication and Media*, 17(2), 239–261. <https://doi.org/10.5937/cm17-32342>
- Roy, R., Kuo-Hsun, J., Cheng, S. (2023). Digital Divide and Youth Development in the Early Twenty-First Century. In: *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*, (1–20), Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_239-1
- Rubio-Hurtado, M.J., Fuertes-Alpiste, M., Martínez-Olmo, F., & Quintana, J. (2022). Youths' posting practices on social media for digital storytelling. *J. New Approaches Educ. Res.* 11, 97–113. <https://doi.org/10.7821/n.aer.2022.1.729>
- Rutter, L., Thompson, H., Howard, J., Riley, T., De Jesús-Romero, R., & Lorenzo-Luaces, L. (2021). Social media use, physical activity, and internalizing symptoms in adolescence: Cross-sectional analysis. *JMIR Mental Health*, 8(9), e26134. <https://doi.org/10.2196/26134>
- Sančanin, B., & Čerović, S. (2021). Upotreba društvenih mreža u procesu regrutacije ljudskih resursa [The Use of Social Media in the Human Resources Recruitment Process]. *CM: Communication and Media*, 16(50), 281–307. <https://doi.org/10.5937/cm16-33801>
- Sebre, S. B., & Miltuze, A. (2021). Digital Media as a Medium for Adolescent Identity Development. *Technology, Knowledge and Learning*, 26, 867–881. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09499-1>
- Shutaleva, A., Kuzminykh, E., & Novgorodtseva, A. (2023). Youth practices of reading as a form of life and the digital world. *Societies*, 13(7), 165. <https://doi.org/10.3390/soc13070165>
- Tajtakova, M. (2011). Theatre in the Digital Age: When Technology Meets the Arts. *Inproceedings Theatre IT*. http://www.cutn.sk/Library/proceedings/km_2014/PDF_FILES/Tajtakova.pdf
- Theophilou, E., Lobo-Quintero, R., Hernández-Leo, D., Sánchez-Reina, R., & Ognibene, D. (2024). Embedding educational narrative scripts in a social media environment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 1820–1833. <https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3409063>
- Tromholt, M. (2016). The Facebook experiment: Quitting Facebook leads to higher levels of well-being. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 19(11), 661–666. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0259>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Spitzberg, B. H. (2019). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329–345. <http://dx.doi.org/10.1037/ppm0000203>
- Zutshi, A., & Grilo, A. (2019). The emergence of digital platforms: A conceptual platform architecture and impact on industrial engineering. *Computers & Industrial Engineering*, 136, 546–555.
- Walmsley, B. (2019). Engaging audiences through digital technologies. In *The Audience Experience: A Critical Analysis of Audiences in the Performing Arts* (pp. 137–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26653-0_8

Figure 0.77

Rithm of river — No.17 [acrylic on canvas]



Note. Teodora Peng, 50 x 70 cm, 2021. All rights reserved @ Fer Use

9.

REPORTS

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Angelina Vukosav, MAA, visual artist,
doctoral student at the Academy of Arts
University of Novi Sad (Serbia)
angelinavukosav006@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 7.047 (439.56)
Review — vocational article
866–881

THOUGHTFUL LANDSCAPES AS AN EXPERIENCE OF HERZEGOVINA'S NATURE

Summary: In this paper, I will discuss a series of coloured landscapes that have been created over the past three years. Through this paper, I will try to explain the goal of this research, that is, the path from idea to realization. I have been researching the theme of landscapes for many years. “Thoughtful Landscapes as an Experience of the Nature of Herzegovina” is the theme of this paper and my second larger series of works in colour, preceded by the first larger series. The term “thoughtful landscape” directly refers to my personal experience of nature and the landscape of Herzegovina, most directly related to the Herzegovinian village of Udrežnje, where I spent most of my time. The experience of nature is sometimes linked to direct and real places in nature, for example, Vilenjak, and sometimes to a set of multiple experiences of nature that are combined into one. The experience of nature can also refer to rain, wind, or movement in nature that I observed and felt. Methodologically, I will explain the path from the idea and the first sketches of the landscape, through the development of the idea, to the artistic phases. The examples of personal experiences in the landscape listed will be one research method. One of the process methods will be the cited “records of (real) personal thoughts and experiences of nature,” as well as poems about nature that were created in parallel with the paintings and drawings. Research specimens in this work are also photographs of nature, that is, places that inspired my thoughts and experiences of the landscape. Through the specimens, I will try to explain the intense and strong creative colour, its origin and meaning. Methodologically, through the use of professional literature, I will make comparisons and connections with this work. The result of this work is the final landscapes, which were created from memory. The final landscapes, therefore, are created by me remembering my experience of nature at the moment of my work and through memory I build (paint) a new real (or unreal and imaginary) landscape. The conclusion and overall content of this research will encompass a clear and defined process of landscape creation.

Keywords: landscape, nature of Herzegovina, painting and drawing, personal experience, reviving thoughts, nature notes.

The beginning and idea of landscape

The landscape theme has inspired many artists throughout the centuries to create magnificent works of art. According to available information, Matić points out that in the literature related to photography or the history and theory of art, it is often emphasised that the landscape has been present in art for centuries, but that until the 17th century, it was exclusively a kind of scenography or scenery. (Matić, 2024, p. 11), which certainly indicates the constancy and interest in the depiction of landscape motifs.

The artistic theme of landscape is the main motif, the space in which my art lives and develops. I define landscape (natural) as a natural space in which a person experiences (can experience) nature with all his senses. I would also highlight other definitions of landscape that say: "Landscape is a means of exchange between man and nature, oneself and others..." (Ibid., p. 12). "Landscape is a landscape or space, and space itself is a polysemic word." (Ibid., p. 15). I define natural landscape as an experience that every person personally feels while being in nature and thus finds their own (artistic) nature.

For me, landscape research and interest in the landscape have their continuity and form. The prerequisite for landscape research was following and experiencing that same landscape. To express something artistically, I first had to feel and perceive that same landscape, I felt how nature breathes, and I observed it. The turning point that influenced me to move in the direction of landscape research was a sentence from my drawing teacher: Try to draw something that is you. Then I realized that my being is equal to the being of nature and that the landscape is my motive and artistic theme.

The observation of nature is connected, first of all, to my native village of Udrežnje and Herzegovina as the space in which I spent most of my time. Practically, with birth and growing up, my life became my environment. The moment I began to learn about life, my unconscious artistic observation began. Like all other living beings, I lived in coexistence with other living beings, people and nature. Gradually, I followed, observed and measured all natural phenomena in the village. I transformed and presented my real life in one place (life in a Herzegovinian village) and time as a personal artistic expression. A fully conscious observation of nature arose at the moment when I embarked on an artistic research of landscapes in the subject of drawing.

Landscape motifs

The motifs and the main dominant memory that I present in the series of thought landscapes are the motifs of the landscapes of Herzegovina (the main motifs in the landscapes of the first and second series). The subject of personal observation was the experience of the nature of these regions. I observed the hills, hills, forests, meadows, sky, and atmosphere (*čelopeke* sunca*). I experienced the storms, winds, and sun rays of Herzegovina on my skin. I followed all this through the four seasons, analysed it within myself from year to year, and thus constantly collected information (experiences and thought images) for my works. This series also contains (to a lesser extent) experiences of the nature of other regions, and places where I temporarily travelled (plain landscapes).

By the *category of motifs*, the series of thought landscapes in colour can be systematized into two parts. *The first unit* consists of motifs of Herzegovina with pronounced depictions of sky, grass and hills. This unit was created using a combined technique on paper (Image 3). *The second unit* of this series consists of motifs of the plain and is associated with a personal experience of nature in a flat field. Here, the depiction of grass and sky, or sky and earth, is pronounced. In technical terms, these are larger-format canvases created using new materials, acrylic paints and rapidographs (Image 4).

Phases

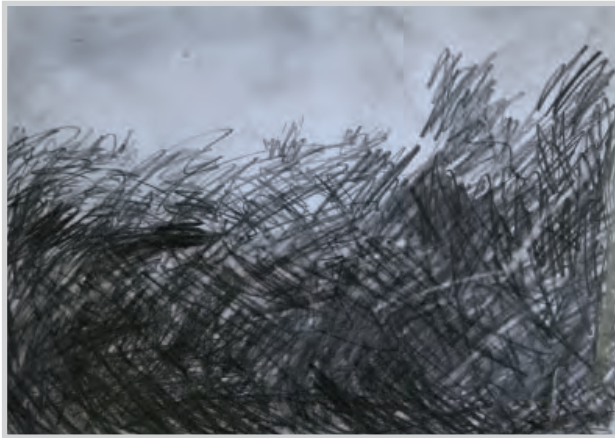
This continuous artistic research has its phases. In the first (*initial*) phase, the first school drawings were created, (Image 1) created by observing a living landscape, I went into nature and drew a natural landscape. Later, that experience (pencil drawings) served as my initial research and was the precursor to the first serious series of landscapes. *In the second phase* (Image 2), the first thought landscapes, drawings, began to emerge. This phase forms its special series of black and white drawings on paper. The painting materials that I used in this series (phase) are charcoal pencils, regular pencils and ink.

