

PERSPECTIVE OF ART EDUCATION— REFLECTIONS AND OUTCOMES

PERSPEKTIVE UMETNIČKOG OBRAZOVANJA – REFLEKSIJE I ISHODI

Urednice/ Editors
Aleksandra Joksimović
Bojana Škorc
Maja Bosnar





УНИВЕРЗИТЕТ
УМЕТНОСТИ
У БЕОГРАДУ



ФАКУЛТЕТ
ЛИКОВНИХ
УМЕТНОСТИ



University of Zagreb
Academy of Fine Arts



Sveučilište u Zagrebu
Akademija likovnih umjetnosti

PERSPECTIVE OF ART EDUCATION – REFLECTIONS AND OUTCOMES

PERSPEKTIVE UMETNIČKOG OBRAZOVANJA – REFLEKSIJE I ISHODI

Urednice/ Editors
Aleksandra Joksimović
Bojana Škorc
Maja Bosnar

Impresum

Tematski zbornik radova

Perspektive umetničkog obrazovanja – refleksije i ishodi

Izdavač

Fakultet likovnih umetnosti, Beograd

Za izdavača

Dimitrije Pecić

Urednice

Aleksandra Joksimović

Bojana Škorc

Maja Bosnar

Tehnički urednik

Ivan Krgović

Lektura i korektura

Bojana Novaković Skopljak (tekstovi na srpskom jeziku)

Mateja Fabijanić (tekstovi na hrvatskom jeziku)

Prevod označenih tekstova

Aleksandra Marković

Dizajn korica i grafička obrada

Ivan Krgović

Štampa

Belpak, Beograd

Tiraž

200

ISBN-978-86-88591-34-8

Beograd, 2022. godine

Imprint

Thematic Proceedings

Perspectives of Art Education - Reflections and Outcomes

Publisher

The Faculty of Fine Arts, Belgrade

For the publisher

Dimitrije Pecić

Editors

Aleksandra Joksimović

Bojana Škorc

Maja Bosnar

Technical Editor

Ivan Krgović

Editing and proofreading

Bojana Novaković Skopljak (texts in the Serbian language)

Mateja Fabijanić (texts in the Croatian language)

Marked texts translated by

Aleksandra Marković

Cover Design and Graphic Processing

Ivan Krgović

Printed by

Belpak, Belgrade

Circulation

200

ISBN-978-86-88591-34-8

Belgrade, 2022.



Sadržaj:

Miroslav Huzjak

Cross-curricular connections as interdisciplinary bridge between art and other fields	6
Kroskurikularno povezivanje kao interdisciplinarni most između likovnog i drugih područja	7

Ida Loher

Visual arts teachers' art practice as part of their professional development - defining sustainable educational model	20
Vlastita umjetnička praksa kao dio stručnog usavršavanja učitelja likovne kulture - definiranje održivog modela edukacije	21

Marija Pavlović

Vera Večanski

Art in general education as the <i>subject</i> and an <i>instrument</i> of exploration: an example illustrating working with clay	30
Umetnost u opštem obrazovanju kao <i>predmet</i> i <i>sredstvo</i> istraživanja: primer rada s glinom	31

Bojana Škorc

Visual depiction of fear in art and science students	46
Vizuelni prikaz straha kod studenata umetnosti i nauke	47

Tamara Nikolić

Nikola Koruga

Kristina Mladenović

Intergenerational community theatre as a basis for learning through visual methods	60
Međugeneracijsko pozorište zajednice kao osnova za učenje vizuelnim metodama	61

Nikola Smilkov

Snežana Jovanova-Mitkovska

**A comparative review of the art education curriculum in class teaching
in the Republic of North Macedonia and other countries** 76

**Komparativni pregled nastavnog programa umetničkog obrazovanja
u razrednoj nastavi u Republici Severnoj Makedoniji i drugim zemljama** 77

Gordana Belić

Young artists between dreams and the reality of professional life 90

Mladi umetnici između sna i jave profesionalnog života 91

Tomislav Buntak

Challenges and possibilities of higher art education 100

Izazovi i mogućnosti visokog umjetničkog obrazovanja 101

Jelena Bračun

Perspectives of Museum Pedagogy and Art Mediation 114

Perspektive muzejske pedagogije i umjetničke medijacije 115

Maja Bosnar

Reflections on in/formal education – a public lesson in abstraction 124

Refleksije o in/formalnom obrazovanju – Javni čas apstrakcije 125

Aleksandra Joksimović

Positioning of art in the school curriculum – (dys)functional dichotomy 136

**Pozicioniranje umetnosti u školskom kurikulumu -
(ne)funkcionalna dihotomija** 137

Tatjana Stojanović

**Art Brute Studio – an art project applied in working with patients
of the Military Medical Academy Outpatient Hospital** 144

**Art brut studio - likovni projekat u radu sa pacijentima
Dnevne bolnice VMA** 145

Alen Novoselec

Art for Cultural Heritage 158

Umjetnost za baštinu 159

Leticija Lindarić	
Nina Licul	
Sensory Methods In Art Teaching And Inclusive Practices	172
Senzorne metode rada u umjetničkoj nastavi i inkluzivnoj praksi	173
Tanja Dabo	
Maja Bosnar	
Leticija Lindarić	
Art in a gap	184
Umetnost u procijepu	185
Zlata Tomljenović	
Sara Negovetić	
The application of the interactive visual arts teaching model in the third grade of elementary school	204
Primjena modela interaktivne nastave likovne kulture u trećem razredu osnovne škole	205
Tijana Mandić	
Biljana Pejić	
Bojana Škorc	
Beliefs about creativity	218
Uverenja o kreativnosti	219
Mia Arsenijević	
Contemporary art in visual arts classes for the third grade of elementary school	232
Savremena umetnost u nastavi likovne kulture za treći razred osnovne škole	233
Biljana Pejić	
Art as a tool for improving mental health	244
Umetnost u funkciji mentalnog zdravlja	245

Miroslav Huzjak

Cross-curricular connections as interdisciplinary bridge between art and other fields

Abstract: In addition to need for analysis or disassembly of the observed, it is necessary to include synthesis, assembly in the educational process. For this purpose, an interdisciplinary correlation was conceived, the possibility to familiarize with concepts from other school subjects in one school subject. This aim is to achieve an integrative way of teaching and knowledge transfer. However, the question is: what is it that integrates? That is: what is taught in the field of fine arts, in order to connect it with other school subjects? It is very common to connect school subjects at the level of a theme or motif in a work of art, but what can a student learn about fine art through a theme or motif? The value of an artwork is not its title or motif, but the way it is made. The same goes for music, literature, film, and all arts in general. It is a characteristic of an artwork that its expressive content dominates over its thematic content, so the artistic content - the visual language - should be somehow integrated with other teaching contents. The solution to this problem is offered by the linguistic theory of structuralism, which places emphasis on structure, that is, on the mutually grammar of different domains. The sound in the music and the plane in the picture cannot be connected, because they are essentially different. But it is quite simple to connect rhythm in music with the rhythm of planes. Rhythm, as an example of mutually grammar, enables the simultaneous teaching of visual as well as musical content. The same goes for other syntagmatic examples, such as balance, symmetry, contrast, proportions, ratios and others. Mutually grammar creates interdisciplinary bridges, which should be crossed as often as possible.

Keywords: visual art didactics, knowledge transfer, cross-curricular connection, interdisciplinarity in teaching

Miroslav Huzjak

Kroskurikularno povezivanje kao interdisciplinarni most između likovnog i drugih područja

Apstrakt: Osim potrebe za analizom odnosno rastavljanjem opaženog, u obrazovanje je potrebno uključiti i sintezu, sastavljanje. U ovu je svrhu zamišljena međupredmetna korelacija, mogućnost da se na jednom školskom predmetu upoznaju pojmovi iz drugih školskih predmeta. Time se želi postići integrativni način poučavanja i transfer znanja. Međutim, upitno je: što je to što se integrira? Odnosno: što se uči na području likovne umjetnosti, da bi se to povezalo s drugim školskim predmetima? Vrlo je čest slučaj povezivanje na razini teme ili motiva na likovnom djelu, ali što kroz temu ili motiv učenik može naučiti o likovnosti? Vrijednost slike ne čini njezin naslov ili motiv, već način na koji je načinjena. Isto vrijedi i za glazbu, književnost, film, i uopće za sve umjetnosti. Obilježje je umjetničkog djela da u njemu izražajni sadržaj dominira nad tematskim sadržajem, pa bi upravo likovni sadržaj – likovni jezik – trebalo nekako integrirati s drugim nastavnim sadržajima. Rješenje za ovaj problem nudi lingvistička teorija strukturalizma, koja naglasak stavlja na strukturu, odnosno na zajedničku gramatiku različitih područja. Zvuk u glazbi i ploha na slici ne mogu se povezati, jer su suštinski različiti. Ali, posve je jednostavno povezati ritam u glazbi s ritmom ploha. Ritam, kao primjer zajedničke gramatike, omogućuje istovremeno poučavanje likovnog, kao i glazbenog sadržaja. Isto vrijedi i za druge sintagmatske primjere, kao što su ravnoteža, simetrija, kontrast, proporcije, omjeri i drugi. Zajednička gramatika stvara interdisciplinarne mostove, kojima treba što češće prelaziti.

Ključne riječi: likovna didaktika, transfer znanja, kroskurikularno povezivanje, interdisciplinarnost u nastavi

Uvod – slijepci i slon

Jedna drevna priča, čini se indijskog porijekla, govori o slijepcima koji susreću slona. Oni dodirrom pokušavaju saznati kako slon izgleda, ali svatko od njih dodiruje samo jedan dio slona, pa dolaze do parcijalnih zaključaka: prvi slijepac dodiruje nogu slona i zaključuje da je slon poput stabla; drugi mu dodiruje bok i kaže da je slon poput grubog zida. Treći slijepac mu opipava rep pa kaže da je poput komada užeta, četvrti je slijepac uhvatio slona za uho i zaključio da je slon najbližnji lepezi. Peti slijepac nakon dodira slonove surle izjavljuje da je slon poput velike zmije, a šesti mu je opipao kljovu i usporedio slona s oštrim i tvrdim kopljem. Priča ukazuje kako parcijalna percepcija, iako može biti točna, izostavlja cjeloviti uvid. Ova se priča može usporediti sa školskim sustavom koji, dijeleći cjelinu svijeta na odvojena područja – školske predmete – učenicima implicira kako su područja između sebe nepovezana, odvojena i različita. Razumljivo, manji odsjecci nepreglednog Svijeta lakši su za shvaćanje, lakše ih je obuhvatiti umom. Međutim, takvom rastavljenom, analiziranom Svijetu potrebna je sinteza, povratak cjelini, holistički pristup. Riječima filozofa Alfreda Northa Whiteheada, koji upozorava na nepovezanost nastavnog programa: „Rješenje na koje pozivam je da se iskorijeni fatalna nepovezanost predmeta koja ubija vitalnost našeg modernog kurikuluma. Postoji samo jedan školski predmet vrijedan obrazovanja, a to je Život u svim njegovim manifestacijama.“ (Whitehead, 1929, str. 5). U svom djelu „Ciljevi edukacije“ iz 1929. godine on upozorava da se ne treba podučavati previše školskih predmeta, jer je rezultat podučavanja velikog broja predmeta pasivno primanje nepovezanih ideja. Posljedično, didaktika je ponudila različite načine integriranja i povezivanja nastavnih sadržaja, koji rješavaju mnoge spomenute probleme, ali i stvaraju neke nove. Integrirani dani, interdisciplinarnost u nastavi, ostvarivanje transfera znanja, kroskurikularno planiranje, korelacije i međupredmetno povezivanje nude mogućnosti cjelovitog poučavanja i premošćuju jarke između različitih disciplina. Međutim, u praksi se često događa da se nastava Likovne kulture upotrebljava prvenstveno kao ilustracija drugim školskim predmetima, kao da ona nema vlastite sadržaje kojima se može stvoriti transfer znanja. Bilo da je riječ o ilustriranju lektire, o ilustriranju sadržaja iz prirode i iz društva, ili kao ilustracija naslova glazbenog djela, takvo se povezivanje školskih predmeta čini jednostrano – uče se pojmovi drugih disciplina, a likovnost je samo pratnja; drugi predmeti u takvim slučajevima ništa ne dobivaju od nastave Likovne kulture. Rezultat takvog oblika poučavanja je česta reakcija koja se može čuti od osoba koje su već dovršile proces školovanja: „Pa što se u osnovnoj školi iz Likovne kulture uopće može učiti? Možda povijest umjetnosti?“

Teorijske osnove

Školski predmeti proizlaze iz znanstvenih ili umjetničkih disciplina. Discipline su grane na stablu znanja. Oni sadrže svoje dokaze, zakone, modele, koncepte, teorije, metode, specifičan jezik. To znači da svaka disciplina ima svoje vlastite načine dokazivanja istinitosti unutar svojeg područja, što ih čini teško razumljivima laicima, koji nisu osposobljeni za razumijevanje jezika i postupaka pojedinih disciplina. Uz to, stručnjak u jednoj disciplini postaje nemoćan – nestručnjak – u nekoj drugoj. Stoga se pojavila potreba za interdisciplinarnošću, odnosno za stvaranjem mostova između različitih disciplinarnih jezika. U tom smislu, osobu koju na taj način doživljavamo kao interdisciplinarnu, možemo zamisliti kao svojevrsnog prevoditelja – ta osoba mora dobro poznavati jezike (definirane pojmove i načine njihove upotrebe) i postupke obiju disciplina koje želi približiti i povezati. Razumljivo, bilo bi besmisleno zaposliti nekog da prevodi s jezika A na jezik B, ako ta osoba uopće ne poznaje jezik B. A ipak, posve je uobičajeno da u predmetnoj nastavi učitelj nekog predmeta traži da učenici načine likovni rad kao popratni sadržaj te nastave, iako taj učitelj nije nimalo stručan u području likovnosti i umjetnosti. Neu-

mjetnici tu ne vide nikakav problem: „Pa, naprosto se crtežom prikaže neki motiv“. Međutim, „prikazivanje motiva“ nije sadržaj likovne umjetnosti, i to ne omogućava korelaciju između dvaju školskih predmeta; štoviše, takvi su postupci štetni za područje likovne kulture.

Radi usporedbe, ovo je lako razumjeti: „Nema smisla, na primjer, da se unutar polja geometrije, pitamo o okusu, boji ili težini geometrijskih oblika, pošto su operacije s bojama ili težinama tipične u drugim poljima (optici, mehanici, ili psihologiji).“ (Alvargonzález, 2011, str. 390) Kada bismo na satovima Matematike djecu poučavali o bojama i težinama u geometriji, ne samo da učenici ne bi ništa naučili o geometriji, već bismo ih odveli i na posve pogrešan put u pristupanju matematičkom mišljenju (odnosno, odvukli bismo ih od matematičkog mišljenja). Upravo se to često događa prilikom pogrešnog povezivanje likovnosti s drugim područjima kroz ilustrativnost – učenike se fokusira na motiv, a odvlači ih se od likovnog i vizualnog mišljenja.

Transfer znanja

Edward Thorndike i Robert S. Woodworth definirali su transfer učenja kao prijenos s jedne svladane aktivnosti na novu, ali još neriješenu, primjerice utječe li učenje programiranja na divergentno mišljenje, ili sviranje glazbala u djetinjstvu na vještinu čitanja. Ako učenje dovede do upotrebe znanja unutar istog konteksta, tada *ne* govorimo o transferu znanja (Salomon i Perkins, 1989). Postizanjem transfera znanja razvija se takozvano *mrežno mišljenje* (Sicherl-Kafol, 2008) koje se prenosi, „preljevava“ iz jednog područja u drugo. Zbog toga, povezivanje u svrhu transfera treba se temeljiti na zajedničkim pojmovima ili zajedničkim odnosima – ne mogu se prenositi sadržaji koji u jednom području postoje, a u drugom ne. Ako ne postoje zajednički pojmovi ili odnosi između dviju domena, tada se ne može izvesti međupredmetna povezanost. Ako od učenika tražimo da naslikaju leptira, tada za likovnu umjetnost nije važno što leptir jede i kako živi; bitni su oblici, bitne su boje, bitna je simetričnost rasporeda. Slikanje leptira zato što se iz materinjeg jezika obrađivala pjesmica o leptiru može biti komparativno uspoređivanje, ali u tome nema nikakve korelacije niti transfera znanja. Gledano iz kuta poučavanja, slikanjem leptira samo kao ilustracije nekog književnog predloška nije postignut nikakav likovni cilj. Još gore, učenike se navikava da pažnju obraćaju na ono što je prikazano, umjesto na to *kako* je nešto prikazano.

Jezik i interdisciplinarnost kao prijevod

Kako onda postići holističko poučavanje? Prvi je korak potražiti dijele li dva područja (u didaktičkom smislu, dva školska predmeta) zajedničke pojmove. Ovo Dragutin Rosandić naziva „pojmovna korelacija“: „Kompozicija kao pojam pojavljuje se u programu književnosti, likovne, glazbene, scenske i filmske umjetnosti.“ (Rosandić, 1985, str. 30). „Tlocrt“ je pojam zajednički nastavi Prirode i društva i Likovnoj kulturi, a „crta“, „lik“ i „tijelo“ (u smislu „geometrijsko tijelo“) pojmovi su zajednički Matematici i Likovnoj kulturi.

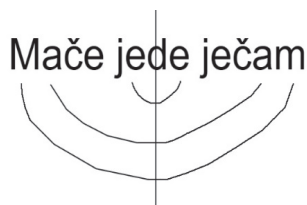
Druga je mogućnost traženje zajedničkih odnosa, odnosno zajedničke strukture. Ovaj didaktički model izvor ima u strukturalizmu, lingvističkom modelu koji je osmislio švicarski lingvist Ferdinand de Saussure. U svojem djelu „Tečaj opće lingvistike“ (2000), (knjigu su mu posthumno 1916. objavili Charles Bally i Albert Sechehaye u suradnji s Albertom Riedlingerom, na osnovi bilješki njegovih studenata s predavanja), de Saussure postavlja teorijski model koji jezik određuje dvjema osima – paradigmama i sintagmama. „Jezik je dogovor“, to je „sustav različitih znakova“, to je „sposobnost upravljanja znakovima“, zapisat će Saussure (2000, str. 55 i 56). Paradigme su znakovi, to su riječi; sintagme su pravila, struktura, to je gramatika. Saussure je uočio da bilo što može postati znak ako ga se tako dogovorno upotrijebi, zbog čega on

jezik kao komunikacijsku djelatnost shvaća šire negoli samo lingvistički: ako mahanje rukom može biti znak (recimo, znak pozdrava, znak upozorenja, znak pokazivanja smjera itd.), tada i crte, plohe i boje također mogu biti znakovi, ako im se dodijeli odgovarajuća sintaksa (uvjetno rečeno „gramatika“). Saussure ovo uspoređuje sa šahovskim figurama – posve je nevažno kako figure izgledaju (to mogu biti proizvoljni predmeti), važno je samo da se igrači njima „izražavaju“ dogovorenom „gramatikom“ koja prati pravila igre i načine njihovog kretanja. Zbog toga je sam de Saussure najavio potrebu za stvaranjem nove znanosti – semiologije – koja će se baviti kolanjem znakova u društvu. Uskoro su ovaj model prihvatili stručnjaci u raznim disciplinama: Claude Lévi-Strauss u području antropologije, Michel Foucault u području povijesti i sociologije, Roman Jakobson u području lingvistike, Jacques Lacan u području psihoanalize, Roland Barthes u području hermeneutike mode i reklama, i mnogi drugi. Pojavili su se novi – neverbalni – jezici, a među njima i likovni jezik. Paradigme likovnog jezika čine likovni elementi (točke, crte, plohe, boje, površine, masa i prostor), a sintagme („gramatiku“, strukturu) likovnog jezika čine kompozicijska načela (kontrasti, ritmovi, proporcije, ravnoteže, dominacije, harmonije i jedinstvo). Upravo će se kompozicijska načela, kao i sve strukture, pokazati zahvalnima za interdisciplinarnost, jer su to pojmovi (zapravo odnosi) koji se pojavljuju u mnogim područjima – primjerice, „ritam“ ćemo, osim među likovnim oblicima, pronaći i u glazbi, u književnosti, u filmu, u pokretu, a pogotovo u prirodi. Isto vrijedi i za druge kompozicijske pojmove, kao što su kontrasti, ravnoteže, proporcije itd.). Prema tome, možemo to ovako reći: zvuk i vizualni oblik nije moguće korelirati (recimo, glazbu i sliku) na paradigmatskoj razini, jer su oni građa veoma različitih disciplina (zvuk čujemo uhom, vizualni oblik vidimo očima) koje nisu usporedive. Međutim *odnose* između zvukova možemo lako povezati s *odnosima* između vizualnih oblika – recimo *ritam* zvukova je sasvim analogan *ritmu* ploha (pa može biti a-a-a-a ritam, ili a-b-a-b-a-b ritam, ili pak a-b-b-a-b-b-a ritam, itd.). Interdisciplinarni most koji povezuje različite discipline na razini strukture zove se strukturalna korelacija, kojom se uspješno postiže transfer znanja između školskih predmeta. Pa, kao što se fraze jednog jezika ne mogu doslovno prevesti na drugi, već je potrebno pronaći nešto zajedničko, ali ne doslovno, tako se i zajednička struktura koristi za prijevode između različitih disciplina koji nisu doslovni, nisu na pukoj razini motiva. Upravo na području zajedničkih sintagmi odvijala se i potraga za zajedničkom, univerzalnom gramatikom koja bi bila temelj univerzalnog, zajedničkog „savršenog“ metajezika (Eco, 2004). Navedimo primjere.

Primjeri strukturalnog međupredmetnog povezivanja u nastavi

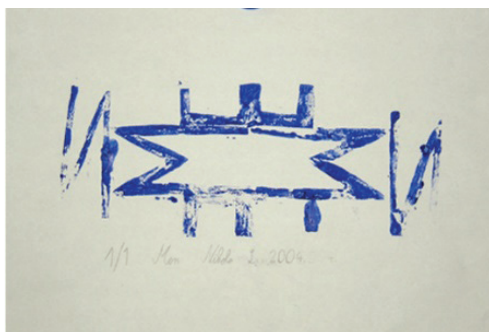
Međupredmetno povezivanje slike i riječi

Palindromi su rečenice koje se jednako čitaju s lijeva na desno, kako i s desna na lijevo. Raspored slova u tim rečenicama zrcalno je simetričan (sama slova, naravno, nisu zrcalna). Primjer palindroma je rečenica „Mače jede ječam“; os kompozicijskog zrcaljenja nalazi se u slovu „D“. Vizualizaciju kompozicije ove rečenice možemo nacrtati okomicom koja prolazi kroz središnje slovo („d“), a krivuljama povezati parove slova koja se zrcale s obje strane okomice. Zrcalni raspored oblika u umjetničkim djelima možemo često uočiti; pokažimo za primjer ma uzolej Taj Mahal, sagrađen 1648. koji se zrcali lijevo-desno po okomitoj osi, te slika *Dizanje ljubavi – crno-bijela ljubav*, 1968., Roberta Indiane, koja se zrcali po dvjema osima, okomitoj i vodoravnoj (slika 1).



Slika 1: primjeri simetričnog rasporeda oblika u palindromu, arhitekturi i slici

Prema uzoru na sliku Roberta Indiane, učenici su u 4. razredu načinile otiske tehnikom kartonskog tiska, na kojima se slova zrcale po okomitoj i vodoravnoj osi (slika 2).



Slika 2: zrcaljenje slova prema dvjema osima, kartonski tisak, radovi učenika 4. razreda

Druga mogućnost povezivanja slike i riječi koju pokazujemo je povezivanje zajedničke strukture na razini ritma. Skulptura Carla Andrea *Lockbox* iz 1998. sastoji se od vodoravnih i okomitih blokova, koji se izmjenjuju u a-b-a-b ritmu. Tu smo skulpturu strukturalno povezali s jednakim ritmom rime, upotrijebljenom u pjesmi Ivana Gundulića (slika 3).

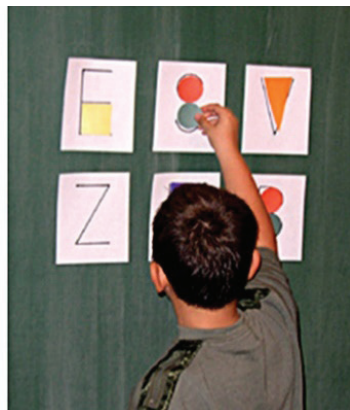


Ivan Gundulić

A → O lijepa, o draga,
 B → O slatka sloboda,
 A → Dar u kom sva blaga
 B → Višnji nam Bog je d'o.

Slika 3: povezivanje skulpture i rime u poeziji na razini jednakog tipa upotrijebljenog ritma

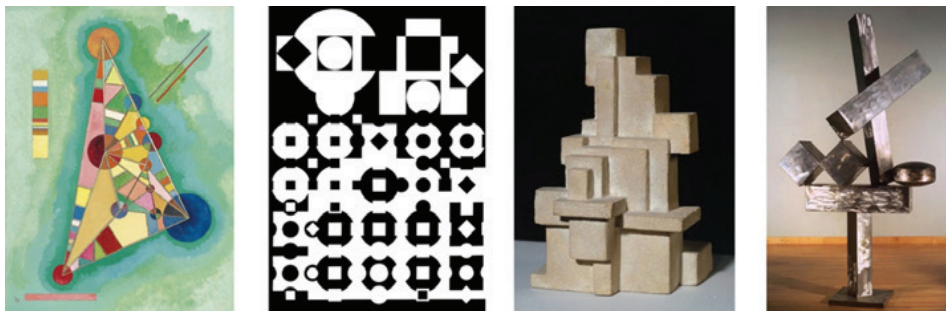
S tekstom, točnije sa slovima, povezali smo i geometrijske likove. Konstrukciju slova možemo osvijestiti tako da ih upišemo u kvadratnu bazu, a zatim obojimo unutarnji i vanjski prostor slova. Uočavamo da neka slova u sebi i oko sebe sadrže trokute (slova A, V, Z, N, M, W, K, X), druga sadržavaju pravokutnike (slova H, T, E, F, L, I), a treća slova sadržavaju krugove ili polukrugove (slova O, C, G, D, U, B, S). Ovime smo, osim slike i riječi, u povezivanje uveli i matematiku (slika 4).



Slika 4: povezivanje teksta, slike i matematičke geometrije kroz konstrukciju pisma, 2. razred

Međupredmetno povezivanje slike i matematike

Matematika i Likovna kultura dijele više zajedničkih pojmova (paradigmi) i odnosa (sintagma). Na razini pojmova, učenici iz matematike, iz područja geometrije, uče o crtama i o ploha-ma. Pri tome izdvajaju i imenuju geometrijska tijela i likove i povezuju ih s oblicima objekata u okružju. Također, na satu matematike se očekuje da crtaju i razlikuju ravne i zakrivljene crte, te prepoznaju i ističu točke. Svime ovime se bave i na satovima Likovne kulture, što omogućava transfer znanja istih pojmova između dvaju različitih područja na istom školskom satu. Geometrijske likove i geometrijska tijela pronalazimo na umjetničkim djelima pravca geometrijske apstrakcije, kao na ovim primjerima: Vasilij Kandinski: *Višebojni trokut*, 1927., Victor Vasarely: *Helios „K”*, 1960., Georges Vantongerloo: *Međupovezanost volumena*, 1919., David Smith: *Cubi XIX*, 1964. (slika 5):



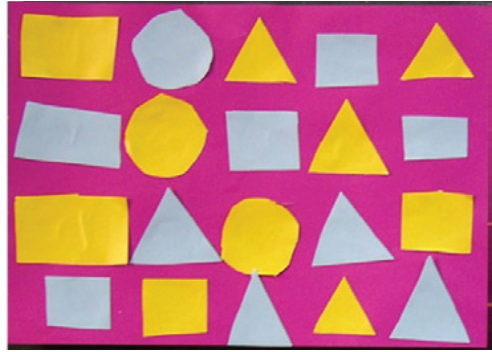
Slika 5: likovna djela koja se temelje na geometrijskim likovima i na geometrijskim tijelima

Koristeći iste te pojmove kao likovne zadatke, učenici su u prvom razredu oblikovali obla i uglata geometrijska tijela (valjke i kubuse) od papira. Budući da su sjedili u parovima u klupama, jedan je učenik trebao modelirati oblo tijelo, a drugi uglato, kako bi vidjeli nastajanje jednog i drugog (slika 6).



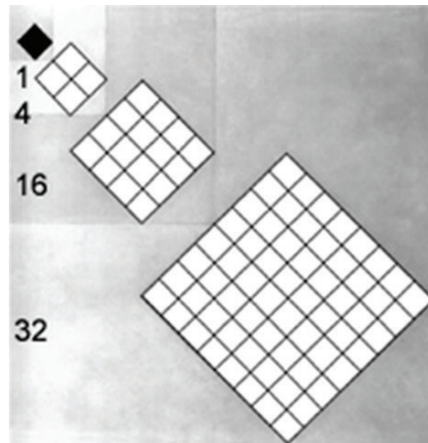
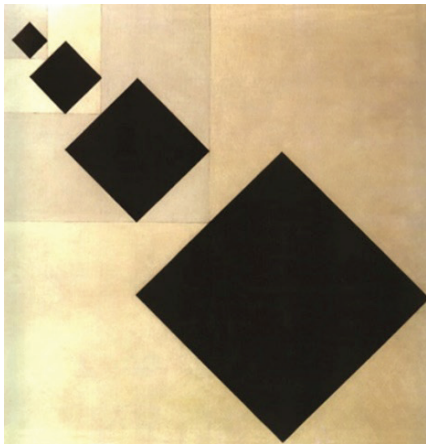
Slika 6: učenici papirrom i plastikom oblikuju obla i uglata tijela, 1. razred

Također u prvom razredu (jer tako odgovara aktualnom kurikulumu iz Matematike) učenici su se na satu Likovne kulture bavili geometrijskim likovima (slika 7). Na lijevom primjeru učenici su pastelama monokromatski slikali preklapanje geometrijskih likova, miješajući na njihovim presjecištima tonove boje. Na drugom su primjeru kolažem slikali ritmove raznih geometrijskih likova i njihovih boja.



Slika 7: slikanje preklapanja geometrijskih likova i ritma geometrijskih likova, 1. razred

S druge strane, na razini sintagme (dakle strukture, odnosa), učenici na satovima Matematike analiziraju i uspoređuju objekte iz okoline prema mjerivu svojstvu, tj. prepoznaju odnose među predmetima: dulji – kraći – jednako dug, veći – manji – jednak. Drugim riječima, učenici se bave omjerima, odnosima veličina koji se mogu izraziti kao $a : b$. U višim razredima uče o proporcijama (razmjerima), odnosno o izjednačavanju odnosa, dakle: $a : b = c : d$. Ovakvi izjednačeni omjeri čine proporcijske nizove, koji sadrže zajednički omjer – koeficijent proporcije. Recimo, geometrijski se niz temelji na množenju svakog sljedećeg člana istim brojem – niz 1, 2, 4, 8, 16, 32... ima koeficijent proporcije 2, jer je svaki sljedeći član niza dvostruko veći od prethodnog. Pogledajmo kako je ovaj princip upotrijebio slikar Theo van Doesburg na slici *Kontra kompozicija VI*, 1925. Svaki je sljedeći kvadrat četiri puta veći od prethodnog, što smo pokazali na desnoj shemi (slika 8): 1, 4, 16, 32 čine geometrijski niz s koeficijentom proporcije 4. Lako je pogoditi kako bi u sljedeći kvadrat (koji nije naslikan, samo ga zamišljamo) inicijalni prvi kvadrat stao 128 puta.



Slika 8: slika na kojoj je uočljiva progresija prema geometrijskom nizu s koeficijentom proporcije 4

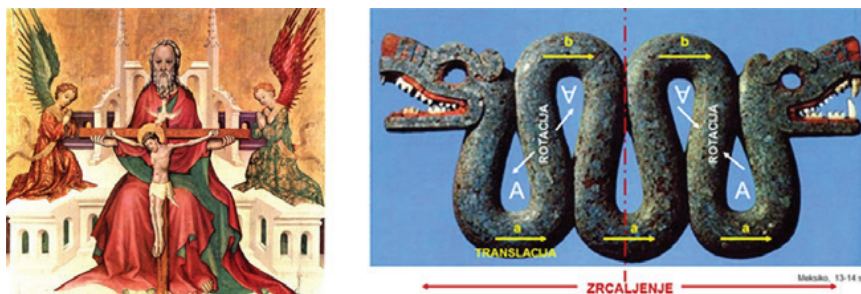
Na ovom su principu učenici četvrtog razreda kolažem radili kompoziciju od kvadrata različitih veličina – svaki četiri puta veći od prethodnog, a sve u dvije komplementarne boje (slika 9).



Slika 9: slikanje kompozicije kvadratima prema geometrijskoj progresiji, 4. razred

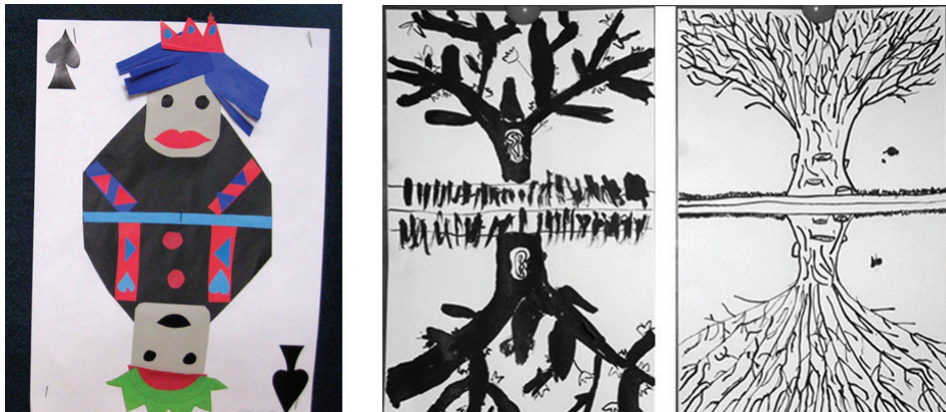
Postoje i drugi proporcijски nizovi, kao što je aritmetički niz ili harmonijski niz, a u školi se uči i struktura tzv. zlatnog reza, proporcijскиog niza u kojem se manji dio prema većem odnosi kao veći dio prema cjelini, dakle: $a : b = b : (a + b)$. Zlatni je rez donekle čest u likovnim umjetnostima i arhitekturi, pa je i on dobra poveznica na sintagmatskoj razini.

Napokon, jedan od sintagmatskih odnosa koji pripada likovnim kompozicijskim načelima je ravnoteža, a jedna od ravnoteža je simetrija. Odnos lijeve i desne strane se simetrično može načiniti na više načina, odnosno putem više simetrija. U osnovnoj školi, iz matematike se uče osna simetrija u kojoj se likovi zrcale preko osi, centralna simetrija u kojoj se likovi provlače kroz jednu točku (centar), translacija u kojoj se likovi pomiču za smjer i udaljenost zadanog vektora, te rotacija, u kojoj se likovi okreću oko zadanog središta pomoću zadanog kuta. Na slici nepoznatog autora, austrijske škole, koja prikazuje Sv. Trojstvo, uočljivo je zrcaljenje oblika lijevo – desno oko okomite osi, a iznimku zrcaljenja boja čine zelena i crvena na krilima i haljama anđela, koje se prebacuju preko horizontalne osi. Na skulpturi *Meksička zmija* iz 13. st. (također nepoznatog autora), vidimo tri vrste simetrije: zrcaljenje, translaciju i rotaciju (slika 10).



Slika 10: slika i skulptura s naglašenim načelima simetrije

Mnogobrojni su motivi koje je moguće dati učenicima kako bi na svojim likovnim radovima postigli kompozicijsko načelo simetrične ravnoteže. Na ovim primjerima, učenici trećih razreda izrađivali su igraće karte, te stablo koje se odražava u vodi (slika 11).



Slika 11: učenički likovni radovi načinjeni prema načelu simetrije, 3. razred

Međupredmetno povezivanje slike i glazbe

U svojem tekstu *Kreativni kredo* iz 1920. godine Paul Klee je izjavio: „Umjetnost ne reproducira vidljivo nego čini vidljivim.“ (Klee, 2014, str. 3) Glazba je nevidljiva, ali su je mnogi umjetnici – uključujući i samog Kleea – pokušali učiniti vidljivom. Činili su to tražeći mjeru koja je zajednička slici i glazbi: prikazujući odnose trajanja, visina, kontrasta i ritmova koji su nevidljivi, ali mjerljivi (štoviše, moguće ih je zapisati notama i drugim muzičkim znakovima). Ta mjerljivost čini poveznicu s matematikom, pa će slavni njemački matematičar Gottfried Leibniz izjaviti: „Glazba je zadovoljstvo koje ljudski um doživljava od brojanja, a da nije svjestan da broji.“ Stoga, vizualizacija glazbe mora biti apstraktna, temeljena na čistim odnosima, bez pokušaja ilustriranja njenog naslova ili dojma. Glazba dijeli mnoga zajednička načela s likovnom umjetnošću – ritam, ravnotežu, kontrast, harmoniju, dominaciju, tonove. Zbog toga, potrebno je odustati od prikaza *doživljaja glazbe* (jer se time ne ostvaruje nikakav transfer) i okrenuti se *glazbenom sadržaju*. Heinrich Neugeboren načinio je skulpturu *Plastički prikaz mjera 52-55 J. S. Bachove fuge u e-molu*, 1928. (slika 12), na kojoj prikazuje kromatske gradacije visine tonova Bachove kompozicije, pretvarajući visine muzičkih tonova i prostorne visine na skulpturi. František Kupka je slikom *Amorpha, Fuga u dvije boje*, 1912. dočarao razvoj glazbenog ritma, varijacije i imitacije glazbene teme. A Piet Mondrian je na slici *Broadwayski boogie-woogie*, 1944. naslikao ortogonalne ritmove pravokutnicima primarnih boja (podsjetimo, *boogie-woogie* je glazbeni žanr). (slika 12)



Slika 12: kiparski i slikarski načini vizualiziranja glazbe ritmiziranjem ploha i raznim odnosima

U trećem razredu učenici su dobili zadatak da nekoliko puta poslušaju kratku instrumentalnu skladbu, a zatim glazbene ritmove prevedu u ritmove crta i ritmove ploha. Osim toga, trebali su uočiti i imenovati različite glazbene kontraste: kontrast dinamike (glasno – tiho), visine tona (visoko – duboko), tempa (brzo – sporo), kontraste boje zvuka (različiti instrumenti i načini proizvodnje zvuka), trajanja itd., te ih pretvore u likovne kontraste boja, oblika i veličina (recimo, kontrast svjetline, komplementarni kontrast, kontrast kvalitete, kontrast kvantitete, itd). Napokon, razgovaralo se i o glazbenoj formi, o vrstama kompozicije (dvodijelna, trodijelna), pa se to povezivalo s likovnom kompozicijom (slika 13). Učenici su za izvedbu zadataka koristili različite likovne materijale: tuš, pero i kist, flomastere i akvarel.

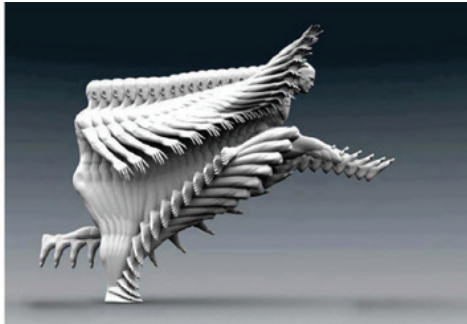


Slika 13: pretvaranje glazbenih ritmova u ritmove crta, ploha i boja, 3. razred

Međupredmetno povezivanje slike i pokreta

Kao što je slikarima izazov predstavljao prikaz prostora na plohi, sličan im je izazov predstavljao prikaz pokreta. Pokret se najčešće prikazivao smrznut, ali postojali su i pokušaji stvaranja optičkog privida pokreta. Još je engleski fotograf Eadweard Muybridge 1872. godine pokušao odgovoriti na pitanje, postoji li trenutak u konjskom galopu u kojem su sva četiri kopita u zraku? Upotrijebio je pedeset fotoaparata postavljenih u nizu duž staze, koje su aktivirale žice koju bi konji povukli svojim kopitima. Ovakva tehnika fotografiranja doveo je do izuma *zoopraksiskopa*, sprave slične *zoetropu*, uređaja koji je projicirao slike i tako postao preteča filma. Kasnije, početkom dvadesetog stoljeća, umjetnički pravac pod nazivom futurizam tražio je nove načine

prikaza pokreta u slikarstvu i kiparstvu. Ideolog pokreta Filippo Tommaso Marinetti je 1909. objavio *Manifest futurizma*, u kojem veliča ljubav prema brzini i tehnologiji (nažalost, i prema nasilju). Slikari i kipari futurizma dojam brzine stvarali su sinkronim prikazom mnogih faza pokreta (koji se ponekad preklapaju, a ponekad su razmaknuti), kao što možemo vidjeti na slici koju je naslikao Giacomo Balla *Djevojčica trči po balkonu*, 1912. (slika 14) Mnogo kasnije, u 21. stoljeću, nizozemski kipar Peter Jansen, također pod Muybridgeovim utjecajem, radi nizove skulptura, kao što je ova na našem primjeru *Ljudski pokreti – Skok 11*, 2006. (slika 14) Radi se o 3D otiskivanju koje stvara dojam zamrznutog stroboskopa, prikazujući energetske prostore pokreta samog. S vremenom, pojavit će se kinetička umjetnost, a i film se bavi problemom pokreta na plohi.



Slika 14: prikazi pokreta u likovnoj umjetnosti, futurizam (lijevo) i 3D printing (desno)

Ideje futurizma o multipliciranju likova primijenili smo u likovnom zadatku s učenicima trećeg razreda. U prvom primjeru učenici su oslikavali plakat za Međunarodni dan sporta tako što su pastelama naslikali motiv sportaša u pokretu, umnožavajući mu udove radi sugestije pokreta. U drugom su primjeru postavili šaku na papir u proizvoljnom položaju prstiju, te flomasterima ocrnali obris šake. Zatim su šaku postavili na drugi kraj papira u drugačijem položaju, pa su ocrnali i taj oblik. Nakon toga su šaku postavljali u međupoložaje koji povezuju položajima krajnje ekstreme i ispunjavajući ih nijansama toplih ili hladnih boja. U obzir su trebali uzeti i presječišta oblika, varirajući boje na tim mjestima. U oba je ova zadatka trebalo naglasiti ritam.



Slika 15: zadaci sa prikazivanjem pokreta ritmičkim umnožavanjem oblika, 3. razred

Zaključak

Nepovezanost znanja i izostanak uvida u širu sliku su posljedica toga što smo izučavanje svijeta koji nas okružuje rascjepkali u odvojene discipline, a od tih disciplina smo stvorili školske predmete. Svaka disciplina je s vremenom razvila vlastiti jezik, sustav komuniciranja, pro- vjeravanja i dokazivanja, što je s vremenom dovelo do nemogućnosti komunikacije (ili barem otežane komunikacije) između stručnjaka tih različitih disciplina. Ovo se prelilo i na školske predmete, pa se u nastavnom procesu pojavila potreba za interdisciplinarnim i holističkim po- učavanjem, za međupredmetnu povezanost, potrebu za stvaranjem korelacija između školskih predmeta. U tom se procesu, međutim, nastava Likovne kulture često shvaća kao ilustrativna aktivnost koja je popratna glavnoj aktivnosti nekog drugog predmeta; ne postiže se dvosmjer- na korist, odnosno transfer znanja. Kao rješenje, ponudili smo didaktički model strukturalne korelacije, čija je teorijska osnova u lingvističkom strukturalizmu. Prema ovom modelu koji interdisciplinarno povezivanje shvaća kao jezični prijevod, potrebno je poznavati paradigme (pojmove, znakove) i sintagme (strukturu, „gramatiku“) obaju područja koja se želi povezati, i time stvoriti mostove temeljene na zajedničkoj strukturi, a ne na motivima. Pokazali smo primjere strukturalnog međupredmetnog povezivanja slike i riječi, slike i matematike, slike i glazbe te slike i pokreta. Prethodna su istraživanja pokazala kako ovakvim modelom učenici postižu bolje pamćenje likovnih i drugih pojmova nego korištenjem tematske korelacije, po- stižu bolji transfer znanja između školskih predmeta, bolje usvajaju korištenje likovnih mate- rijala, u svojim likovnim izrazima pokazuju veću individualnost i originalnost, te pokazuju veću sposobnost kritičkog i estetskog procjenjivanja svojih i tuđih likovnih radova (Huzjak, 2016). S druge strane, praksom korištenja likovnog izraza samo u ilustrativne svrhe zatvara se spo- sobnost učenika da promatra likovni sadržaj likovnog djela (to znači crte, boje, plohe, ritmove, kontraste, kompoziciju...), već se navikava površno uočavati samo motiv. O ovome metodičar Bogomil Karlavaris kaže: „Da bi dijete moglo uživati u umjetničkim oblicima, ono ih prvo mora zapaziti. (...) Da bismo postigli ovako jasnu percepciju, potrebno je da razlikujemo glavne ele- mente koji sačinjavaju cjeloviti oblik – umjetničko djelo. To su linije, boje, mase, oblici i njihovi međusobni odnosi, i drugi likovni elementi – svi smatrani kao individualne jedinice, kao koope- rativni faktori u jednoj cjelini. (...) Pažnja učenika mora biti usmjerena na konkretne elemente djela, kao što su, na primjer, suptilne gradacije linija, svjetlosti, boja, itd.“ (Karlavaris, 1970, str. 8 i 9) Zbog svega navedenog, didaktički model strukturalnog međupredmetnog povezi- vanja treba preporučiti kao model kojem treba dati prednost pred jednostavnijim tematskim povezivanjem.

Literatura:

1. Alvargonzález, D. (2011): Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences, *International Studies in the Philosophy of Science*, 25 (4), 387–403. URL: https://www.academia.edu/4599145/Multidisciplinarity_interdisciplinarity_transdisciplinarity_and_the_sciences, pristupljeno 2. 4. 2022.
2. Eco, U. (2004): *U potrazi za savršenim jezikom*. Zagreb: HENA COM.
3. Huzjak, M. (2016): The Influence of Intersubject Connection on Student’s Learning Performance in Art Education, *Croatian Journal of Education*, 18 (2/2016), spec. ed., 85–109.
4. Karlavaris, B. (1970): *Estetsko procjenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu. URL: <https://www.educationevolving.org/files/Whitehead-AimsOfEducation.pdf>, pristupljeno 28. 3. 2022.
5. Klee, P. (2014): *Creative Confession and Other Writings*. London: Tate Enterprises Ltd.
6. Rosandić, D. (1985): Povezivanje umjetnosti u jezično-umjetničkom području u: *Likovna kultura: materijali sa seminara i savjetovanja*, 3, Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, 24–30.
7. Salomon, G.; Perkins, D. N. (1989): Rocky Roads to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon, *Educational Psychologist*, 24 (2), Lawrence Erlbaum Associates Inc., 113–142.
8. Saussure de, F. (2000): *Tečaj opće lingvistike*. Zagreb: ArtTresor naklada, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
9. Sicherl-Kafol, B. (2008): Medpredmetno povezivanje v osnovni šoli, *Didakta*, 18/19, 7–9. URL: http://www.didakta.si/doc/revija_didakta_2008_november.pdf, pristupljeno 18. 3. 2022.
10. Whitehead, A. North. (1929): *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan.

Ida Loher

Visual arts teachers' art practice as part of their professional development - defining sustainable educational model

Abstract: The research deals with defining a model of professional development that will provide continuous support to visual arts teachers and their own artistic expression. The development is structured so as to encourage the exchange of ideas between teachers and artists, and provide spatial and material work conditions and opportunities for the presentation of their own works.

Set up in this way, professional development would add quality to the existing professional development of the teachers, because the support to their artistic expression has not been available so far. The lack of this aspect makes the current system deficient, given that visual arts teachers' own artistic practice should be a very important part of their work. (Efland, 1990, Daichendt, 2009). The lack thereof is also felt in the structure of their education in Croatia. It points out the development of future teachers both as artists and educators and encourages their permeation. However, without systemic support, it is hard for the teachers to practise art since it requires the space and time that they do not have. The inclusion of that support in the regular, institutionalized and organized professional development would fulfill at least some of the requirements. To do so, it is necessary to involve more parties in this process: faculties that educate visual arts teachers, professional associations and local communities.

The proposed way of systemic support to the teachers' artistic practice would contribute to the quality of their work in many ways. Personal expression generates new ideas and those are then conveyed to the work with students, thus contributing to the understanding of students' creative process. Continuous exchange of experiences among colleagues may contribute to the diversity of teaching, incite more cooperation among them and ease the problem of their feeling of being left to their own devices. Finally, the proposed professional development would make teachers feel better about themselves and their work and, as a result, enhance the quality of teaching.

Keywords: visual arts teachers, professional development, art practice, creative process

Ida Loher

Vlastita umjetnička praksa kao dio stručnog usavršavanja učitelja likovne kulture

Definiranje održivog modela edukacije

Apstrakt: Istraživanje se bavi definiranjem modela stručnog usavršavanja koji će pružiti kontinuiranu podršku učiteljima likovne kulture u njihovom vlastitom umjetničkom izražavanju. Struktura usavršavanja treba biti takva da potiče razmjene ideja s umjetnicima, pruža prostorno-materijalne uvjete rada, kao i mogućnost izlaganja vlastitog rada.

Na ovaj način postavljeno stručno usavršavanje dopunilo bi postojeći sustav stručnog usavršavanja učitelja budući da podrška vlastitom umjetničkom izražavanju učitelja trenutno nije njegov dio. Nepostojanje tog dijela postojeći sustav čini manjkavim s obzirom na to da je vlastita umjetnička praksa važan dio profesionalnog djelovanja učitelja likovne kulture. (Efland, 1990, Daichendt, 2009). Važnost vlastite umjetničke prakse učitelja likovne kulture vidljiva je i u strukturi obrazovanja za učitelja likovne kulture u Hrvatskoj. Ona naglašava važnost razvoja budućeg učitelja i kao umjetnika i kao edukatora te potiče prožimanje obaju iskustava. Bez sustavne podrške vlastita umjetnička praksa je otežana jer zahtijeva prostorno-vremenske uvjete koje učitelji likovne kulture nemaju. Njezino uključivanje u redovno, institucionalno organizirano, stručno usavršavanje osiguralo bi dio tih uvjeta. No da bi to bilo ostvarivo važno je u proces uključiti više sudionika; fakultete koji obrazuju učitelje, umjetničke strukovne udruge, kao i lokalnu zajednicu.

Na ovakav način sustavno osiguravanje podrške umjetničkoj praksi učitelja doprinijelo bi kvaliteti njihovog rada na različite načine. Vlastito izražavanje generira nove ideje koje se prenose na rad s učenicima te doprinosi razumijevanju kreativnog procesa učenika. Kontinuirana razmjena iskustva među kolegama doprinijela bi raznolikosti nastave, potakla stvaranje novih suradnja te doprinijela rješavanju problema osjećaja izoliranosti. U konačnici, ovakvo stručno usavršavanje doprinijelo bi zadovoljstvu učitelja vlastitim poslom, a time svakako i kvaliteti nastave.

Ključne riječi: učitelji likovne kulture, stručno usavršavanje, umjetnička praksa, kreativni proces

Uvod

Teorijske osnove istraživanja

Stručno usavršavanje učitelja likovne kulture organizira se kroz sustav Županijskih stručnih vijeća predmetnih učitelja (ŽSV). Osmišljava ga i provodi Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO) u vidu jednodnevnih stručnih skupova koji se organiziraju nekoliko puta godišnje. Oni se sastoje od predavanja, radionica i posjeta izložbama. Teme se odnose na nove ideje u (umjetničkom) obrazovanju, promjene u legislativi te na prikaz dobrih praksa u nastavi. No, usavršavanja ne uključuju dio koji se odnosi na podršku umjetničkoj praksi učitelja. To ih čini manjkavim s obzirom na to da je vlastita umjetnička praksa važan dio profesionalnog djelovanja učitelja likovne kulture. (Efland, 1990, Daichendt, 2009). Važnost vlastite umjetničke prakse učitelja likovne kulture vidljiva je i u strukturi obrazovanja za učitelja likovne kulture u Hrvatskoj. Ona naglašava važnost razvoja budućeg učitelja i kao umjetnika i kao edukatora te potiče prožimanje obaju iskustava.

Iako educiran da bude i umjetnik i učitelj, primarni posao učitelja likovne kulture je edukacija učenika pa umjetnička praksa postaje dio njegovog stručnog usavršavanja. Bez sustavne podrške ona je otežana jer zahtijeva prostorno-vremenske uvjete koje učitelji likovne kulture nemaju. Ti uvjeti trebaju biti osigurani kroz sustav uključivanja umjetničke prakse u redovno, institucionalno organizirano, stručno usavršavanje. Također je važno uključivanje lokalne zajednice zbog osiguravanja javnog izlaganja rada, što je važan dio umjetničkog procesa (Upitis, 2005).

Drugi problem postojećeg sustava stručnog usavršavanja je to što su ona, iako kontinuirana, rijetka i kratka te tako ne mogu riješiti problem profesionalne izoliranosti učitelja. Zbog male satnice likovne kulture u osnovnoj školi (jedan sat tjedno) u svakoj školi najčešće radi jedan učitelj likovne kulture, a često jedan učitelj radi i u više škola. Zbog toga učitelj nema kolegu sustručnjaka s kojim bi mogao surađivati na dnevnoj bazi. To često stvara osjećaj izoliranosti i nedostatak profesionalne podrške. (Gates, 2010). Organiziranje uvjeta za vlastito umjetničko stvaranje doprinijelo bi intenzitetu suradnje te bi suradnja s kolegama doprinijela rješavanju problema izoliranosti, što bi u konačnici doprinijelo kvaliteti nastavnog procesa.

Nadalje, učitelji umjetnici imaju različite potrebe u profesionalnom razvoju, a najčešće nisu uključeni u odlučivanje o sadržaju edukacija. To također doprinosi manjku interesa za edukaciju koju smatraju nedostatnom, te imaju osjećaj da su u profesionalnom razvoju prepušteni sami sebi te da ne mogu doći do edukacije koja im je potrebna (Sabol, 2006). S druge strane, prakse koje su uključivale učitelje u odlučivanje o odabiru sadržaja za stručno usavršavanje pokazale su se uspješne (Gates, 2010).

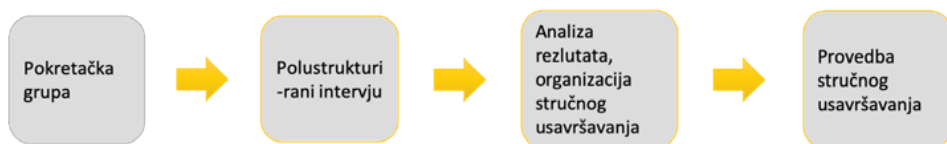
Stoga je cilj ovog istraživanja bilo osmisliti i organizirati strukturu stručnog usavršavanja koja će pružiti kontinuiranu podršku učiteljima likovne kulture u njihovom vlastitom umjetničkom izražavanju. Struktura treba biti takva da potiče razmjene ideja s umjetnicima, pruža prostorno-materijalne uvjete rada, kao i mogućnost izlaganja vlastitog rada. Također je važno da postavljena struktura bude održiva i nakon provedbe istraživanja.

Na ovaj način postavljeno stručno usavršavanje dopunilo bi postojeća stručna usavršavanja dijelom koji nedostaje – podršku vlastitom umjetničkom izražavanju učitelja. To bi doprinijelo kvaliteti rada učitelja na različite načine. Vlastito izražavanje generira nove ideje koje se prenose na rad s učenicima te doprinosi razumijevanju kreativnog procesa učenika. Kontinuirana razmjena iskustva među kolegama doprinosi raznolikosti nastave, može potaknuti stvaranje novih suradnja te doprinosi rješavanju problema osjećaja izoliranosti. U konačnici, ovakvo stručno usavršavanje doprinijelo bi zadovoljstvu učitelja vlastitim poslom, a time svakako i kvaliteti nastave.

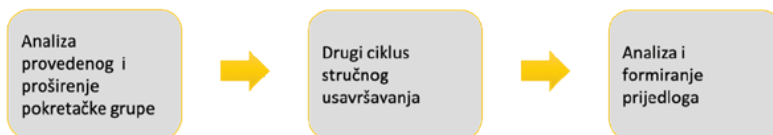
Opis metodologije istraživanja

Istraživanje je osmišljeno kao akcijsko istraživanje koje se provodi kroz dva ciklusa. Etape ciklusa osmišljene su tako da se izmjenjuje zajedničko djelovanje istraživača i sudionika te proces reflektiranja uočenog. Na taj način postavljeni sustav istraživanja postaje participativan što vodi boljem razumijevanju problema i nudi prijedlog kvalitetnijeg načina njegovog rješavanja.

I ciklus



II ciklus



Slika 1. Shema nacrta provođenja istraživanja po ciklusima

Prvi ciklus sastoji se od četiri etape: formiranje pokretačke grupe, provođenje polustrukturiranih intervjua, analize rezultata te organizacija stručnog usavršavanja i provedbe stručnog usavršavanja. Drugi ciklus sastoji se od tri etape: analiza provedenog i proširenje pokretačke grupe, provođenje drugog ciklusa stručnog usavršavanja, analiza provedenog i formiranje finalnog prijedloga stručnog usavršavanja.

Prvi ciklus započinje formiranjem pokretačke grupe. Pokretačka grupa sastoji se od ljudi koji imaju mogućnost proučiti problem s različitih strana te doprinijeti njegovom rješavanju različitim načinima djelovanja. Stoga ju čine učitelji likovne kulture, voditelji županijskih stručnih vijeća, profesori s Akademije likovnih umjetnosti te predstavnik/predstavnica Hrvatskog društva likovnih umjetnika (HDLU-a), matičnog društva umjetnika kojeg su mnogi učitelji članovi. Učitelji likovne kulture upoznati su sa svim problemima stručnog usavršavanja iz vlastitog iskustva kao i s potrebama učitelja. Voditelji županijskih stručnih vijeća također su učitelji likovne kulture, ali osim iskustva u nastavi imaju i iskustva organizacije stručnih usavršavanja, imaju kontakt s AZOO-om te sa svim članovima svog stručnog vijeća. Profesori s Akademije imaju mogućnost organiziranja materijalnih uvjeta rada te podrške u vidu mentorskih konzultacija, a predstavnik HDLU-a raspolaže s izložbenim prostorom. Pokretačka grupa treba analizirati postojeće stanje, precizirati probleme/slabe točke postojeće edukacije učitelja te definirati pitanja za polustrukturirane intervjue kojima bi se produbilo znanje o problemu.

Polustrukturirani intervjui provode se s učiteljima likovne kulture koji pripadaju različitim županijskim stručnim vijećima. Putem intervjua raspravljaju se problemi učitelja, njihove potrebe za stručnom edukacijom te se detektira što utječe na njihovo zadovoljstvo poslom. Pitanja se odnose na probleme i potrebe bavljenja vlastitim umjetničkim radom, potrebe i načine podrške od kolega i nadležnih institucija, probleme vlastite motivacije, vremenske i organizacijske probleme u pohađanju stručnih usavršavanja.

Na temelju rezultata intervjua pokretačka grupa pristupa organizaciji dijela stručnog usavršavanja kojemu je cilj pružiti podršku umjetničkom radu učitelja. Pokretačka grupa diskutira koji je najbolji organizacijski okvir provedbe stručnog usavršavanja, što se sve može ponuditi učiteljima unutar postojećeg sustava, na koji način uskladiti potrebe i mogućnosti. Određuje se vremenski okvir u kojem će se odvijati stručno usavršavanje te se pokušavaju predvidjeti točke u kojima bi se postavljeni sustav trebao analizirati te po potrebi mijenjati i prilagođavati.

Sljedeća etapa je organizacija i provedba stručnog usavršavanja. Polaznici se uključuju kroz postojeći sustav ŽSV-a. Institucionalna potpora AZOO-a pomaže rješavanju problema vremenske organizacije – usklađivanja s obvezama unutar škole je jednostavnije jer se stručno usavršavanje smatra obaveznim dijelom učiteljeve satnice (MZO, 2014). Među polaznike je važno uključiti što veći broj voditelja ŽSV-a kako bi oni kasnije mogli sudjelovati u organizaciji sljedećeg ciklusa edukacije. Članovi pokretačke grupe također su sudionici stručnog usavršavanja; bilo kao polaznici ili kao mentori. Na taj način prate proces rada „iznutra” te raspolažu informacijama na temelju kojih, u unaprijed zadanim točkama, analiziraju razvoj programa te ako je potrebno, predlažu promjene.

Nakon provedenog stručnog usavršavanja s polaznicima se provodi razgovor. Pitanja se formiraju na temelju rezultata intervjua s početka istraživanja i na temelju opažanja članova pokretačke grupe. Rezultati razgovora temelj su za osmišljavanje sljedećeg koraka – formiranja novog ciklusa edukacije.

Drugi ciklus sastoji se od triju etapa. Započinje analizom provedenog stručnog usavršavanja te proširenjem pokretačke grupe. Ona se proširuje s polaznicima prvog dijela edukacije, poglavito voditeljima ŽSV-a. Oni imaju mogućnost i obvezu organizacije edukacije pa tako mogu i sudjelovati u provedbi novog prijedloga edukacije koju su i sami isprobali. Njihovo uključivanje u rad pokretačke grupe važno je jer oni mogu doprinijeti svojim idejama kako sustav prilagoditi specifičnim mogućnostima i poteškoćama svog kraja i zajednice. Ova etapa uključuje planiranje sljedećeg stručnog usavršavanja. Ono započinje analizom i vrednovanjem provedene prve edukacije; pokretačka grupa, koja sad uključuje i nove članove, analizira provedeno te na temelju toga planira promjene i prilagodbe te strukturu novog ciklusa edukacije. Druga je etapa provedba stručnog usavršavanja na nekoliko različitih mjesta. Pojedina edukacija prilagođava se vremensko-prostornim uvjetima. Odvijanje se prati se po unaprijed definiranim točkama kako bi se na kraju precizno analizirale sličnosti i razlike u iskustvima.

Na temelju rezultata formira se prijedlog koji se predstavlja AZOO-u kao model koji bi se mogao uključiti u redovnu „ponudu” stručnog usavršavanja učitelja likovne kulture.

Opis provedenog istraživanja, prikaz rezultata

Provedba istraživanja osmišljena je kao sustav koji se provodi dvije godine, s mogućnošću stalne prilagodbe u cilju povećavanja razumijevanja problema i razradi kvalitetnijeg rješenja. Trenutno je istraživanje u fazi završetka prvog ciklusa na temelju analiziranih rezultata dosadašnje provedbe.

Pokretačka grupa

Pokretačka grupa formirana je od pet ljudi koji svatko svojim različitim iskustvom doprinosi kvaliteti istraživanja. Dvoje ljudi su učitelji likovne kulture zaposleni u osnovnim školama te ujedno i voditelji županijskih stručnih vijeća učitelja likovne kulture. Njihova iskustva kao voditelja različita su jer je jedan voditelj županijskog stručnog vijeća koji broji više od pedeset članova i nalazi se u velikom gradu, dok je druga voditeljica manjeg županijskog stručnog vijeća

od dvadesetak članova i nalazi se u manjem gradu. Preostalih troje članova pokretačke grupe zaposlenici su Akademije likovnih umjetnosti. Njihova iskustva i uloge također su različiti, a unutar sustava Akademije imaju različite funkcije. Jedna kolegica ima iskustvo dugogodišnjeg rada u osnovnoj školi te iskustvo sudjelovanja u edukaciji učitelja kao polaznica, organizatorica i predavačica. Preostalo dvoje kolega ima dugogodišnje iskustvo organiziranja i mentoriranja umjetničke nastave, a kolegica je i voditeljica galerije koja djeluje u sklopu programa Akademije. Oni imaju mogućnost proučiti problem s različitih strana te doprinijeti njegovom rješavanju različitim načinima djelovanja. Voditelji županijskih stručnih vijeća, osim iskustva u nastavi imaju i iskustva organizacije stručnih usavršavanja, imaju kontakt s AZOO-om te sa svim članovima svog stručnog vijeća. Profesori s Akademije imaju mogućnost organiziranja materijalnih uvjeta rada te podrške u vidu mentorskih konzultacija te također raspolažu izložbenim prostorom.

Pokretačka grupa analizirala je postojeće stanje, precizirala probleme, odnosno slabe točke postojeće edukacije učitelja te definirala pitanja za polustrukturirane intervjuje kojima bi se produbilo znanje o problemu. Definirana su sljedeća pitanja:

- termini odvijanja edukacije – potrebno je odrediti koji bi termin bio najprihvatljiviji većini budućih korisnika. Važno je prodiskutirati pitanje termina s različitih aspekata: usklađivanje s terminima nastave i drugih obveza unutar škole, mogućnost izostanaka s nekih obaveza unutar škole kako bi se dala prednost organiziranom stručnom usavršavanju, mogućnost usklađivanja rasporeda. Tu se otvara pitanje organiziranja edukacije tijekom praznika za učenike, vikenda ili u vrijeme trajanja nastave.
- trajanje – problem trajanja ima više aspekata. Potrebno je pretpostaviti koliko je prosječno sati edukacije potrebno za realiziranje procesa rada na vlastitom umjetničkom radu. Zatim je važno raspraviti raspored tih sati; utvrditi je li bolje organizirati model koji se sastoji od više manjih cjelina koje se odvijaju kontinuirano u vremenu ili je učinkovitije napraviti veće blokove koji se rjeđe ponavljaju. Također je važno utvrditi na koji način bilo koji model uklopiti u mogućnosti organiziranja rasporeda učitelja.
- tehničke i mentorske mogućnosti Akademije – Akademija raspolaže prostorom, određenom količinom materijala te nastavnicima koji imaju mogućnost mentoriranja kolega. No, prostorne mogućnosti imaju ograničenja na više načina: potrebno je uskladiti raspored redovne nastave s odvijanjem stručnog usavršavanja te je također potrebno vidjeti koliko polaznika radionica može biti u jednom prostoru. Na taj način treba pristupiti i organiziranju mentoriranja.
- broj ljudi (interes, mogućnosti) – broj ljudi ograničen je s aspekta prostornih, tehničkih i mentorskih mogućnosti. Također je važno utvrditi i koliki bi bio interes učitelja za ovakvu edukaciju koja bi zahtijevala veći vremenski angažman. U skladu s preliminarnim interesom učitelja potrebno je razraditi model koji uzima u obzir tehničke mogućnosti Akademije, a odgovara na iskazani interes učitelja.
- način financiranja – financiranje uključuje različite aspekte koji variraju ovisno o svim ranije navedenim faktorima. Jedan dio financiranja uključuje materijal potreban za izvođenje radova. Način organiziranja financiranja vezan je uz broj polaznika edukacije, kao i uz njezinu dužinu. Drugi dio problema veznih uz financiranje može se dogoditi ako polaznici trebaju putovati na mjesto edukacije pa je potrebno da škola sudjeluje u pokrivanju putnih troškova. To se može dogoditi u manjim županijskim stručnim vijećima gdje većina učitelja uvijek odlazi na edukaciju izvan svog mjesta. Također se može dogoditi i ako se edukacija odvija izvan županije polaznika, kao što bi u slučaju organiziranja edukacije na Akademiji bilo za sve sudionike osim onih koji su iz Grada Zagreba.

Provedba polustrukturiranih intervjua

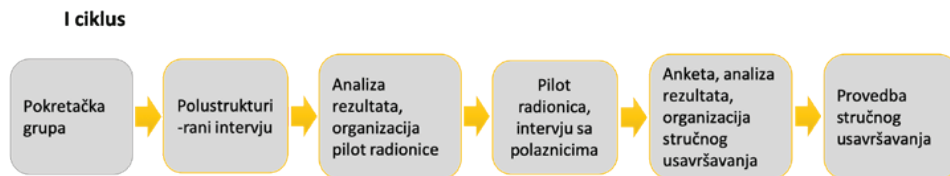
Nakon definiranja pitanja pokretačka grupa pristupila je provedbi polustrukturiranih intervjua. U intervjuiima su sudjelovali učitelji Koprivničko-križevačke županije i Grada Zagreba. Na taj način se mogao dobiti uvid u različite načine sagledavanja problema, mogućnosti i potreba učitelja. Rezultati intervjua ukazali su na sljedeće situacije:

- precizirani su mogući termini i način odvijanja edukacije: učitelji su se složili kako je edukaciju bolje realizirati sažeto – u većim blok-satima koji se odvijaju nekoliko dana u kontinuitetu. Nastavno na to složili su se da bi najbolje bilo organizirati radionice u vrijeme trajanja odmora za učenike. U tom periodu u školama se održavaju druge aktivnosti poput sjednica, no to je vrijeme uvijek bilo predviđeno za odvijanje stručnih usavršavanja pa je većina ravnatelja sklona izaći u susret oko rasporeda. No zbog različite prirode obveza koje se odvijaju u različitim periodima školske godine zaključeno je da su za odvijanje edukacije koja uključuje veći broj sati zimski i proljetni praznici bolji termin od ljetnih. U vrijeme ljetnog odmora učenika učitelji koji su razrednici imaju povećan obim poslova te ne mogu dugo izbivati iz škola. Drugi mogući termin su vikendi. Oni otvaraju mogućnost održavanja edukacije u kontinuitetu.
- diskusija o različitim pristupima radu i interesima – otvorilo se pitanje različitih interesa učitelja koje je vezano uz polje njihove temeljne umjetničke edukacije. Učitelji koji su završili nastavničke smjerove na Akademijama odabrali su različita usmjerenja unutar svojih odsjeka. Također je među učiteljima i dio onih koji nisu završili nastavnički smjer nego su se kasnije doškolovali za nastavnike. Oni su se prvotno usmjerili u nekom od polja likovnih umjetnosti. Stručno usavršavanje koje bi uključilo vlastitu umjetničku praksu oni vide na različite načine: neki učitelji željeli bi imati mogućnost razvijati svoju umjetničku praksu kao nastavak usmjerenja koji su odabrali tijekom školovanja iskušavajući neke njene dimenzije kojima se ne mogu baviti bez odgovarajućih tehničkih uvjeta ili se usavršavajući u tehnikama koje nisu imali priliku upoznati tijekom školovanja. Neki učitelji željeli bi se usavršavati u novim područjima. Također bi im bilo zanimljivo sudjelovati u različitim edukacijama gdje bi kroz rad s kolegama mogli ne samo upoznati nove tehnike te koristiti tehničke i materijalne uvjete koje nemaju nego i raditi na razvoju novih ideja.
- razine znanja – ovisno o interesu za vrstu edukacije ukazala se potreba za definiranjem razine znanja koja je potrebna za pohađanje pojedine edukacije. To je važno okvirno definirati zbog organizacije tehničko-materijalnih uvjeta te zbog organiziranja različitog načina mentorstva. Ovisno o tehničkom znanju koje je potrebno za prisustvovanje nekoj radionici, može se odrediti okvirni broj polaznika te se mentor može usmjeriti na rad koji se bavi razvijanjem ideja. Također se polaznicima može omogućiti samostalni boravak u prostoru radionica na Akademiji u nekom vremenskom periodu. To omogućuje određenu fleksibilnost u dogovaranju rasporeda te može riješiti dio pitanja i problema koji se javljaju u organizaciji vremena i prostora.