The second phase is also the phase of thought landscapes because all the drawings in it were created from the memory of once-observed landscapes. Through the memory of nature, I created a new drawing. *The third phase* came after the second phase and consisted of thought landscapes in colour. I divide the third phase of thought landscapes into works on paper and works on canvas (Image 3 and Image 4).

* *Čelopek* is a word of local origin in Herzegovina. It denotes and is used for extremely strong sun and high air temperature that a person can barely stand. Then nature is too hot and seems as if it is not breathing.

Figure 1

Landscape [Phase 1]



Note. Angelina Vukosav, drawing, 20 x 30 cm, 2019. © Fair Use

Figure 2

Thought Landscapes — Herzegovina Motifs [Phase 2]



Note. Angelina Vukosav, 2019, Nevesinje Gallery (Bosnia and Herzegovina) © Fair Use

Figure 3

Thought Landscapes — Herzegovina Motifs [Phase 3]



Note. Angelina Vukosav, 2021, AUNS Gallery, Novi Sad © Fair Use

Figure 4

Plain Motifs [Phase 3]



Experiencing nature

The experience of nature is the essence of this research. Speaking about the experience of nature, I will talk about the experience of Herzegovina as a space that defines me. The experience of nature is equal to the poet and the painter (artist). It is the same experience that is expressed in different ways. The poet imagines, survives, experiences and ultimately describes an experience that is often real and true, but also full of poetic imagination. Sometimes there is less imagination, sometimes more. Guardiano also speaks about the experience of nature as a poet, emphasizing that Cole considered it axiomatic that “walking through nature as a poet is a necessary condition for a perfect artist” (Guardiano, 2017, p. 13), which indicates that walking through nature is a necessary condition for the (artistic) experience of nature.

Throughout the art history, there are various examples (recipes) for experiencing nature. For example, one such recipe for experiencing nature is given by the Russian painter Sevrasov to his student and great landscape painter Isaac Levitan, pointing out to him the tactility that nature possesses: “It is spring, violets in Sokolniki, the greenery has already blossomed. Go there. Yellow moss sparkles on the trees, it is reflected in the water . . . Spring water! Yes, go there . . . You need to feel the beauty of nature” (Dolgoplov, 1989, p. 431).

The experience of nature that I depict in my works is equal to a constant memory of nature. The experienced nature lives in me and comes to life through my works. Analysing my work, I believe that this process of reliving the experience has to do with the *levels of consciousness* that Silva and Mill talk about in their book “The Silva Method of Mind Control”. Reliving the experience is a kind of meditation. “Mind control means entering a deep meditative level where you can train your mind to take control using your own language of images reinforced by words, achieving ever more wonderful results and where the possibilities are endless for the person who keeps practicing” (Silva & Mill, 1995, p. 4). As a phenomenon, the experience of nature can be a single moment, a couple of moments or a longer period of time that accumulates in my thoughts. It can be the experience caused by observing the first buds of a greenish linden tree in spring. An experience can also be a garden of violets, an endless blue sky with one stray cloud, a small pale pink flower to which I wrote a poem and called it “To a Single Flower”, etc.

The Experience of Herzegovina

The experience of nature is directly related to Herzegovina, most directly related to the Herzegovinian village of Udrežnje. Real Herzegovinian places concern with real nature and its landscapes. One such real landscape is the Vilenjak hill (Image 5), which consists of a series of relief hills on which mountain grass grows, and at the foot of which there is a beech forest, or Cincilj (Image 6), a stone hill that bears its name for its elevation and specific geographical location about other local hills. Travelling through the Neretva Valley, for example, I remembered segments of that Herzegovinian relief. There, the green colour of the water merges with the rocky greyish mountains on the edge of Jablanica. The lines that I experienced were lines of the mountain, the greenish Neretva, and the blue sky.

I often spent my time in these and other places in Herzegovina and observed and experienced the nature of these regions for a long time. From the moment of observation, that experience began to live permanently in me and from work to work it continues its (new) life and artistic transformation. Such experiences of Herzegovina are depicted (dominant) in colour works on paper, (Image 3) (phase three).

Figure 5

Vilenjak and Cincilj [photos of places in Herzegovina]



Note. Angelina Vukosav © Fair Use

Experience of natural phenomena

The experience of natural phenomena is any individual personal experience in nature. Each experience is personal, but as a category it is a concept that can be read, described and explained. Such is, for example, my experience of the autumn of a pear tree with leaves in reddish colours, which looks as if it has “stolen the most beautiful tones of autumn” (verse of the poem). Such experiences are present in the entire colouristic series. Experiences of natural phenomena are experiences of rain, storms or winds. For example, I once got wet in the mountains and that experience was a special moment for my work. For me, all of nature is alive and sensual and I constantly experience and interpret it. The American photographer, and landscape artist Ansel Adams, also speaks about this experience of nature and its phenomena, emphasizing that for him the whole world is very much alive; all the little things that grow, even rocks, noting that he cannot look at a swollen patch of grass and earth, for example, without feeling the essential life — the things that happen in it (Canon, 2023), which indicates the importance of experiencing nature and its phenomena for other artists who depict nature as well (Figures 3 and 4).

Thought Landscapes

In its basic idea, a thought landscape is based on a combination of the observed, experienced (real) and thought (unreal) landscape. A thought landscape is created by me remembering the experience of nature at the moment of my work and through memory I build (paint) a new real (or unreal) thought landscape. The new thought (painted) landscape is simultaneously associated with several hills or meadows that I once observed. It is a collection of meadows and a collection of clouds in the sky or, for example, a collection of hills, united in one artistic work, a thought landscape. The emphasis is on thoughts and memories because each work (Figure 7) is simultaneously their product.

A thought landscape is, for example, a memory of a moment when I was six years old and when I carefreely and for a long time observed the iridescent shades of the blue sky and ran around young oak bushes, picked various plants of snowdrops, marigolds, and *šena*,* and made wreaths from them. In this context of personal thoughts and what defines us as individuals, Dolgopolov quotes Bielinsky, emphasizing that: “We ask and listen to the past so that it can explain our present to us and hint at our future” (Dolgopolov, 1989, p. 268). Thoughts about nature and nature are thus the past, present and future of my being and artistic motif. Growing up in the village of Udrežnje directly enabled me to experience nature in two ways, real and imagined. Thus, at certain moments in my life, I completely surrendered to the experience of nature. Growing up in the village of Udrežnje directly enabled me to experience nature in two ways.

* *Šena* is the name in Herzegovina for a small plant with yellow flowers that appears in nature early in spring. It is one of the first harbingers of spring, along with the *kaćuna*.

Then (and still) my thoughts wandered and “built new mental images.”* I observed nature, admired it and imagined it, at the same time combining in my thoughts and memories new images of the same landscape. The combination of mental images thus continued and flowed from work to work with continuous and constant observation. This is the observation and imagination of nature similar to the description of Igor Dolgoplov who speaks of the great landscape painter Isaac Levitan: “Wake up! Look out the window and you will notice, as if for the first time, how in all their sublimity and simplicity, slowly, unhurriedly, the clouds-ships sail, you will hear the simple song of the wind, the whisper of trees and grass will reach your ears” (Dolgoplov, 1989, p. 421). While I paint, I create a kind of whisper of nature that I recall in my thoughts. In that whisper, I create a personal atmosphere of the landscape, recording both the gentle and strong wind.

The thought landscape is (my) personal metamorphosis of the landscape of Herzegovina. The material of the metamorphosis in this work is nature, which is constantly changing in itself. Guardiano also speaks about this: “Like the shape-shifting God Proteus who resides within the flowing and constantly changing waters of the sea, metamorphosis is the generation of different and new forms through a continuous series of transformations of a common material” (Guardiano, 2017, p. 18). Thus, () every landscape is a kind of transformation of nature, whereby from work to work my nature transforms (Figures 7.1-7.5). Every thought landscape, as a painting or drawing, certainly awakens associations in another person (observer) with some other landscapes and spaces. These landscapes depict the areas of Herzegovina, which does not limit the observer from building some of his associations with the natural landscape of someone else and a place dear to him. Thus, a new hill (meadow) can be created in the observer's thoughts that will be characteristic and familiar only to that observer, thus completing the cycle of thoughts. Thoughts are what enable each individual to move boundlessly and create new, infinite images.

A special angle of view on the mental landscape is the view of the landscape, as a space without people. With this personal decision, I want to draw attention to and emphasize exclusively nature, because it is nature that I admire and that fulfils and motivates me. We have a similar example of my approach to landscape in the photographs of the American landscape artist Ansel Adams, who depicts empty landscapes without people. In this context, Canon (Canon, 2023) says that we see Ansel Adams' photographs (Figure 7.2) and that we do not see them inhabited (Canon, 2023), which certainly indicates the emphasis on nature and its values, without people, also in this artist. Considering the motif and the search within it, Adams' and my artworks are similar. The common motif that incorporates our artworks is nature and the thought of nature. Thus, grouped around the same motif, nature, we approach and experience our landscape, Ansel the landscape of America, and I the landscape of Herzegovina. Both Adams and I search for our own personal, thoughtful moments in the landscape. When we find that moment, we record it and transmit it to others through our work.

* Building new mental images is the term I use for the entire process of my artistic creation in the field of landscape, from the first series of black and white drawings to the present day, that is, as I examine landscape as an artistic motif.