Analiza podataka – dorada nacрта istraživanja

Nakon provedenih polustrukturiranih intervjua pokretačka grupa pristupila je analizi podataka na temelju kojih je zaključila da se u pristupu organizaciji edukacija treba krenuti od ustanovljenih različitih interesa i viđenja potrebe stručnog usavršavanja. O sadržaju i strukturi usavršavanja ovisit će vremenski termini u kojima će se edukacija odvijati, kao i njezino trajanje. Također je ustanovljeno da će se način i sadržaj edukacije trebati prilagoditi raspoloživosti mentora na Akademiji. U skladu s tim ustanovljena su dva moguća modela. Oba se baziraju na

radu u manjim grupama koje rade u isto vrijeme s različitim mentorima. Mentori mogu biti iz različitih područja ili iz istih, a sadržaji rada mogu se razlikovati na temelju stupnja složenosti radionice ili na temelju razlike u području. Učitelji na početku biraju radionicu na temelju ponuđenih parametara, a u sljedećem ciklusu edukacije izabiru drugu radionicu. Tako osmišljen model zahtijeva precizno definirane teme i termine koji se učiteljima daju unaprijed. Kako bi se što preciznije utvrdili sadržaji koji su potrebni učiteljima i na koji način ih prilagoditi njihovim prethodnim znanjima i iskustvima te kako bi se organizirali termini u vremenu koje je najprihvatljivije učiteljima pojedine županije, odlučeno je da se predložena shema strukture istraživanja doradi te da se u prvi ciklus ubace još dva koraka: probna/pilot-radionica s intervjuom za polaznike te anketa za veći broj učitelja.



Slika 2. Shema nacrtu provođenja prvog ciklusa istraživanja – situacija nakon dorade nacrtu istraživanja.

Organiziranje i provođenje probne, pilot-radionice

Nakon ustanovljenih koraka izmijenjenog nacrtu sljedeći korak bio je organiziranje i provođenje probne, pilot-radionice. Za održavanje odabran je jedan vikend te je odlučeno da se ono održi za učitelje županijskog vijeća Koprivničko-križevačke županije. Odabrano je manje županijsko vijeće kako bi edukacija mogla biti ponuđena svim članovima vijeća te kako bi na njoj mogli prisustvovati svi zainteresirani učitelji. To u slučaju većeg županijskog stručnog vijeća ne bi bilo moguće. Na taj način osigurano je uključivanje učitelja s raznovrsnijim prethodnim znanjima i iskustvima te različitim preliminarnim interesima.

Nadalje, odlučeno je da će biti ponuđena radionica koju će voditi dva mentora i koja će biti podijeljena u dva dijela. Prvi dio bavio se produkcijom i razradom ideja, izradom skica i diskusijom o njima te odabirom jedne za realizaciju u materijalu. Drugi dio odnosio se na praktičnu izvedbu rada u tehnički bakropisa. Sudionici su prošli kroz cijeli proces realizacije rada u ponuđenoj tehnici. Kroz etape su prošli vođeni mentorom koji se prilagođavao različitim tehničkim predznanjima sudionika. Uz tehnička znanja bavio se i izražajnim mogućnostima tehnike pomažući sudionicima da ih usklade sa svojom idejom izraženom kroz skicu. U ovoj etapi istraživanja jasno su uočene razlike u predznanju i interesu sudionika te je ustanovljeno da među učiteljima županijskog vijeća koje je prisustvovalo radionici postoji još jedna kategorija učitelja koja ima različite potrebe i iskustva. Riječ je o učiteljima koji svoju temeljnu edukaciju nisu stekli na umjetničkim akademijama nego na učiteljskim fakultetima. Stoga oni nisu educirani kao umjetnici niti su to područje odabrali za područje svog djelovanja i izražavanja. Također, nemaju iskustvo sustavnog prolaženja kroz kreativni proces. S obzirom na to da kurikulum za nastavni predmet Likovna kultura za osnovne škole naglašava važnost razvijanje ideja i prolaženje kroz sve etape kreativnog procesa, posebno je važno uzeti u obzir ovu kategoriju učitelja te kroz ovakvu vrstu edukacije osnažiti njihovo temeljno obrazovanje.

Razlike u interesima i iskustvima uskladile su se kroz radionicu pomoću individualnog pristupa mentora te kroz suradnju kolega koji su svojim specifičnim iskustvima doprinijeli radu drugih kolega. Osim kreativnog izražavanja stvorila se atmosfera podrške među učiteljima koja nije doprinijela samo podršci za vlastito kreativno izražavanje nego i razmjeni ideja koje se prenose na rad s učenicima.

Provedba pojedinačnih intervjua s polaznicima

Nakon radionice provedeni su pojedinačni intervjui s polaznicima. Ispitalo se zadovoljstvo sudionika u odnosu na termin i vremenski okvir radionice te sadržaj s različitih aspekata: poticanje i podrška bavljenja vlastitim kreativnim izražavanjem te usvajanje novih vještina i znanja koje doprinose kvaliteti rada u školi. Generalna ocjena sudionika provedenom radionicom bila je iznimno visoka, sudionici su izrazili natprosječno zadovoljstvo s organizacijom, sadržajem i provedbom. U odnosu na svaku točku izrazili su sljedeće:

- termin i vremenski okvir – sudjelovanje u vremenski intenzivnoj vikend radionici svako je zahtjevno i s aspekta organizacije vremena i motivacije nakon radnog tjedna. No, iskustva s radionice opravdala su uloženi trud i vrijeme te su se svi sudionici složili da je ovakav vremenski okvir radionice prihvatljiv i poželjan. Također su izrazili želju za ponavljanjem ovakvog oblika edukacije.
- podrška bavljenju vlastitim kreativnim radom – bez obzira na različita predznanja, iskustva i motivaciju svi sudionici složili su se kako je radionica koja je bazirana na vlastitom praktičnom radu i izražavanju poticajna za sve aspekte njihovog rada; i rada kao umjetnika i kao učitelja likovne kulture. Učitelji koji nisu temeljno educirani na umjetničkim akademijama uvidjeli su povezanost tih dvaju aspekata. Mišljenja oko daljeg sadržaja ovakve edukacije bila su različita; neki polaznici voljeli bi nastaviti raditi u polju grafike kojim su se bavili na radionici kako bi kroz rad s istim mentorom produbili svoje iskustvo u povezivanju izražajnih mogućnosti tehnike s vlastitim likovnim izrazom. Dio sudionika bio bi zainteresiran isprobati rad s različitim mentorima te upoznati drugačije oblike izražavanja. No svi su bili suglasni oko vrijednosti ovakve edukacije te su izrazili želju za njezinim kontinuiranim nastavkom.

Analiza provedenog – diskusija

Nakon održane pilot-radionice te diskutiranja o odgovorima polaznika potvrđena je potreba za provedbom ankete s većim brojem učitelja. Provedena radionica ukazala je na koji način trebaju biti strukturirana pitanja te je otvorila neke nove situacije na koje treba obratiti pažnju. Formiranje pitanja treba biti osmišljeno tako da ukazuje na način organiziranja sustavne, kontinuirane edukacije. Pitanja trebaju obuhvatiti tri ključna područja koja su se kristalizirala kroz polustrukturirane intervjue i pilot-radionicu.

- sadržaj edukacije – učitelji pokazuju interese za različite umjetničke oblike izražavanja. Neki od njih zahtijevaju veću tehničku, organizacijsku i vremensku podršku, dok je neke jednostavnije organizirati. Također, neki učitelji zainteresirani su za kontinuirani rad s jednim mentorom unutar okvira jednog polja, dok su drugi zainteresirani za rad s više mentora te za istraživanje u različitim poljima izražavanja.

- primarna edukacija – pokazalo se da postojanje triju kategorija primarnog obrazovanja učitelja likovne kulture koje su različito zastupljene u različitim županijama utječu na način pristupa edukaciji koja se bavi vlastitim umjetničkim izražavanjem. Učitelji koji svoju temeljnu edukaciju nisu stekli na umjetničkim akademijama nego na učiteljskim fakultetima nemaju iskustvo umjetničkog istraživanja i izražavanja kao oni koju su svoju temeljnu edukaciju stekli na umjetničkim akademijama. S obzirom na to da kurikulum za nastavni predmet Likovna kultura za osnovne škole naglašava važnost vođenja učenika kroz sve etape kreativnog procesa, posebno je važno uzeti u obzir ovu kategoriju učitelja kako bi kroz stručno usavršavanje dopunili njihovo temeljno obrazovanje. Stoga je u planiranju sustava edukacije važno utvrditi njihov broj i potrebe.

- vremenski okvir i termini – organiziranje edukacije vikendom pokazalo se kao uspješni model, no i dalje je potrebno utvrditi moguće tjedne termine tijekom trajanja

praznika za učenike. Zbog pokazane potrebe za velikim brojem različitih oblika edukacije, u pristupu ponude termina koji se biraju trebat će se uzeti u obzir i prostorno-vremenski uvjeti Akademije i mentora.

Zaključak

Do sada provedene etape istraživanja čine jednu zaokruženu cjelinu koja potvrđuje važnost nastavka ovog istraživanja te formiranja modela edukacije koje će osnažiti i potaknuti vlastito umjetničko izražavanje učitelja likovne kulture. Interes i pozitivna iskustva polaznika provedene radionice pokazuju potrebu za razvojem ovakvog oblika edukacije. Jednako tako, iskustva stečena kroz do sada provedene etape istraživanja pokazuju složenost ovog problema, ali i ukazuju na načine njegovog rješavanja.

Istraživanje pokretačke grupe pokazalo je da se pristupanju organizacije stručnog usavršavanja treba krenuti s aspekta pripreme sadržaja te nakon toga formiranju termina. Njihovo formiranje treba s jedne strane biti vezano uz prostorno-vremenske uvjete Akademije i mentora, a s druge uz mogućnost organizacije učitelja unutar satnice škole. S obzirom na širok interes učitelja za različite teme te njihova različita predznanja i motivaciju, potrebno je oformiti mozaični sustav koji će ponuditi radionice različite po sadržaju i po duljini trajanja. One trebaju biti organizirane tako da omogućuju učiteljima kombiniranje različitih sadržaja, ali i fokusiranje na kontinuirani rad s jednim mentorom, unutar jedne grupe učitelja. Također je potrebno predvidjeti vrijeme za samostalni rad na skicama i pripremama, kao i za samostalni rad s mentorom. To znači da je radionice potrebno organizirati u određenim vremenskim razmacima koji ne smiju biti predugi kako se ne bi izgubio kontinuitet rada, ali također ne smiju biti niti prekratki kako bi se omogućilo dovoljno vremena za razvoj kreativnog procesa i potrebni (samostalni) rad s mentorima. Također je potrebno osmisliti raspored koji će omogućiti pojedinom učitelju kombiniranje različitih radionica. Također je potrebno precizirati datum završne izložbe polaznika kako bi se jasno postavio okvir.

Na taj način osmišljena edukacija moći će odgovoriti na potrebe iskazane kroz istraživanje, osnažiti će učitelje u njihovom radu te utjecati na njihovo zadovoljstvo poslom u razredu.

Literatura:

- Brewer, T.M. (1999). *Art Teacher Profile and Preference*, Studies in Art Education, 41 (1), 61–70.
- James Daichendt, G. (2009). *Redefining the Artist-Teacher*, Art Education, 62:5, 33–38.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Educatin: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Teachers College Press.
- Gates, L. (2010). *Professional Development through Collaborative Inquiry for an Art Education Archipelago*, Studies in Art Educarton, 52 (1), 6–17.
- F. Robert Sabol (2006). *Professional Development in Art Education: A Study of Needs, Issues, and Concerns of Art Educators*.
- Upitis, R. (2005). *Experience of artist and artist – teachers involved in teacher professional development programs*, International Journal of Education & the Arts, 6 (8).
- Upitis, R., Smithrim, K., Garbati, J., Ogden, H. (2008). *The Impact of Art-making in the University Workplace*, International Journal of Education & the Arts.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZO), *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, NN 34/2014.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZO), *Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Likovne kulture za osnovne škole i Likovne umjetnosti za gimnazije u Republici Hrvatskoj*, NN 7/2019.

Programi studija koji educiraju učitelje likovne kulture:

- Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu: https://www.alu.unizg.hr/alu/cms/front_content.php?idcat=304&lang=1
- Sveučilište u Rijeci, Akademija primijenjenih umjetnosti: <https://apuri.hr/stranica/3-likovna-pedagogija/>
- Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: <http://www.uaos.unios.hr/diplomski-sveucilisni-likovna-kultura/>
- Umjetnička akademija u Splitu: <http://www.umast.unist.hr/odjeli/likovna-umjetnost/likovna-kultura-i-likovna-umjetnost/>

Marija Pavlović
Vera Večanski

Art in general education as the *subject* and an *instrument* of exploration: an example illustrating working with clay

Abstract: This paper addresses the role and importance of art in general education. It explores the specificities of visual arts and the unique way in which they may contribute to the balanced development of children. In view of the comprehensive nature of art itself, visual arts may be both the *subject* and an *instrument* of exploration in general education, depending on the objective of the learning process.

Knowing that the specificity and the basic characteristic of artistic expression is working in a medium/material, the selection of material and the exploration of its properties are significant stages in the artistic process; it is only after these stages that we can talk about employing those properties in expressing emotions and exploring different motifs and ideas. Therefore, this paper is focused on analysing when art can be the *subject* and when it can be an *instrument*, or both the *subject* and an *instrument* of exploration in pre-school and elementary school education, as illustrated by an example of working with clay as a selected material. This paper will present different methods of working with clay when children encounter it for the first time, getting acquainted with its properties and the possibilities of its application. Furthermore, it will present the methods of working with clay in later stages of its application, after children have been well acquainted with its different properties and manners of use. It is then that they can use it not only as the subject of further exploration, but also as an instrument of expressing feelings and ideas, as well as for adopting contents from other fields of knowledge. The conducted analysis will point to the possibilities of developing and deepening work in art media, for children to be better acquainted with the properties and potentials of different materials, and to be able to use them in the best possible way for learning, exploring different motifs and expressing their own emotions and ideas.

Keywords: clay, materials, general education, visual arts

Translated by Aleksandra Marković

Marija Pavlović
Vera Večanski

Umetnost u opštem obrazovanju kao *predmet* i *sredstvo* istraživanja: primer rada s glinom

Apstrakt: Rad se bavi ulogom i značajem umetnosti u opštem obrazovanju. Istražuje specifičnosti vizuelnih umetnosti i jedinstven doprinos koje one mogu imati za uravnotežen razvoj dece. U skladu sa sveobuhvatnom prirodom same umetnosti, vizuelne umetnosti u opštem obrazovanju mogu predstavljati i *predmet* i *sredstvo* istraživanja, a u odnosu na to šta se želi postići u procesu učenja.

Budući da rad u mediju/materijalu predstavlja specifičnost i osnovnu odliku umetničkog izražavanja, važne faze u umetničkom procesu jesu odabir materijala i istraživanje njegovih svojstava, a tek potom upotreba tih svojstava u izražavanju emocija i istraživanju različitih motiva i ideja. Stoga je cilj rada da se kroz primer rada s glinom, kao odabranim materijalom, analizira kada umetnost može biti *predmet*, kada *sredstvo*, a kada i *predmet* i *sredstvo* istraživanja u predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu. U radu će biti prikazani različiti načini rada s glinom prilikom prvih susreta s njom, kada se deca upoznaju sa njenim osobinama i mogućnostima upotrebe. Takođe, biće predstavljeni načini rada s glinom u kasnijim fazama njene upotrebe, nakon što se deca dobro upoznaju sa njenim različitim svojstvima i načinima korišćenja. Tada je mogu koristiti, osim kao predmet daljeg istraživanja, i kao sredstvo za izražavanje osećanja i ideja, kao i za usvajanje sadržaja iz drugih oblasti saznanja. Sprovedena analiza će ukazati na mogućnosti razvoja i produbljivanja rada u likovnim medijima, kako bi se deca što bolje upoznavala sa osobinama i potencijalima materijala, kao i da bi ih što svrsishodnije iskoristila za učenje, istraživanje različitih motiva i izražavanje sopstvenih emocija i ideja.

Ključne reči: glina, materijali, opšte obrazovanje, vizuelne umetnosti.

Uvod

Budući da predajemo Metodiku likovnog vaspitanja i Metodiku nastave likovne kulture budućim vaspitačima i učiteljima na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, mi ne obrazujemo buduće profesionalne umetnike, već mlade ljude koji će raditi sa decom umetnost (umetničke aktivnosti) u kontekstu opšteg obrazovanja – u predškolskim ustanovama i osnovnim školama (od 1. do 4. razreda).

Pristup metodici koji zastupamo na našem fakultetu u radu sa studentima, zasnovan je prvenstveno na idejama Rudolfa Arnhajma (Rudolf Arnheim), Eliota Ajznera (Eliot Eisner), Džona Djujija (John Dewey), na pedagogiji Ređo Emilija (Reggio Emilia), a o tim idejama je u našoj sredini prva pisala Nevena Hadži Jovančić (Hadži Jovančić, 2012), koja je i postavila okvire ovog metodičkog pristupa na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. U skladu sa ovim idejama, pristup umetnosti u opštem obrazovanju polazi od sintetičke prirode same umetnosti, što znači da osim na afektivni, ona utiče i na kognitivni, to jest celoviti razvoj dece. S tim u vezi su posebno važne ideje Rudolfa Arnhajma o vizuelnom mišljenju, to jest jedinstvu opažanja i mišljenja, čula i uma (Arnhajm, 1985), kao i ideje o iskustvenom (Dewey, 1925) i oteľovljenom učenju (Efland, 2002; 2004; Eisner, 2002).

Umetnost¹ u opštem obrazovanju

Autori koji su se bavili problemima u oblasti obrazovanja u umetnosti su u svojim istraživanjima i studijama istakli značaj umetnosti u životu dece, kao i doprinose koje one imaju u opštem obrazovanju svakog deteta (Efland, 2004; Eisner, 1990, 2002, 2004; Gandini *et al.*, 2005; Malaguzzi, 1998). Iako su se neka istraživanja bavila utvrđivanjem transfera znanja između umetnosti i drugih oblasti saznanja (Burton *et al.* 2000; Hetland & Winner, 2004; Lampert, 2006) kako bi se opravdao značaj i nužnost umetnosti u opštem obrazovanju, ipak se kao najveća prednost koju umetnost ima, ističe ono što je posebno i specifično kod nje, odnosno ono što ona nudi drugačije od svih drugih oblasti u procesu učenja. Umetnost omogućava detetu da pažljivije posmatra i razume svet oko sebe, kao i da putem imaginacije i ličnog doživljaja i iskustva predstavi sve što ne može odmah u potpunosti da shvati. Ta detetova sposobnost da formira pojmove i da ih zatim predstavi, odražava njegov kognitivni razvoj (Eisner, 1990). Ajzner ističe da umetnost pruža detetu mogućnost da dođe do više rešenja, jer upravo traži različitost i iznenađenje, a ne predvidive odgovore kao u drugim sazajnim oblastima (poput tačnih odgovora na testovima i slično).

Kada učimo u oblasti vizuelnih umetnosti, učimo istražujući različite stvaralačke procese, upoznavajući i savladavajući tradicionalne i alternativne likovne tehnike i materijale. Taj umetnički proces je zahtevan, ali istovremeno za dete veoma nagrađujući. „Čin predstavljanja je čin otkrića i pronalaska, a ne samo sredstvo kojim se nameće volja pojedinca nad materijalom. To je osećaj otkrića koji pojedincima pruža priliku da se razvijaju“ (Eisner, 2002: 239). Eksperimentisanjem i učenjem o materijalima, o pravilnoj upotrebi alata, umetničkim procesima, dete dolazi do novih saznanja koje može da koristi u svom stvaralaštvu. Na taj način dete stvara uslove za pokretanje sopstvenog učenja oslanjajući se na stečeno iskustvo (Eisner, 2002). Dakle, ono što predstavlja najveću vrednost i specifičnost umetnosti u opštem obrazovanju jeste to što umetnosti, iskustvenim učenjem putem uma, čula i tela, daju jedinstven doprinos individualnoj spoznaji i razumevanju sveta. Prema savremenom pogledu na učenje, nova znanja i razumevanja se konstruišu oslanjanjem na ono što se već zna i u šta se veruje. To je u skladu sa stavovima konstruktivističkih teorija učenja, koje veliki značaj pridaju individualnom formi-

1 Zajednički naziv, *arts* u engleskom jeziku, koji u ovom radu prevodimo kao umetnost, odnosi se ne samo na vizuelne umetnosti, već i na muziku, dramu i ples.

ranju smisla i taj fenomen postavljaju kao centralni aspekt pedagoške prakse (Hein, 1999), što učenje u umetnostima svakako omogućava.

Upravo činjenica da su u procesima učenja u umetnosti angažovani telo, čula i um, govori o njenoj integrativnoj i celovitoj prirodi koju treba iskoristiti u opštem obrazovanju, jer ona može doprineti ne samo sticanju znanja o umetnosti, nego i usvajanju znanja iz mnogih drugih obrazovnih oblasti.

Stoga, u skladu sa integrativnom prirodom same umetnosti, vizuelne i likovne aktivnosti u opštem obrazovanju mogu se prepoznavati istovremeno i kao *predmet* i kao *sredstvo* istraživanja. Kada će prevladati jedno, kada drugo, a kada oba, određuju ciljevi koji se žele postići u konkretnim situacijama učenja (Hadži Jovančić, 2012). U radu ćemo prikazati primere koji rasvetljavaju ova pitanja: kada su predmet, kada sredstvo, a kada oba, oslanjajući se na jednu od osnovnih specifičnosti izražavanja i saznanja u likovnim i vizuelnim umetnostima, a to je – rad u mediju/materijalu.

Rad u mediju/materijalu

Svaki rad u mediju/materijalu, prema Ajzneru, predstavlja *razmišljanje pomoću materijala i o materijalu* (Eisner, 2002). „U umetnosti je jasno da je za stvaranje nekog rada važno da razmišljamo u okviru ograničenja i mogućnosti medija koji biramo za upotrebu. Zadatak umetnika je da istraži mogućnosti medija kako bi ostvario ciljeve koje želi. Svaki materijal nameće svoje karakteristične zahteve i da bismo ih adekvatno koristili, moramo da naučimo da mislimo u njemu.“ (Eisner, 2004: 8). Ajzner takođe smatra da ako nema majstorstva (prvenstveno u poznavanju materijala) – nema rasta i razvoja, te da ako nema izazova, takođe nema rasta ni razvoja (Eisner, 2002). U vezi sa ovom je i ideja Rudolfa Arnhajma da svaki medij/materijal predstavlja jednu vrstu zagonetke, to jest da svaki medij/materijal ima svoju logiku koju treba otkriti da bi se u njemu stvaralo. A stvaranje po Arnhajmu nije puka reprodukcija motiva ili objekata iz realnosti koje opažamo, već njihov „strukturni ekvivalent u određenom mediju“ (Arnhajm, 1971: 153), te da bi taj ekvivalent bio što ubedljiviji, potrebno je veoma dobro poznavanje medija/materijala u kojem se dati motiv ili objekat prikazuje, kao i dobro poznavanje njegovih mogućnosti i ograničenja.

U radu s materijalom u okviru likovnih i vizuelnih umetnosti postoje dve važne faze koje je Đovani Piacca (Giovanni Piazza), ateljerista u vrtićima u Ređo Emiliji², definisao na sledeći način:

1. Upoznavanje i istraživanje materijala: njegovih svojstava i mogućnosti.
2. Upotreba materijala (i njegovih istraženih svojstava i mogućnosti) u predstavljanju konkretnih motiva, tema, pojava u izražavanju i istraživanju ideja. Što je više različitih svojstava, mogućnosti i načina upotrebe materijala koje dete poznaje, to će mu biti lakše da predstavi i oblikuje sopstvene ideje (Piazza u Gandini *et al.*, 2005).

Međutim, ono što želimo posebno da naglasimo, to je da je odnos između ove dve faze izuzetno dinamičan. Iako se u drugoj fazi rada s materijalom on koristi u značajnoj meri kao *sred-*

² Ređo Emilija (Reggio Emilia, ital.) je program predškolskog vaspitanja i obrazovanja koji je nastao u gradu Ređo Emilija u oblasti Emilija Romana u Italiji krajem Drugog svetskog rata. Specifičan je po tome što pridaje veliki značaj umetničkim načinima učenja, u čemu ključnu ulogu ima *ateljerista*, naziv koji se obično ne prevodi s italijanskog, a predstavlja osobu koja ima profesionalno znanje iz oblasti umetnosti (najčešće vizuelnih umetnosti) i blisko saraduje sa svim ostalim akterima u vaspitno-obrazovnom procesu, obezbeđujući adekvatnu integraciju umetnosti i drugih oblasti izražavanja i saznanja.

stvo istraživanja (konkretnih motiva, tema, pojava, ideja, osećanja, doživljaja)³, u njoj (drugoj fazi) je i dalje prisutno i istraživanje samog materijala, ali sada *kroz* taj određeni motiv. To znači da upravo motiv koji istražujemo *kroz* i *pomoću* datog materijala, sada predstavlja ne samo još jedan cilj istraživanja, već i dodatni *podsticaj* za dalje istraživanje samog materijala. Zato, nije svejedno koji će se motiv odabrati u odnosu na dati materijal, jer se datim materijalom ne mogu podjednako ubedljivo predstaviti ili istražiti *svi motivi*. Stoga se oni moraju birati tako da budu u skladu sa svojstvima, mogućnostima i ograničenjima datog materijala, ali i da omogućavaju i izazivaju njegovo dalje istraživanje (Eisner, 1997).

Učenje kroz rad s materijalom u predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu

Rad s materijalom u okviru likovnih i vizuelnih umetnosti je ključan u radu s decom, i to posebno u radu s decom predškolskog, ali i nižih razreda osnovnoškolskog uzrasta, jer u tim uzrastima deca uče iskustveno i kroz igru, kroz aktivan odnos sa svojim okruženjem, sa različitim objektima i materijalima koji se u njemu nalaze. Manipulisanje objektima i materijalima je od presudnog značaja za učenje u ranim uzrastima, jer kako navode mnogi teoretičari već pomenutih konstruktivističkih teorija učenja, među kojima i Džerom Bruner (Jerome Bruner), igra, manipulacija i konstruisanje pravim objektima i materijalima, omogućavaju i konstruisanje ideja (Bruner, 1972). Rad s materijalima omogućava ono što nazivamo otelovljenim učenjem (embodied learning, engl.), koje je svojstveno učenju dece u ranim uzrastima, ali i učenju u umetnosti uopšte (Efland, 2004; Eisner, 2002). Otelovljeno učenje je učenje zasnovano na vezi između tela, čula i uma i suprotstavlja se opštevažećoj i još uvek dominantnoj Dekartovoj filozofskoj misli, prema kojoj su um i kognicija odvojeni od tela i čula, te da telo i čula nemaju nikakvog udela u procesima mišljenja i saznanja. Otelovljeno učenje, koje je zasnovano na angažovanju tela i čula u procesu upoznavanja sa spoljašnjom sredinom, omogućava da se do saznanja dođe putem čula, pokreta i akcije, što doprinosi kognitivnom i misaonom razvoju. Ovde treba naglasiti da otelovljeno učenje nije isto što i motoričko (kineziološko) učenje. Za razliku od motoričkog učenja, koje je usmereno samo na izvođenje pokreta koji dovode do razvijanja motoričkih sposobnosti, veština i navika, otelovljeno učenje podrazumeva uticaj pokreta, tela i čula na mentalne i kognitivne procese, i ono je specifično za sve vrste umetnosti. Kada je u pitanju učenje pomoću materijala u predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu, mora se posebno voditi računa o uzrastu dece i njihovim razvojnim mogućnostima i tome uskladiti pristup i načine rada, kao i razvojni put.

S obzirom na to koliko je rad s materijalom važan u okviru likovnih i vizuelnih umetnosti, u nastavku rada ćemo prikazati ovaj razvojni put u radu kroz prethodno pomenute dve faze. To ćemo uraditi kroz konkretne primere rada s jednim odabranim materijalom – glinom. Prvo ćemo prikazati primere u okviru prve faze istraživanja materijala – gline, kada glina predstavlja *predmet* istraživanja, što se dešava u prvim susretima dece s njom, a potom ćemo, u drugom delu rada prikazati primere rada s glinom u kasnijim fazama, kada se ona koristi i dalje kao *predmet* ali i kao *sredstvo* za predstavljanje i istraživanje konkretnih motiva.

3 Da ne bismo opterećivali tekst, dalje u radu ćemo koristiti samo izraz *motiv* ili *ideja*, ali ćemo pod njima podrazumevati jednu od sledećih alternativa: motiv, ili temu, ili pojavu, ili ideju, ili osećanje, ili doživljaj, u zavisnosti šta se od toga istražuje na času/aktivnosti.

Prva faza rada s materijalom: prvi susreti s glinom – glina kao *predmet* istraživanja

Idealno bi bilo da se prvi susreti dece s glinom dese već u predškolskom uzrastu u vrtiću. U ovoj prvoj fazi istraživanja ovog materijala deca se upoznaju sa različitim stanjima i fizičkim svojstvima gline i upoznaju se s njenim različitim tehničkim i izražajnim mogućnostima: usvajaju osnovne vajarske koncepte kao što su načini obrade, oblikovanje, spajanje delova, vertikalizacija i osvajanje prostora, masa.

Deca uče kako njihove različite akcije i manipulacije s glinom deluju na nju i kako je menjaju i transformišu. U predškolskom uzrastu se ova istraživanja dešavaju u dugotrajnim vremenskim procesima, postepeno i kroz igru. Hauard Gardner (Gardner, 1980) čak predlaže da deca treba da provedu i nekoliko meseci istražujući jedan materijal ili medij i da tek kada savladaju različite izazove i usavrše rad u njemu (a to su upravo izazovi i majstorstvo o kojima piše Ajzner), mogu koristiti taj materijal kao sredstvo za (simbolično) predstavljanje ideja ili motiva. Deca moraju da razumeju šta svaka njihova (manuelna i fizička) akcija ili intervencija s materijalom omogućava, koje su njene posledice u samom materijalu i kako svaka od njih doprinosi budućem simboličkom značenju i reprezentaciji (Swann, 2008).

Glina dolazi u različitim stanjima: suvom (Slike 1a–1c), tečnom (Slike 2a–2c) i svežem stanju (Slike 3a–3d). Svako stanje gline ima i različita fizička svojstva, kao i različite izražajne i tehničke mogućnosti. Iako se za vajanje najčešće koristi sveža glina, deca lako mogu uvideti da se ona na vazduhu suši, a da u dodiru sa vodom postaje tečna. Ovi uvidi se obično dešavaju prirodno i spontano u radu sa svežom glinom, međutim, ukoliko želimo da bolje istražimo svojstva gline u njenim različitim stanjima, onda se moramo fokusirano pozabaviti time. Da li je i kada je glina tvrda, meka, glatka, hrapava, kompaktna, rastresita? Da li se i kada glina lomi, gnječi, razvlači, razmazuje, vraća u prvobitno stanje? Šta možemo, a šta ne možemo raditi s glinom u njenim različitim stanjima? Da li je i kada možemo spajati, oblikovati, podizati u vis, dodavati masu i tako dalje?



Slike 1a, 1b, 1c: Suva glina (MLV UF)⁴



Slike 2a, 2b, 2c: Tečna glina (MLV UF)



Slike 3a, 3b, 3c, 3d: Sveža glina (MLV UF)

Budući da se za vajanje najviše koristi glina u svežem stanju, razmotrićemo njena fizička svojstva i različite tehničke i izražajne mogućnosti koje možemo istraživati s decom.

a) Fizička svojstva sveže gline

Glina, kao vrsta masne zemlje, u svežem stanju je meka, gipka i podatna za obradu i modelovanje jer u sebi sadrži vodu koju ne propušta (Brkić, 1991). Svojstva sveže gline su da kao mek vajarski materijal prima i pamti svaku intervenciju, može se s lakoćom oblikovati i transformisati u zavisnosti od količine koju dodamo ili oduzmemo početnoj masi. „Ne postoji drugi umetnički ili zanatski materijal koji ima svestranost i mogućnost gline koju možemo pokvasiti, baciti, istisnuti, modelirati, valjati, uštinuti, pritisnuti, spustiti, udariti, povući i gurnuti. Možemo je [glinu] iskoristiti da stvorimo bilo koju formu ili oblik, malen ili monumentalni, organski ili pravolinijski, tanak i lomljiv, ili debeo i težak“ (Pitelka, 2001: 1).

b) Tehničke i izražajne mogućnosti rada sa svežom glinom

Tehničke i izražajne mogućnosti sveže gline koje želimo istražiti s decom, umnogome zavise i od načina na koji ćemo je ponuditi deci. Način na koji nudimo deci neki materijal, pa tako i svežu glinu, utiče na ono šta će deca u vezi s njom prvenstveno istraživati. Nije isto da li deci dajemo glinu u vidu velikih i masivnih blokova ili malih komada koji mogu stati u ruku. Na primer, ako deci ponudimo velike blokove gline od nekoliko kilograma, ona će u kontaktu s njom moći da angažuju celo telo. Moći će da skaču po njoj, da je udaraju pesnicama, laktovima ili kolenima i nogama. Moći će da se oslone na nju celim svojim telom i da na taj način vrše pritisak na nju. U kontaktu dece s velikim komadima i blokovima gline, do izražaja posebno dolazi otelovljeno učenje. Savlađujući ogromnu masu telom, uče ne samo o njenim svojstvima nego i o promenama koje nastaju u glini u zavisnosti od toga čime i u kojoj meri se vrši pritisak na taj veliki komad. Na konkretnom primeru vidimo udruženost tela i uma u procesu saznanja. Plohe od gline (Slika 4a) podstaci će različite površinske i reljefne obrade i strukture: otiskivanje, crtanje, urezivanje, utiskivanje, bušenje i tako dalje (Slike 4b–4d). Takođe, prilikom rada s ploham od gline, možemo istražiti načine kako da od plohe dobijemo masu, na primer redanjem ploha jedne na drugu uvis, uvijanjem i savijanjem na različite načine (Slike 5a–5c).



Slike 4a, 4b, 4c, 4d: Plohe od gline (MLV UF)



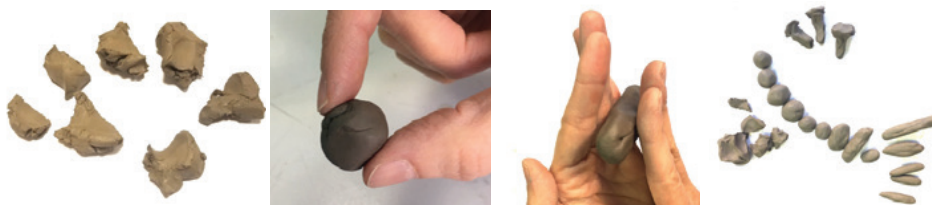
Slike 5a, 5b, 5c: 3D od ploha od gline (MLV UF)

Trake ili „gliste” od gline (Slika 6a) mogu podstaći decu da istraže načine spajanja i povezivanja, kako u 2D ravni (Slike 6b i 6c), tako i u prostoru, kada već možemo govoriti o počecima vertikalizacije ili podizanja gline u prostor, čime se osvaja masa i 3D (Slike 6d i 6e).



Slike 6a, 6b, 6c, 6d, 6e: Trake od gline, MLV UF

Mali komadi gline (slika 7a) mogu uputiti decu na fino i precizno oblikovanje šakom i prstima (Slike 7b–7d), a takođe i na nove načine ređanja, spajanja, vertikalizacije i savladavanja mase i prostora.



Slike 7a, 7b, 7c, 7d: Mali komadi gline (MLV UF)

Od posebnog značaja za rad s glinom jesu i načini spajanja dva 3D oblika gline, što predstavlja jedan od najznačajnijih koncepata koje želimo da deca savladaju, jer dobri i čvrsti spojevi omogućavaju građenje stabilnih i složenijih struktura u prostoru, koje se neće lako raspasti. Slike 8a–8d prikazuju mogućnosti pravljenja dobrih i čvrstih spojeva, kada se kombinuje izrada retencije (to jest neke vrste „čička”, hrapave površine) na obe mase koje želimo spojiti (Slika 8a), upotrebu šlikera (razređene gline s vodom do gustine pudinga) (Slika 8b i 8c), i konačno prevlačenje prstima gline s jedne mase preko druge, kako bi se spoj dodatno učvrstio (Slika 8d).



Slike 8a, 8b, 8c, 8d: Načini spajanja 3D delova gline (MLV UF)

Tek nakon što su savladani načini izrade dobrih i čvrstih spojeva, mogu se izrađivati složeniji 3D oblici i figure u prostoru, koji će biti postojani i koji se neće raspadati (Slike 9a–9d).



Slike 9a, 9b, 9c, 9d: Složeniji 3D oblici od gline (MLV UF)

Primerima u ovom delu rada prikazali smo načine istraživanja gline u prvim susretima dece s njom, to jest u prvoj fazi rada s njom, kada se deca upoznaju s njenim osnovnim svojstvima i mogućnostima upotrebe. U toj fazi još uvek nema potrebe za uvođenjem konkretnih motiva ili tema kroz koje bi se ovi koncepti usvajali. Za osnovna svojstva i osnovne koncepte koje možemo istraživati u jednom materijalu, Đovani Piaca kaže da predstavljaju *alfabet ili jezik* tog materijala.

„Jezik se razvija u interakciji između deteta i materijala. Dok koriste papir, glinu, žicu, itd., različiti alfabeti će se razviti iz različitih materijala. Kako deca koriste svoj um i ruke da bi delovali na materijal, služeći se gestovima i alatima i kako počinju da stiču veštine, iskustvo, strategije i pravila, razvijaju se strukture unutar deteta koje se mogu smatrati vrstom alfabeta ili gramatike. Izuzetno je važno za decu da steknu znanje o materijalima, steknu kompetencije u radu sa njima i da ih koriste na više različitih načina. Deca često otkriju ili izmisle različite nači-

ne upotrebe materijala u procesu eksperimentisanja ili opservacije druge dece... [] ... Alfabet se verovatno najbolje definiše kao kombinacija karakteristika određenog materijala i odnosa koji se javlja u interakciji između deteta i materijala. U toku stvaranja tog odnosa javljaju se mogućnosti modifikacije, transformacije i strukturiranja materijala, na taj način da transformisani materijal postaje vodilja za izražavanje dečijih misli i osećanja..." (Piazza u Gandini *et al.*, 2005: 13).

Što je usvojeni *alfabet* ili *jezik* bogatiji i raznovrsniji, a to znači da što više različitih svojstava, mogućnosti i načina upotrebe materijala dete istraži i upozna u ovoj prvoj fazi rada s materijalom, to će mu biti lakše da pomoću njega predstavi i oblikuje sopstvene ideje (Gandini *et al.*, 2005), to jest da počne da ga koristi i kao *sredstvo* predstavljanja, istraživanja i izražavanja motiva i ideja.

Druga faza rada s materijalom: Dalji razvoj rada s glinom – glina kao *predmet* i *sredstvo* istraživanja

Nakon usvajanja osnovnih svojstava i vajarskih koncepata u prvim susretima sa glinom koje smo prethodno objasnili: različitim stanjima gline (suvom, tečnom i svežom), kao i načinima obrade, oblikovanjem, spajanjem delova, vertikalizacijom i masom, ta znanja se postepeno nadograđuju u daljem radu, usložnjavanjem i istraživanjem novih, složenijih vajarskih problema, kao i upoznavanjem sa novim izrazima i terminima koji su u vezi s ovim materijalom. U mlađim razredima osnovne škole svojstva i načini rada u glini najčešće nastavljaju da se proučavaju kroz istraživanje konkretnih motiva, tema, pojava ili u izražavanju sopstvenih ideja. Dakle, pored savladavanja novih vajarskih problema, izučavanje ovog materijala se veoma dobro može povezati i sa sadržajima drugih saznanjnih oblasti, kao što je na primer predmet Priroda i društvo, gde se kao jedan od sadržaja proučavaju različiti materijali i njihova svojstva (PPNU, 2019). U kontekstu ovog školskog predmeta, glina se može ispitivati kao materijal čija se svojstva menjaju u zavisnosti od mnogih faktora. Tako na primer, kod sveže i suve gline možemo proučavati *povratne promene*, jer kada osušenu glinu pokvasimo, vraćamo je ponovo u sveže stanje, dok kod pečene gline dolazi do promene koju nazivamo *nepovratnom*, kada je ne možemo vratiti u prvobitno sveže stanje kvašenjem, niti na bilo koji drugi način. Takođe, jedan od novih pojmova koje učenici uče jeste *plastičnost materijala*⁵, te tako saznaju da je sveža glina plastična, dok osušena i pečena glina nisu (Večanski i sar., 2019). Naučiće i razumeće da sam sastav gline omogućava da ona u sebe primi vodu i da tako postaje savitljiva i plastična, te na koji način se može održavati to njeno svojstvo. „Glina se prilikom kvašenja vodom nadima, uveličavajući svoj volumen. Sušenjem, ona smanjuje svoj volumen i puca. Stoga se studija koja se modeluje [glinom] mora neprestano kvasiti i obavijati mokrim platnom posle rada da bi zadržala vlagu do idućeg dana“ (Brkić, 1991: 89).

Ono što ostaje najvažnije kada se vaja u ovom materijalu na časovima likovne kulture u školi (u ovoj drugoj fazi) jeste da se *i dalje* istražuju, razvijaju i sve više savladavaju likovni, odnosno u ovom slučaju vajarski problemi, i to u skladu sa uzrastom učenika. Počevši od jednostavnijih zadataka u prvom i drugom razredu, gde se učenici oslanjaju na prethodna iskustva u radu sa glinom (mada se dešava da se neki učenici sreću sa glinom tek tada po prvi put), dolazimo postepeno do rešavanja sve složenijih zadataka u trećem i četvrtom razredu.

Do sada je bilo reči samo o usložnjavanju rada s glinom, ali treba napomenuti da se u osnovnoj školi to usložnjavanje radi *kroz* i *preko* konkretnih motiva ili tema koji u likovnom smislu predstavljaju dodatne izazove i motivaciju za produbljivanje znanja o materijalu. Budući da određeni motivi ili teme sada postoje u okviru časova likovne kulture, rad s materijalom omo-

⁵ Svojstvo nekih materijala da pod dejstvom određene sile menjaju svoj oblik koji ostaje izmenjen i nakon delovanja sile.

gućava saznanje i o njima, koje iako nije primarni likovni cilj, jeste sastavni deo časa. Ovim ponovo dolazimo do toga da je umetnost uvek celovita, te da se umetnost kao predmet i sredstvo ne mogu strogo odvojiti jedno od drugog, i da su uvek istovremeno prisutni u stvaralaštvu u opštem obrazovanju. Ovaj dinamični proces ćemo ilustrovati kroz nekoliko časova likovne kulture u prva četiri razreda osnovne škole u kojima smo istraživali glinu kroz različite motive unutar sledećih tematskih okvira: *Podvodni svet, Ljudsko telo, Divlje životinje, Vinčanska kultura i Veliki srpski slikari i vajari*.

- Podvodni svet – Školjke, 2. razred



Slike 10a, 10b, 10c, 10d, 10e: Prave školjke kao podsticaj i školjke izvajane u glini, radovi učenika 2. razreda MNLK UF)⁶

Školjke (Slike 10a–10e) su bile tema ovog časa realizovanog u drugom razredu. Budući da je u pitanju drugi razred, zadatak za učenike je bio da se postigne odgovarajuća masa u formiranju 3D školjki od gline. Posmatrajući prave školjke različitih oblika i tekstura, primenjujući ranije stečena iskustva o glini, deca su vajala ove forme uz naknadno dodavanje ili urezivanje specifičnih detalja (bodlji, linija...). S obzirom na to da je osnovni likovni element u vajarstvu masa, bilo je značajno da se učenici bave iskustveno njome tokom rada u materijalu, a ne samo teorijski kao jednim od formalno-vizuelnih elemenata. To znači da je bilo važno da izvajana školjka ne sme biti previše plošna ili neujednačena u masi (da negde ima previše gline, a negde premalo). Pored savladavanja problema mase, što je bio glavni cilj ovog časa, pa zatim i dodavanja različitih detalja, gde je glina sve vreme predstavljala predmet istraživanja, deca su puno naučila i o samim školjkama (o vrstama, karakteristikama, njihovom izgledu, staništu i slično). Iako primarni cilj ovog časa likovne kulture nije bio da učenici steknu znanja o školjkama, vajajući pomenuti motiv u glini, učenici su puno saznali o njima. Na taj način glina je postala ne samo predmet istraživanja, nego i sredstvo pomoću koga su deca učila o podvodnom svetu.

- Ljudsko telo – Kostii šake, 3. razred



Slike 11a, 11b, 11c: Kostii šake izvjavane u glini, radovi učenika 3. razreda (MNLK UF)

Primer na slikama 11a–11c pokazuje savladavanje novih problema u procesu vjanja u glini kao mekom vajarskom materijalu. Izrađujući kosti šake u trećem razredu osnovne škole, deca su morala da savladaju vjanje naizgled jednostavnih 3D formi. Međutim, kosti šake je bilo potrebno izvjavati tako da sve budu usklađene po veličinama kako bi izvjavana šaka zaista podsećala na šaku čoveka. Savladavanje veličina tih kostiju je bio značajan izazov za decu, koja su nakon toga imala dodatni zadatak, da sve kosti spoje žicama kako bi one bile povezane, a istovremeno pokretljive kao i kosti prave šake. Dakle, primarni cilj ovog časa likovne kulture je bio da učenici unaprede svoje vajarske veštine, istražujući nove načine rada u glini. Međutim, radeći na ovom likovnom zadatku, učenici su saznali kako izgleda skelet ljudske šake i naučili da šaka sadrži 27 kostiju koje omogućavaju veoma veliku fleksibilnost i pomeranje prstiju, te je glina poslužila i kao sredstvo za sticanje novih znanja o jednom delu ljudskog tela. Rešavajući veoma složen vajarski problem, deca su kroz sopstveno iskustvo i rad u jednom likovnom materijalu, usvajala sadržaje van oblasti umetnosti, kao što su informacije o našem telu.

- Divlje životinje – Slon, 3. razred



Slike 12a, 12b, 12c: Slon izvjavan u glini, radovi učenika 3. razreda (MNLK UF)

U trećem razredu smo se bavili proučavanjem divljih životinja. Jedan od zadataka za decu unutar ovog tematskog okvira bio je vjanje slona od gline (Slike 12a i 12b). Iako su učenici već imali značajno iskustvo u radu sa ovim vajarskim materijalom, pred njih je postavljen novi izazov. Bilo je potrebno da savladaju 3D oblikovanje figure iz više delova, koja treba da stoji stabilno u prostoru na četiri oslonca. Vajajući figuru slona, prvenstveno je trebalo da vode računa da figura slona ima odgovarajuću masu, odnosno da izvjavaju njegovo veliko i masivno telo. Slon je najveća kopnena životinja i to smo mogli da dočaramo samo ako je njegov trup dovoljno velik. Nakon toga je bilo neophodno da učenici savladaju postupak spajanja delova koje su takođe izvjavali od gline – spajanje nogu sa telom slona, vodeći računa o tehničkim uputstvima koja se

odnose na povezivanje više elemenata od gline (Slika 12c). Dakle, trebalo je da se podsete da spajanje neravnih/hrapavih površina čini bolji spoj, da prilikom spajanja mogu da koriste šliker – razređenu glinu, kako bi formirali trajne spojeve između delova. Savladavajući nove i sve složenije vajarske probleme na ovom času, primarni cilj časa je bio savladavanje novih veština u radu s glinom, gde je glina i dalje predstavljala predmet istraživanja, a drugi, sekundarni cilj je bio sticanje saznanja o slonu i njegovim karakteristikama, gde je glina još jednom preuzela i funkciju sredstva istraživanja sadržaja van oblasti umetnosti.

- *Vinčanska kultura – Amfore sa prosopomorfim poklopcima, 4. razred*



Slike 13a i 13b: Amfore sa prosopomorfim poklopcima, izvajane u glini, radovi učenika 4. razreda (MNLK UF)



Slike 14a, 14b, 14c: Podsticaji za vajanje: Amfore sa prosopomorfim poklopcima iz vinčanske kulture⁷

Radeći na ovom zadatku, učenici četvrtog razreda su savladavali više vajarskih problema oslanjajući se opet na prethodna iskustva. Imali su dva zadatka: prvi – da naprave posudu u obliku amfore sa dovoljno tankim ali i čvrstim zidovima (Slika 13b) koji mogu da nose poklopac, a drugi zadatak je bio da izrade sam poklopac. Rad na ovom zadatku je baziran na razvijanju stečenog iskustva u izradi traka od gline i njihovog spajanja, gradeću tako vertikalnu formu, kao i u izdublivanju lopti od gline prilikom izrade poklopaca.

⁷ Izvori odakle su preuzete fotografije koje su korišćene kao podsticaji na časovima likovne kulture, navedeni su u popisu fotografija na kraju rada.



Slike 15a, 15b, 15c, 15d: Vajanje šuplje forme od traka i iz kugle, rad učenika 4. razreda (MNLK UF)

Oblik amfora, kao i šare na njima, trebalo je da predstave na isti način kao što se radilo nekada u vreme razvijene vinčanske kulture. Posmatrajući fotografije amfora nađenih na arheološkim nalazištima (Slike 14a–14c), nakon njihovog oblikovanja, učenici su se bavili urezivanjem šara (cik-cak, paralelnih linija, linija u kombinaciji sa tačkicama i tako dalje). Nakon realizacije ovog prvog zadatka, nastavili su rad na prosopomornim poklopcima – poklopcima za vinčanske amfore koji su oblikovani u formi glave mačke, sove ili čoveka. Prosopomorni poklopci su imali vizuelne odlike životinja ili ljudi (ispupčenja poput ušiju, nosa, ucrtanih očiju), kako bi se, prema pretpostavkama arheologa i istoričara umetnosti, najbolje zaštitio dragoceni sadržaj koji se nalazio u amforama (Nikolić, ur., 2008). Učenici su oblikovali poklopce udublivanjem lopti od gline i izvlačenjem detalja poput ušiju, nosa i slično. Uz to, bilo je potrebno da veličina poklopcia odgovara veličini samog vrha amfore kako bi ona mogla da se zatvori. Dakle, iskustvo koje su stekli u dosadašnjem radu (poznavanje različitih načina rada u glini), sada su još više unapredili i razvili (Slike 15a–15d) radeći na ovom motivu, ujedno se upoznavajući s njim i s njegovim specifičnim karakteristikama.

- *Veliki srpski slikari i vajari – umetnost Sretena Stojanovića: Bacač kamena, 4. razred*



Slika 16a: *Bacač kamena*, skulptura Sretena Stojanovića; Slike 16b, 16c, 16d: Radovi učenika 4. razreda (MNLK UF)

Još jedan zadatak koji će biti ovde predstavljen je izrada skulpture prema vajarskom delu Sretena Stojanovića, *Bacač kamena* (Slika 16a). S obzirom na to da je bilo potrebno da učenici četvrtog razreda izvajaju figuru čoveka koja se oslanja na dve noge i koja ima specifičan položaj tela – kao da se sprema da baci kamen, bilo je neophodno da se napravi armatura koja će držati figuru stabilno i uspravno u prostoru. Učenici su prvo morali da naprave konstrukcije od žice, savijajući i prilagođavajući žicu željenom položaju figure (Slika 16d). Tek nakon dobro savladane konstrukcije mogli su da na nju nanose glinu, polako dodavajući masu i oblikujući telo bacača kamena (Slike 16b i 16c). Sve vreme u toku rada, učenici su posmatrali reprodukciju skulpture Sretena Stojanovića iz više uglova, kako bi što bolje savladali masu mišića koje ima bacač, kao i njegov položaj tela. Osim toga, svi učenici su se po prvi put na ovom času susreli sa stvaralaštvom našeg vajara, što je bila prilika da se razgovara o srpskim vajarima, o materijalima i alatima koje koriste u radu, o motivima koje najčešće vajaju, o njihovim idejama i slično.

Zaključak

U radu smo se bavili utvrđivanjem razvojnog puta u radu s glinom, funkcijom koju ona ima i pitanjem kada ona predstavlja predmet, kada sredstvo, a kada i predmet i sredstvo istraživanja u opštem obrazovanju. Istakli smo da u prvim susretima s glinom, deca tek počinju da se upoznaju sa njenim različitim stanjima, fizičkim svojstvima, kao i njenim različitim tehničkim i izražajnim mogućnostima, te da glina, u ovoj prvoj fazi, predstavlja prevashodno predmet istraživanja. Potom smo, prikazanim časovima likovne kulture u mlađim razredima osnovne škole, nastojali da objasnimo razvijanje i uslođnjavanje vajarskih problema i zadataka. U svakom od navedenih zadataka učenici su se oslanjali na prethodno iskustvo rada u glini, unapređujući ga i upoznavajući ovaj vajarski materijal sve bolje. Istovremeno, ističući koliko je važno da likovne aktivnosti u predškolskom uzrastu i likovni zadaci u mlađem osnovnoškolskom uzrastu budu prilagođeni uzrastu dece, njihovim razvojnim mogućnostima i interesovanjima, postepeno smo uvodili i sadržaje drugih obrazovnih oblasti u ovaj likovni proces. S obzirom na to da se u prvim fazama, upoznavanje s materijalom odigrava putem tela, čula, kroz igru i bez potrebe za oslanjanjem na bilo kakve motive ili teme, njih uvodimo tek u daljem radu, odnosno u drugoj fazi rada s njim. Na taj način se rad u glini u toj drugoj fazi prepoznaje i kao predmet i kao sredstvo istraživanja, jer se tada dolazi do postizanja više ciljeva, kako upoznavanja i savladavanja različitih problema iz oblasti vizuelnih umetnosti, tako i raznih sadržaja iz drugih nastavnih oblasti.

Ono što želimo posebno da istaknemo, jeste to da iako se u opštem obrazovanju umetnost može posmatrati i kao predmet i kao sredstvo istraživanja, te da će prevladati jedno ili drugo u zavisnosti od toga koji se ciljevi žele postići u određenoj situaciji učenja, umetnost ne bi trebalo nikada svesti samo na sredstvo istraživanja sadržaja iz drugih obrazovnih oblasti, čak i onda kada želimo da deca savladaju sadržaj ili problem nekog drugog predmeta kroz umetnički proces. Ukoliko bi se umetnost svela samo na sredstvo, rizikuje se da se zanemare ključni i specifični umetnički aspekti, ona bi se time svela na površne ilustracije drugih obrazovnih sadržaja, a samim tim bi izgubila potencijal da bude i adekvatno sredstvo. Što je umetnički proces bolje savladan, odnosno što su svojstva i mogućnosti materijala kojim se taj proces realizuje bolje istraženi, to će i sadržaj drugih obrazovnih oblasti koji se pomoću tog procesa i materijala istražuje, biti ubedljivije savladan i shvaćen.

Svakako, da bi se deca što bolje upoznala s osobinama i potencijalima nekog materijala, kao i da bi ih što svrsishodnije iskoristila za učenje i izražavanje sopstvenih ideja i emocija, potreban je kontinuitet u radu. S tim u vezi Ajzner nam poručuje: „Ono što je potrebno su uzastopne mogućnosti rada na problemima sa jednim materijalom, vreme da se stekne osećaj za taj materijal i vreme da se nauči kako se nositi sa problemima koje stvara materijal kako bi se obezbedilo savladavanje“ (Eisner, 2002: 96).

Literatura:

- Arnhajm, R. (1971): *Umetnost i vizuelno opažanje*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Arnhajm, R. (1985): *Vizuelno mišljenje – jedinstvo slike i pojma*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Bruner, J. (1972): The Nature and Uses of Immaturity, *American Psychologists*, 27(8), 687–708.
- Brkić, N. (1991): *Tehnologija slikarstva, vajarstva i ikonografija*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Burton, J., Horowitz R. & Abeles, H. (2000): Learning in and Through the Arts: The Question of Transfer, *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 41(3), 228–257.
- Dewey, J. (1925): *Experience and nature*. Chicago: Open Court.
- Efland, A. D. (2002): *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York & London: Teachers College Press.

- Efland, A. D. (2004): Art education as imaginative cognition; in Eisner E. W. & Day M. D. (Eds.): *Handbook of research and policy in art education* (751–773). Mahwah: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisner, E. W. (1990): The role of art and play in children's cognitive development; in Klugman E. & S. Smilansky (Eds.): *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (43–58). New York and London: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1997): Cognition and representation: A Way to Pursue the American Dream, *Phi Delta Kappan*, 78(5), 349–353.
- Eisner, E. W. (2002): *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004): What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? *International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1–13.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, Ch. (Eds.) (2005): *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1980): *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Hadži Jovančić, N. (2012): *Umetnost u opštem obrazovanju: funkcije i pristupi nastavi*, Učiteljski fakultet–Klett, Beograd.
- Hein, G. (1999): Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making? *The Exhibitionist*, 18(2), 15–18.
- Hetland, L. & Winner, E. (2004): Cognitive Transfer From Arts Education to Nonarts Outcomes: Research Evidence and Policy Implications; in Eisner, E. W. & Day, M. D. (Eds.): *Handbook of research and policy in art education* (135–161). Mahwah: National Art Education Association/ Lawrence Erlbaum Associates.
- Lampert, N. (2006): Critical Thinking Dispositions as an Outcome of Art Education, *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 7(3), 215–228.
- Malaguzzi, L. (1998): History, Ideas, and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini; in Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.): *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (49–97). Greenwich, Connecticut/London, England: Ablex Publishing Cooperation.
- Nikolić D. (Ur.) (2008). *Vinča – praistorijska metropola: istraživanja 1908–2008*. Beograd: Filozofski fakultet, Narodni muzej, Muzej grada Beograda, SANU.
- Pitelka, V. (2001): *Clay: Studio Handbook*. Ohio: The American Ceramic Society.
- (PPNU 2019). *Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2019). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 5
- Swann, A. C. (2008): Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach, *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 50(1), 36–50.
- Večanski, V., Blagdanić, S. i Pavlović, M. (2019): Vizuelne umetnosti i nauka – mogućnosti i ograničenja njihovog integrisanja u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Inovacije u nastavi*, 32(4), 32–43.

Fotografije u radu:

- Slike 1a–9d (MLV UF): Fotografije obeležene oznakom *MLV UF* nastale su u okviru vežbi iz predmeta Metodika likovnog vaspitanja na Učiteljskom fakultetu u Beogradu i u vrtićima-vežbaonicama s decom.
- Slike 10a–13b; 15a–15b; 16b–16d (MNLK UF): Fotografije nastale na vežbama u školama-vežbaonicama „Svetozar Marković” i „Jovan Miodragović” u Beogradu iz predmeta Metodika nastave likovne kulture, na Učiteljskom fakultetu u Beogradu, 2015–2019. godine.
- Slika 14a: foto: Mihailo Grbić; preuzeta sa:
- <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Prosopomorf.jpg>
- Slika 16b: Fotografisana na izložbi *Vinča praistorijska nekropola*, SANU, Beograd (nedostaju podaci o autoru); preuzeta sa: https://sr.wikipedia.org/sr/Датотека:Амфора_из_Винче.jpg 10.3.2022.
- Slika 14c: Fotografija preuzeta sa sajta narodnog muzeja u Beogradu: <http://www.narodnimuzej.rs/pristorija/zbirka-za-mladji-neolit-i-eneolit/> 10.3.2022.
- Slika 16a: „Bacač kamena”, Skulptura Sretena Stojanovića (1936), bronza, 43,3 x 45,5 x 20 cm; preuzeto: <https://beljanskimuseum.rs/szpb/sreten-stojanovic/> 10.3.2022.

Bojana Škorc

Visual depiction of fear in art and science students

Abstract: This paper explores the contents and visual depiction of fear in visual arts and physics students. According to the idea of holistic psychological approaches, drawing is seen as an expressive tool applied in personal work; it is not analysed from the angle of psychopathology, but as an independent whole, where the process of creating a drawing is actually the elaboration of the sketcher's psychological state. The previous research on fears shows that visual arts students exhibit significantly higher levels of specified fears as compared to the students of music.

The focus of the present research is the visual depiction, contents analysis and elaboration of fear. Method: the participants list their fears, draw them applying the freehand technique, and then draw them again in order to make them less intimidating. Subjects: total N=108, F=58%, M=42%; 68 students of the Faculty of Fine Arts (FFA) and 40 students of the Faculty of Physics in Belgrade, age: 21. The differences in the number of fears between the groups were verified by the T-test. The contents were analysed by non-parametric methods.

The results show that, statistically speaking, the first-year FFA students listed a considerably greater number of fears as compared to the third-year FFA students and physics students, with three replies per respondent on average. The contents analysis shows the following classes of fears: fear of unfortunate events – death, loss of loved ones (30%); situations involving anxiety responses – height, depth, small space (16.5%); beings involving anxiety responses – insects, snakes, mice (15%); subjective states of mind – loneliness, mistakes (13.2%); bad relationships (9.6%); failure in life (7.9%); paranormal phenomena – demons, inner voices (3.6%); philosophical fears – transitoriness, nihilism (3.3%). Drawing strategies aimed at reducing fears: reducing the size of the object (a snake becomes a worm, while a spider becomes a point); change of situation (adding particular elements to the drawing); change of abstraction (haze becomes a sphere). The results show that one-third of fears persisting in the student population are related to realistically possible dangers, while two-thirds stem from their subjective attitude, rather than real risks. The activity of drawing makes fears more visible and enables further work on their integration into a conscious experience, thus supporting the process of introspective exploration and getting to know oneself.

Keywords: drawing, emotionality, fear, visualization

Translated by Aleksandra Marković

Bojana Škorc

Vizuelni prikaz straha kod studenata umetnosti i nauke

Apstrakt: U radu se istražuje sadržaj i vizuelni prikaz emocije straha kod studenata likovnih umetnosti i fizike. Prema ideji holističkih psiholoških pristupa, crtež se posmatra kao ekspresivno sredstvo u ličnom radu, ne analizira se sa pozicije psihopatologije već kao samostalna celina, gde sam proces stvaranja crteža predstavlja elaboraciju psihološkog stanja crtača. U prethodnom istraživanju strahova se pokazalo da studenti likovnih umetnosti u poređenju sa studentima muzičkih umetnosti imaju značajno povišen nivo specifičnih strahova.

Fokus istraživanja je likovni prikaz, analiza sadržaja i elaboracija straha. Metod: učesnici su popisali svoje strahove, nacrtali slobodnom tehnikom, a zatim crtež likovno obradili tako da postane manje strašan. Subjekti: total N=108, Ž=58%, M=42%, 68 studenata Fakulteta likovnih umetnosti i 40 studenata Fizičkog fakulteta u Beogradu, starosti 21 godine. Razlike u broju strahova između grupa su proverene T-testom. Obrada sadržaja podrazumeva neparametrijske metode.

Rezultati pokazuju da 1. godina FLU navodi statistički značajno više strahova od 3. godine i studenata fizike, prosečno sa tri odgovora po ispitaniku. Analiza sadržaja pokazuje klase: strah od nesrećnih događaja – smrt, gubitak voljenih (30%); situacije sa anksioznim odgovorom – visina, dubina, mali prostor, (16,5%); bića sa anksioznim odgovorom – insekti, zmijske, miševi (15%); subjektivna stanja – usamljenost, greške (13,2%); loši odnosi (9,6%); životni neuspeh (7,9%); paranormalne pojave – demoni, unutrašnji glasovi (3,6%); filozofski strahovi – prolaznost, ništavilo (3,3%). Crtačke strategije smanjenja straha su: umanjenje objekta (zmijska postaje glista, pauk – tačka); izmena situacije (docrtavanje); izmena apstrakcije (maglina postaje kugla). Nalazi pokazuju da je kod studentske populacije trećina strahova vezana za realno moguće opasnosti, dok dve trećine proizilaze iz subjektivnog stava a ne iz realnog rizika. Aktivnošću crtanja, strahovi postaju vidljiviji, stvara se mogućnost daljeg rada na integrisanju u svesno iskustvo, čime se podržava rad na introspektivnom istraživanju i upoznavanju sebe.

Ključne reči: crtež, emocionalnost, strah, vizuelizacija.

Uvod: Pozicija emocionalnosti

U istraživanju se kombinuje pristup dvema krupnijim psihološkim temama: emociji straha i aktivnosti crtanja. Ljudska osećajna strana, iako utkana u svaki psihološki proces i produkt, u racionalnom svetu orijentisanom dominantno na kognitivno funkcionisanje, najčešće ostaje u pozadini kao nedovoljno izražena, prateća dimenzija. Istraživači komunikacije su pokazali da svesni, površinski, egu dostupan nivo komunikacije predstavlja manji deo komunikacione razmene, a da većina informacija spada u implicitni, potpražni nivo (Gerow, 1997). Na primer, tokom razgovora, u pratećim slojevima, ispod gramatičkog iskaza, otvaraju se daleko dublji i bogatiji izrazi, slojeviti komunikacioni kanali koje sagovornici razmenjuju. Iskazujemo ih kroz šire slojeve značenja, telesni stav, pokrete, izraz i mimiku lica, ton govora, fine glasovne modulacije, nivo pobuđenosti (arousal) ili stepen angažovane pažnje u razgovoru. Ipak, i pored toga što lične, kao i emocije sagovornika, nisu uvek svesno opažene, posedujemo razvijenu osetljivost za osećanja drugih, a tačnost kojom prepoznavamo osećanja kod drugih ljudi je sposobnost koja se razvija od perioda novorođenčeta. To svakako pokazuje da emocije spadaju u značajan komunikacioni resurs, čak i ako ostaju ispod svesnog praga. Prema nalazima istraživača koji ispituju osećanje sreće i potpunosti kod ljudi, uopšteno posmatrano, pokazuju se 4 dimenzije osećajnosti nazvane: pozitivni intenzitet, pozitivno trajanje, negativni intenzitet i negativno trajanje, koji se grupišu u dve grupe faktora nazvanih „pozitivna afektivnost“ i „negativna afektivnost“. Intenzitet subjektivnog osećaja sreće i dobrobiti je relativno nezavistan od temperamenta, pola, uzrasta i socioekonomskog statusa ispitanika, ali je povezan sa naslednim osobinama ličnosti i porodičnom atmosferom (Morris, 2013). U istraživanjima učešća emocija u estetskom procesu i doživljaju, pokazuje se da one predstavljaju dominantan deo doživljaja, pre svega delovanjem na promenu opšte neuralne pobuđenosti, umetnost se pojavljuje na unutrašnjem planu doživljaja kao prekid dosade i prelazak na poseban neuralni kod (Berlyne, 1974).

Kontrola emocija

Emocionalni aspekt života, osećanja koja se pojavljuju u psihološkom polju, mešaju međusobno, neprekidno transformišu i nestaju, redovno ostaju na nivou neprepoznatog, implicitnog, neosvešćenog, Jungovim rečnikom rečeno – smeštaju se u obodne sfere predsvesnog kao potisnuta funkcija svesti (Jung, 1996). Čovekovi mentalni procesi i funkcije predstavljaju univerzalno, zajedničko mesto naše vrste, a emocije se pojavljuju kao jedna od četiri osnovne funkcije svesti. Jung ide dalje u razradi mentalnih funkcija i postavlja model krsta na čijim se krajevima nalaze suprotstavljene funkcije, mišljenje – osećanje na jednoj duži, oseti – intuicija, na drugoj (Jung, 2002; Jakobi, 2000). Pred delovanjem porodičnih grupnih, kulturnih i bioloških mrežnih uticaja na predispozicije koje imamo, ličnost uobičajeno bira neku od funkcija koja postaje dominantna, dok ostale gube svesni značaj i povlače se u nesvesno. Kako nam je psihoanaliza upadljivo dokazala početkom dvadesetog veka, ono što je prisutno u sferi podsvesnog nije zaista obrisano, asimilovano niti nestalo, već teži da se kroz transformisane oblike iskazuje. I to, ukoliko je jača i manje uklopiva u našu svest bila neosvešćena emocija, utoliko će jači i prodorniji biti njen put prema svesti – kroz nespecifične emocije, često kao iznenadni emocionalni ispadi, snovi, simptomi, strahovi, fobije, napadi tuge ili panike, noćne more, pojavu objekata „okidača“ reakcija.

Danas, dve stotine godina od kada je psihologija osnovala svoju empirijsku granu, u sferi emocija deluje kao da ljudi dvadeset prvog veka pokazuju tendenciju da ne komuniciraju dovoljno uspešno sa svojim osećanjima, pogotovo kada je reč o negativnim emocijama straha, tuge i ljutnje. Postoje brojne popularne tehnike manipulacije negativnim emocijama, poseb-

no strahom i tugom, kao što su medikamenti, vežbe kontrole, uklanjanje simptoma, pozitivno mišljenje, autosugestija i drugo. Daleko su ređi pokušaji da se kroz uvažavanje i praćenje toka ovih doživljaja dopre do unutrašnjih sadržaja i time pomogne unutrašnja transformacija čoveka. U ovom drugom konceptu, koji je zahtevniji jer traži napor osobe da radi na sebi, negativna emocija može da se posmatra kao važan integralni element psihe (Laing, 1986), bitno mesto unutrašnje krize, centar poruke koju sami sebi pokušavamo da pošaljemo, zapravo, umesto smetnje i poremećaja, naši strahovi postaju tačke učenja i kreacije.

Strahovi

Strah je evolutivno značajna emocija koja ima zaštitnu funkciju, svako se rađa sa sposobnošću da se uplaši, već kod novorođenčadi javlja se strah od jakih i iznenadnih stimulusa, prodorog zvuka, nagle promene situacije, smicanja podloge. Ontogenetski posmatrano, strah nam je darovan kao zaštitni mehanizam u zadatku opstanka.