Figure 7.1

Thought Landscapes — Motifs of Herzegovina



Note. Angelina Vukosav, mixed media on paper, 40 x 60 cm, 2021. © Fair Use

Figure 7.2

Night



Note. Ansel Adams, *Lake McDonald*, Glacier National Park, Montana, 1942.
© Public Domain

Colour

Colour is an important element of these landscapes. In the thought landscapes, I depicted the energy of my personal experience of nature and my soul with colour, through the visual elements of line and surface. In Repin's Notebook, Dolgopolov (1989) pointed out that Repin wrote that a copy from nature is not enough for a work of art and that the painter brings magic, an impression into his work (Dolgopolov, 1989, p. 325), which indicates the author's originality and freedom, and so I, too, do not copy nature, but bring my impression of nature into my work, thus creating my natural magic. That personal impression is visible through a strong colour palette that is the equivalent of my emotions and personal experience of the nature of Herzegovina.

Artists once believed in the different properties of colour, and so they classified and depicted it. I give colour its value, emotional and experienced value, equal to its moment of experience, so the colour is inherently strong and inherently intense. Therefore, combinations of some compatible — incompatible, that is, warm and cold colours appear on these canvases. In the colour scheme of the works of this series, the presence of strong and dominant, so-called, *designer colours** is noticeable, whereby the intense and strong creative colour, in this case, has its true origin in graphic design (Figure 8).

Figure 8
Illustration — Long braid



Note. Angelina Vukosav, digital illustration, 30 x 40 cm, 2019.
© Fair Use

* *Designer colours* are two words for a new term, or rather, it is my personal name for the colour palette I use in these paintings. They have their origins in graphic design, as I completed my undergraduate studies in that field. The strong colours I used in the illustration later translated into paintings and colour drawings, so their connection is clear and obvious.

I can say that the colour scale is dominated by red, blue, and yellow. These three colours are also the main ones in landscape depictions. In addition to the main colours, there are also secondary colours, so shades of purple and orange tones, and other halftones of the basic shades, appear in paintings and drawings. Here, colour, in addition to the line, was certainly the main property for expressing emotion.

The colours of the colour scheme as such do not have their own individual (individual) meaning — here colour is equally a personal emotion. The colours, thus united into one whole, one work, build a clear picture of my emotions and memories of the landscape at a given moment of creation. Emotions and my memories of the landscape are strong personal parameters with which I choose colors and express the landscape. Special attention in building the colour scheme is the combination of different painting materials and techniques, with acrylic paints most often used. In addition to acrylic paints, I used different types of pencils, felt-tip pens and rapidographs for the works in this series, both black and coloured. Different painting materials give different textures to the work and the colour pigment, making the work richer. Stylistically, the works can be found in watercolour (stain), thick paint smears and different types and thicknesses of lines.

Technical characteristics of the works

Just as there is a division by motifs indicated in the first part of this work, there is a very similar division from the aspect of the technical characteristics of the works. In a technical sense, the works from this series can be systematized into two parts. The first part of the landscape consists of formats of different dimensions on paper, the so-called combined techniques on paper (motifs of Herzegovina), while the second part consists of paintings of the plains, acrylic on canvas most often in the format of 80 cm by 80 cm.

Combined techniques on paper are works created by combining different painting techniques on paper, hence the title of the works in this group. Works on paper are often reduced, expressive and often limited to just a few lines. These landscapes have a reduced colour scheme with a clear, strong and sharp stroke, almost expressive. Often, only one colour dominates these works, red, pink or blue, for example, (Figure 7). The set of combined works on paper includes various formats, from miniatures of 5 x 5 cm to larger ones of 40 x 60 cm (Figure 4 and Figure 7). Here, there is a coloured base in acrylic colours over which a layer of watercolour colours goes, and then a layer of different lines, regular pencils, charcoal pencils and felt-tip pens or rapidographs. This set of works continues in a technical sense to my second phase, a series of black and white drawings.

The paintings on canvas are the second set of works with motifs of plains and meadows. This set of works is built up by coloured strokes of paint, among whose tones red and blue dominate. Here, a clear difference can be seen in the treatment of the substrate compared to the first group of works from this series. In the lower layers, clear and dense layers of paint appear as a treatment of the plain, while in the upper layer, a toned bluish watercolour appears, forming the sky. Initially, in addition to acrylic paints, rapidograph lines also appeared on the canvas, but later these canvases switched completely to colour (Figure 10).

Figure 7.3 -7.4

Thought Landscapes — Motifs of Herzegovina



Note. Angelina Vukosav, mixed media on paper, 40 x 60 cm, 2021. © Fair Use

Figure 9-10

Thought landscapes — meadow and plain motif



Note. Angelina Vukosav, acrylic on canvas, 80 x 80 cm, 2022. © Fair Use

Nature Notes

In order for this research to be complete, it is necessary to draw attention to nature notes and poems and to point out how they are created. Both nature notes and poems collect the same experiences of nature that basically arise from one source — the experienced nature that I think about and that I interpret and revive through my work. While I create, I remember nature and think about nature. My two-way creativity, for example, is triggered by spring and a morning in which birds chirp and the sun rises slowly past the early ruddy clouds. My work is also triggered by the cuckoo bird, which announces the arrival of spring with its chirp. I am equally inspired by the morning slopes full of fog, above which I remain and which I quite often observe from a hill in Herzegovina, or by the fern at the foot of the forest that remains green in the hot summer sun. It is practically enough to take a walk in nature and notice some inspiration in it. In autumn, almost every tree painted in the most beautiful autumn colours always inspires me to paint and write about nature. So, while observing an autumn landscape a few years ago, I wrote the poem "Ballad of Late Autumn" (Vukosav, 2022), two stanzas of which I highlight here:

"Silently a bird flies through the sky,
And goes into the endless gravy cloud,
Which runs lightly across the purple sky,
Approaching its troop.
The almost dead trees are still silent,
In coats of some brown colours,
Tucked into the battlefields, which –
Only some winter warriors are foreshadowed."

Once I got wet in the forest and after the rain I wrote a poem that I called "After the Rain" (Vukosav, 2022). The poem is descriptive and experienced the way I felt the nature I was observing at that moment. I highlight two stanzas of that poem:

"The forest is illuminated by a bright ray of dew,
Everything smells, shines, and moistens, burns.
When nature lets go of its threads and cuts everything,
It washes away every strand of its hair.
Then even the plants become clean, bare.
The stone secretly sheds its soft tears,
The water flows into the village river,
Freshness is filled with scents, they carry."

This is how unique experiences of nature arise, which I later interpret through my works. In this context, speaking about the strength of nature and its power and speaking about the painter Sevrasov, Igor Dolgoplov once said: “The silent Sumerians with white trees that is the magic of poetry, the eternal beauty of the artistic word. Are these verses contemporary?” (Dolgoplov, 1989, p. 255) I would say that these verses are absolutely contemporary and will remain contemporary as long as there are artists who are inspired by nature, and who create their own masterpieces following its example.

Figure 7.5

Thought Landscapes — Motifs of Herzegovina



Note. Angelina Vukosav, mixed media on paper, 40 x 60 cm, 2021. © Fair Use

Conclusion

The work was created within the course *Academic Writing and Practice* within the Framework of Artistic Doctoral Studies (2023–2024). This is a very important course for art students because it introduces us to the rules of academic writing and reflection, especially when conceptualizing written essays for artistic research projects and applying the rules of academic writing. Through this course, the talent for writing and knowledge of academic writing become unified. As a doctoral student, the knowledge from this course helped me to better shape the essay for an artistic research project that will be presented in this work.

Through this work, I tried to explain the concept of “Thought Landscapes” and their origin and meaning. I defined individual artistic phases and explained the path from the first sketches of landscapes to the final works and emphasized their connection with earlier creative work in the field of graphic design. Through this work, I pointed out the fact that thoughts as such can be and are clear drivers of a creative process, of the landscapes that emerge from them. I pointed out how the experienced nature lives in me and how it comes to life through my works, transforming itself into art, both written and visual.

Using a personal example, I analyzed the influence of nature and natural phenomena and the ways in which I think about nature, feel nature and interpret it in my works. I spoke about the interpretation of nature through expression in visual art, painting and drawing (combined technique on paper) and writings about nature, i.e. poems.

Through this work, I made a kind of personal retrospective look into the past and the thoughts that build, shape and develop me as a contemporary artist. While researching, I defined and determined a specific and specific geographical area that is key and specific to this research, which is the area of Herzegovina as the area of my origin and creative inspiration.

Through this work, I came to know how other artists approached this topic and to what extent my artistic theme is similar and close to their artistic theme. As a result, I came to the conclusion that the theme of landscape is a frequently represented theme in all of fine art and that the representation of this theme does not decrease in contemporary art either. Therefore, I can conclude that the theme of landscape is a contemporary theme and that its interpretation today appears with some contemporary elements in accordance with the times. In this case, for the interpretation of the thought landscape, unusually rich color and contemporary materials such as, for example, felt-tip pens and rapidographs appear, which gives the interpretation of this theme another link of contemporary art.

Expanding this research could potentially include other contemporary landscape artists around the world with whom there are some artistic parallels and similarities in the treatment of the theme of landscape in art today. A broader analysis could determine the percentage of use of contemporary materials in the global overview of the theme of landscape, as well as the percentage of artists who are inspired by nature in modern times.

Literature

- Canon, G. (2023). *Powerful Ansel Adams show centers his love for nature — and the perit it`s in*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/apr/07/ansel-adams-photography-exhibition-san-francisco-nature>
- Dolgoplov, I. (1989). *Majstori i Remek – Dela [Masters and Masterpieces – Works]*. Beograd: Jugoslavijapublik.
- Filipović, S.. (2021). *Akademsko pisanje i praksa [Academic Writing and Practice]*. Novi Sad: AUNS i Kreativa Beograd.
- Guardiano, N. L. (2017). *Aesthetic Transcendentalism in Emerson, Peirce, and Nineteenth — Century American Landscape Painting*. Lanham Maryland: Lexington Books.
- Matić, J. (2024). *Pejzaži modifikovanog sveta. Transdisciplinarni pristup fotografiji i pejzažu u umetnosti posle 2000. godine [Landscapes of the Modified World. Transdisciplinary Approaches to Photography and Landscape in Art after 2000]* (doktorska disertacija). Univerzitet Singidunum, Fakultet za medije i Komunikaciju.
- Silva, H., & Mill, F. (1995). *Silva metod kontrole uma [Silva Method of Mind Control]*. Beograd: Silva Metod.
- Note. Ansel Adams, Lake McDonald, Glacier National Park, Montana, 1942. © Public Domain Taken 10. 12. 2024. from: https://en.wikipedia.org/wiki/Ansel_Adams#/media/File:Looking_across_lake_toward_mountains,_%22Evening,_McDonald_Lake,_Glacier_National_Park,%22_Montana,_1933_-_1942_-_NARA_-_519861.jpg



YouTube: 41. vukosav video ArtnEdu23
Link: <https://youtu.be/ViFApUaEtL0>
Time: 12:57'
Oral presentation: Serbian
PowerPoint: Serbian / English

Međunarodni naučno–stručni skup
Umetnost i obrazovanje
Akademija umetnosti u Novom Sadu
24–25. maj 2024. Novi Sad, Srbija



International scientific–professional meeting
Art and education
Academy of Arts in Novi Sad,
May 24–25 2024 Novi Sad, Serbia

Sara Kecman, Klaudija Šarić Marić —
graduate students, program Master Professor
of art, Academy of Arts,
University in Novi Sad (Serbia)
Marko A. Filipović, Film and TV production
and direction, graduate student, FEFA Faculty
Metropolitan University, Belgrade (Serbia)
sarakecman@gmail.com



ISBN 978-86-81666-94-4
UDC 791.228 *SUMMER ART KAMP 2024*
Report — vocational article
882–889

FILM AND ANIMATION WORKSHOPS — *SUMMER ART KAMP 2024*

Figure 1

Summer Camp Ludwigsburg



Note. Taken from: <https://www.ferienspass-ludwigsburg.de/veranstaltungen/2407044>.
© 2024 | Stadt Ludwigsburg © Fair Use

Film and animation workshops

Summer art camp for children and youth

University of Ludwigsburg, Germany, July 28 - August 8, 2024.

Students of the master's program Master Professor in Art (MASPU) AUNS and as TV and film productions FEFA (Serbia) held a film and interactive multimedia workshop as part of the *Summer Art Camp 2024* in Ludwigsburg (Germany) and as part of the professional practice of the students, future teachers at the University of Ludwigsburg.

Thematic framework

Everyday heroes and a good deed. Problematic question: "How do we preserve nature - rivers and lakes, seas, mountains, forests and plains, city parks, streets, air, water, land, food, plants, animals, people?" How can I help my environment and other people? How do we join together and do good deeds? How can we send messages of peace, camaraderie, compassion, love, and support among people through art?"

The following activities were carried out within the workshop:

- **Filming of a short film** (Limier's minute) with the theme of *Everyday Hero* — environmental protection and development of environmental awareness among students, planting, friendship, empathy, support, inclusion — what can we personally do in our environment, how can we contribute to these values?
- **Filming of a short animated film** *Ideas in motion* — *View from my point of view* (related to the main topic of developing ecological awareness and environmental protection; How we observe the things that surround us and how we find aesthetic, ethical and other values. Do we all see the same thing in the same way? The work was realized in stop-motion technique, i.e. animation technique — *pixilation*.

Workshop leaders:

- Sara Kecman (MASPU program, AUNS, Serbia)
- Klaudija Šarić Marić (MASPU program, AUNS)
- Marko Filipović (Film and TV production and direction, 4th year OAS, FEFA faculty, Belgrade, Serbia)
- Students of the University of Ludwigsburg (Germany)

Participants: Students of high schools and gymnasiums in the wider district of Stuttgart (Germany)

Working language: English

Cross-curricular connection: Civic education; Ecology; Environmental protection; Culture; Art.

Time and place: The workshops were conducted collaboratively in cooperation with students and teachers from Ludwigsburg on the University Campus. Work on the tasks lasted 4 days. On the last day of the Camp, an exhibition and film screening was organized open to visitors and other participants of the Camp.

Methodological Framework

Objective of the Activity:

- To develop creative skills through the integration of artistic expressions, including movement, sound, and visual elements.
- To encourage cooperation and teamwork among participants.
- To improve technical skills and digital literacy.
- To foster aesthetic sensibility and critical thinking.
- To connect artistic expression with personal experiences and emotions.
- To promote an interdisciplinary approach to education.

Educational Outcomes — Based on Individual Student Capabilities:

- Interpret movement through the combination of physical, artistic, and musical expression.
- Demonstrate the ability to synchronize movement with sound and visual elements.
- Explore various ways to express movement within different artistic disciplines.
- Recognize the importance of teamwork and cooperation.
- Produce creative dance movements that reflect harmony in movement.
- Initiate discussions about the role of movement, sound, and visual elements in expression and communication.
- Integrate motor skills, musical interpretation, and artistic expression to achieve aesthetic goals.
- Participate in group activities.
- Imitate rhythmic patterns and movements found in music.
- Experience aesthetic pleasure through collaborative creation.
- Establish new relationships between the physical, musical, and artistic aspects of creative expression.

Methods: Verbal and textual communication, pointing and problem-based approaches & Learning through practical work.

Art Field: Multimedia

Art Techniques and Materials: *Pixilation* (animation) — This process involves animating actors who move slightly between two camera exposures and then hold their position during the recording of one or two frames. Afterwards, the actor moves again in a pre-planned manner for the next shot.

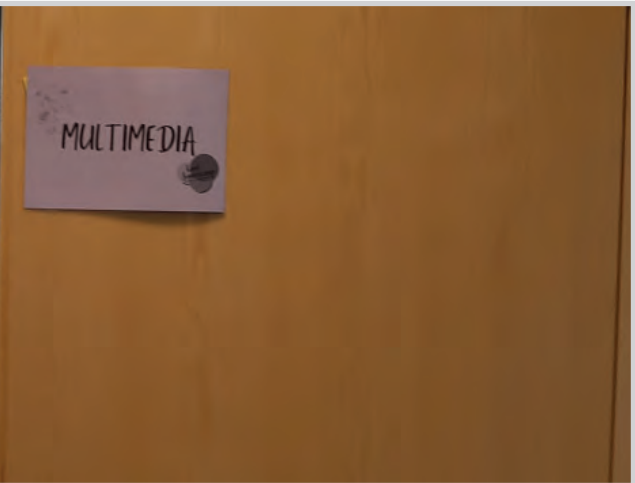
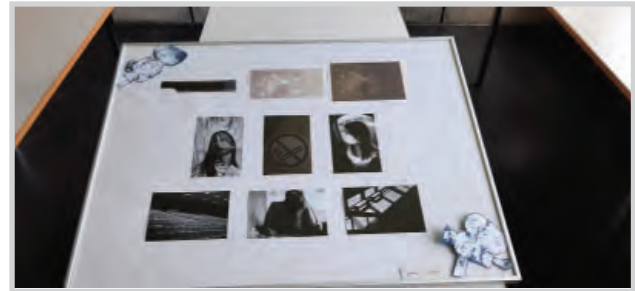
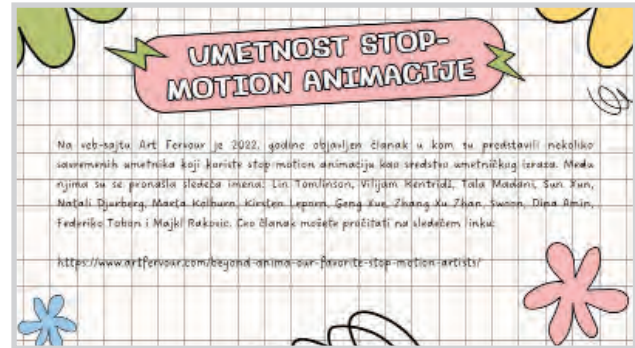
Accessories and Materials:

- Smartphone
- Movie Maker or Movie Magic applications
- Computer
- Editing programs (e.g., *Premiere Pro*, *Filmora*, etc.)

Cross-Curricular Connections: civic education, biology and geography (covering ecology and environmental protection), native and foreign languages, media literacy & arts and design.

Figure 2-6

Multimedia workshop



Note. Author's photos. © Fair Use

Products

Ludwigsburg Summer Art Camp 2024

Limier's Frame

Equipment: camera, tripod

Format: Short film, 1 minute

Process: Conversation with students (brainstorming, problem approach) about topics for the film based on personal experience and through inspiration from representative examples from the oeuvre of film production in the *Limier frame* format.