Realni strahovi čiji je zadatak očuvanje fizičke i psihološke dobrobiti i opstanka predstavljaju konstruktivnu osećajnost, oruđa u razvoju i napredovanju. Pored konstruktivnih strahova zaduženih da nas očuvaju, ono sa čime mnogi ljudi na planeti imaju problema su nejasni, iznenadni, van kontrole, slabi ili snažni strahovi koji se javljaju u iracionalnim situacijama, bez jasnog uzroka ili u prisustvu objekata koji nisu realna pretnja (npr. miš, pauk, gušter), potpuno van uticaja bilo kakvog, čak i prividno kauzalnog sleda događaja. U tom slučaju, plašimo se ili nečega što nije prisutno, što ne poznajemo, što nije realna pretnja, ili nečega što je prisutno ali nije realna pretnja. Tada osećajnost postaje nekonstruktivna i njeno delovanje odstupa od dinamike zdrave, rezilijentne ličnosti. Takav strah je simbolizovan a sa njim povezan objektni materijal nije direktan iskustveni materijal, strah postaje izveden i posredovan preko objekata koji nisu njegovi izazivači, već predstavnici. Jedna od zasluga psihoanalitičke škole je to što je uočila dublji nivo značenja objekata emocija, gde strah zadobija „funktionalnu autonomiju“, postavlja se kao kompleks, samostalna sila i stiče se slika da gospodari psihičkim stanjem. Upravo zbog svog posrednog, prenesenog značenja, ove strahove je vrlo teško prevazići samoposmatranjem, kupovinom knjiga za psihološku samopomoć, racionalizacijom ili izbegavanjem. Jer će se takvim postupcima kontrola zadobiti samo delimično, a simptomatologija straha premestiti na prvo sledeće, simbolički i asocijativno povezano mesto. Setimo se ranih iskustava psihijatrije (Ognjenović i Škorc, 2012), strah postaje iracionalan, premešta se, maskira se, iskazuje kao kvazirealan. Inicijalna istraživanja sadržaja straha kod studenata likovnih umetnosti pokazuju povišen stepen straha u odnosu na druge studentske grupe kao što su studenti muzičke umetnosti ili socijalnog rada (Hrnčić i Škorc, 2019).

Vizuelni prikaz (crtež) kao elaboracija

Aktivnost crtanja apstraktnih unutrašnjih sadržaja nije slučajan niti estetski zadatak, već spada u vrstu vizuelnog mišljenja, ekspresije i rada na unutrašnjoj realnosti individue (Di Leo, 1983; Halprin, 1995). Kako Arnhajm uviđa, vizuelno mišljenje se ispoljava i deluje kroz formu crteža (Arnheim, 2003). Načini na koje se aktivnost crtanja posmatra danas sa pozicije psihologije su veoma različiti. U kliničkim istraživanjima, na osnovu slobodnog crteža dolazi se do implicitnog emocionalnog sadržaja crtača. Crtež je posebno značajan u situacijama kada osoba nije u stanju da verbalizuje svoje psihološko stanje (Škorc, 2019), ili joj je potreban podsticaj da prihvati celovitost svog iskustva, kao što je slučaj sa decom ili nevežbanim crtačima (Di Leo, 1983). Tada crtež postaje kreativni posrednik između psihološkog stanja crtača i njegovog okruženja.

U nekim medicinskim istraživanjima se crtež pokazao kao pouzdan izvor informacija o psihološkom ali i telesnom statusu crtača, čak do mere da je na osnovu crteža moguće izvesti preciznu medicinsku dijagnostiku (Seigel, 2010) i preciznu prognozu razvoja bolesti. Zigel je jedan od autora koji koristi spontani crtež kod dijagnostikovanja zdravstvenog stanja pacijenata, kao i kod terapija teških oblika kancera. Svojim klijentima je zadavao zadatak crtanja slobodne teme ili crtanja sebe, onako kako se vide u sadašnjem trenutku. Ustanovio je da pacijenti i kad nisu svesni pravog stanja svoga tela, kroz crtež, putem nesvesnih izražajnih mehanizama, pružaju iznenađujuće preciznu informaciju o svom zdravstvenom stanju, čak toliko preciznu da se može lokalizovati pogođeni organ i napraviti prognoza izlečenja ili pogoršanja sa velikim stepenom sigurnosti. Zigel pokazuje da stil crteža, značenje objekata, njihov raspored, veličina i obojenost, precizno izražavaju unutrašnje telesno-psihološko polje pacijenta, na osnovu čega on usmerava dalji medicinski ili psihoterapijski tretman osobe. Dijagnostikovanje fizičkog stanja tela nekog pacijenta na osnovu crteža, Zigel smatra veoma pouzdanim prognostičkim sredstvom. Halprin (Halprin, 1995) u svojim radovima na odnosu telesni pokret – crtež, ukazuje da je akt crtanja – boje, forme, dinamika – usko povezan sa opštim psihološko-telesnim stanjem osobe. Ona je, prolazeći kroz iskustvo teške bolesti (dijagnostikovana joj je kancer i prognozirana skoro smrt), uključila crtanje svoje bolesti kao svakodnevni zadatak i radeći na svom crtežu i pokretu, uskoro primetila promene boja, forme, strukture crteža kao i plesnih pokreta koje je kao balerina sa tim povezivala. Nakon toga joj je dijagnostikovana spontana remisija i potpuno povlačenje bolesti, posle čega je svoj život posvetila razvoju kreativnih potencijala kod ljudi (u ovom trenutku je živa i ima više od 100 godina).

Geštalt škola u psihologiji je povezala crtež sa mišljenjem, videći u vizuelnom radu strukturanje koncepta, simbola. Pokazala je da akt crtanja, a posebno apstraktni prikaz nekog značenja, ima prvenstveno saznavni aspekt – predstavlja promišljanje značenja ali na konotativnom, simboličkom nivou. Akt crtanja je elaboracija, a kroz praksu, kroz aktivnost stvaranja, crtač konstruiše misao (Arnhajm, 1985). Razlika između najinteligentnije životinje i najmanje inteligentnog čoveka je nepremostiva, suštinska razlika između nepostojanja i postojanja simbola. Nešto slično, još određenije, sreće se u teoriji viših mentalnih funkcija Lava Vigotskog. On je smatrao da se kognitivni razvoj čoveka mora shvatiti kao dijalektička razmena između osobe i njene socijalno-prirodne sredine – kod Vigotskog ne postoji suštinska razlika između prirodnog i društvenog polja jer on veruje da je društveno polje samo derivat prirodnog i funkcionalni deo njega. Proces razmene od individue prema socijalnom polju i natrag je proces aktivne izgradnje značenja, pounutrenje kulture koja na unutrašnje polje ne ulazi u gotovom obliku nego se interiorizuje, menja prema individui, usvajanje kulture je ujedno i mali lični akt stvaranja nje u unutrašnjem polju (Vigotski, 1977). U činu kreiranja, to bi verovatno značilo da kreacija (crtež) proizilazi združeno iz individue i njenog polja, izlazi iz ruke crtača, ali je nastala društvenim delovanjem na ruku kao i odgovorom crtača na to delovanje. Crtanje, jednako kao i govor, jezik, mišljenje, spadalo bi u aktivno elaboriranje unutrašnjeg sadržaja.

Crtanje straha

Jedna od ideja ovog istraživanja je da se strahovi, ukoliko se izraze, prevode u akciono polje u kome mogu dalje da postanu objekat ličnog posmatranja, vizuelizovanja i vizuelnog promišljanja. Ne moramo uvek znati šta radimo, dovoljno je da radimo, pri čemu naša predsvest dobija mogućnost da se iskaže. Pri tome, za razliku od tradicionalnog psihološkog pristupa gde se negativna emocija slikovno prikazuje, pa se zatim o njoj priča i analizira se, ovde je primenjen pristup u kome se racionalni, analizatorski deo obrade isključuje, a uvodi implicitni, simbolički nivo elaboracije koji zaobilazi svesni plan. Ovaj postupak netumačenog crteža, direktnog izraza, nije slučajno izabran. Time se čitav proces prikazivanja i „smanjivanja“ straha odigrava

u direktnom kontaktu sa podsvesnim strukturama. Crteže koji su ovako nastali ne umemo da objasnimo, nismo sigurni zbog čega izgledaju tako a ne nekako drugačije, čini nam se da tu nema nečeg čvrstog. Ipak, privođenje osećanja straha u svest kroz aktivnost stvaranja simbola i igra sa ovim objektom jeste oblik unutrašnjeg rada, jer je elaboracija simbola istovremeno promena značenja tog simbola na ličnom planu. Zato je od interesa ustanoviti koji su najčešći strahovi sa kojima se neko susreće, na koji način se on vizuelno prikazuje i koje taktike obrade crtači koriste u nameri da strah prevaziđu ili umanje.

Cilj istraživanja

Istraživanje se bavi sadržajem ličnih strahova, principima prikazivanja strahova i načina elaboracije osećanja straha kroz izmenu crteža. Time se ispituje sadržaj strahova i posmatra se promena vizuelnog prikaza, tj. transformacija crteža koja pokazuje ličnu strategiju rada sa strahom.

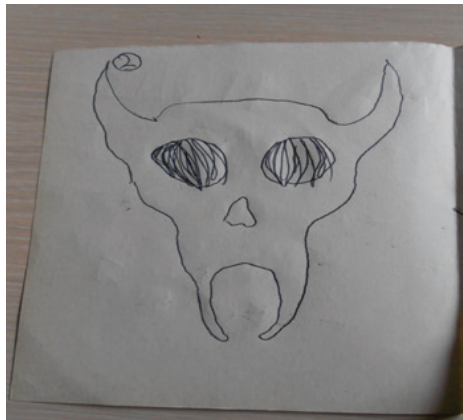
Postupak istraživanja

Istraživanje sa studentima likovnih umetnosti i fizike je izvedeno kao grupno. Učesnici su zamoljeni da napišu na listu papira svoje strahove, zatim da odaberu jedan od strahova i prikažu ga vizuelno. Na drugoj polovini papira su potom zamoljeni da prikažu taj strah ali tako da bude manje strašan. Dobijene su sledeće informacije:

- Sadržaj (objekat) strahova – na osnovu čega je sačinjena lista koja pokazuje koji su najčešći strahovi i u koje kategorije spadaju;
- Crtež 1, vizuelni prikaz dominantnog straha – na osnovu čega je bilo moguće utvrditi da li postoje univerzalne komponente vizuelnih prikaza straha;
- Crtež 2, vizuelni prikaz smanjenog straha – na osnovu čega je bilo moguće ispitati lične strategije vizuelnog rada sa osećanjem straha.



Slika 1. Crtež straha



Slika 2. Manje strašan strah (FLU)

Učesnici

U istraživanju je učestvovalo ukupno 108 ispitanika, 35 studenata prve godine, 33 studenta treće godine Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu, kao i 40 studenata fizike Fizičkog fakulteta u Beogradu, rodne strukture $\bar{Z}=58\%$, $M=42\%$, prosečne starosti 21 godine.

Obrada podataka

Pošto se radi o kvalitativnom istraživanju i zadatku otvorenog tipa, moguće je bilo primeniti osnovne neparametrijske metode: klasifikovanje odgovora, prikaz frekvenci odgovora, klasifikovanje vizuelnih prikaza i kvalitativan opis. Razlike u broju strahova (bez obzira na sadržaj) su proverene T-testom.

Rezultati:

Broj navedenih strahova po grupama

Ukupno, ispitanici navode po tri dominantna straha. Prva godina FLU ($AM=3.82$) navodi statistički značajno više strahova od treće godine (T-test <0.03 , za $df=27$), između studenata treće godine FLU ($AM=3.0$) i fizike nema razlika (T-test <0.15 za $df=27$), između prve godine FLU i fizike ($AM=2.62$) postoji značajna razlika u broju (T-test <0.0001 za $df=27$).

Studenti prve godine FLU navode značajno veći broj strahova od ostalih grupa. Ovaj podatak sam po sebi ne znači mnogo, jer se verovatno odnosi na veću otvorenost grupe i spremnost učesnika da se bave ovom temom od drugih grupa.

Sadržaj odgovora na pitanje: Čega se bojiš?

Ukupan broj pomenutih strahova je 303, ili prosečno ispitanici pominju tri glavna razloga za strah. 3 odgovora glase da se ne boje ničega ili ne znaju (1%). Dijapazon odgovora je veoma širok – od mitskih bića, preko zmija, buba, ljudi, do straha od povreda ili smrti. Pri tome, postoje visoka podudaranja kod nekih strahova (od smrti, od bolesti, od gubitka bliskih osoba), dok se većina strahova pojavljuje samo jednom, kao lični strah. Analiza sadržaja odgovora pokazuje da se strahovi mogu svrstati generalno u dve opšte klase: realni strahovi od pretećih situacija i izvedeni strahovi vezani za situaciju ili objekat koji ne predstavlja realnu pretnju, koje su po sadržaju bliske fobijama. Može se primetiti ono što je psihoanaliza davno opisala kao kreativnost patologije - tačnije, raspon i bogatstvo odgovora je daleko veći kod fobija, nego kod realnih strahova. Slično je primećeno i kod sadržaja snova, snovi koji naliče realnosti su uniformni konstrukti, dok se noćne more šire na neverovatno bogato i rašireno polje mitskog, metaforičnog, fantastičnog, kreativnog (Cavallero, 1995). Ukratko, na realnom i konkretnom planu svi se plašimo sličnih stvari, a na ličnom, unutrašnjem planu naša mašta se razgranava na neograničeno bogatstvo različitih strahova.

Rezultati: sadržaj strahova

Rezultati kvalitativnih opisa sadržaja straha:

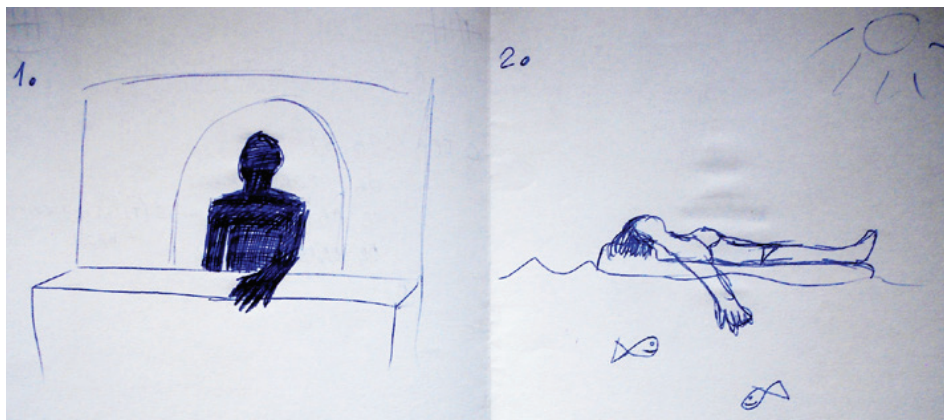
1. Smrt, gubitak, fizička pretnja (30%): ova grupa strahova je vezana za fizički integritet i pretnju telu ili životu. Tu su strah od smrti, kraja, nestajanja, gubitka voljenih osoba, kao i

telesne pretnje: bolest, ranjavanje, starenje, nemoć, gušenje, gojaznost, neplodnost, tragedija, povreda, duševna bolest, gubitak udova, nakaznost, nepokretnost;



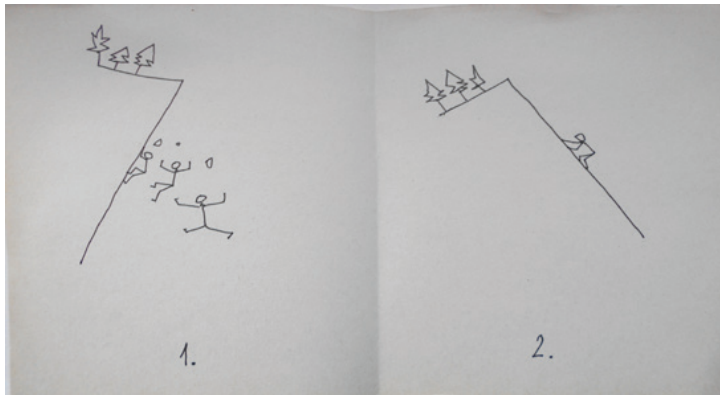
Slika 3. Levo - strah od smrti, desno - smanjen strah (Fizički fakultet)

2. **Socijalni neuspeh (17,5%):** bruka, neuspeh, neprihvaćenost, poraz, neostavljanje traga, konflikt u komunikaciji, neshvaćenost od strane drugih ljudi, nedostatak komunikacije, osećaj besparice, gubitak kontrole nad sobom, pogrešni izbori;



Slika 4. Levo - strah od šalterske službenice, desno - smanjen strah (FLU)

3. **Anksiozni odgovor na situacije koje nisu realna pretnja (16,5%):** strah od visine, dubine, mraka, noći, skućenog prostora, otvorenog prostora, javnog mesta, javnog nastupa, vodene dubine, injekcije, vožnje, šume, grmljavine;



Slika 5. Strah od visine (FLU)

4. Anksiozni odgovor na bića koja nisu realna pretnja (15%): rang-lista bića pokazuje najčešći strah od neodređene životinje, zatim prednjače zmijske, miševi, paukovi, psi, žabe, pčele, ribe, ajkule, mačke, krave, konji, buba-švabe, pacovi, ose, golubovi, gliste. Pojavljuju se i strahovi od mnogo većih ili mnogo manjih bića, mišjeg repa, ljigavih životinja;

5. Subjektivna stanja i emocije (13,2%): osećaj nekompetentnosti, pogrešne odluke, usamljenost, depresija, nesаница, bespomoćnost, neznanje, ne moći se menjati, ne moći crtati, ne preuzeti odgovornost, lenjost, ograničenost, ponavljanje grešaka;

6. Paranormalne pojave (3,6%): strah od sablasti, demona, neprirodne pojave, „u glavi eha“, unutrašnjeg glasa, dolaska vanzemaljaca, sjaja bez izvora, duhova, sablasnog svetla, nevidljive nadljudske pretnje;

7. Univerzalni „filozofski“ strahovi (3,3%): prolaznost sveta, hlađenje kosmosa, potpuna sloboda, mračna beskonačnost, kraj vremena, prividno postojanje a realno nepostojanje svega;



Slika 6. Strah od neuspelog javnog nastupa – gore, prevazilaženje – dole (FLU)



Slika 7.

8. **Nema straha (0,9%):** Učesnici izjavljuju da se ne boje ničeg ili ne znaju da li se boje.



Slika 8. Orobljenost (FLU)

Vizuelni prikaz straha

Posmatranje procesa stvaranja crteža pokazuje da su učesnici lako stvarali vizuelni prikaz, nešto veću motivaciju su pokazali studenti fizike u odnosu na studente likovnih umetnosti, verovatno zato što je ova vrsta zadatka bila novost u njihovom iskustvu. Prosečno vreme kreiranja crteža straha je bilo 5-10 minuta, dok je trajanje crtanja smanjenog straha bilo nešto kraće. Pre nego što bi pristupili drugom crtežu, učesnici su zastajali da promisle, a zatim su crtež izvodili brzo. Jedan deo učesnika je bio zbunjen pre izrade drugog crteža, osećajući otpor. Njima je rečeno da slobodno crtaju jer nema unapred zadatog tačnog postupka i da je sve nacrtano u redu.

Strategije prevazilaženja strahova

Na nivou vizuelnog prikaza, uočavaju se crtačke strategije kojima se strah umanjuje ili prevazilazi, neke od njih su:

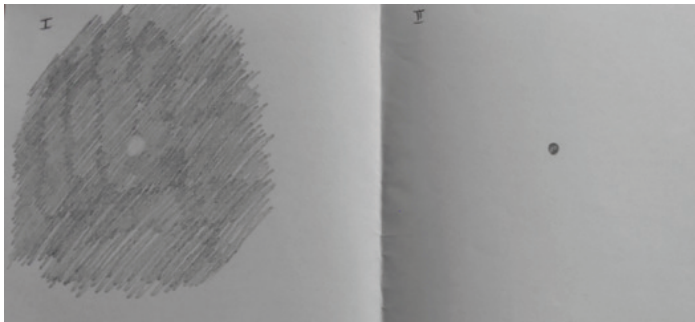
- prelazak u suprotnost: davanje regularnog oblika neregularnom ili raspršenom obliku; suprotno tome, jedan deo učesnika koncentrisanu, gustu formu razbija na raspršenu formu, obično ova nova forma gubi oštre konture i predstavlja se bleđim tonom;
- bukvalno smanjivanje objekta straha, dubina postaje plitka, buba postaje tačka, zmija postaje crv, i slično;
- izmena situacije koja dovodi do straha - tesan prostor dobija prolaz, mrak se osvetljava sijalicom, preteći nepoznati postaje jasna kontura prijatelja, nepoznati ljudi se postavljaju u poznatu situaciju, čovek nadrasta oblakoder, javni govor se premešta iz sale na proplanak;
- odbijanje načina da se radi sa strahom – ovaj deo odgovora ili ne sadrži vizuelni prikaz, ili sadrži vizuelni prikaz prve situacije straha, npr. prikazani su ljudi ispred kojih je kraljevska kobra koja se sprema za napad, na drugom crtežu tu su i dalje ljudi ali je na mestu zmije dopisano „zmija ne može da bude manje strašna“.

Koncentrisanje straha od iregularnog u regularni oblik

U ovoj vizuelnoj strategiji, neregularni, raspršeni ili asimetrični oblik se strukturira u regularni. Moguće da ovo odražava želju za postizanjem kontrole i predvidljivosti u situaciji straha, lokalizovanje pretnje.

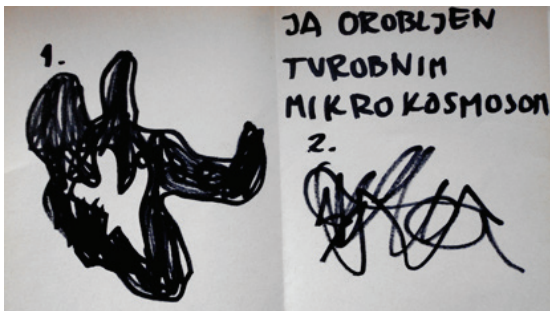


Slika 9. Strah od smrti i prevazilaženje (Fizički fakultet)



Slika 10. Strah od potpune slobode i prevazilaženje (Fizički fakultet)

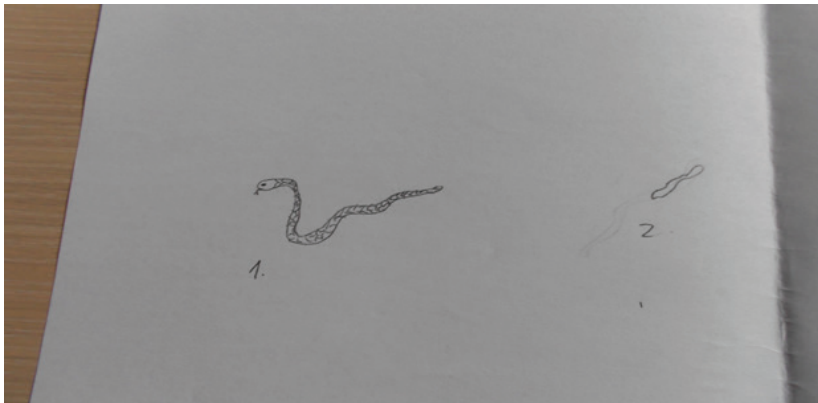
Razbijanje straha od regularnog prema raspršenom obliku



Slika 11. Strah od neslobode i prevazilaženje (FLU)

Fizičko smanjivanje objekta straha

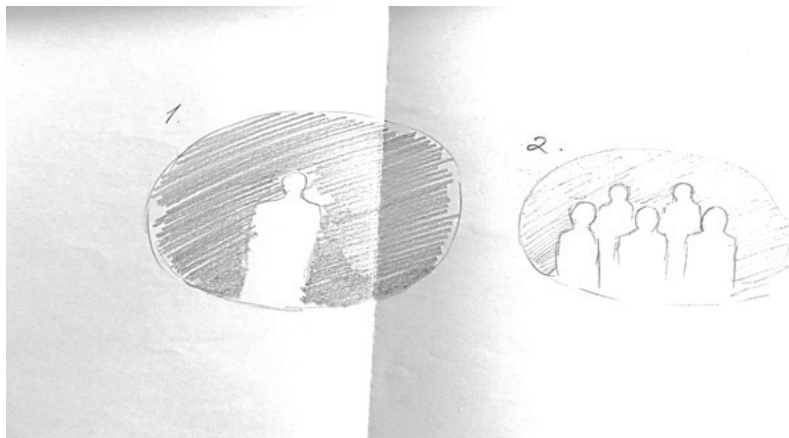
Crtačka strategija obrađuje objekat straha tako da smanji nivo pretnje.



Slika 12. Strah od zmijske i prevazilaženje (Fizički fakultet)

Izmena situacije

Objekat ili situacija straha se dorađuje izmenom situacije, dodavanjem prijatelja, sunca, cvetova, izmeštanjem iz konteksta ili promenom konteksta. Na primer, strah od nasilnika se na drugom crtežu predstavlja sa do crtanim prijateljima oko glavnog lika crtača.



Slika 13. Strah od samoće i prevazilaženje (Fizički fakultet)

Nesavladivi strah

U ovu grupu odgovora, koji su retki (ukupno 5), spadaju strahovi za koje učesnici smatraju da ne mogu da se prevaziđu, dva odgovora su: „Ne znam čega se plašim”, dok jedan odgovor glasi: „Samo Boga” .



Slika 14. Ne može da se smanji strah od demona „Zmija-mačka-žena-sunce” (FLU)

Diskusija i zaključak

Generalno, nalazi pokazuju da kod studentske populacije postoje različiti izraženi strahovi od kojih je jedna trećina vezana za realno moguće opasnosti, dok dve trećine proizilaze iz ličnog, subjektivnog stava. To bi išlo u prilog psihoanalitičkoj tezi da se intenzitet osećanja straha dominantno vezuje za objekte predstavnike, više nego što bi to realno iskustveno bilo očekivano. To je ujedno i razlog zbog koga je rad sa strahovima u praksi često neuspešan, ukoliko se ne uzme u obzir unutrašnji aspekt celine osobe. Budući da je nespecifična, povišena emocionalnost koja se pojavljuje kao samostalna sila, preplavljuje osobe ili ih parališe, predstavlja univerzalni problem naše civilizacije, zato je posebno važno negovati pristupe emocionalnosti koje uvažavaju kreativne, igrovne, simboličke i manje vidljive aspekte ličnosti. Aktivnošću crtanja, strahovi postaju vidljivi kao vizuelni objekti i stvara se mogućnost daljeg rada na ovladavanju i integrisanju u svesno iskustvo, čime se ojačava zdrava lična pozicija rezilijentnosti u procesu usvajanja identiteta odraslog.

Istraživanje koristi aktivnost crtanja kao ekspresivni most između emocije i njenog svesnog ispoljavanja, podupirući proces interne komunikacije između različitih psiholoških sadržaja unutar osobe. U skladu sa idejama kvantne medicine da se „veće“ uvek mapira na „manje“, crtež bi se mogao razumeti kao odraz celovitosti crtača, konkretno u ovom slučaju, emocionalni izraz bi bio deo psihološkog polja i svaka podrška razvoju izraza bi indirektno, na manje vidljivom ali važnom planu, predstavljala unapređenje razumevanja sebe. Novina u razumevanju crteža je što se on ne analizira i ne postavlja u relaciju sa nekim unapred zadatim segmentom ličnosti crtača, već se posmatra kao samostalna celina koja odražava opštiji red. Pri tome sam akt crtanja, proces stvaranja crteža predstavlja elaboraciju opšteg stanja crtača, a ne njegovih segmenata kao što su konfliktni ili estetski sadržaji.

Kvalitativnim metodom ukazuje se da studenti umetnosti imaju nešto češće strahove vezane za visinu, dubinu, skučen fizički prostor, kao i strah od izlaganja sebe nekom javnom sudu ili neostavljanja traga za sobom, dok studenti nauke imaju nešto češće strahove vezane za usamljenost, nevidljivost, nedovoljnu bliskost sa drugima, nemogućnost pred svetom koji ih ne primećuje. Ovi nalazi svakako pokazuju mesto sa koga bi bilo potrebno podržati dalju intervenciju i rad sa emocionalnošću.

Literatura:

- Arnheim, R. (1985): *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Arnheim, R. (2003): *Novi eseji o psihologiji umetnosti*. Beograd: SKC Beograd.
- Berlyne, D. E. (1974): *Studies in the New Experimental Aesthetics: Steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Cavallero, C. (1995): *Dreaming as Cognition*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Di Leo, J. H. (1983): *Interpreting childrens drawings*. New York: Brunner/Mazel, a member of Taylor and Francis Group.
- Gerow, J. R. (1997): *Psychology: an Introduction - 5th edition*. New York: Addison – Wesley Educational publishers Inc. Longman.
- Halprin, A. (1995): *Moving toward Life*. Wesleyan University Press.
- Hrnčić, J., Škorc, B. (2019): Strahovi kod studenata likovnih umetnosti, muzičke umetnosti i društvenih nauka. 67. Kongres psihologa Srbije: *Psihologija u novom dobu - Izazovi rehumanizacije*, Zlatibor, 2019.
- Jakobi, J. (2000): *Psihologija Karla Gustava Junga - uvod u celokupno delo*. Beograd: Dereta.
- Jung, K. G. (1996): *Dinamika nesvesnog*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Jung, K. G. (2002): *Analitička psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Laing, R. D. (1986): *Glas iskustva*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Morris, E. F., Jackson, M. (ed.) (2013): *Psychology of Personality*. Nova Science Publishers Inc.
- Ognjenović, P., Škorc, B. (2012): *Naše namere i osećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Siegel, B. (2010): *Ljubav, medicina i čuda*. Beograd: Plavi jahač.
- Škorc, B. (2019): *Boja i krug – simboličko istraživanje*. Zemun: Mostart.
- Vigotski, L.S. (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Tamara Nikolić
Nikola Koruga
Kristina Mladenović

Intergenerational community theatre as a basis for learning through visual methods

Abstract: This paper focuses on the relationship between applied theatre and visual methods in adult learning. The research was conducted within the process of creating a community theatre performance, based on the concept of intergenerational exchange, cooperation and learning. We put a particular emphasis on strengthening the community through reflection on personal memories, turning them into collective ones, by means of learning based on scientific methods. During the presentation of the process (staging of the performance), in the final part involving audience participation, visual working methods were introduced in order to interact with the audience through visual expression as a means and method of deepening the learning process and clarifying this process for the wider community. Data were collected by an in-depth interview. The hosts and creators of the process were interviewed, as well as three adult education practitioners (an adult education specialist and two students of andragogy), who were in charge of the activities involving the audience. In this research we sought to answer the question how the personal histories of the participants in the dramatic process contributed to creating interactive visual methods through which the audience was invited to additionally reflect on the contents of the performance and the experience gained. The incorporation of visual methods into dramatic expression and the dramatic process, underlined the value of creativity in the learning process, creative potentials and action based on creative abilities. Thus, the participants in the process and the audience were able to realise that learning was a lifelong process based on everyday contact with personal histories. The introduction, implementation and combination of different artistic practices contributed to mutual understanding, dialogue and participation in the community.

Keywords: intergenerational community learning, adult education, community theatre, visual learning methods

Translated by Aleksandra Marković

Tamara Nikolić
Nikola Koruga
Kristina Mladenović

Međugeneracijsko pozorište zajednice kao osnova za učenje vizuelnim metodama

Apstrakt: U ovom radu se bavimo pitanjem odnosa primenjenog pozorišta i vizuelnih metoda u učenju odraslih. Istraživanje je nastalo u procesu kreiranja pozorišne predstave teatra zajednice sa idejom međugeneracijske razmene, saradnje i učenja. Poseban fokus imali smo na osnaživanje zajednice kroz refleksiju na lična sećanja, čineći ih kolektivnim, putem učenja utemeljenim na umetničkim metodama. U finalnom delu tokom prezentacije procesa (izvođenja predstave), u radu sa publikom uvedene su vizuelne metode rada u cilju interakcije sa publikom i to putem likovnog izraza kao sredstvom i načinom produbljivanja učenja i približavanja procesa široj zajednici. Podaci za analizu prikupljeni su dubinskim ekspertskim intervjuom. Intervjuisane su voditeljke i kreatorke procesa, kao i troje praktičara obrazovanja odraslih, od kojih je jedan andragog, a dve studentkinje andragogije, koji su vodili aktivnosti osmišljene za rad sa publikom. U ovom istraživanju tragali smo za odgovorom na koji način su lične priče učesnika i učesnica dramskog procesa doprinele kreiranju interaktivnih vizuelnih metoda kojima je publika bila pozvana da dodatno promisli o sadržaju predstave i dobijenim iskustvima. Inkorporiranjem vizuelnih metoda u dramski izraz i proces promovisu se vrednosti kreativnosti u procesu učenja, kreativni potencijali i delovanje na osnovu kreativnih mogućnosti. Na taj način su učesnici procesa i publika imali mogućnost da osveste da je učenje celoživotni proces koji se temelji na svakodnevnom kontaktu sa ličnim istorijama. Uvođenje, praktikovanje i kombinovanje različitih umetničkih praksi doprineli su međusobnom razumevanju, dijalogu i participaciji u zajednici.

Ključne reči: međugeneracijsko učenje u zajednici, obrazovanje odraslih, pozorište zajednice, vizuelne metode učenja.

Međugeneracijsko učenje u zajednici

Fokus ovog rada čine vizuelne metode učenja koje su primenjene u okviru projekta međugeneracijskog pozorišta zajednice. One su na dvostruki način predmet naše pažnje. Posmatramo ih sa aspekta metodologije primenjenog pozorišta, ali istovremeno i sa aspekta učenja u zajednici.

Savremeno obrazovanje odraslih je velikim delom pod uticajem neoliberalne ideologije promovisalo individualizam i takmičenje, pa time i gledanje na učenje kao na individualni poduhvat kontinuiranog usavršavanja radi postizanja izuzetnosti, potrebne za održanje i napredovanje u neprekidnoj utakmici koju nameće tržište rada (Bulajić i sar., 2020). Ipak, zahtevi savremenog doba izgleda da prevazilaze pojedinca opremljenog znanjem i veštinama za obavljanje određenog posla ili preuzimanje određene socijalne funkcije. Današnji svet je evidentno obeležen neizvesnošću (Heffernan, 2019), te se kao resursi novog nepredvidivog doba sve češće navode kooperativne veštine, saradnja, solidarnost, mašta i kreativnost (Koruga i sar., 2021). Radi se o primarno socijalnim veštinama koje se upravo razvijaju i neguju kroz intenzivan angažman unutar okruženja zajednice. One nas mogu pripremiti za neizvesnost, jer nam daju neograničen kapacitet za prilagođavanje. Stoga, učenje posmatramo pre kao kooperativnu, a ne kompetitivnu aktivnost kojoj je mesto upravo u zajednici. Učenjem u zajednici učesnici kreiraju sadržaj, razvijaju pristupe učenju, definišu kontekst proizvedeći osećaj pripadnosti grupi koja uvažava različitosti i podržava izgradnju boljeg mesta za život, rad i uživanje (Stein & Imel, 2002). Međutim, u ovom radu ističemo da su različiti pogledi na svet, razlike u godinama i identitetima samo dodatni pokretač ka zajedničkom otkrivanju, razumevanju i kreiranju drugačije i bolje budućnosti. Naime, zadatak učenja odraslih i jeste iniciranje promene kako na ličnom, tako i društvenom nivou.