Genre: Comedies, short emotional stories or genre scenes are suitable for this format because acting and expression dominate in these genres.



Name: LW24 Docu Lumiere 1

Directed: Hannah

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=2qbTAgTFEpg&t=1s>

Time: 1:11'



Name: LW24 Docu Lumiere 2

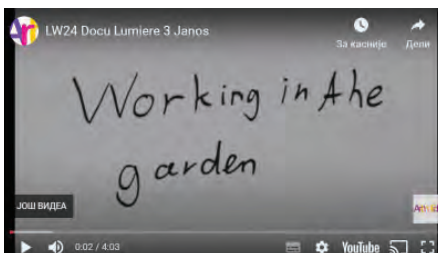
Directed: Janos

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xfsaL8C7KYo&t=13s>

Time: 1:35'



Name: LW24 Docu Lumiere 3

Directed: Janos

Workshop: Multimedia

Presenters: MASPU & Ludwigsburg students

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8bheXemvRaA&t=2s>

Time: 4:02'

Short film — pixelation

Equipment: camera, tripod, shutter, laptop/computer, smartphones, editing programs (*Premier-Pro, Stop Motion Studio...*).

Format: Short film, 1-3 minute

Process: Conversation with students (brainstorming, problem approach) about their interests and ideas. All wet elements of pre-production are considered — costumes, props, and environment-location. Filming plans are created using the Movie Magic production planning software. An important element of the workshops is the writing of scenarios and storyboards that students prepare in cooperation with the student-workshop leaders.



Name: LW24 Pixilation 1 — *Stronger Together*
Directed: Hannah, Zlata, Giuli, Jenny, Steffi, Sarah, Klaudia, Marko & Sara
Workshop: Multimedia
Presenters: MASPU & Ludwigsburg students
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=yzqs98WfoDI&t=6s>
Time: 0:47'



Name: LW24 Pixilation 2 — *Eco Dragon*
Directed: Hannah, Zlata, Giuli, Jenny, Steffi, Sarah, Klaudia, Marko & Sara
Workshop: Multimedia
Presenters: MASPU & Ludwigsburg students
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=i1RhJJ4NSn8&t=1s>
Time: 0:12'

Figure 7-12
Multimedia workshop — final exhibition



Note. Author's photos. © Fair Use

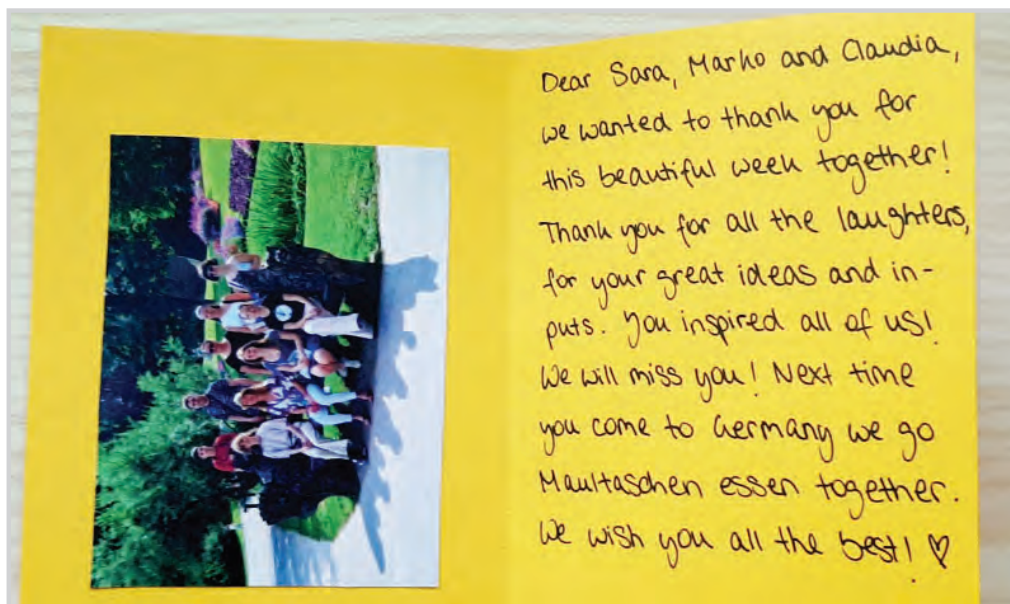
Literature

Filipović, S. (2017). *Metodička praksa likovnih pedagoga [Methodical practice of art educators]*. Beograd: Kreativa.

Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja [Methodology of art education and training]*. Beograd: Univerzitet umetnosti i Klett.

Grupa autora (2017). *Film u nastavi [Film in class]*. Beograd: FF, CON.

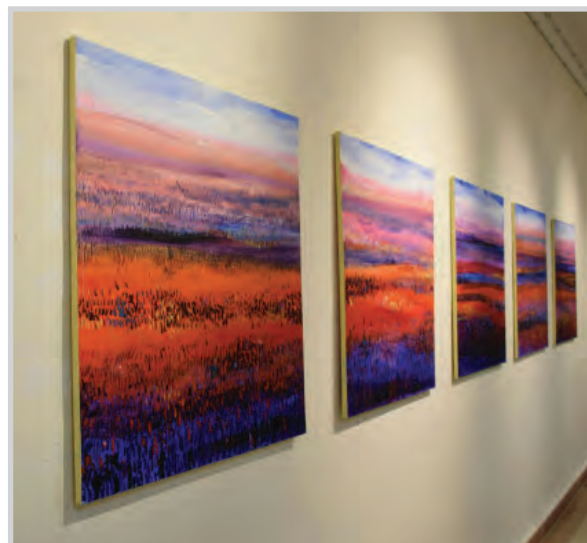
Kecman, S. (2023). *Film u nastavi —Portfolio [Film in the classroom —Portfolio]* (akademski rad). Novi Sad: AUNS.





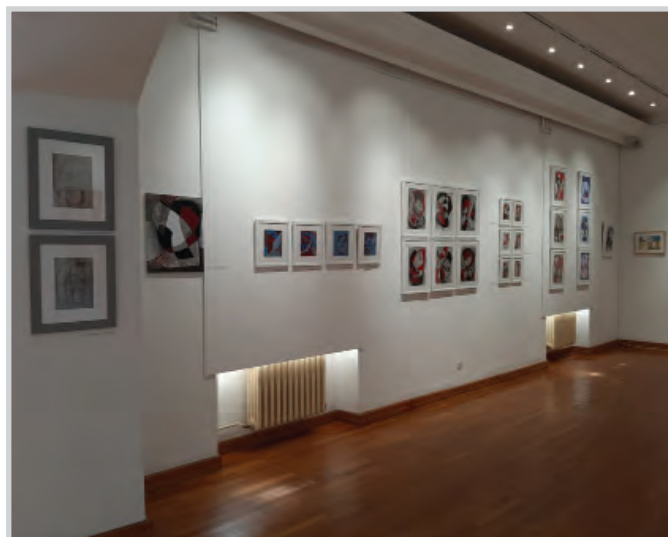
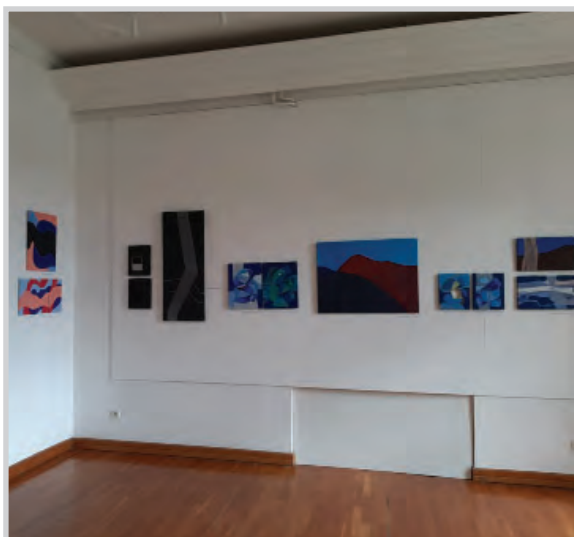
О УМЕТНИКУ
О UMETNIKU
ABOUT ARTIST

Angelina Vukosav (1997) born in Nevesinje, RS, BiH. She finished elementary school and high school in Nevesinje. She completed her basic and first master's studies at the Trebinje Academy of Fine Arts, University of East Sarajevo, Fine Arts — Graphic Design, in the class of prof. Slobodan Vukićević, MSc, as the best student. She completed her second master's studies at the Academy of Arts in Novi Sad, majoring in Painting in the class of prof. Dr. Bojan Novaković. He is currently in doctoral studies at the Academy of Arts in Novi Sad. So far, she has held 16 independent exhibitions of paintings and drawings in Bosnia and Herzegovina, Serbia, Montenegro and Croatia. She exhibited in Belgrade, Zagreb, Baljaluca, Tivat, Novi Sad. He is a participant in collective international exhibitions in Russia and the Czech Republic. He is the winner of awards: Plaques of the University of East Sarajevo for outstanding success during his studies, Awards of the EU IPAK project in BiH, Annual awards of ALUT, Commendations of the Split Photo Salon 2024 and others. He is a scholarship holder of the Fund Dr. Milan Jelic. He currently lives and works in Nevesinje as the manager and organizer (curator) of the art program of the Gallery of the Culture Center "Nebojša Glogovac" in Nevesinje. He writes poems and other literary forms. He is a member of the Photocinema club Rijeka, ULUBIH and ULUIH "Milorad Ćorović".



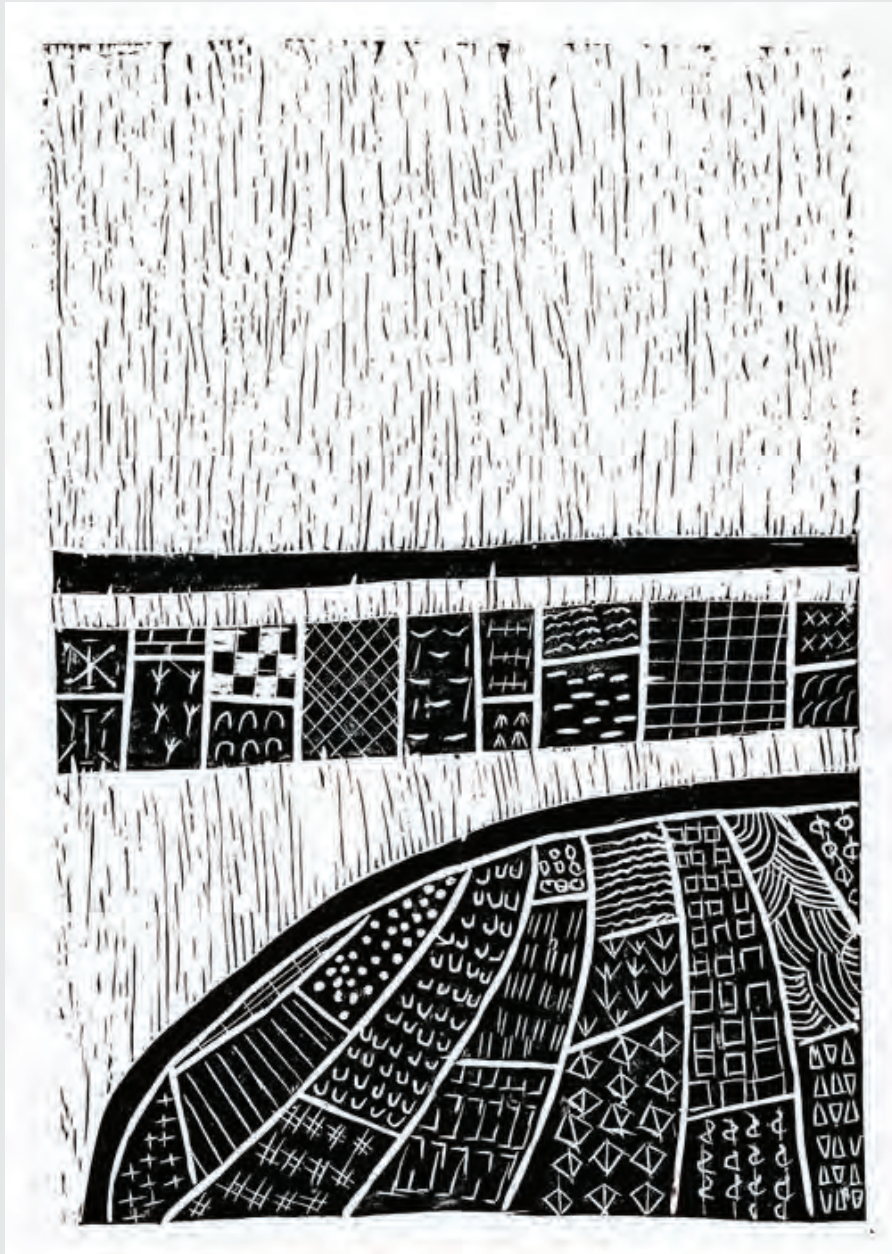
Note. Angelina Vukosav, Exhibition. Author's photos. © Fair Use

Teodora Peng (1995), graduate art historian (Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Department of History of Art), graduate fine artist (Faculty of Contemporary Arts in Belgrade), and graduate master professor at the Master Professor program of the Academy of Arts in Novi Sad. The author's scholarly articles and publications include: (2016). The Problem of Preserving Cultural Identity in the Globalized World: Hinamatsuri Holiday. *Art and Theory*, 2(1), pp. 70–83; (2016). Kenzo Tange: Modernism in Japanese Architecture. *Art and Theory*, 2(2), pp. 68–77; (2013). Wisdom of the Senses—review. In V. Prcović (Ed.). *Zlatni presek*, 2(2), p.15, p.33; (2019). Iconostasis of the Church of St. Luke in Kupinovo as a Contribution to the Study of Jakov Orfelin's Painting Opus. *Artefact*, 5(1), pp. 63–81; (2018). *Virtual Exhibition Project*, Subject: Heritage Science Techniques, Belgrade: Faculty of Philosophy, History of Art; (2018). *Tea Chan, Art Games, and Quests*. Belgrade: Kreativa; (2019). *Digital Textbook of Art Culture for 3rd and 7th Grade Primary School*. Belgrade: Klett; (2013). (2021). Cultural identity and emancipatory practices in contemporary educational concepts. In: *Collection of abstracts 1, First international scientific and professional conference Art and education* (pp. 50, 110, 170, 215). (2023). Preschool education – A review of educational work with preschool children within the project “For the sake of our children – let’s connect”. In: *Art education*, LXIX, no. 30, pp. 13-16. Member of the organizing committee of the international event *Joy of Europe*; (2017). Professional guidance and workshops for children, exhibition *Artists Academicians of SANU, collection of Pavle Beljanski*, Military Club of Serbia in Belgrade; (2018). Study tour to St. Petersburg (Russia), A. I. Herzen Institute of Childhood RGPU (panel discussion, round table). She is a participant in two independent and dozens of collective national and international art exhibitions.



Note. Teodora Peng, Exhibition. Author's photos. © Fair Use

Figure 0.78
Children's artwork [linocut]



Note. Center for Art Education and Education of Children and Youth of Vojvodina. © Fair Use

САДРЖАЈ / SADRŽAJ

THE CONTENTS

САДРЖАЈ / SADRŽAJ

Исидора Кораћ (Србија) / Isidora Korać (Srbija) УВОДНА РЕЧ / UVODNA REČ	5/13
Сања Филиповић (Србија) / Sanja Filipović (Srbija) О СКУПУ / O SKUPU	7–11/15–18
1. ОБРАЗОВНЕ ПАРАДИГМЕ У НАСТАВИ УМЕТНОСТИ / OBRAZOVNE PARADIGME U NASTAVI UMETNOSTI	21
Sabina Vidulin (Hrvatska) <i>Originalni naučni rad</i> TRAGOVIMA INOVATIVNIH STRATEGIJA POUČAVANJA U GLAZBENOJ UMJETNOSTI: DETEKCIJA I INTERPOLACIJA	22–39
Daniela Korolija Crkvenjakov (Srbija) <i>Originalni naučni rad</i> DODATNE VEŠTINE U ŠKOLOVANJU KONZERVATORA	40–53
Теодора А. Пенг (Србија) <i>Оригинални научни рад</i> ПОДСТИЦАЊЕ ДЕЧЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА ПОСРЕДОВАЊЕМ УМЕТНИЧКИХ ДЕЛА У ПРОЦЕСУ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	54–75
Jovana Đorđević (Srbija) <i>Pregledni rad</i> PROMENA PARADIGME U ISTRAŽIVANJU DEČJEG LIKOVNOG STVARALAŠTVA	54–75
2. ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / SAVREMENE METODE I PRISTUPI U OBLASTI UMETNIČKE PEDAGOGIJE	93
Milica Marušić i Ivan Simić (Srbija) <i>Izveštaj naučnog istraživanja</i> EKOLOŠKA PISMENOST U KONTEKSTU NASTAVE LIKOVNE KULTURE	94–109
Breza Žižović i Sabina Vidulin (Hrvatska) <i>Originalni naučni rad</i> DOŽIVLJAJ UMJETNIČKE GLAZBE U LIKOVNOME IZRIČAJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI	76–87
Sevdžhihan Ejubova i Ana Laskarova-Ivanova (Bugarska) <i>Kratiki naučni prilog</i> ISTRAŽIVANJE DEČJEG LIKOVNOG IZRAZA: KID-ART METODA ZA SVEOBUHVAATNU ANALIZU CRTEŽA	140–149

Мирјана Марковић (Србија)

Научна јолемика

НИВОИ КУЛТУРЕ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ.....150–161

3.