Kada govorimo o saradnji kao nužnom elementu procesa učenja odraslih, intergeneracijska razmena može osnažiti zajednicu kroz susret onih koji *poseduju bogato iskustvo* i onih koji *brže bivaju u koraku s vremenom*. U ovom kontekstu zapravo govorimo o međugeneracijskom učenju, misleći na različite generacije i različite starosne grupe koje putem angažovanja u zajedničkim aktivnostima (u ovom slučaju definisanim metodologijom primenjenog pozorišta): uče zajedno jedna o drugoj uključujući iskustva, vrednosti i težnje u odnosu na važna pitanja grupe; zatim, zajedno uče lične, društvene, kulturne i ekonomske događaje koji su relevantni za članove; i na kraju, uče zajedno kako da kreiraju razvojno okruženje za samo učenje (gde mlađe i starije generacije aktivno saraduju u recipročnom i obostrano korisnom dijalogu, obrazovanju i akciji) (Brown & Ohsako, 2003).

Cilj međugeneracijskog učenja je povezivanje ljudi u namerne, recipročne aktivnosti koje podstiču razumevanje i poštovanje među generacijama, ali i doprinose kohezivnosti zajednice (Kump & Jelenc Krašovec, 2010: 1178). Susret generacija posebno je značajan u društvima koja stare, gde se produbljuje generacijski jaz zbog isticanja negativnih procesa starenja s jedne strane, i glorifikacije mladosti s druge strane. Da bismo imali priliku da redefinišemo naše odnose, kao i da osmišljavamo nove svetove, neophodan nam je proces učenja u zajednici, koji podrazumeva intergeneracijski susret. Neophodne su nam kreativnost i umetnost. Aspin nam ukazuje da umetnost, učenje, saznavanje i razumevanje moramo razumeti kroz kompletnan odnos koji se reprezentuje akcijama, stvaranjem i zamišljanjem (Aspin, 2000). Stvaranjem prostora za kreativan izraz u obrazovanju odraslih dobijamo mogućnost da fenomene istražimo holistički, prirodno, kreativno, produbljujući na taj način razumevanje sebe, svog okruženja, ali i čitavog sveta (Lawrence, 2005). Dakle, intergeneracijska saradnja pojačava efekte učenja u zajednici, a umetnost ovom procesu daje jedan novi kvalitet u saznavanju, otkrivanju i osmišljavanju budućnosti.

U ovom istraživanju umetnost i učenje kroz umetnost razumemo pre svega kroz interakciju različitih umetničkih formi: poezija, drama, ples, muzika, kao i sve vizuelne umetnosti (foto-

grafija, skulptura, likovna umetnost). Neophodno je imati na umu da spoznaja nije ograničena na vizuelnu umetnost. Saznavanje se dešava kroz pisanje, muziku, poeziju, prozu, kroz ples i dramski izraz. Takvo učenje može da se desi i kroz iskustvo umetnosti koje su drugi stvorili. Grupa može da komentariše fotografiju, da je interpretira iz različitih perspektiva i tako da iskusi prednosti sinergije kolaboracije i socijalne konstrukcije znanja (Lawrence, 1996, prema Lawrence, 2005), koja svoj pun efekat doživljava upravo u zajednici različitih identiteta, uzrasta, profesija i sl. U nastavku teksta detaljnije opisujemo ulogu i značaj pozorišta u izgradnji zajednice, te opisujemo na koji način su druge umetničke forme kompatibilne sa dramskim procesom u osnaživanju učenja odraslih u zajednici.

Međugeneracijsko pozorište zajednice kao forma primenjenog pozorišta

Primenjeno pozorište se odnosi na „...stvaranje pozorišnih komada koji se posebno istražuju i pripremaju da bi se usmerili ka društvenim i edukativnim potrebama jedne određene zajednice [...] čiji članovi [...] izvode komade za gledaoce iz te zajednice, u isto vreme usmeravajući ih ka aktivnom učešću u radioničkim procesima, kako bi kasnije mogli da izraze sopstvene stavove ili ponude sopstvena rešenja za probleme koje komadi postavljaju” (Muratidu, 2017: 187). Iz predstavljene definicije proizilaze faktori koji definišu primenjeno pozorište: pozorišni umetnički projekat koji se sastoji od procesa rada (u trajanju od jednog dana do nekoliko meseci); učesnici i publika su objedinjeni oko iste teme i njene problematike; izvođači su najčešće amateri koji imaju malo ili nimalo scenskog iskustva; sadržaj pozorišne predstave je razvijen kroz proces zajedničkog stvaranja, istraživanja i promišljanja odabranih sadržaja (Muratidu, 2017).

U ovom istraživanju koristimo izraz pozorište u mnogo širem značenju i na znatno inkluzivniji način nego što je ono uobičajeno shvaćeno. Pozorište posmatramo kao direktno iskustvo koje ljudi dele jedni sa drugima, kada se angažuju u delovanju na način koji prevazilazi samo ono što jesu i uključuje i nešto drugo od onoga što jesu. Stoga je posebno značajno da primenjeno pozorište označava međusobnu isprepletanost dramskog i pozorišnog izraza u radu sa zajednicom, sa drugim elementima života u koje spadaju i obrazovanje i učenje. U ovom procesu se zapravo radi o preduzimanju kreiranja značenja koje interpretira i kreira život na način koji nam pomaže da razumemo svet koji nas okružuje i omogućava da učestvujemo u njegovom modelovanju i transformaciji. Ovde se jasno ističe uloga učenja u zajednici u odnosu na stvaralački proces, s obzirom na to da primenjeno pozorište obuhvata stvaranje pozorišnih predstava koje su kombinovane sa diskusijom i dramskim interakcijama između pozorišne trupe i gledalaca, u različitim fazama – pre, posle, između, pa čak i u toku pozorišnih scena. Na ovaj način proces refleksije i učenja prevazilazi granice grupe koja je učestvovala u kreiranju predstave. Stoga je cilj naglašavanje dramskog potencijala sadržaja, bilo da su u pitanju lične priče ili kolektivni narativi. Uspeh koji izrasta iz etosa određenog dosega zajednice, leži u njegovoj sposobnosti da publici pruži osećaj okupljanja u činu samoidentifikacije (Erven, 2001).

Projekat pozorišta zajednice na koje se odnosi ovaj rad, pod nazivom „Međugeneracijski dijalog“ je imao za cilj međugeneracijsku saradnju i razmenu znanja i veština. Tako postavljen, bavio se temom sećanja događaja iz prošlosti. Radioničarski proces je trajao mesec i po dana, a obuhvatao je radionice na kojima su se učesnici upoznavali kroz igru, a povezivali kroz uspomene i događaje iz prošlosti. U procesu prisećanja, učesnici su deleći svoje uspomene, došli do priča i događaja koji su postali važni i za čitavu grupu. Kasnije, priče su se oživljavale kroz improvizaciju, korišćenjem verbalnih i neverbalnih formi prikaza. Na osnovu toga, kreirana je interaktivna predstava „Recept za čorbicu“. To je priča o Jadranki kojoj je konstatovana Alchajmerova bolest. Njena rođena sestra Dragica je osmislila način kako da Jadranka što duže sačuva svoja sećanja: tako što će za njih napisati recept, poput najobičnijeg recepta za čorbicu. Na ovaj način Jadranka bi mogla uvek da se kroz njegove sastojke (sliku, emocije, ukus, miris...)

lakše priseti događaja iz svoje prošlosti. Prva i poslednja scena predstave događaju se u dvorištu porodice, u sadašnjosti, a sve scene između – u prošlosti, i one predstavljaju Jadrankina sećanja. Svi članovi porodice učestvuju i pomažu Dragici da organizuje predstavu koja će biti sastavljena od scena, odnosno sećanja iz Jadrankinog života. Naša poruka na kraju predstave je da kao zajednica treba da čuvamo sve naše članove i brinemo se o njima, posebno o onim najslabijim¹.

Vizuelne metode kao dramske konvencije i kao metode učenja odraslih

Vizuelne metode učenja se u ovom radu posmatraju kao vrsta dramskih konvencija koje inače čine deo repertoara ukupne metodologije primenjenog pozorišta, koje se u ovom slučaju koriste u radu sa publikom tokom izvođenja predstave međugeneracijskog pozorišta. U najširem smislu, dramske konvencije predstavljaju tehnike rada sa učesnicima primenjenog pozorišta, koje facilitiraju učenje putem dramskog izraza (Neelands & Goode, 2015). One omogućavaju učenje putem ili učenje o drami/pozorištu, istražujući sadržaj i formu iskustva kroz koje učesnici prolaze ili se reflektuju u odnosu na njega. To su upravo oni nezamenljivi aspekti rada koji omogućavaju da se drama kreira i iznese. Drama se jedino dešava kada su učesnici u stanju da iskuse sadržaj koji kreiraju zajedničkim snagama, kada je umetnost pozorišta doživljena unutar konteksta u kome nastaje i kroz koji se sam proces istražuje. Upravo zahvaljujući dramskim konvencijama, učesnici su u stanju da objasne sebi i drugima kako i zašto se nešto desilo. Nilands objašnjava da konvencije same po sebi nisu strukture, već su to pre gradivni blokovi ili palete koje se, pored ostalih, koriste za stvaranje strukture. Da bi to objasnio pravi analogiju sa kulinarnostvom: „Kuvanje je ovde korisna analogija. Lista konvencija je kao lista sastojaka za recept. Tek kada se „sastojci“ kombinuju i suptilno pomešaju, oni postaju zadovoljavajući obrok (montaža)!“ (Neelands, 2013: 100).

Važno je napomenuti da lista dramskih konvencija nije konačna i da se uvek mogu kreirati nove, kao i kombinovati i transformisati poznate. Raznolikost situacija učenja kroz dramu i putem pozorišta upravo ukazuje na to da je neophodna inventivnost u planiranju i osmišljavanju dramskih konvencija u svakoj datoj situaciji. Njihova primena zavisi od kreativnosti facilitatora da iznedri igru, veštine da koristi njihovu jasnoću i jednostavnost da stvara dramske situacije i pozorišne izraze, kao i sposobnosti da uključi širok dijapazon učesnika. Tako prihvaćene, same po sebi predstavljaju umetničku formu koja je namenjena svakom, kao uslov rasta kroz pozorišnu umetnost. Tako su i ovde, u projektu međugeneracijskog pozorišta u zajednici osmišljavane i kreirane, pored ostalih, vizuelne metode, sa ciljem da podstaknu učenje i dramsku akciju koja vodi zajedničkom kreiranju značenja. Budući da su korišćene u svim fazama projekta, ukratko ćemo opisati njihovu upotrebu u kontekstu rada sa izvođačima i u kontekstu rada sa publikom.

Upotreba vizuelnih metoda u procesu kreiranja predstave kroz radioničarski rad (rad sa izvođačima):

Kao podsticaj za prisećanje poslužile su različite umetničke forme primenom različitih medija. Tokom rada sa izvođačima su korišćene vežbe i aktivnosti koje zahtevaju fizičku angažovanost kroz pokret, ritam, muziku i ples, od dijaloga do neverbalne komunikacije. Od vizuelnih metoda, tokom procesa je korišćena aktivnost pod nazivom „SLIKA – jedna priča“. Korišćene

1 Opis predstave preuzet je iz master rada Mladenović, K. (2021): *Recept za čorbicu*. Novi Sad: AUNS.

su crno-bele fotografije sa ljudima različitih godina u običnim životnim situacijama i različitim vremenskom okviru. Zadatak učesnika je bio da na osnovu slike opišu aktere u njoj i osmisle priču o njima a na osnovu onih informacija koje su dobili sa slike. Osnovni cilj ove aktivnosti je bio povezivanje učesnika i stvaranje grupnog identiteta uz razvijanje mašte i kreativnosti. Naime, učesnici su sami birali fotografije kao i likove u njima i imali su punu slobodu u kreiranju scena. Čak dve scene, „Deda i unuka“ (Fotografija 1a) i „Susret“ (Fotografija 1b), koje su nastale na osnovu crno-belih fotografija, ušle su i u završni scenario predstave. Pored upoznavanja i povezivanja učesnici su međusobno delili i svoje lične materijale, odnosno svoja sećanja njima važnih događaja koje su želeli da podele sa grupom. Događaji iz prošlosti su razvijani kroz lične predmete, muziku koja ih je obeležila, kao i kroz miris i ukus koje to sećanje karakteriše. Rad sa učesnicima procesa (budućim izvođačima) uticao je i na osmišljavanje i kreiranje procesa rada (upotrebu vizuelnih metoda) sa publikom prilikom izvođenja predstave. Na fotografiji 1c nalazi se završna scena predstave „Recept za čorbicu“, dok su na fotografiji 1d uslikani učesnici predstave sa publikom.



Fotografija 1a. Scena „Deda i unuka“



Fotografija 1b. Scena „Susret“



Fotografija 1c. Završna scena



Fotografija 1d. Učesnici predstave sa publikom

Upotreba vizuelnih metoda prilikom izvođenja predstave (rad sa publikom):

U radu sa publikom, bile su osmišljene i realizovane sledeće tri aktivnosti, koje su ujedno i fokus istraživanja predstavljenog u ovom radu:

1. Prva uvodna aktivnost se zvala „**Moj pečat**“ u kojoj je traženo od učesnika i publike da ostave otisak svoje šake ocrtavajući njene konture na velikom hameru. U centru otiska su se učesnici potpisivali prvim slovom svog imena. Mogli su da ga oboje, oslikaju i na taj način mu daju identitet, odnosno svoj autentični pečat. Cilj aktivnosti je bio da se publika opusti probijajući led, ali i da se učesnici međusobno povežu kroz aktivno učestvovanje kao grupa za sebe. Videti fotografiju 2a - „Moj pečat“.
2. Druga aktivnost je nazvana „**Leptirići**“. Leptiri su bili napravljeni od papira, različitih boja sa otvorenim krilima, i u metaforičkom smislu predstavljali su sećanja koja lovimo, kako bismo ih se prisetili. Kod ove aktivnosti kombinovane su različite metode, od poetskog preko dramskog do vizuelnog izražavanja. Publika je imala zadatak da prizove svoje prvo sećanje i da ga na leptiru zapiše ili nacrti kao prvu asocijaciju na to sećanje. Nije se tražilo od njih da svoje sećanje podele sa grupom. Cilj ove aktivnosti je bio uvođenje publike u temu predstave uz aktivno učestvovanje. Videti fotografiju 2b - „Leptirići“.
3. U cilju približavanja procesa i interakcije sa publikom, u aktivnosti „**Nedovršeni mozaik sećanja**“ korišćena je vizuelna metoda kojom je publika bila pozvana da kroz svoje lično iskustvo u prisećanju, izgradi jedno zajedničko kolektivno sećanje u formi kolaža (mozaika). Postoje sećanja koja su teška kao kamen i kojih se nerado prisećamo; sa druge strane postoje i sećanja koja su lagana kao pero ili slatka kao kocka šećera. Zadatak publike je bio da svi ponovo prizovu u svest svoje prvo sećanje (napisana asocijacija na leptiru iz prethodne aktivnosti) i da probaju to sećanje da opišu kroz boju, materijal, oblik, ukus, miris, težinu, osobine i sl. U tu svrhu pripremljeni su predmeti koji su bili od različitog materijala i oblika kao što su: gumica, dugme, kamenčić, šibica, pero, kockica šećera, olovka, ključ, plastelin, drvo, plastika, prsten i sl. Nedovršeni mozaik (kolaž) predstavljao je crnu tablu na koju je publika kačila izabrane predmete stvarajući zajedničko (kolektivno) sećanje². Videti fotografiju 2c. „Mozaik sećanja“

Fotografija 2. Korišćene vizuelne metode u radu sa publikom



Fotografija 2a. „Moj pečat“



Fotografija 2b. „Leptirići“



Fotografija 2c. „Mozaik sećanja“

U ovom radu, fokusirali smo se na one vizuelne metode koje su kao dramske konvencije korišćene sa publikom. Istraživanje značaja, svrhe i uloge vizuelnih metoda je obuhvatilo one koji su kreirali i vodili proces stvaranja međugeneracijske pozorišne predstave. Naime, oni su ti koji su osmislili i/ili vodili interaktivne aktivnosti za rad sa publikom sa ciljem njenog aktivnog

uključivanja u proces primenjenog pozorišta.

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio usmeren na traganje za odgovorom na koji način su lične priče učesnika i učesnica dramskog procesa doprinele kreiranju interaktivnih vizuelnih metoda kojima je publika bila pozvana da dodatno promisli sadržaj predstave i neposredno doživljena iskustva. Polazna pretpostavka je da uključivanje publike u dramski proces vodi ka kreiranju zajednice učenja. U tom smislu, interesovalo nas je na koji način kreatori i voditelji interaktivnih aktivnosti vide njihovu ulogu u tome. Dva osnovna pitanja oko kojih smo zasnovali istraživanje glase: Sa kojim ciljem su primenjivane vizuelne metode u radu sa publikom? Koje efekte je imala upotreba vizuelnih metoda u radu sa publikom?

Podaci za analizu prikupljeni su dubinskim ekspertskim intervjuom. Intervjuisane su voditeljke i kreatorke procesa, kao i troje praktičara obrazovanja odraslih, jedan andragog i dve studentkinje andragogije, koji su vodili aktivnosti osmišljene za rad sa publikom. U ovom slučaju pod ekspertima smo podrazumevali aktivne učesnike i učesnice oformljene zajednice sa naglašenim specifičnim funkcijama u odnosu na proces. Kreatorke i voditeljke procesa su od samog početka aktivno radile na kreiranju zajednice, ali i otvaranju prostora da svi koji žele učestvuju u kreiranju i vođenju aktivnosti. Možemo reći da su svi učesnici na ovaj način, pre ili kasnije postajali eksperti. Odnosno možemo reći da se u ovoj zajednici pojedini članovi postajali eksperti onda kada su stekli želju da učestvuju u kreiranju aktivnosti, a status eksperta su dobili kada su osećali da su stekli dovoljno znanja i iskustva za tu ulogu. Znanje se u ovom slučaju može razumeti kao kolektivni projekat proizvodnje koji podrazumeva kontinuirano pregovaranje, saradnju, umrežavanje i timski rad, u ovom slučaju proces stvaranja eksperta može se definisati kao proces otvorenog tipa (Meuser & Nagel, 2009). Iz tog razloga su u istraživanju učestvovala i osobe koje su tokom procesa preuzele ulogu voditeljki i voditelja aktivnosti za publiku, odnosno ta uloga je deljena sa kreatorkama procesa.

Dobijeni podaci su transkribovani i analizirani primenom induktivne tematske analize. U prvom koraku istraživači su nekoliko puta čitali transkribovane podatke, potom su identifikovani kodovi koji su vodili do formulisanja tema relevantnih za istraživačka pitanja. Tematska analiza sadržaja primenjena je s obzirom na to da „ljudi pripisuju značenje određenim pojavama u interakciji sa okruženjem u specifičnom kontekstu” (Riger & Sigurvinsdottir, 2016: 33). U slučaju ovog istraživanja čitava grupa je davala značenje individualnim sećanjima koja su kroz grupni proces redefinisana, a potom ponovo oživljavana u razmeni sa publikom.

Rezultati istraživanja i diskusija

Iz ukupnih podataka, mogla su se izvući tri uopštena zaključka: da su, prema mišljenju kreatora i realizatora aktivnosti, vizuelne metode primeren način uključivanja publike u pozorišni proces, da kao dramske konvencije imaju mnogostruke efekte i da podstiču proces učenja u zajednici povezujući publiku sa izvođačima.

1. Vizuelne metode su primeren način uključivanja publike u pozorišni proces

Rad sa publikom je pre svega bio inspirisan kreativnim procesom koji je rađen sa izvođačima u procesu nastajanja pozorišne predstave. U radu sa izvođačima, vizuelne metode su nedvosmisleno imale važnu ulogu, pre svega u **facilitaciji sećanja**, o čemu nam govori iskaz jedne od kreatorki procesa: „Pravili smo scene na osnovu fotografija. To nam je pomagalo da

se podsetimo neke priče i da se vratimo u prošlost". To se odnosi i na pojedine predmete koji su predstavljali vizuelna sredstva i koji su korišćeni sa istim ciljem: „Svrha rada sa predmetom je bila deljenje i međusobno upoznavanje, kao i traženje scena koje će biti deo predstave. Cilj je bio da predmeti iniciraju priču". Predmeti su inicirali deljenje ličnog materijala, koliko su bili značajni za svakog izvođača ponaosob, toliko su i doprinosili formiranju grupnog identiteta. To objašnjavaju na sledeći način: „Donosili su predmet sa kojim će se predstaviti kroz pričanje priča o tom predmetu. To je uticalo na grupni identitet i tako smo otkrivali veštine kojima smo raspolagali u grupi“. Ako uzmemo u obzir da smo „potpuno fluidni, determinisani intertekstualnim, interpretativnim, nerazjašnjenim razgovorom sa drugim pojedincima i institucijama u kom se, bukvalno, nalazimo” (Randall, McKim, 2008, str: 13), svaki predmet u kontekstu novoformirane zajednice može dobiti novo značenje, te doprineti zajedničkom rastu, a ne starenju s protokom vremena.

Iskustvo u radioničarskom radu sa izvođačima je uticalo na izbor metoda i osmišljavanje aktivnosti namenjenih publici. Ovde su sada, za razliku od rada sa izvođačima, dominirale vizuelne metode, a kreatorke aktivnosti su se opredelile za njih pre svega iz praktičnih razloga. One su adekvatne za publiku, prvenstveno zbog svoje **jednostavnosti**: kratko su trajale i lepo su zaokružile iskustvo refleksijom. Pretpostavka je bila da neki kompleksniji procesi, kao što je dramski rad, ne bi dali pozitivne rezultate, što ilustruje iskaz: „Odlične su te aktivnosti na početku, gde se traže sitnice od ljudi. Ulazak u uloge traži vreme, zagrevanje”. Dakle, smatra se da su vizuelne metode primerenije, jer mogu podrazumevati aktivnosti koje ljudi bez iskustva u umetničkom i radioničarskom radu lakše prihvataju. Sa ovim korelira mišljenje voditelja aktivnosti. Oni koji su vodili aktivnosti generalno smatraju da su metode rada sa publikom bile dobro osmišljene i zanimljive za publiku, što su mogli na licu mesta videti, kako navode, prema reakcijama učesnika. U njihovim iskazima otkriva se smisao, cilj i svrha ponuđenih metoda namenjenih publici. Oni su varirali u odnosu na momente kada su korišćeni: pre izvođenja, tokom ili nakon izvođenja.

1) Vizuelne metode pre izvođenja predstave:

Pre svega, kao jedan od ciljeva se navodi zagrevanje publike za temu i dramski rad uopšte. U isti mah, njihovi iskazi otkrivaju i zbunjenost publike zahtevom da nešto urade: „Moja je bila prva uvodna aktivnost gde je publika dolazila kod mene da ostavi neki lični trag u vidu otiska ruke. Ljudima je to bilo vrlo čudno. Neko je, čini mi se, prokomentarisao: „Je l' mi to treba otisak prsta da ostavimo?“ *Bilo im je čudno, jer to izgleda nisu nikada doživeli, da im neko traži nešto na takav način*”. Iskustvo druge voditeljke takođe govori o zbunjenosti: „Sam zahtev da ostave trag je čudan, a tek otisak, jer, obično to je u vidu potpisa, a ja sam njima objasnila da je to neki specifičan otisak u vidu njihove šake, koja je više od potpisa, koju mogu da oboje, išaraju, oslikaju, daju joj identitet. Ta aktivnost je služila da se oni malo opuste i da se uvedu u ceo proces i temu kojom smo se bavili“. Sledeća aktivnost je takođe ilustrovala zbunjenost: „Druga aktivnost je bila sa leptirićima, tu smo isto pomagali da opustimo publiku. Kada su ulazili bili su stegnuti, neopušteni, sve im je bilo nepoznato i bili smo u zatvorenom usred kovida, mislim da je cela ova situacija sa koronom uticala da oni malo plašljivo i sa rezervom prihvataju aktivnosti. Ali čini mi se da su se na kraju dosta opustili. Mislim da su aktivnosti i bile osmišljene sa tim ciljem: da nekako uvedemo publiku u proces, predstavu i sve što će se dalje dešavati“. U osmišljavanju aktivnosti se kao važno javlja uvođenje publike u proces rada, što govori o redosledu aktivnosti u pogledu njihove zahtevnosti u izvođenju, o čemu govore sledeći iskazi: „Kod leptirića smo kombinovali različite metode, dramske, poetsko stvaralaštvo, jer smo tražili da se prisete svojih sećanja, da bi bolje razumeli temu, šta oni to gledaju. Jer to nije pozorište koje ima početak i kraj, već su to sećanja koja su promenljiva, zaboravljena, a leptiri su nam poslužili i kao metafora i podsećanje na samu temu predstave. Ideja je i da ih to posle podseća

na predstavu, kad nađu taj leptirić kod sebe“ i „Ja sam više asistirao u procesu osmišljavanja, i posle sam vodio aktivnosti. To je bilo osmišljeno tako da od nekih jednostavnih aktivnosti, kao što je ostavljanje otiska, vodimo publiku ka komplikovanim, a to je crtanje oblika tih ruku. To je već bilo neko inicijalno povezivanje na nivou grupe koju čini publika“.

Svakako, te početne aktivnosti su bile adekvatno zagrevanje i uvođenje u proces koje je publika prihvatila: „Bilo mi je fascinantno kada sam video kako publika reaguje, koliko im je fino dok to rade. Bilo je nekih koji su veoma stari, kojima se tresu ruke, a svi su imali dovoljno vremena da zalepe nešto na tablu, uzmu leptirić, nacrtaju svoju ruku. Da smo od njih tražili nešto više, mislim da bi to išlo teže, a ovako smo imali pečat grupe, kao da smo stvorili još jednu grupu od publike“. Pored zagrevanja publike za temu predstave i kasnije dramski rad (koje se opisuje kao opuštanje, pripremanje i otvaranje) otkriva se i proces približavanja grupi izvođača i **pozivanje kao grupe**. Ono je očigledno moguće već na samom početku kroz upravo brižljivo odabrane i osmišljene aktivnosti. Kao važna ističe se i fleksibilnost u vođenju ovih aktivnosti: „Publika je istovremeno bila uključena, ali i imala izvesnu zadržku, bila nesigurna da se uključi. Ja ih nisam forsirala, pustila sam ih da se sami uključe i to im je izgleda odgovaralo, polako su se uključivali“. Dakle, preporučuje se blag i nežan odnos prema publici, nenametljivo davanje uputstava i pokazivanje strpljenja. Publici svakako treba ostaviti da odluči da li će se uključivati i u kojoj meri će želeti da to uradi. Na osnovu iskaza voditelja, izgleda da su vizuelne metode zaista doprinele uključivanju i svojim karakteristikama predstavljale poziv na participaciju, zajedničko deljenje i stvaranje.

2) Vizuelne metode tokom izvođenja predstave

Treća aktivnost je bila vizuelna aktivnost sa predmetima. Ideja je bila da to bude mozaik, što je inspirisano pričom jedne od učesnica (koja je ujedno i jedna od izvođačica), gde je neko prilikom priče o njenom ocu, došao da stavi svoj kamenčić sećanja, da popuni mozaik njenog sećanja na oca. Ta slika je bila toliko jaka, da su se kreatorke procesa odlučile za mozaik. Ideju da mozaik čine predmeti su dobile iz samog procesa rada sa izvođačima. O tome govori iskaz: „Odlučile smo se da to budu realni predmeti, jer svaki predmet nosi neku svoju priču i sa predmetima je vrlo lako povezati se, bilo da je u pitanju dugme, gumica i sl. Ideja je da ti predmeti budu neka inicijalna kapisla za podsećanje na neke događaje iz detinjstva, školskog perioda ili bilo kog drugog perioda za koji vezujemo taj predmet. Pokušali smo da predmetima iz svakodnevnog života ljude pozovemo da se prisete nečega iz prošlosti“. Ova aktivnost je izvedena usred izvođenja, tako što je izvođenje prekinuto i publika je bila pozvana da učestvuje u aktivnosti. Prekid je usledio upravo nakon scene u kojoj gorepomenuta učesnica izgovori repliku koja govori o upotpunjavanju njenog mozaika sećanja dodavanjem još jednog značajnog kamenčića. Sam proces rada sa publikom tokom ove aktivnosti izgledao je kao i kod onih izvedenih pre početka predstave: „Neki su delovali kao da im je baš zanimljivo da oni biraju predmet koji će da zalepe na tablu, izgledali su uključeno, tako im je to pomoglo da se otvore postepeno, jer od samog početka je to išlo malo onako zategnuto“. Ipak, učesnici iz publike su delovali opuštenije, pripremljenije i voljnije da se uključe. Tako je i ova aktivnost ispunila svoju svrhu zagrevanja za temu i proces o čemu svedoči iskaz: „Te aktivnosti su ih sigurno pripremile da onda na kraju radionice budu opušteni i otvoreni prema nama“.

3) Vizuelne aktivnosti nakon izvođenja predstave

Na samom kraju korišćene su dramske metode, ali zadatak nije bio da osobe iz publike osmišljavaju i odigravaju scene, već da ih prikažu u formi slike što je kombinacija vizuelno-dramskih metoda. U odnosu na to jedan od voditelja komentariše: „Ono što je meni bilo najznačajnije i što ja najviše u svom radu koristim jesu zamrznute slike, jer mi služe kao inspiracija

za dalji rad, zato što ljudi nekako brzo uđu u sliku, a pogotovu kada se radi sa odraslima i sa starijima, oni se nekako stide, povučeni su, ne znaju kako da se izraze, a ovo im onda dobro dođe da ispričaju priču u nekoliko slika. To je i meni prijalo kad sam radio i ovde se desilo da su pomogle da se prevaziđe početna barijera“. Kao važna stavka se ispostavlja postupnost u radu tj. u korišćenju vizuelnih metoda. Svedočenja voditelja govore u prilog tome da je svaka aktivnost gradila utisak kod publike da su deo nekog procesa. Jedna od kreatorki procesa ističe: „Možda ih je to malo i zbunilo s obzirom na to da su imali zadatke pre nego što su išta videli. Međutim, upravo ti zadaci su omogućili da se publika uključi u proces, naročito na kraju“. Druga to potvrđuje, ističući: „Ono što je publiku povezal na nekom emocionalnom nivou je refleksija koja se desila na kraju kada je publika razgovarala o svojim sećanjima u grupi. Do toga su ih upravo dovele vizuelne metode“. Da bi se pomenuta svrha ispunila, tj. cilj ostvario, vizuelne metode su morale biti osmišljene na način koji bi doveo do toga. Svi prikazani iskazi ukazuju da se to i dogodilo.

Prema sledećim navodima, izgleda da su vizuelne metode prevazilazile početnu svrhu (zagrevanje za proces i povezivanje učesnika i publike): „Više smo se uz pomoć tih vizuelnih metoda trudili da publika razume predstavu i da ponese nešto sa sobom i možda je to bio i poziv da se neko upusti u neku novu dramsku avanturu sa nama u budućnosti. Korak po korak, ljudi su vođeni da probude ta sećanja i da posle vide šta će sa njima, da ne čekaju da se nešto desi, nego da su sve to lepe životne priče koje treba da se dele i sa kojima treba nešto da se radi“. Na ovo se nadovezuje i sledeći navod: „Mislim da je to bio poklon od nas publici, jer izvođači su već prolazili kroz taj proces, a to je nešto što mi se najviše svidelo, što mi nismo publiku gurnuli u dramski proces, što je publika imala svoj proces koji je malo odvojeniji od tog dramskog odigravanja. Kao da je publika imala jedan proces, a mi drugi, a onda smo kroz ove aktivnosti imali novi, zajednički proces, kroz koji smo se prisećali šta to sve sećanja znače, čemu sve mogu da nas nauče“. Ispostaviće se da su sećanja, koja su predmet celokupnog projekta i tema predstave, onaj ključni element koji u sadržajnom smislu publiku uvode u celokupan proces. Ideja da ona budu inicirana, produbljena i podeljena putem vizuelnih metoda, zasigurno je doprinela kvalitetu participacije publike u procesu pozorišta zajednice.

Razlika u radu sa izvođačima i radu sa publikom

Uočene razlike nam otkrivaju i sam proces prilagođavanja metoda u kontinuiranom radu (kao što je slučaj sa izvođačima), *ad hoc* radu sa publikom na izvođenju. Jasno je da u radu sa početnicima, u kratkom vremenskom intervalu, metode moraju biti adekvatne, fleksibilne i neinvazivne. Pre svega, rad sa publikom je u mnogo većoj meri **direktivan**: „U grupi su se radile slične aktivnosti, ali je bilo drugačije. Tamo je vladala opuštena atmosfera, gde smo mogli da kažemo sve što želimo i nekako smo navikli na to, dok smo ovde fokusirani na vođenje. Morali smo da vodimo publiku kroz to, da ih podstičemo i da im objašnjavamo šta treba da urade, a oni su suzdržani da urade nešto, tek kada ih opustimo, onda to i urade“. Drugi iskaz to potvrđuje: „Sa publikom je bilo više vođenje. U grupi smo svi zajedno učestvovali. Hijerarhija je bila ista dok smo pravili predstavu. Svako se pitao za neki deo procesa. A sa publikom smo morali da vodimo proces i učesnike da ne bi došlo do još veće konfuzije među njima, pa onda i među nama“. Ovome ide u prilog i iskaz u kome se između ostalog ističe i da publika nije oformljena grupa i da se učesnici međusobno ne poznaju: „U radu sa grupom (izvođača) je bilo daleko produbljenije, što je omogućilo to što su se učesnici poznavali. Jedna od najznačajnijih stvari mi je bila kada smo pravili plakat naše buduće predstave, tada smo morali da osmislimo šta je njen cilj, ko nam je publika i to nam je i pomoglo u radu sa publikom, jer smo unapred znali šta želimo od njih i šta želimo da podelimo sa njima“. Evidentno je da je na izbor metoda uticalo to što se radi o početnicima, sa ljudima koji se ne poznaju i što je rad ograničen na nekoliko sati,

pa se moralo razmišljati o primerenosti i adekvatnosti odabranih metoda.

2. Vizuelne metode su validan deo ukupne metodologije primenjenog pozorišta i kao takve daju značajne efekte

Prema iskazima učesnika, istraživanja vizuelnih metoda čine validan repertoar metoda primenjenog pozorišta. Njihovom upotrebom se upotpunjuje pozorišni proces i postižu se planirani efekti. U odnosu na to oni tvrde: „*Uvek je značajno aktivirati ljude putem čula. Da bi se potpunije izrazili, da bi i tim delom, a ne samo pričom, razumeli poentu i da bi kasnije svojim radom rekreirali poentu*“. Dakle, primena vizuelnih metoda se preporučuje između ostalog i zbog toga što upotpunjuju repertoar delovanja na pojedinca, tretirajući ga kao holističko biće.