ПОДСТИЦАЈНА СРЕДИНА ЗА УЧЕЊЕ, ИСТРАЖИВАЊЕ И СТВАРАЛАШТВО /

PODSTICAЈNA SREDINA ZA UČENJE, ISTRAŽIVANJE I STVARALAŠTVO.....163

Isidora Korać (Srbija)

Originalni naučni rad

INSPIRATIVNO FIZIČKO OKRUŽENJE KAO POZIV NA IGRU, ISTRAŽIVANJE I STVARALAŠTVO ...164–173

Sandra Bjelan, Ilda Halilčević, Ilma Kulić i Emina Zećirović (Bosna i Hercegovina)

Stručni rad

NEMAJU SVE UČIONICE ČETIRI ZIDA: ANALIZA POTENCIJALA IZVANUČIONIČNIH PROSTORA ZA REALIZACIJU NASTAVE LIKOVNE UMJETNOSTI I LIKOVNE KULTURE174–185

Tamara Nikolić i Nikola Koruga (Srbija)

Originalni naučni rad

PERFORMATIVNO OKRUŽENJE ZA UČENJE U KONTEKSTU OBRAZOVANJA STUDENATA ANDRAGOGIJE.....186–201

Vanja Jovanović i Iva Subotić Krasojević (Srbija)

Pregledni rad

TEHNOART BEOGRAD — TRANSFORMACIJA UMETNIČKIH ZANATA KAO POLJE KREATIVNOG DELOVANJA MLADIH202–219

4.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА УМЕТНОСТИ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ / KOMPETENCIJE NASTAVNIKA UMETNOSTI U SVETLU SAVREMENE OBRAZOVNE PRAKSE.....221

Miomira M. Đurđanović i Marija Miltojević (Srbija)

Originalni naučni rad

STAVOVI NASTAVNIKA O PODUČAVANJU DUHOVNE MUZIKE U STARIJIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE.....222–235

5.

УМЕТНИЧКА ПЕДАГОГИЈА И ИНКЛУЗИВНА ОБРАЗОВНА ПРАКСА / УМЕТНИЧКА PEDAGOGIJA I INKLUZIVNA OBRAZOVNA PRAKSA.....237

Sanja B. Filipović i Vesna Janjević Popović (Srbija)

Originalni naučni rad

POSREDOVANJE UMETNOSTI DECI I INDIVIDUALIZACIJA SADRŽAJA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE.....238–263

6.

СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА И ЕМАНЦИПАТОРСКЕ ПРАКСЕ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / SOCIJALIZACIJA I EMANCIPATORSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU NA POLJU UMETNOSTI.....265

Bojana P. Škorc (Srbija)

Originalni naučni rad

CRTEŽ KAO EKSPRESIVNI POTENCIJAL U RADU SA OSETLJIVIM GRUPAMA.....266–279

Biljana S. Pejić, Tijana Mandić i Bojana P. Škorc (Srbija)

Originalni naučni rad

OSEĆANJE RADOSTI KOD STUDENATA UMETNOSTI I NAUKE.....280–289

Marija Curk (Srbija)

Prethodno saopštenje naučnog istraživanja

NACIONALNO I SVETSKO UMETNIČKO I KULTURNO NASLEĐE U NASTAVI PREDMETA LIKOVNA KULTURA.....290–307

7.

КРЕАТИВНОСТ И МОТИВАЦИЈА — ОБРАЗОВНИ ПРИСТУПИ И ДОМЕТИ / KREATIVNOST I MOTIVACIJA — OBRAZOVNI PRISTUPI I DOMETI.....309

Aleksandra Pavić Panić i Biljana S. Pejić (Srbija)

Naučna kritika

RAZVOJ KREATIVNOSTI I MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANOG JEZIKA KROZ IGRU ULOGA....310–321

Tatjana Stojanović (Srbija)

Stručni rad

STVARANJE ZAJEDNIČKOG CRTEŽA U ART BRUT STUDIJU VMA.....322–333

Sonja Almažan (Srbija)

Pregledni rad

KRIZA KREATIVNOSTI KOD DECE I MLADIH U OBRAZOVNOM OKRUŽENJU.....334–349

8.

ПРИМЕНА ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ НА ПОЉУ УМЕТНОСТИ / PRIMENA IKT U OBRAZOVANJU NA POLJU UMETNOSTI.....351

Dubravka Kušević, Marija Brajčić i Mia Mijaljica (Srbija)

Originalni naučni rad

РАЧУНАЛНА ГРАФИКА — NOVI MEDIJ VIZUALNO LIKOVNO ODGOJA I OBRAZOVANJA.....352–365

Monika Miler (Nemačka)

Originalni naučni rad

ПРОЦЕСНО–ОРИЈЕНТИСАН ПРИСТУП ДЕЧЈИМ ЦРТЕЖИМА: КОРИШЋЕЊЕ METODE INTERVJUA VIDEO–STIMULISANOG PRISEĆANJA.....368–385

Milanka Maljković, Dragana Malešević, Angela Mesaroš Živkov, Srbislava Pavlov i Jelena Blanuša (Srbija)

Izveštaj naučnog istraživanja

УТИЦАЈ ИНТЕРАКТИВНОГ МОДЕЛА КЊИГА НА ГОВОРНИ РАЗВОЈ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА....386–395

Ilda Halilčević (Bosna i Hercegovina)

Stručni rad

КРЕИРАЊЕ E-PORTFOLIJA STUDENATA: PRIMER CLAYMATION ČASA.....396–411

Драгана Н. Пантић (Србија)

Оригинални научни рад

УТИЦАЈ ДИГИТАЛНИХ МЕДИЈА НА НАВИКЕ И СТАВОВЕ МЛАДИХ У ВЕЗИ С ПОЗОРИШТЕМ: ПРИЛИКЕ И ИЗАЗОВИ ДИГИТАЛИЗАЦИЈЕ ПОЗОРИШНЕ УМЕТНОСТИ.....412–425

9.

ПРИКАЗИ, АУТО-ПОЕТИКЕ, ЕСЕЈИ, КРИТИКЕ, ПОЛЕМИКЕ / PRIKAZI, AUTO-POETIKE, ESEJI, KRITIKE, POLEMIKE I OSVRTI.....427

Ангелина Вукосав (Србија)

Приказ — стручни рад

МИСАОНИ ПЕЈЗАЖИ КАО ДОЖИВЉАЈ ПРИРОДЕ ХЕРЦЕГОВИНЕ.....428–443

Sara Kecman, Klaudija Šarić Marić i Marko A. Filipović (Srbija)

Izveštaj — stručni rad

RADIONICE FILMA I ANIMACIJE — SUMMER ART KAMP 2024.....444–451

CONTENT

Isidora Korać (Serbia) INTRODUCTORY SPEECH	455
Sanja Filipović (Serbia) ABOUT THE MEETING	457
1. EDUCATIONAL PARADIGMS IN ART TEACHING	463
Sabina Vidulin (Croatia) <i>Original scientific article</i> KEEPING UP WITH THE INNOVATIVE TEACHING STRATEGIES IN MUSIC EDUCATION: DETECTION AND INTERPOLATION	464–479
Daniela Korolija Crkvenjakov (Serbia) <i>Original scientific article</i> TRANSVERSAL AND SOFT SKILLS IN THE EDUCATION OF CONSERVATORS	482–495
Teodora A. Peng (Serbia) <i>Original scientific article</i> ENCOURAGING CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION THROUGH ARTWORKS IN THE PROCESS OF ART EDUCATION	496–515
Jovana Đorđević (Serbia) <i>Review article</i> PARADIGM CHANGE IN THE RESEARCH OF CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION	516–531
2. INTERDISCIPLINARITY IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART	533
Milica Marušić & Ivan Simić (Serbia) <i>A report of scientific research</i> ENVIRONMENTAL LITERACY IN THE CONTEXT OF ART CULTURE EDUCATION	534–549
Breza Žižović & Sabina Vidulin (Croatia) <i>Original scientific article</i> PRESCHOOL CHILDREN'S EXPERIENCE OF CLASSICAL MUSIC EXPRESSED THROUGH FINE ART	550–578
Sevdzhihan Eyubova & Anna Laskarova-Ivanova (Bulgaria) <i>Short scientific article</i> EXPLORING CHILDREN'S ARTISTIC EXPRESSION: THE KID-ART METHOD FOR COMPREHENSIVE DRAWING ANALYSIS	580–589

Mirjana Marković (Serbia) <i>A scientific polemic</i>	
CULTURAL LEVELS OF LANGUAGE EXPRESSION IN THE EDUCATIONAL CONTEXT	590–601
3.	
A STIMULATING ENVIRONMENT FOR LEARNING, RESEARCH AND CREATIVITY	603
Isidora Korać (Serbia) <i>Original scientific article</i>	
INSPIRING PHYSICAL ENVIRONMENT AS AN INVITATION TO PLAY, EXPLORE AND CREATE	604–613
Sandra Bjelan, Ilda Halilčević, Ilma Kulić & Emina Zećirović (Bosnia and Herzegovina) <i>Vocational article</i>	
NOT ALL CLASSROOMS HAVE FOUR WALLS: AN ANALYSIS OF THE POTENTIAL OF EXTRACURRICULAR SPACES FOR THE TEACHING OF FINE ARTS	614–623
Tamara Nikolić & Nikola Koruga (Serbia) <i>Original scientific article</i>	
A PERFORMATIVE LEARNING ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION OF ANDRAGOGY STUDENTS	624–639
Vanja Jovanović & Iva Subotić Krasojević (Serbia) <i>Review article</i>	
TEHNOART BELGRADE — TRANSFORMATION OF ARTISTIC CRAFTS AS A FIELD OF CREATIVE ACTIVITY OF YOUNG PEOPLE	640–219
4.	
COMPETENCES OF ART TEACHERS IN THE LIGHT OF MODERN EDUCATIONAL PRACTICE ...	659
Miomira M. Đurđanović & Marija Miltojević (Serbia) <i>Original scientific article</i>	
TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING SPIRITUAL MUSIC IN UPPER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL	660–675