Vizuelne metode svakako upotpunjuju interaktivni rad sa publikom, a većina učesnika našeg istraživanja smatra da se one u ovom slučaju javljaju kao **pomoćno sredstvo**. Na neki način, to sugeriše da su sekundarne u odnosu na dramske. Ipak, to treba shvatiti uslovno, jer su vizuelne metode i osmišljene kako bi, između ostalog, uvele publiku u dramski rad. To, dakle, ne znači da su one manje vredne, već da su se u ovom slučaju javile u funkciji pripremanja za dramske metode, njihovo bolje razumevanje i približavanje. Upravo o njihovoj važnosti za ovaj projekat govore iskazi u kojima ih učesnici istraživanja porede sa dramskim metodama. Njihovim rečima opisano, to izgleda ovako: „*Dramske metode su zahtevnije, mislim da efekat ne bi bio ovakav da smo ostali samo na njima, moralo bi još da se radi sa publikom posle predstave, kroz razgovor recimo, jer oni se ne bi integrisali kao grupa*“, a zatim i: „*Ne bi loše bilo ni da smo tražili da odigraju delove sećanja, ali mislim da smo ih ovako suptilno uvukli u temu i to je nekako najznačajnije, jer im je ovako otvoren prostor za dalje učenja, za promišljanje sećanja, povezivanje sa drugim ljudima*“. S jedne strane, one se smatraju suptilnijim, primerenijim za manje iskusne u dramskom radu, a sa druge, primerenijim sa aspekta uvođenja u temu (u ovom slučaju, sećanja). Kako se to odvijalo, objašnjava se na sledeći način: „*...vizuelne metode su nekako suptilno podsticale da se prvo jave sećanja, pa da se onda obrade, pa da se nekom ispričaju, i da ljudi podele svoja sećanja. Onda su te metode služile da lakše prihvatimo proces i pojačale efekat predstave. Omogućile su publici da razume šta smo mi to radili i unele su jedno parčence procesa u rad sa njima*“. To, kako objašnjavaju, ne bi bilo moguće da su se koristile samo dramske metode, „*...jer ti ljudi onda ne bi čuli jedni druge, oni bi se možda reflektovali na sećanja koja su videli u predstavi, a ovako su njihova sećanja bila u fokusu*“. Dakle, vide ih kao uvod u dramski rad, ali i kao neophodne sa aspekta rada na temu sećanja u ovom konkretnom slučaju, jer su, kako jedna voditeljka aktivnosti kaže, „*sećanja vrlo pipava stvar*“. To stanovište, koje svi ispitani dele, možda najbolje opisuje sledeće stanovište: „*Ovo je bilo istovremeno kao neki snažan podsticaj i kao neki nežan odnos prema publici*“.

Vizuelne metode su dale drugačiji fokus čitavom procesu i deluje kao da su ga obojile na neki nov način: „*To što smo radili sa njima vizuelno je nekako neobično, jer najčešće u primenjenom pozorištu imamo neku temu koju obrađujemo i onda svojim znanjem i iskustvom zajedno pokušavamo da rešimo neki problem, da ponudimo neka viđenja, tako što dajemo svoje predloge i ideje za rešenja; a ovdje smo se bavili sobom, a onda sobom u grupi i onda je to počelo da tako gradi nešto što je ljude uvezalo i nešto što je napravilo potencijal za neku dalju saradnju*“. Iz ovog iskaza se vidi da se ovim metodama pripisuje specifična uloga u okviru ovog projekta, a sledeći iskaz možda to i eksplicira: „*Mene ovo podseća na tradicionalno predavanje u školi i na aktivno učenje sa interakcijom među učesnicima. Ako se samo služimo vizuelnim metodama, ostaje na pojedincu, na onome šta će ta osoba da vidi. A ipak, kada ih podstaknemo da oni zajedno stvaraju, da rade neke stvari zajedno, da se dogovaraju, da kreiraju nova vizuelna sredstva, onda to doprinosi mnogo više njima kao tim istim pojedincima, nego samo gledanje predstave. Ona je u suštini dobra i možda ih podstakne na nešto, ali kada im se da prilika da*

oni pričaju jedni sa drugima o tome, onda je to mnogo jače i značajnije“. Ovo se poklapa i sa glavnom idejom kreatorki procesa koje ističu: „Bilo nam je važno da prikazemo da sećanje nije samo slika, već je i miris, zvuk, muzika. To su sve načini na koje smo oživljavali sećanja“. To sve ukazuje na kompleksnost sećanja, a ta kompleksnost govori u prilog tome da su sve metode njihovog oživljavanja, podsticanja i deljenja značajne.

Efekti i ishodi korišćenja vizuelnih metoda u radu sa publikom

Na neki način, ono što je nagovešteno u kreiranju aktivnosti kao očekivani rezultat, sada je jasno i potvrđeno u iskustvu ispitanika. U njihovim odgovorima se iskristalisalo nekoliko značajnih ishoda: **otvaranje** („Ja mislim da je to najveći efekat, da su se oni potpuno otvorili, od te početne zatvorenosti, preko nepoverenja i straha zbog nepoznatog i čudnog, oni su došli do toga da otvoreno pričaju o svojim sećanjima“), **razvijanje osetljivosti za druge** („Videla sam efekat da se otvaraju prema nama, ali i to da se otvaraju za tuđe. Mislim da su pokazali više saosećanja za tuđa sećanja, s obzirom na to da su osvestili svoja. Mogli su da se povežu na nivou sećanja, ma koliko ona bila različita. Kada su počeli da dele, videlo se da smo svi imali neke slične momente u detinjstvu, od dečijeg vragolanstva do drugih stvari i to je povežalo različite generacije“), **integracija u grupu** („Mislim da je čisto korišćenje dramskih tehnika još čudnije za ljude, tako da mislim da se uz pomoć vizuelnih metoda zaokružila nekako cela slika i da je kohezijom dramskih tehnika i vizuelnih sredstava uspela da se stvori ta neka povezanost i možda da se stvori neka buduća grupa“) i **bolje razumevanje teme** („Glavni ishodi su mi bolje razumevanje predstave, onda bolje razumevanje teme, tj. šta su sećanja i uopšte mogućnost da reflektujemo na naša sećanja, a samim tim i da se lakše povežemo sa drugima, sa pričama drugih i tuđim sećanjima. Imao sam utisak da je to stvarno pravi projekat zajednice i da je publika ovim vizuelnim metodama zapravo uvučena u zajednicu“). Ovi ishodi odgovaraju prvobitno planiranim ili uočenim ciljevima korišćenja vizuelnih metoda: zagrevanje za dramski proces, zagrevanje za temu i inicijalna integracija u grupu/zajednicu. Učesnici publike su dobili priliku da se kroz vizuelne metode lakše prisete svojih sećanja. Oni su, ustvari, dobili poziv u vidu ovih metoda da svoja sećanja ožive. Mogli su da osete da uvek možemo da oživimo neko sećanje, kroz priču, povezivanje i deljenje. To je, prema rečima kreatorki procesa, bila početna ideja – da znamo da uvek možemo da obnovimo sećanja na razne načine.

3. Vizuelne metode podstiču proces učenja u zajednici i povezuju publiku sa izvođačima

Kao ključno za učenje u zajednici navodi se to što ima više izvora znanja i svaka osoba koja je učesnik je na neki način izvor informacija, ideja i iskustva. Njihovom razmenom, zajednički dolazi do toga šta je tema tog učenja, čime se zapravo zajednica bavi, što je uvek nešto što je od zajedničkog interesa. Kolektivnim zalaganjima se onda zajednički kreiraju rešenja, predlozi i rađaju nove ideje. Učenje u zajednici je tako stalan proces pregovaranja: zbog čega se nešto uči, na koje načine, kada počinje i kada se završava. Kreatori i voditelji procesa podelili su neke od ovih ključnih momenata koje su primetili prilikom facilitacije aktivnosti.

Pre svega, ove aktivnosti inicirale su **deljenje ličnog iskustva**. Kako jedna od voditeljki kaže: „Mislim da je sama predstava doprinela tome da se oni otvore, a na kraju radionice i vizuelna sredstva su još više doprinela tome, kao neka nadogradnja njihovog otvaranja“. Slično tome, uverava nas i sledeći iskaz: „Predstava je dala osnovu za to da se oni otvore, a vizuelne metode da se oni još više otvore, a kad su se otvorili onda je krenuo talas emocija i sećanja, koji nije mogao da se zaustavi“. Druga je to uporedila sa pisanjem: „Podstiču na lično deljenje. Isto

kao i sa pisanjem, mi smo nekako sami sa sobom, a učenje se desilo tek kada smo to podelili, dakle, u tom momentu“.

To istovremeno znači i da je kreirano okruženje u kome je to moglo da se desi, što govori o tome da su vizuelne metode doprinele i **kreiranju sigurnog prostora** za deljenje i učenje: „Tu se kreira neki prostor koji liči na porodicu, gde se to lično može slobodno reći i ispoljiti. Svi smo mi sakrili nešto svoje i lično, ali smo i rekli nešto što u običnom razgovoru ne bismo. Ne bismo dozvolili sebi da budemo toliko ranjivi. Da slobodno pričamo o sećanjima, a taj prostor je to omogućio“. Jedna od voditeljki to objašnjava na sledeći način: „Samim tim što oni gledaju predstavu koja je sačinjena iz realnih sećanja, kao da vidite kako ljudi mogu da podele i oslobode se, onda i oni mogu da podele svoje i lično u takvom okruženju, osećaju da im je dozvoljeno, jer u realnom okruženju nam to nije dozvoljeno, nismo slobodni da ispričamo nešto o sebi, dok nam on ne kaže nešto o sebi, dok neko ne ispriča nešto svoje lično bar, a ovde su osećali da to mogu da urade“.

Ovakva razmena, dovela je do zbližavanja učesnika i stvaranja osećaja povezanosti. U tom smislu, aktivnosti su **podstakle kreiranje grupe**, o čemu svedoči jedan od voditelja komentarišući učesnike publike: „Mislim da su donekle i oni osećali pripadnost grupi, jer su i oni učestvovali u aktivnostima. Na samom kraju se to naročito osećalo, da su oni postali deo grupe koju smo svi zajedno radeći kreirali“. Postoje indikacije da tako kreirana grupa ima potencijal da se razvija: „Sad, da li je to nešto što može da proizađe u neki aktivizam, ja sam siguran da može, da ljudi požele nešto da promene, da žele da se pozovu na neka iskustva iz prošlosti, da žele da planiraju budućnost s obzirom na to iskustvo koje smo čuli i videli“.

Time je **podsticano iskustveno učenje**. Ispitanici navode da smatraju da su se na osnovu tog iskustva i sami menjali, kao na primer u iskazu: „Promenili smo se na način da bolje razumemo svoja sećanja i sećanja drugih ljudi.“ Ili: „...kada se ta žena otvorila, nekako sam imala mnogo više razumevanja za nju, iako ja nemam njeno iskustvo“. Činjenica da se radi o različitim generacijama, još više je doprinela tome: „Svi smo naučili da bolje razumemo sebe, svoje iskustvo i svoje godine, jer to su bile različite generacije koje su učestvovala u radionici“. Učenje se dešava kako na kognitivnom, tako i na emotivnom nivou: „Vizuelne metode su produbile njihova sećanja i produbile emocije na manje uobičajenom nivou. U emotivnom smislu, nije isto kada gledate televiziju i kada to osetite u prostoru i vidite kroz nečiji lični izraz“. Učenje se sastoji u tome da postanemo osetljiviji za druge, učimo o drugima i o sebi na jedan spontan i neinvazivan način: „Učenje se sastoji u tome da kada pričamo o sećanjima budemo senzitivniji, da postanemo senzibilniji na način koji obuhvata i pogled na sećanja iz drugog ugla, ne samo iz jednog ugla, našeg ugla“. Slično, o učenju sa drugim i kroz druge ljude govori i sledeći iskaz: „Naučili smo da napravimo neku paralelu između nas i drugih, ali ne tako da ostanemo u nama, već kroz druge da gledamo“. Aktivnosti, evidentno, **podstiču na kolektivno stvaranje**, jer povezuju učesnike jedne sa drugima putem dodirnih tačaka, izraženih u okviru tema koje su zajedničke, a u ovom slučaju to su činila sećanja: „Mi smo izveli predstavu koja je sačinjena od naših sećanja, ljudi se ne bi toliko otvorili da nije bilo tako. Oni su se nekako pronašli u našim sećanjima. Jer, koliko god smo mi različiti, ta predstava je objedinila ključna sećanja svakog čoveka“.

Na kraju, pojedini iskazi govore i u prilog tome da su vizuelne metode **podstakle transformaciju iskustva**, pa upućuju na to da je do učenja zaista i došlo, kao na primer: „Svi su ovo iskustvo manje ili više doživeli kao neku transformaciju. Ivana, koja nije htela time da se bavi a onda je podelila sećanja, shvatila je koliko je to vredno, da sada želi da piše knjigu o tome gde će sakupiti sećanja. Svi su bili dotaknuti i dirnuti njenom pričom“. Nedvosmisleno, prema tvrdnjama voditelja, svi učesnici procesa su iz njega izašli promenjeni, bogatiji za iskustvo saradnje, deljenja, otvaranja, povezivanja i kreiranja zajedničkog procesa stvaranja.

Zaključak

Vizuelne metode, poput upotrebe fotografije, slikarskih tehnika, upotrebe skulpture, mogu značajno doprineti ulozi drame kao snazi za obrazovanje ljudi u zajednici. Dirks nam govori o značaju emocija za učenje, ukazujući na to da se emocionalna stanja doživljavaju kroz slike, što nam pomaže da svoj unutrašnji self povežemo sa spoljnim svetom, što se može imenovati kao „rad duše“ (Dirks, 2001: 69). Kreatori i voditelji interaktivnih aktivnosti smatraju da su vizuelne metode, koje su bile okosnica tih aktivnosti, na adekvatan način uključile učesnike publike u pozorišni proces. One su ispunile svoju svrhu zagrevanja za dramski proces, kao i uvođenja u temu predstave. Odrasli mogu biti u ozbiljnoj zoni diskomforta kada se pozovu da nešto nacrtaju, oslikaju, ili predstave kroz improvizaciju ili scenu. Naši rezultati su pokazali da su vizuelne metode adekvatne u iniciranju i uključivanju u kreativan proces. Kratki zadaci poput ostavljanja kontura šake na papiru ili odabiru predmeta koji dobija novo značenje u mozaiku sećanja, aktivnosti su koje se fokusiraju na iniciranje procesa, a ne produkte. Za produkte je potrebno vreme, izgradnja poverenja, sticanje veština, zajednički rad i zajedničko kreiranje i učenje. Proces koji se inicira umetnošću je početak učenja. Učenje u zajednici se dešava u kompleksnoj interakciji kreiranja, planiranja i refleksije.

Vizuelnim metodama, koje su činile okosnicu aktivnosti za publiku, facilitirana su sećanja gledalaca, a zatim su povezivana sa sećanjima izvođača prikazanim u samoj predstavi, i na taj način se doprinosilo stvaranju kolektivnih sećanja, onih koje svi delimo. Brah (prema Nicholson, 2005) nam ukazuje da pripadnost zajednici može biti kreirana uz pomoć priča o ličnim zavetima i kolektivnim sećanjima, koji često, pričajući različite priče, iniciraju kreativniji proces istraživanja i spekulacija. Upravo je to momenat kada se inicira proces zajedničkog učenja i istraživanja i kada sećanja postaju sredstvo kolektivnog učenja, gde su različite generacije, razmenom i saradnjom, kreirale nova značenja u odnosu na teme koje su se pokrenule. Kao adekvatna sredstva primenjenog pozorišta, prema iskazima facilitatora, one doprinose i učenju u zajednici. Između ostalog, vizuelne metode podstiču razumevanje drugih i otvaranje ka drugima, produbljuju emocije, podstiču međugeneracijsku saradnju i kolektivno učenje. Na taj način otvara se mogućnost da pozorište postane prostor „kulturne produkcije, kritičke pedagogije i aktivacije i autorstva koje cene svi koji se sa njim susreću“ (Burke *et al.*, 2012). Međugeneracijsko pozorište zajednice na taj način gradi veštine koje omogućavaju da se iskoristi međusobna povezanost sveta i dalje promoviše solidarnost među generacijama.

Literatura:

- Aspin, D. (2000): Lifelong Learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century, *Music Education Research*, 2(1), 75-85, <https://doi:10.1080/14613800050004440>
- Brown, R., and Ohsako, T. (2003): A Study of Intergenerational Programmes for Schools Promoting International Education in Developing Countries through the International Baccalaureate Diploma Programme. *Journal of Research in International Education*, 2, 151-165.
- Bulajić, A., Nikolić, T., and Veira, C. C. (2020): Introduction: Contemporary World and Adult Learning and Education. In: A. Bulajić, T. Nikolić, & C. C. Veira, (Eds.): *Navigating through Contemporary World with Adult Education Research and Practice* (pp. 9-30). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade; ESREA - European Society for Research on the Education of Adults; Adult Education Society.
- Burke, S., Petherbridge, J. and Kendall, D. (2012): The process and impact of intergenerational theatre making. *Quality in Ageing and Older Adults*, 13(4), 301-306. <https://doi:10.1108/14717791211287002>.
- Dirkx, J. M. (2001): The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. In S. B. Merriam (Ed.): *The New Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Erven van E. (2001): *Community Theatre Global Perspectives*. London: Routledge.
- Heffernan, M. (2019, July): *The human skills we need in an unpredictable world* [Video]. TEDSummit. https://www.ted.com/talks/margaret_ted
- Koruga, N., Nikolić, T. and Bulajić, A. (2021): The role of adult learning in the community in strengthening democratic participatory practices. In B. Mikulec, S. Kump and T. Košmerl (Eds): *Reflections on Adult Education and Learning: The Adult Education Legacy of Sabina Jelenc Krašovec* (151-163). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Kump, S. and Jelenc Krašovec, S. (2010): Intergenerational Community Learning, Education and Cooperation. *Teorija in praksa*, 47(6), 1171-1194.
- Lawrence, L. R. (2005): Knowledge construction as contested terrain: Adult learning through artistic expression. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 107, 3 – 11. <https://doi:10.1002/ace.184>
- Meuser, M. and Nagel, U. (2009): The Expert Interview and Changes in Knowledge Production. *Interviewing Experts*, 17-42. https://doi:10.1057/9780230244276_2
- Muratidu, H. (2017): Primenjeno pozorište – preusmeravanje pozorišne umetnosti prema zajednici. *Scena*, 1, 187-193.
- Neelands, J. (2013): *Beginning Drama 11-14*. London, New York: Routledge.
- Neelands, J. and Goode, T. (2015): *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005): *Applied drama. The Gift of Theatre*. New York: Palgrave.
- Randall, L. W., and McKim, E. (2008): *Reading Our Lives. The Poetics of Growing Old*. New York: Oxford University Press.
- Riger, S. and Sigurvinsdottir, R. (2016): Thematic Analysis. In L. A. Jason and D. S. Glenwick (Eds.): *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (pp. 33-43). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Stein, D. S. and Imel, S. (2002): Adult learning in community: Themes and threads. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93-97. <https://doi.org/10.1002/ace.72>

Nikola Smilkov
Snežana Jovanova-Mitkovska

A comparative review of the art education curriculum in class teaching in the Republic of North Macedonia and other countries

Abstract: The need for education has always been and will continue to be essential in a society. The learning process begins at an early age and never ends. Elementary school is the main institution in which pupils acquire basic knowledge, skills, habits, abilities and a value system; it is an institution which sets the foundation for further intellectual, physical, social and moral development. Each country develops its own educational system, its educational policies, institutional and extra-institutional forms of education. In that process, we rely on tradition, as well as on studying and analysing the educational systems of specific countries, which enables us to note the similarities and differences, to use the positive and strong points of such educational systems, and to come up with new ideas, with a view to improving the quality of the educational process.

The analysis is mainly focused on the curricula of specific countries, serving as a starting point for implementing numerous educational reforms aimed at improving the educational system.

This paper analyses subject-based class teaching art education curricula in the Republic of North Macedonia and other countries (Serbia, Croatia, Slovenia, Bulgaria and Finland). The comparative analysis of the curricula includes several aspects concerning the perception of similarities and differences in terminology, objective setting, the number of classes, systematically and appropriately defined contents, age appropriate contents, the manner of assessing pupil academic achievement and teacher competencies.

The purpose of this analysis is to contribute, by focusing on individual aspects of a curriculum, to developing modern, high-quality curricula for art education in elementary schools, which will keep pace with contemporary trends in the development of this discipline and which will be compatible with European curricula, motivating both teachers and pupils.

Keywords: primary school, curricula, students, art, education

Translated by Aleksandra Marković

Nikola Smilkov
Snežana Jovanova-Mitkovska

Komparativni pregled nastavnog programa umetničkog obrazovanja u razrednoj nastavi u Republici Severnoj Makedoniji i drugim zemljama

Apstrakt: Potreba za obrazovanjem uvek je bila i biće ključna u jednom društvu. Proces učenja počinje u najranijim godinama života i nikada ne prestaje. Osnovna institucija u kojoj učenici stiču osnovna znanja, veštine, navike, sposobnosti, sistem vrednosti, u kojoj se stvara osnova za dalji intelektualni, fizički, društveni, moralni razvoj, je osnovna škola. Svaka zemlja stvara svoj sistem obrazovanja, stvara svoju obrazovnu politiku, svoje institucionalne i vaninstitucionalne oblike. U tom procesu stvaranja oslanjamo se na tradiciju, ali i na proučavanje, analizu obrazovnih sistema pojedinih zemalja, što nam zauzvrat omogućava da uočimo sličnosti i razlike, iskoristimo pozitivne, jače strane, proizvedemo nove ideje, a sve u pravcu postizanja većeg kvaliteta u obrazovnom procesu.

Najčešći predmet analize su nastavni planovi i programi pojedinih zemalja kao osnova za sprovođenje brojnih obrazovnih reformi usmerenih ka poboljšanju obrazovnog sistema.

Predmet analize u ovom radu su predmetni programi razredne nastave likovnog obrazovanja u R. Severnoj Makedoniji i drugim zemljama (Srbija, Hrvatska, Slovenija, Bugarska, Finska). Komparativna analiza programa obuhvatila je nekoliko aspekata koji se odnose na percepciju sličnosti i razlika u terminološkom smislu, postavljanje ciljeva, broj časova, sistematičnost i prikladnost u postavljanju sadržaja, usklađenost sa uzrastom učenika, način vrednovanja postignuća učenika, kompetencije nastavnika.

Svrha ove analize je bila da na osnovu analiziranih pojedinačnih aspekata kurikuluma, damo doprinos stvaranju savremenih, kvalitetnih programa u likovnom obrazovanju za osnovnu školu, koji će biti u korak sa savremenim trendovima u razvoju ove discipline, kompatibilni sa evropskim nastavnim kurikulumima i motivišući za nastavnike i za učenike.

Ključne reči: nastavni programi, obrazovanje, osnovna škola, učenici, umetnost.

Uvod

Potreba za obrazovanjem je uvek bila, jeste i ostaje ključna u društvu. Proces učenja počinje u najranijim godinama života i nikada ne prestaje. Čovek uči tokom celog života. Svaka država stvara svoj sistem obrazovanja, kreira svoju obrazovnu politiku, svoje institucionalne i vaninstitucionalne forme. U tom procesu stvaranja oslanjamo se na tradiciju, ali i na proučavanje, analizu obrazovnih sistema pojedinih zemalja, što nam opet pomaže da uočimo sličnosti i razlike, usvojimo i implementiramo pozitivne pristupe u njihovom kreiranju, imajući u vidu krajni cilj, tj. veći kvalitet u obrazovanju.

Stvaranje kvalitetnog obrazovnog sistema na svim nivoima je ono što je zajedničko u svim zemljama sveta. Kvalitet obrazovanja implicira promene ciljeva, zadataka, promene sadržaja, promene u strategiji, tehnike, metode, promene u ocenjivanju, promene koje se ogledaju u procesu obrazovanja nastavnog kadra. Namera je da se za obrazovni sistem kreiraju takvi ciljevi koji će biti u skladu sa evropskim dimenzijama u obrazovanju, tj. stvaranje uslova i mogućnosti za holistički razvoj mlade ličnosti, za osobu koja će biti osposobljena za život u multikulturnom, inkluzivnom društvu. Ovaj obrazovni cilj se konkretizuje i ostvaruje u svim nastavnim oblastima, kroz sve nivoe obrazovanja.

Osnovna ustanova u kojoj se odvija proces institucionalnog uticaja, u kojoj učenici stiču osnovna znanja, veštine, navike, sposobnosti, sistem vrednosti, u kojoj se stvara osnova za dalji intelektualni, fizički, društveni, moralni razvoj je osnovna škola. Prema postavljenom krucijalnom cilju, a to je holistički razvijena ličnost, osnovna škola je izvor promena u svim aspektima.

U skladu sa zahtevima savremenog društva, izmenjeni nastavni planovi i programi su pretpostavka za uspešnu transformaciju osnovnoškolskog sistema.

Promena nastavnih planova i programa najčešće se ostvaruje na osnovu međusobnog poređenja sopstvenih nastavnih planova i programa sa onima koji postoje u evropski orijentisanim zemljama i naravno sa onim koje postoje u zemljama koje su nam teritorijalno bliže. Međusobno upoređivanje omogućava nam da sagledamo koji su slični problemi koji postoje u obrazovnim sistemima različitih zemalja i da uočimo strategije koje su se pokazale uspešnim pri njihovom rešavanju.

Analiza i proučavanje sličnih, tj. različitih nastavnih planova i programa otvaraju mogućnosti za temeljno sagledavanje njihovih međusobnih sličnosti i razlika, prihvatanje pozitivnih iskustava drugih zemalja prihvaćenih u nastavnoj praksi, i kreiranje novih, savremenih kurikuluma za različite nastavne predmete.

Promene u obrazovnom sistemu, podsistem osnovnog obrazovanja

U poslednjih nekoliko godina, uzimajući u obzir savremene evropske trendove u obrazovanju, u većini evropskih zemalja sprovode se globalne reforme školstva, čiji su rezultat novi koncepti osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja. U kreiranju novih koncepata obrazovanja uzeti su u obzir postojeći pravni akti u konkretnoj zemlji, kao i brojni međunarodni dokumenti, međunarodne konvencije i razvojni dokumenti kao što su: Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta (1989), Svetska deklaracija „Obrazovanje za sve” (1990), Dakarska deklaracija – Kvalitetno obrazovanje za sve (2002), Milenijumski ciljevi razvoja Ujedinjenih nacija (2000), Deklaracija iz Salamanke (1994), Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (2006), Inčenska deklaracija „Obrazovanje 2030”, kao i Evropska strategija 2020, dokumenti za razvoj ključnih kompetencija (2006) i sve ostale preporuke za zasnivanje obrazovanja u Evropi na ključnim kompetencijama za celoživotno učenje (2018).

Osnovno, srednje i visoko obrazovanje u našoj zemlji, R. Severnoj Makedoniji, takođe se suočilo sa izazovom reformi. Osnovna namera je bila stvaranje kvalitetnog obrazovanja, kvalitetne nastave i učenja u skladu sa savremenim trendovima u obrazovanju zasnovanom na

kompetencijama, digitalizaciji obrazovanja, kao i sveg našeg dotadašnjeg iskustva, na bogatstvu i raznovrsnosti nacionalnog kulturnog nasleđa, naravno, uz poštovanje nekoliko ključnih principa: transparentnosti, konkurentnosti, kompatibilnosti i demokratičnosti, uvek imajući za cilj jačanje njihove efektivnosti i efikasnosti.

Što se tiče osnovnog obrazovanja, izrađena je nova Strategija 2018-2025, u kojoj su navedene ključne aktivnosti koje treba preduzeti u cilju unapređivanja nastave i učenja, nastave orijentisane na učenje, uvođenje nacionalnog ocenjivanja, veća kompatibilnost podsistema, njihova konceptualna povezanost i suštinska usklađenost u pogledu svih aspekata koji određuju funkciju i prirodu obrazovanja, kao i razvoj integrisane i kvalitetne osnovne škole za svu decu.

Ovako koncipirano osnovno obrazovanje bi omogućilo razvoj ličnosti sposobnih da preuzmu individualnu i građansku odgovornost, omogućiće sticanje potrebnih znanja, veština, stavova, tj. kompetencija koje će im omogućiti snalaženje u promenljivom društvenom svetu, omogućiće maksimalan razvoj individualnih potencijala, razvijaće svest o potrebi doživotnog obrazovanja.

U novoj koncepciji obrazovanja, naznačene su i promene nastavnih planova i programa kao osnovnih dokumenata na bazi kojih se strukturira obrazovno-vaspitni rad na državnom nivou i organizuje rad u školi.

Nastavni plan i program sadrži obavezne predmete, izborne predmete i druge aktivnosti koje osnovna škola nudi, njihovu raspodelu po razredima kao i broj časova, sedmično i godišnje. Nastavni planovi i programi se izrađuju na osnovu Nacionalnih standarda koji se zasnivaju na kompetencijama izraženim kroz znanja i stavove koje treba steći u određenoj oblasti. U svakom nastavnom planu i programu su postavljene osnovne kompetencije koje su u skladu sa oblašću u kojoj se određeni predmet nalazi, kao i transveralne kompetencije koje su povezane i relevantne za taj predmet (npr. digitalna pismenost i preduzetništvo, lični i društveni razvoj...) U programima se stavlja akcenat na rezultate procesa učenja, procesa u kome učenik ima aktivnu ulogu, kao i na ishode učenja, koje će učenik ostvariti u tom procesu. U nastavnim planovima i programima za osnovno obrazovanje sa statusom obaveznog predmeta od prvog do devetog razreda postavljen je predmet Likovno vaspitanje, predmet koji se uči jedan čas nedeljno, tj. 36 sati godišnje.

Značaj i potreba predmeta Likovno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi

Umetnost je posebna ljudska delatnost, usmerena pre svega na razvoj kreativnih potencijala kod pojedinca. To je duša vaspitanja, podsticaj duhovnom, psihičkom razvoju svakog pojedinca. S njom se dete susreće još od malena. Pomaže mu da upozna sebe, da razume svet oko sebe. Neguje njegov stvaralački stav u doživljavanju sveta oko sebe, razvija u njemu sposobnost za estetski doživljaj, otvara put za neposrednu komunikaciju u svetu lepote. Organizovan način obrazovanja iz ove oblasti u osnovnom obrazovanju i vaspitanju ostvaruje se kroz realizaciju nastave dva predmeta: Likovno vaspitanje i obrazovanje i Muzičko vaspitanje i obrazovanje.

Likovno vaspitanje i obrazovanje kao obavezan predmet u osnovnoj devetogodišnjoj školi ima posebno veliku ulogu i značaj pre svega iz sledećih razloga:

- podstiče kreativnost;
- obogaćuje socioemotivni život učenika;
- razvija njihovu maštu, osećanja, misli, pamćenje, govor;
- podstiče umetnički senzibilitet i sposobnost izražavanja;
- razvija samopouzdanje;
- doprinosi razvoju kognitivnih, konativnih i voljnih osobina ličnosti;
- doprinosi razvoju motoričkih sposobnosti;
- terapija je za prevazilaženje stresa.

Osnovni cilj je da se dete, učenik, izgradi u individuu sa razvijenim potencijalom, odnosno sposobnostima za rešavanje kompleksnih problema, izgrađujući se u intelektualno i emocionalno stabilnu ličnost.

Predmet likovnog vaspitanja i obrazovanja ostvaruje se u skladu sa propisanim i odobrenim nastavnim planovima i programima.

Metodologija rada

Kvalitetna organizacija i realizacija nastave nije moguća bez nastavnih planova i programa. Nacionalni nastavni planovi i programi su osnovni dokumenti koji prikazuju vrednosti, ciljeve, principe, sadržaje i opšte ciljeve nastavnog predmeta.

Nastavni programi umetničkog obrazovanja su sastavni deo nacionalnog nastavnog plana i programa za osnovno obrazovanje. Upravo ti nastavni programi likovnog obrazovanja u razrednoj nastavi osnovnog obrazovanja u R. Severnoj Makedoniji, kao i u Srbiji, Hrvatskoj, Sloveniji, Finskoj i Bugarskoj, bili su predmet uporedne analize u ovom radu.

Detaljna komparativna analiza osnovnoškolskog nastavnog programa likovnog obrazovanja za razrednu nastavu u R. Severnoj Makedoniji i drugim navedenim zemljama, bio je osnovni cilj našeg proučavanja. Naša namera je bila da identifikujemo sličnosti i razlike koje postoje između njih, i da na osnovu uočenih, za nas značajnih pozitivnih karakteristika, izvedemo odgovarajuće zaključke i preporuke. To nam je neophodno za što bolje koncipiranje nastavnih programa likovnog vaspitanja i obrazovanja za osnovnu školu, razume se u narednim reformama sistema osnovnoškolskog obrazovanja u našoj zemlji.

Ovaj cilj konkretizirali smo postavljanjem sledećih zadataka:

- Utvrditi da li postoje razlike u nazivu predmeta u nastavnim planovima i programima u navedenim zemljama.
- Utvrditi da li postoje sličnosti i razlike u pogledu obima predmeta (broj nastavnih časova sedmično i broj nastavnih časova godišnje), ciljeva predmeta, nastavnih sadržaja i ciljeva, strukture, organizacije sadržaja u nastavni program (teme i sadržaji), smernica i mogućnosti za integraciju i korelaciju.
- Pripremiti predlog za nove promene nastavnog programa likovnog obrazovanja u R. Severnoj Makedoniji kako bi se prevazišli nedostaci postojećeg programa.

U proučavanju i analizi programa likovnog obrazovanja pošli smo od pretpostavke da postoje razlike u organizaciji i strukturi nastavnih programa likovnog obrazovanja za osnovnu školu u R. Severnoj Makedoniji i drugim zemljama: Hrvatskoj, Sloveniji, Finskoj, Bugarskoj i Srbiji.

Specifičnosti izabranog problema uticale su na izbor metoda i tehnika istraživanja. Primenjen je metod teorijske analize kao i deskriptivno-analitički i deskriptivno-eksplicitni metod. Primenjena tehnika je rad na dokumentaciji, čiji je osnovni postupak analiza sadržaja konkretnih dokumenata, u ovom slučaju to su propisani i usvojeni programi likovnog obrazovanja u pojedinim zemljama. Evidencioni list smo koristili kao instrument.

Prigodan uzorak su sačinjavali predmetni programi likovnog vaspitanja i obrazovanja za osnovnu školu.

Rezultati i diskusija

U analizi rezultata poseban akcenat smo stavili na nekoliko ključnih parametara kao što su: obim predmeta (broj nastavnih časova nedeljno i broj nastavnih časova godišnje), ciljevi pred-

meta, nastavni sadržaji i ciljevi, struktura, organizacija sadržaja u nastavnom planu i programu (teme i sadržaji), pravci i mogućnosti integracije i korelacije.

Imenovanje predmeta u razrednoj nastavi

Tabela 1. Razlike u pogledu imenovanja predmeta u razrednoj nastavi

Zemlja	Naziv predmeta	Status predmeta
Finska	Vizuelne umetnosti, krafts. Obrti	Obavezan
Slovenija	Likovna umetnost	Obavezan
Hrvatska	Likovna kultura	Obavezan
Srbija	Likovna kultura	Obavezan
Bugarska	Umetnost	Obavezan
R. Severna Makedonija	Likovno obrazovanje	Obavezan

Kao što vidimo iz Tabele 1 postoje razlike u imenovanju predmeta. To ukazuje na potrebu prevazilaženja terminološke nejednakosti u imenovanju predmeta, tj. uspostavljanje komunikacije, dogovora između predstavnika različitih zemalja koji se bave ovom problematikom, u pravcu obezbeđivanja lakšeg transfera, prepoznavanja odgovarajućeg predmeta kada je u pitanju razmena učenika koja je prilično aktuelna (migracije, evropske obrazovne razmene) poslednjih godina. Što se tiče statusa, ovaj predmet, iako pod različitim nazivima, ima status obaveznog predmeta.