5.	
ART PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE	677
Sanja B. Filipović & Vesna Janjević Popović (Serbia)	
<i>Original scientific article</i>	
MEDIATION OF ART TO CHILDREN AND INDIVIDUALIZATION OF THE CONTENT IN THE TEACHING OF ART CULTURE	678–699
6.	
SOCIALIZATION AND EMANCIPATORY PRACTICES IN ART EDUCATION	701
Bojana P. Škorc (Serbia)	
<i>Review article</i>	
DRAWING AS AN EXPRESSIVE POTENTIAL IN WORK WITH VULNERABLE GROUPS	702–715
Biljana S. Pejić, Tijana Mandić & Bojana P. Škorc (Serbia)	
<i>Original scientific article</i>	
EMOTION OF JOY IN STUDENTS OF ART AND SCIENCES	716–725
Marija Curk (Serbia)	
<i>Previous announcement of a scientific paper</i>	
THE IMPORTANCE OF NATIONAL AND WORLD ART AND CULTURAL HERITAGE VALUES IN THE TEACHING OF ART CULTURE	726–743
7.	
CREATIVITY AND MOTIVATION — EDUCATIONAL APPROACHES AND ACHIEVEMENTS	745
Aleksandra Pavić Panić & Biljana P. Pejić (Serbia)	
<i>Scientific critique</i>	
THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY AND MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE THROUGH ROLE-PLAYS	746–757
Tatjana Stojanović (Serbia)	
<i>Vocational article</i>	
CREATION OF A COLLABORATIVE DRAWING IN ART BRUT STUDIO AT MILITARY MEDICAL ACADEMY (MMA)	758–769
Sonja Almažan (Serbia)	
<i>Review article</i>	
CRISIS OF CREATIVITY IN CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	770–785

8.	
APPLICATION OF ICT IN EDUCATION IN THE FIELD OF ART	787
Dubravka Kuščević, Marija Brajčić & Mia Mijaljica (Serbia)	
<i>Original scientific article</i>	
MEDIATION OF ART TO CHILDREN AND INDIVIDUALIZATION OF THE CONTENT IN THE TEACHING OF ART CULTURE	788–803
Monika Miller, (Germany)	
<i>Original scientific article</i>	
"You need two rabbits because they are friends..."	
A PROCESS-ORIENTED APPROACH TO CHILDREN'S VISUAL EXPRESSION AND VISUAL ABILITY — USING THE VIDEO-STIMULATED RECALL INTERVIEW METHOD	804–823
Milanka Maljković, Dragana Malešević, Angela Mesaroš Živkov, Srbislava Pavlov & Jelena Blanuša (Serbia)	
<i>A report of scientific research</i>	
THE INFLUENCE OF AN INTERACTIVE MODEL OF BOOKS ON THE SPEECH DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL CHILD	824–833
Ilda Halilčević (Bosnia and Herzegovina)	
<i>Vocational article</i>	
CREATION OF E-PORTFOLIO OF STUDENTS: EXAMPLE OF CLAYMATION LESSONS	834–849
Dragana N. Pantić (Serbia)	
<i>Original scientific article</i>	
THE IMPACT OF DIGITAL MEDIA ON THE HABITS AND ATTITUDES OF YOUTH REGARDING THEATRE: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES OF THEATRICAL ART DIGITALIZATION	850–863
9.	
REPORTS	865
Angelina Vukosav (Serbia)	
<i>Review — vocational article</i>	
THOUGHTFUL LANDSCAPES AS AN EXPERIENCE OF HERZEGOVINA'S NATURE	866–881
Sara Kecman, Klaudija Šarić Marić & Marko A. Filipović (Serbia)	
<i>Report — vocational article</i>	
FILM AND ANIMATION WORKSHOPS — SUMMER ART KAMP 2024	882–889

Извори илустрација

- Дечји културни центар, Београд — слике: 0.15, 0.28–0.30, 0.38, 0.39a–0.39e, 0.41, 0.42, 0.59, 0.60, 0.65, 0.67.
- Филиповић. С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду и КЛЕТ — слике: 0.11, 0.12.
- Центар за ликовно васпитање деце и омладине Војводине — слике: 0.8, 0.10, 0.33, 0.39, 0.62, 0.66, 0.74a–0.74d, 0.78.
- Удружење за подршку и развој стваралаштва Креатива Београд, Архив — слике: 0.1, 0.34, 0.46–0.49, 0.51.
- Ангелина Вукосав, ауторски радови — слике: 0.9, 0.16, 0.32, 0.35, 0.36, 0.37, 0.40, 0.43, 0.50.
- Теодора Пенг, ауторски радови — слике: 0.13, 0.14, 0.17–0.27, 0.31, 0.44, 0.45, 0.46–0.49, 0.51, 0.58, 0.61a–0.61b, 0.63, 0.64, 0.68, 0.69, 0.70a–0.70c, 0.75a–0.75b, 0.71–0.77

Izvori ilustracija

- Dečji kulturni centar, Beograd — slike: 0.15, 0.28–0.30, 0.38, 0.39a–0.39e, 0.41, 0.42, 0.59, 0.60, 0.65, 0.67.
- Filipović. S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i KLET — slike: 0.11, 0.12.
- Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine — slike: 0.8, 0.10, 0.33, 0.39, 0.62, 0.66, 0.74a–0.74d, 0.78.
- Udruženje za podršku i razvoj stvaralaštva Kreativa Beograd, Arhiv — slike: 0.1, 0.34, 0.46–0.49, 0.51.
- Angelina Vukosav, autorski radovi — slike: 0.9, 0.16, 0.32, 0.35, 0.36, 0.37, 0.40, 0.43, 0.50.
- Teodora Peng, autorski radovi — slike: 0.13, 0.14, 0.17–0.27, 0.31, 0.44, 0.45, 0.46–0.49, 0.51, 0.58, 0.61a–0.61b, 0.63, 0.64, 0.68, 0.69, 0.70a–0.70c, 0.75a–0.75b, 0.71–0.77

Sources of illustrations

- Children's Cultural Center, Belgrade—figure: 0.15, 0.28–0.30, 0.38, 0.39a–0.39e, 0.41, 0.42, 0.59, 0.60, 0.65, 0.67.
- Filipović. S. (2011). *Methodology of art education*. Belgrade: University of Arts in Belgrade and KLET—figure: 0.11, 0.12.
- Center for Art Education of Children and Youth of Vojvodina—figure: 0.8, 0.10, 0.33, 0.39, 0.62, 0.66, 0.74a–0.74d, 0.78
- Association for support and development of creativity Kreativa Belgrade, Archive — figure: 0.1, 0.34, 0.46–0.49, 0.51.
- Angelina Vukosav, author's works —figure: 0.9, 0.16, 0.32, 0.35, 0.36, 0.37, 0.40, 0.43, 0.50.
- Teodora Peng, author's works — figure: 0.13, 0.14, 0.17–0.27, 0.31, 0.44, 0.45, 0.46–0.49, 0.51, 0.58, 0.61a–0.61b, 0.63, 0.64, 0.68, 0.69, 0.70a–0.70c, 0.75a–0.75b, 0.71–0.77



РЕПУБЛИКА СРБИЈА
АУТОНОМНА ПОКРАЈИНА ВОЈВОДИНА
ПОКРАЈИНСКИ СЕКРЕТАРИЈАТ
ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ И
НАУЧНОИСТРАЖИВАЧКУ
ДЕЛАТНОСТ

Zbornik radova је припремљен уз финансијску помоћ Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност Аутономне покрајине Војводине, Република Србија; број 001010247 2024 09418 003 000 000 001-01 од дана 03.04.2024.

Zbornik radova je pripremljen uz finansijsku pomoć Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost Autonomne pokrajine Vojvodine, Republika Srbija; broj 001010247 2024 09418 003 000 000 001-01 od dana 03.04.2024.

Collected papers was created 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 001010247 2024 09418 003 000 000 001-01 dated April 03 2024

CIP - Каталогизација у публикацији

Библиотеке Матице српске, Нови Сад

37.015.31:7"20"(082)


МЕЂУНАРОДНИ онлајн научно-стручни скуп Уметност и образовање (2 ; 2024 ; Нови Сад)

Art`n Edu : зборник радова = zbornik radova = collected papers. [2] / Други међународни онлајн научно-стручни скуп Уметност и образовање [са темом Савремене методе и концепти образовања у области уметности, 24–25. мај 2024. Нови Сад] = Други међународни онлајн научно-стручни скуп Уметност и образовање [sa temom Savremene metode i koncepti obrazovanja u oblasti umetnosti, 24–25. maj 2024. Novi Sad] = Second International Online Scientific-Professional Meeting Art and Education [with the topic Contemporary Methods and Concepts of Education in the Field of Art, May 24–25, 2024, Novi Sad] ; [главни уредник Сања Филиповић]. - Нови Сад = Novi Sad : Академија уметности = Akademija umetnosti = Academy of Arts, 2024 Начин приступа (URL): <https://akademija.uns.ac.rs/artnedu2023/>. - Насл. са насловног екрана. - Опис заснован на стању на дан: 24.12.2024. - Радови на више језика. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-86-81666-94-4

а) Уметност -- образовање -- 21. в. -- Зборници

COBISS.SR-ID 159968009



ISBN-978-86-81666-94-4