Obim nastavnog plana i programa

Analiza i distribucija časova iz predmeta Likovno obrazovanje, Likovno vaspitanje, Umetnost, Likovna kultura, Vizuelna umetnost, različita je u proučavanim zemljama.

U Finskoj nastavni plan i program predviđa minimalan broj časova nedeljno kako bi škola mogla fleksibilno i slobodno da zakazuje nastavu po potrebi, a obaveza je jedan čas Vizuelne umetnosti i jedan čas Zanata nedeljno.

U nastavnom planu i programu u Sloveniji predviđeno je 2 časa nedeljno za razrednu nastavu, tj. 70 časova godišnje za predmet Likovna umetnost.

Predmet Umetnost u Bugarskoj zastupljen je sa različitim brojem časova tokom godine zavisno od razreda, tj. prvi razred – 64 časa godišnje, II razred - 48 časova, III razred – 64 časa i IV razred – 51 čas ili ukupno 227 časova za predmet *Umetnost* u nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje.

U R. Severnoj Makedoniji, prema planu i programu iz školske 2021/2022. godine za razrednu nastavu predviđen je jedan čas nedeljno, tj. 36 časova godišnje za predmet Likovno obrazovanje.

Na osnovu prikazanih podataka može se primetiti da i ovde postoji nejednakost u broju časova predviđenih za ovaj predmet. Najmanji broj časova za likovno obrazovanje, likovno vaspitanje, likovnu, kulturu, likovnu umetnost imamo u Hrvatskoj i R. Severnoj Makedoniji, što opet govori o daljim intervencijama u reformi nastavnih planova i programa za osnovno obrazovanje u ovim zemljama, u cilju povećanja broja nastavnih časova sedmično i godišnje, imajući u vidu njihov veliki značaj u jačanju intelektualnih, socioemocionalnih kapaciteta mladih, kao i potrebu usklađivanja sa iskustvima zemalja na tlu Evrope.

Ciljevi nastave i sadržaji učenja

Prema evropskim trendovima u obrazovanju, pri kreiranju nastavnih planova i programa u svim zemljama u kojima se analiziraju programi likovnog obrazovanja, vaspitanja, umetnosti, kulture, vizuelnih umetnosti, primetno je postavljanje ciljeva, očekivani rezultati, tj. ishodi nastave, procesa učenja. Jasno su postavljeni opšti ciljevi koji se želi postići konkretnim predmetom.

Primer: Finska, ciljevi predmeta Likovna umetnost, Zanati.

Učenici:

- steći će veštine i znanja neophodna za vizuelno izražavanje: zapažanje, razvijanje ideja, mašte, pronalaženje, kreativno rešavanje problema, građenje i potvrđivanje estetskog izbora;
- steći će veštine neophodne za kreiranje imidža i konstruisanje prostora, sticanje znanja o materijalima;
- naučiće da analiziraju i diskutuju o svom i tuđem radu, uvežbavaju upotrebu osnovnih pojmova umetnosti i poštuju različite poglede na umetnost i vizuelnu komunikaciju;
- upoznaće se u okviru sopstvenog iskustva sa vizuelnom tradicijom i stranim kulturama, finskom arhitektonskom tradicijom, modernom umetnošću, značajnim građevinama i prirodnim okruženjem svoje neposredne zajednice, arhitekturom i dizajnom;
- naučiće da cene estetske vrednosti, udobnost i funkcionalnost svog okruženja;
- naučiće da istražuju važnost različitih medija u njihovim životima;
- naučiće da koriste alate za vizuelnu komunikaciju i da razlikuju svet mašte od stvarnog sveta.

Ovi opšti ciljevi se dalje konkretizuju u operativne ciljeve koje treba postići kroz specifične teme i sadržaje.

Tabela 2. Operativni ciljevi u nastavnom planu i programu, Srbija

Teme	Sadržaji	Ciljevi/ očekivani ishodi
Kolaž i asamblaž, površinski trodimenzionalni	Kolaž I, građenje celina od obojenih i neobojenih površina.	Učenik može da: <ul style="list-style-type: none"> • definiše pojam kolaža i asamblaža; • koristi raznovrsne materijale; • maštovito se likovno izrazi.
Vezivanje oblika u trodimenzionalnom prostoru i ravni	Kolaž II, komponovanje različitih materijala površinskog i trodimenzionalnog karaktera.	Učenik može da: <ul style="list-style-type: none"> • razlikuje površinske od trodimenzionalnih oblika; • razlikuje oblikovanje od crtanja i slikanja; • organizuje i likovno predstavi trodimenzionalne oblike u prostoru i ravni.
Slikarski materijali i tehnike	Karakteristike akvarel tehnike. Karakteristike pastel boja i kreda u boji. Karakteristike tempera. Vežba.	Učenik može da: <ul style="list-style-type: none"> • prepozna slikarske materijale; • razlikuje i koristi slikarske tehnike; • kreativno se izrazi slikarskim tehnikama tempera, akvarel, pastel, kreda u boji.

Osnovne i izvedene boje	crvena + žuta = narandžasta. plava + crvena = ljubičasta. žuta + plava = zelena; Vežba.	Učenik može da: • prepozna osnovne i izvedene boje; • samostalno dobije izvedene boje; • samostalno i slobodno se likovno izrazi.
Boja, površina, masa, volumen	Površina, prostor. Površina, boja, prostor. Masa, volumen, prostor. Vežba.	Učenik može da: • prepozna boju, površinu, masu, volumen, prostor; • samostalno predstavi karakteristične oblike u prostoru.
Ambijent/scenski prostor	Idejna rešenja za izradu maski. Izrada maske. Izrada scene. Realizacija predstave po grupama. Vežba.	Učenici mogu da: • prepoznaju masku, kostim, scenu, objasne ulogu maske, kostima, scene; • grupno izrade masku, scenu, kostim; • realizuju predstavu.

Ishodi su očekivani rezultati, pokazatelji šta učenik treba da zna i shodno tome, šta može da uradi na kraju časa, zadate teme, ciklusa ili stepena obrazovanja, ili šta je naučio tokom nastavnog procesa. Ishodi treba da budu konkretni, jasni, proverljivi, merljivi. Standardi ocenjivanja su postavljeni kao instrument merenja za postignute rezultate.

Primer:

Tabela 3. Očekivani ishodi, R. Severna Makedonija

Teme	Očekivani ishodi
Crtanje	<ul style="list-style-type: none"> • pravi crtež, koristeći olovku, kredu, laviran tuš, bajc, pero, drvo, ugalj; • primenjuje ravnotežu, kontrast, gradaciju, proporciju, simetriju, asimetriju, zapreminu, detalje, kontrast i konturne linije prilikom crtanja i prepoznaje prisustvo istih elemenata i principa u crtežima drugih. • koristi računar za kreiranje crteža.
Slikanje	<ul style="list-style-type: none"> • stvara sliku, koristeći različite slikarske tehnike i materijale; • primenjuje gradaciju boja i tonova, hromatske i ahromatske boje i komplementarni kontrast u slikanju; • koristi računar za kreiranje slike.
Plastično oblikovanje i konstrukcija	<ul style="list-style-type: none"> • stvara oblike, koristeći različite tehnike i materijale za oblikovanje u prostoru, modeliranje i građenje; • primenjuje umetničke elemente i principe u oblikovanju i izgradnji reljefa, portreta, skulpture, trodimenzionalnih figura i arhitekture; • koristi računar za plastično oblikovanje i konstrukciju.
Grafička	<ul style="list-style-type: none"> • pravi otiske koristeći različite tehnike i alate za štampanje; • primenjuje likovne elemente i principe u štampi - monotipija, kolografija; • koristi računar, štampač za štampanje.

Dizajn i vizuelne komunikacije	<ul style="list-style-type: none"> • kreira dizajn, koristeći različite tehnike, alate i materijale za dizajn i vizuelne komunikacije; • primenjuje umetničke elemente i principe u dizajnu i vizuelnim komunikacijama - ilustracija, naslovnica, reklama, strip, video, vizuelni znak, fotografija; • koristi računare i digitalne uređaje u dizajnu i vizuelnim komunikacijama.
--------------------------------	--

U formulisanju ciljeva (opštih, operativnih) i očekivanih rezultata, koriste se jasni i precizni izrazi koji ukazuju na način nastave usmeren na učenika i njegove sposobnosti.

U nekim od programa istaknuti su primeri aktivnosti, ali i ideje za kreiranje i pronalaženje novih vidova aktivnosti usmerenih ka postizanju postavljenih ciljeva i očekivanih rezultata.

Struktura i organizacija sadržaja

Analizirani programi likovnog obrazovanja, kulture, umetnosti i vizuelne umetnosti, ukazuju na razlike u pogledu naziva tema koje se obrađuju, njihovog broja i njihove usmerenosti.

Nastavni program u Finskoj sadrži tri globalne teme koje se kasnije konkretizuju kroz sadržaje. Učenici uzrasta između 6 i 11-12 godina stiču znanja o likovnim tehnikama, likovnom jeziku i značaju umetnosti.

Nastavni programi u R. Severnoj Makedoniji, Sloveniji i Srbiji slični su po temama koje se obrađuju, njihovom broju i po nazivu. Naslovi tema su u skladu sa likovnim oblastima koje se obrađuju. U nastavnim programima u Srbiji imamo konkretizaciju u višim razredima, tj. diferencijacije oblasti na određene teme.

Struktura nastavnog programa iz likovne kulture u Hrvatskoj zasniva se na tri elementa – kreativnost i produktivnost, iskustvo i stav, umetnost u kontekstu, imajući u vidu tri osnovne oblasti ljudske posebnosti, a to su: psihomotoričko, afektivno i kognitivno. Zasnovana je na procesu istraživačkog učenja i stvaranja. Nazivi tema koje su postavljene u nastavnim planovima i programima za razrednu nastavu su u formi motiva kroz koje se realizuju sledeće oblasti umetnosti: crtanje, slikanje, grafika, modeliranje i građenje i dizajn.

Nastavni program umetnosti u Bugarskoj ima najveći broj tema koje se obrađuju, sa zanimljivim nazivima, različit je broj tema koje se obrađuju u različitim razredima. Postavljene teme su u funkciji sticanja znanja, veština, likovnih tehnika, likovnog jezika i umetnosti u širem smislu reči.

Tabela 4. Teme u nastavnim planovima i programima za predmete Likovno obrazovanje, Likovno vaspitanje, Umetnost, Likovna kultura, Likovne umetnosti

Zemlja	Teme
Finska	Vizuelno izražavanje i vizuelno mišljenje
	Poznavanje umetnosti i kulturna ekspertiza
	Estetika životne sredine, arhitektura i dizajn
Slovenija	Oblikovanje na ploskvi-risanje (crtanje)
	Oblikovanje na ploskvi- slikanje
	Oblikovanje na ploskvi- grafika
	Dizajn u trodimenzionalnom prostoru – skulptura
	Dizajn u trodimenzionalnom prostoru – arhitektura

Hrvatska (likovni pojam, likovni jezik kroz tri domena)	Slika, igra, priča		Priroda i čovek	Svet oko mene
	Priroda i oblik		Komunikacija	Nevidljiv svet
	Prostor u kojem boravim		Slika, pokret, zvuk, reč	Umetnost i zajednica
	Oseti i osećaji		Svet u meni	Svet za mene
Srbija	Crtanje		Slikanje i crtanje – zamišljanje, ornamenti	
	Slikanje		Komponovanje i preoblikovanje Tema 1: Korišćenje različitih materijala za komponovanje Tema 2: Preoblikovanje materijala ili predmeta njihovim spajanjem	
	Vajanje		Prostor i odnosi u prostoru Tema 1: Perspektive i pokret u prostoru Tema 2: Prostor (povezivanje raznih oblika u celinu)	
	Primenjena umetnost			
Bugarska	Bogatstvo slike	Osećanja i znaci	Javne i stambene zgrade	Umetnički muzeji i galerije
	Stvarni i fantazijski likovi	Materijali i alati	Unutrašnje i spoljašnje arhitektonsko okruženje	Simboli i znaci
	Obrazi i forme Slike	Profesija umetnika	Gradovi budućnosti	Tradicionalni i netradicionalni materijali i tehnike
	Obrazi i cveće Slike	Ljudske aktivnosti i znaci	Narodna umetnost i zanati	Ekspresivnost maštovitih materijala i tehnika
	Dela likovne umetnosti	Obrazovne tehnike	Dodatna iskustva	Svet mitova i legendi
	Ilustracija u knjizi za decu	Vrste i žanrovi u iskustvu	Obrazovne tehnologije	Teme i sumirano iskustvo
	Slike iz prošlosti i iz savremenog sveta			
R. Severna Makedonija	Crtanje		Vizuelne komunikacije i dizajn	
	Slikanje		Grafika	
	Oblikovanje u prostoru, modeliranje i građenje			

Slična je situacija i sa postavljanjem sadržaja u okviru konkretnih tema (tabela 5). Oni su njihova konkretizacija. Imamo različit broj sadržaja i različite nazive, ali su oni usklađeni sa konkretnim ciljevima koje treba postići i usmereni su na to da učenici nauče ključne pojmove koji su u njima sadržani, tj. usmereni su na ostvarivanje vaspitno-obrazovnih i funkcionalnih ciljeva.

Primer:

Tabela 5. Sadržaj nastavnog programa za predmet Likovno obrazovanje u R. Severnoj Makedoniji i za predmet Likovna kultura u Srbiji, za III razred osnovnog obrazovanja

Republika Severna Makedonija		Srbija	
Tema: Slikanje III razred 32 časa	Sadržaji	Tema: Slikanje III razred 20 časova	Sadržaji
	Likovni elementi u slikanju		Tehnika voštani pastel
	Slikanje		Tehnika gvaš
	Kontrast		Tehnika kolaž
Original i reprodukcija	Upoznavanje sa tehnikom tempera:	Ilustrovanje pročitano teksta	

Mogućnosti integracije i korelacije sa drugim predmetima

Nastavni programi likovnog vaspitanja, likovnog obrazovanja, likovne kulture, umetnosti, vizuelnih umetnosti, tačnije teme i planirani sadržaji nude mogućnosti za interdisciplinarnu, međusadržajnu integraciju i korelaciju. Ove mogućnosti, kao i naznaka konkretnih predmeta sa kojima se mogu uspostaviti korelacioni odnosi, postavljeni su u nastavnim programima u sledećim zemljama:

Finska – nastavni predmet pokriva međupredmetne teme. Budući da su sadržaji predmeta Vizuelnih umetnosti vezani za vizuelne komunikacije, ovaj predmet sa svojim tematskim celinama vezan je za predmete koji se odnose na komunikološko obrazovanje, a to su: maternji jezik, strani jezik, muzika, istorija i društvo. Umetnost ove predmete obogaćuje estetskim i iskustvenim aspektima. Vizuelne umetnosti takođe doprinose ekološkom obrazovanju, jer senzibilišu učenike na prirodno i kulturno nasleđe. Pojavljuje se u svim temama koje uključuju teme životne sredine.

Slovenija – u nastavnim programima predmeta Likovne umetnosti postoji posebno poglavlje koje se bavi mogućnošću interdisciplinarnog povezivanja. U njemu se naglašava potreba za interdisciplinarnom interakcijom, identifikovanom kao „ključni koncept” u savremenom umetničkom obrazovanju. Program se takođe odnosi na mogućnost dve vrste konekcije:

- „Povezivanje umetničkih pojmova sa pojmovima iz drugih predmetnih oblasti na osnovu verbalne interpretacije (usmene, pismene). U ovom slučaju poznati koncept iz druge predmetne oblasti doprinosi dubljem razumevanju umetničkog koncepta i obrnuto.
- Povezivanje umetničkih pojmova sa pojmovima iz drugih predmetnih oblasti na osnovu verbalne i umetničke interpretacije (izražavanja). Pojmovi iz nastavnih sadržaja ostalih predmeta podstiču intenzivnije doživljavanje likovnih pojmova i umetničke interpretacije.“

U nastavnom programu predmeta Likovna kultura u Hrvatskoj stoji: „Odabirom teme nastavnik bira okvir u kojem se učenik bavi određenim problemima, istražuje ih i interpretira likovnim i vizuelnim radovima. Teme povezuju sadržaje predmeta Likovna kultura sa drugim predmetima, interdisciplinarnim temama i iskustvima iz svakodnevnog života. Tematske celine su planirane kao projekti ili kao nekoliko lekcija vezanih za zajednički kontekst. Nastavnici sami odlučuju o trajanju nastavnih ciljeva, broju izvedenih likovnih ili vizuelnih radova i načinu na koji se izvodi završni deo nastavne jedinice. Organizovanje učenja i nastave u projektnim ili

kontekstualnim jedinicama omogućava istovremenu realizaciju svih ishoda koji se međusobno dopunjuju“.

Srbija – nastavnim programom iz predmeta Likovna kultura nisu navedeni konkretni predmeti sa kojima se ovaj predmet može integrisati, korelisati, ali se u sadržajima i predloženim aktivnostima vidi mogućnost integracije i korelacije. Na primer: Tehnika gvaša: „Oblaci“, „More“, „Oluja“, „Park“, „Rad voza“, „Moja kuća“, „Mlin“, „Doček Nove godine na ulici“, „Ovce na pašnjaku“, „Cvečara“, „Životinje u šumi“, „Predmeti na stolu“, „Moje cipele/patike“ i sl. Tehnika kolaža: „Stari zidovi“, „Kuća do kuće“, „Paun“, „Ptica u kavezu“, „Lutka“, „Mačka“, „Klovn“ i sl. Upoznavanje sa tehnikom tempera: „Voćnjak u cvetu“, „Đurđevak“, „Suncokreti“, „Mak u žitu“, „Na plaži“, „U parku“, „Vršidba“ i sl.

Bugarska – nastavni program uključuje deo koji se bavi mogućnošću uspostavljanja među-predmetnih veza. Navedene aktivnosti za realizaciju nastave umetnosti imaju interdisciplinarni karakter i usmerene su na sticanje savremenih ključnih kompetencija. Predlaže se nekoliko aktivnosti prema ključnim kompetencijama, ali se one mogu shvatiti kao ideje koje se mogu dalje razvijati, proširivati. Primer: Digitalna kompetencija i predložene aktivnosti međusobnog povezivanja: korišćenje računara za kreiranje različitih vrsta slika (slike, likovi); pregled virtualne galerije.

R. Severna Makedonija – u nastavnim programima ne postoji poseban deo koji se odnosi na mogućnost interdisciplinarnog povezivanja, ali je u navedenim primerima aktivnosti jasan pravac i upućivanje na međusadržajnu, interdisciplinarnu integraciju i korelaciju.

Na osnovu iznetih podataka iz analize programa nastavnog predmeta iz oblasti likovne umetnosti u R. Severnoj Makedoniji, Srbiji, Bugarskoj, Hrvatskoj, Finskoj i Sloveniji potvrđuje se pretpostavka od koje smo pošli i ukazuje na postojanje razlika i sličnosti između ovih nastavnih planova i programa.

Uočene sličnosti i razlike su osnova za izvođenje odgovarajućih zaključaka i predloga za unapređenje nastavnih planova i programa, tačnije programa likovnog obrazovanja razredne nastave u našoj zemlji R. Severnoj Makedoniji.

Zaključci i predlozi

Obrazovni sistemi u svim zemljama sveta bili su, jesu i biće podložni promenama u skladu sa savremenim društvenim razvojem, u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije. Od posebnog interesa su kurikularne reforme koje imaju za cilj njihovo unapređenje i usklađivanje sa onim što se podrazumeva pod savremenim evropskim trendom, trendom u razvoju specifične nauke, naučne discipline, u skladu sa savremenim saznanjima obrazovnih, psiholoških nauka, u skladu sa trendovima u struktuiranju nastavnih planova i programa.

U radu smo, na osnovu dostupnih podataka, uradili komparativnu analizu nastavnih planova i programa likovnog obrazovanja u R. Severnoj Makedoniji, Srbiji, Bugarskoj, Hrvatskoj, Sloveniji i Finskoj. Analizu smo bazirali na nekoliko parametara. To su: obim predmeta (broj nastavnih časova nedeljno i broj nastavnih časova godišnje), ciljevi predmeta, nastavni sadržaji i ciljevi, struktura, organizacija sadržaja u nastavnom planu i programu – teme), pravci i mogućnosti integracije i korelacije.

Analiza je pokazala sledeće:

- postojanje različitih naslova predmeta,
- različit opseg nastavnog programa - broj i raspored časova,
- sličnosti u postavljanju ciljeva, očekivanim rezultatima, ishodima,
- razlike u broju, nazivima konkretnih tema, njihovih sadržaja koje su predložene u programu,
- sličnost u pogledu usmerenosti na interdisciplinarnu integraciju i korelaciju i potrebu za

interdisciplinarnim pristupom u realizaciji nastave ovog predmeta.

Koji su predlozi budućih reformi nastavnih planova i programa likovnog obrazovanja u našoj zemlji R. Severnoj Makedoniji?

- Uspostavljanje bliže i intenzivnije komunikacije i saradnje između kreatora obrazovnih politika, kreatora nastavnih planova i programa iz većine evropskih zemalja u pravcu njihove promocije, standardizacije;
- Usklađivanje naziva predmeta, na osnovu međusobne saradnje i dogovora u većini evropskih zemalja;
- Povećanje broja časova uzimajući u obzir značaj ovog predmeta za ukupan razvoj pojedinca;
- Približno jednak broj tema, sadržaja, sličnih naziva.

I za kraj: „*Reforme obrazovanja su obično izuzetno obimne i složene, ali su i nedovršeni poslovi u kojima uvek ima prostora za doradu i unapređenje u sprovođenju*“.

Literatura:

- Belamarić, D. (1986): *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Закон за основно образование („Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 161/19, 229/20)
- Karlavaris, B. (1991): *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
- Karlavaris, B. (1988): *Metodika likovnog odgoja 2*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb, sajt posećen 16.06.2021.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2006_09_102_2319.html
- National core curriculum for basic education* (2014). Finnish National Board of Education, Helsinki, sajt posećen 17.06.2021.
<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
- Настава и учење у основном образовању и васпитању, Србија, sajt posećen 12.06.2021. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-40_sr
- Наставни програми за наставни предмет Ликовна култура од II до IX разреда основне школе, Србија, sajt posećen 12.06.2021.
<https://www.rpz-rs.org/906/rpz-rs/Nastavni/programi/za/nastavni/predmet/Likovna/kultura/od/II/do/IX/razreda/osnovne/skole>
- Наставен план за деветгодишно основно образование во учебна 2020.2021 година, sajt posećen 18.06.2021.
<https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2020/09/nastaven-plan-devetgodishno-2020-2021-3362finalen.pdf>
- Наставни програми за основно образование, sajt posećen 18.06.2021. <http://osnovnoobrazovanie.mon.gov.mk/%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%B2%D0%BD%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8/>
- Нацрт концепција за развој на образованието, sajt posećen 15.05.2021.
<https://mon.gov.mk/stored/document/Концепција%20-%20makedonski%20jazik.pdf>
- Program osnovna sola, Likovna Vzgoja, Učni nacrt, sajt posećen 20.06.2021. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Стратегија за развој на образованието 2018-2025, sajt posećen 15.05.2021. <https://mon.gov.mk/page/?id=2048>
- Turković, V. (2009): Umjetničko obrazovanje u tranziciji: likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu. *Metodika* 18 Vol. 10, br. 1, 2009, 8-38.
- Учебни програми по изобразително изкуство, sajt posećen 17.06.2021.
<https://www.mon.bg/bg/28>

Gordana Belić

Young artists between dreams and the reality of professional life

A workshop and research project intended for students in their final years of study at the Faculty of Fine Arts in Belgrade

Abstract: The project started in February 2020 as a workshop called “Being an Artist by Profession”, intended for students in their final years of study at three departments of the Faculty of Fine Arts. It lasted, with two interruptions, until June 2021. The purpose of the workshop was to prepare young artists for the temptations of professional life after the completion of their studies. In view of the fact that the market economy model is dominant in society, and that the curriculum of the Faculty of Fine Arts supports the non-market and non-commercial model, the objective was to mitigate the adverse consequences of this discrepancy.

The following are the most frequent problems listed by the students: fear of the future after graduation, fear of being forced to requalify and abandon art, depressive mood and lack of will to work in their classes, shattered self-confidence, loneliness... The 90-minute workshops were held once a week at the Sculpture Department of the Faculty of Fine Arts.

The students perceived the workshops in different ways. Some students recognized the opportunity to openly discuss, in a small circle of people, the problems they otherwise did not talk about; others made use of the information and practical advice offered by their older colleagues who were guests at the workshops, while the third group saw the workshops as a form of education, based on an open exchange of thoughts rather than on lectures. All of them agreed on the following: the programme should be transformed into a mandatory elective course at the Faculty Fine Arts.

Keywords: future, existence, profession, fear, artist

Translated by Aleksandra Marković

Gordana Belić

Mladi umetnici između sna i jave profesionalnog života

Radionica i istraživački projekat namenjen studentima završnih godina FLU u Beogradu

Apstrakt: Projekat je započeo u februaru 2020. godine kao radionica pod nazivom „Profesija umetnik“, namenjena studentima završnih godina tri odseka Fakulteta likovnih umetnosti. Trajao je, sa dva prekida, do juna 2021. Svrha radionice bila je da pripremi mlade umetnike za iskušenja profesionalnog života posle završetka studija. Imajući u vidu da u društvu vlada tržišni model ekonomije, a nastavni program na fakultetu podržava netržišni i nekomercijalni model, cilj je bio ublažiti negativne posledice ove neusklađenosti.

Najčešći problemi koje studenti navode su: strah od budućnosti po završetku fakulteta, strah da će biti primorani da se prekvalifikuju i napuste umetnost, depresivno raspoloženje i nedostatak volje za radom u klasi, pad samopouzdanja, usamljenost... Radionice su se održavale jednom nedeljno u trajanju od 90 minuta, na Vajarskom odseku FLU.

Studenti su radionicu doživeli na različite načine. Neki su u njoj prepoznali priliku da u malom krugu ljudi otvoreno pričaju o problemima o kojima se inače ne govori, drugima su značile informacije i praktični saveti starijih kolega koji su gostovali, treći su videli specifičan vid edukacije, baziran na otvorenim razmenama mišljenja a ne predavanjima. Svi su se složili u jednom: da program treba da zaživi kao izborni predmet na fakultetu, koji bi bio obavezan za studente koji ga izaberu.

Ključne reči: budućnost, egzistencija, profesija, strah, umetnik.

Uvod

Projekat je namenjen studentima završnih godina tri odseka (Vajarski, Slikarski, Grafički) Fakulteta likovnih umetnosti. Uopšteno, svrha radionice je da pripremi studente za iskuševanja profesionalnog života posle završetka studija. Ponašanje studenata koje karakteriše slaba motivisanost za rad u klasama, neredovno pohađanje nastave, depresivno raspoloženje, pad samopouzdanja, površna međusobna komunikacija, nepoverenje i razočaranje u budućnost profesije..., primetno je poslednjih nekoliko godina i ima tendenciju daljeg pogoršanja. Istraživanja na ovu temu u Srbiji ima veoma malo, a ona koja su rađena prikazuju umetničku populaciju kao ekonomski marginalizovanu grupaciju, a umetnike kao ekonomski zavisne od roditelja, sa malo šansi da zasnuju svoju porodicu i imaju decu. Ipak, oni se teško odriču bavljenja umetnošću, pa često pristaju na niska primanja i život u oskudici. Istraživanja rađena u svetu potvrđuju da umetnici često rade nekoliko različitih poslova i manje su plaćeni, ali u Srbiji, zbog permanentne ekonomske krize, život umetnika je mnogo teži. U osnovi, projekat ima za cilj da ublaži psihološke posledice velikog jaza između izmenjenih uslova tržišnog ekonomskog okruženja i nastavnog plana i programa na studijama koji se nije menjao nekoliko desetina godina. Kao najčešći problemi koji studente ometaju u radu izdvojeni su: 1. strah od budućnosti i napuštanja fakulteta, 2. strah da će biti primorani da se prekvalifikuju i napuste umetnost, 3. depresivno raspoloženje i nedostatak volje za radom u klasi, 4. pad samopouzdanja i njegov uticaj na sve aspekte života i 5. usamljenost. Projekat je zamišljen kao serija radionica, koje se odvijaju paralelno sa nastavom i traju tokom cele školske godine. Održavaju se jednom nedeljno u trajanju od 90 minuta. Projekat je prošao pilot-fazu, koja je podrazumevala šest radionica nakon kojih je urađena evaluacija, putem upitnika koji su popunili učesnici, 17 studenata. Efekti projekta bi bili: 1) prihvatanje realnosti nasuprot sanjarenju i idealističkim očekivanjima, 2) sticanje navika i veština planiranja, kontinuiranog informisanja, održavanje radnih navika, 3) približavanje profesionalne realnosti putem razgovora i savetovanja sa starijim kolegama, 4) otvoreni razgovori sa vršnjacima, porodicom, kolegama o motivima za bavljenje umetnošću i značaju koji to ima za njih, 5) povezivanje umetnika kroz komunikaciju, saradnju, udruživanje i zajedničke nastupe. Svi nabrojani efekti vodili bi opštijim, zbirnim efektima: smanjenje stepena straha pred budućnošću, sposobnost da se realistički nose sa problemima, povećanje samopouzdanja i ponovno povezivanje sa zdravim, unutrašnjim motivima za bavljenje umetnošću.

Opis problema

Obrazovanje umetnika usmereno je ka dva krupna cilja. Prvi je da student ovlada likovnim jezikom i osnovnim tehnikama umetničkih izraza, a drugi je da, uz pomoć i nadzor profesora u čijoj klasi radi, neguje, razvija i usavršava do perfekcije svoj lični, jedinstveni umetnički izraz. Rad je izrazito individualizovan. Pritom, obraća se pažnja na svaki, i najmanji detalj u radu studenta koji nagoveštava da se može razviti u element budućeg autentičnog stila rada tog umetnika. Tokom pet godina, koliko prosečno traju studije, studenti se osposobe za ono što program traži od njih, ali se istovremeno drastično udalje od onih segmenata svakodnevne realnosti koji su važni za povezivanje sa ostatkom sveta, za preuzimanje uloga u društvu i porodici, ili jednostavnije rečeno, za normalno funkcionisanje u daljem životu.

Kako se kraj studija približava, većina studenata prolazi kroz krizni period, koji karakteriše ogromna razlika između tek izgrađenog, krhkog umetničkog identiteta i nemogućnost smištanja takvog identiteta u kontekst društva. Sve ovo ih plaši, odbija, čini neraspoloženim i nemotivisanim, pa i sklonim destruktivnim i autodestruktivnim akcijama. Poseban segment ove krize odnosi se na narastajuću svest o potrebi preuzimanja odgovornosti za svoj život putem zarađivanja novca. U ovom segmentu, kriza studenata umetnosti po opisu identična je krizi

koju prolaze i studenti drugih fakulteta, a u sklopu šireg pojma adolescentne krize i problematike adolescentne separacije. Erikson ovaj zastoj definiše terminom psihosocijalni moratorijum (Erikson, 1976) i objašnjava ga ravnotežom između narastajućih progresivnih tendencija u razvoju pojedinca i podjednako intenzivnim regresivnim tendencijama, zbog nerazrešenih konflikata iz prethodnih faza razvoja. Nekompatibilnost između uloge umetnika kao stvarao- ca umetničkog dela sa društvenim ulogama koje definišu opisi radnih mesta u kulturi, stvara nemogućnost da umetnici nađu sebe u bilo kojoj profesionalnoj ulozi koja obezbeđuje egzistenciju, što uobičajenoj adolescentnoj krizi dodaje elemente koji onemogućavaju razrešenje. Studenti umetnosti retko kada imaju akademsku inhibiciju i krizu finalizacije studija kakva se može sresti kod studenata drugih fakulteta (Ilić, 2005). Studije završavaju u roku, ali se prava blokada dešava odmah nakon studija.

Veliki broj diplomaca i postdiplomaca, gotovo polovina, odmah po završetku umetničkog školovanja prestaje da se bavi umetnošću. Oni rešenje egzistencijalnih pitanja pronalaze u zapošljavanju u drugim strukama, obično rade za mnogo manje novca u odnosu na stepen obrazovanja. Umetnost vremenom doživljavaju kao životni promašaj, što će im otežati razrešenje poznijih razvojnih faza života.

Takođe, veliki broj svršenih studenata likovnih umetnosti nastavlja da se bavi umetnošću aktivno, ali u periodu od samo nekoliko godina. Velika nesaglasnost između njihovog entuzijazma i ljubavi prema umetničkom radu, sa jedne strane, i odsustvo bilo kakve materijalne, finansijske nadoknade za rad, dovodi do egzistencijalno neodržive pozicije.

Istraživanja o ovom problemu

Istraživanja o umetnicima i njihovom načinu života veoma su retka. Zbog toga društvo ovu malu populaciju još uvek doživljava pod uticajem dva stereotipa. Po jednom, umetnik je harizmatični, izuzetno obdaren pojedinac, a po drugom, on je čudak, detinjasto zaslepljen svojim stvaralaštvom i nesposoban da živi u realnosti.

Istraživanje koje je sprovedeno još 2008. godine od strane Zavoda za proučavanje kulturnog razvitka (Gavrilov, 2008) je pokazalo da su krupne društvene promene u poslednjim godinama delovale razarajuće na mlade, njihovu trenutnu situaciju i životne perspektive. Posebno su pogođeni mladi neafirmisani umetnici, kao specifičan deo mlade generacije, koji su u uslovima razorenog društvenog sistema ostavljeni na margini društva.

Porodice mladih umetnika doživele su istu sudbinu kao i većina porodica i domaćinstava u Srbiji, postali su žrtve razdoblja razaranja društva i ratova. Većina mladih umetnika nije u braku i nema zasnovanu porodicu, a više od polovine živi u zajedničkom domaćinstvu sa roditeljima (66,2%), bilo u njihovom stanu ili u iznajmljenom stanu i izdržavaju ih roditelji. Ostatak anketiranih studenata izdržava partner (9,9%), zatim rođaci (8,5%), a svega 8,5% ima lične prihode. Pritom, stambeni problem je jedan od najteže rešivih problema kod mladih umetnika, a o prostoru za rad (ateljeu) većina i ne razmišlja (Gavrilov, 2008).

S obzirom na to da je ovakva situacija zabeležena davne 2008. godine, kada je ekonomska situacija bila bolja nego sada, a nije bilo ni efekata pandemije, možemo pretpostaviti da je društveni položaj mladih umetnika u sadašnjem trenutku drastično pogoršan i da bi neko slično istraživanje dalo rezultate koji su još više poražavajući.

Istina, malo zbunjuje podatak istraživanja da više od polovine mladih gaji nadu i veruje da im predstoji osrednja, dobra, ili čak odlična budućnost. Na osnovu čega? Istraživanje je pokazalo da mladi umetnici nemaju prostor za rad, nemaju sredstava za kupovinu materijala za rad, ne mogu da žive od prodaje svojih radova, malo njih se snalazi za izlagački prostor, pa ipak se nadaju nekom „boljem životu”. Jedini mogući zaključak jeste da nemaju ni uslova niti nameru da žive od svoje profesije (Gavrilov, 2008).

Jedno drugo istraživanje, rađeno 2019. godine, od strane Instituta za Pedagoška istraživanja u saradnji sa Fakultetom likovnih umetnosti, bavilo se upravo pitanjem koje je nagovešteno u prethodno navedenom istraživanju. Autori su se bavili vizijama studenata FLU o profesionalnom životu i radu (Vujačić, Vesić i Joksimović, 2019).

Cilj istraživanja bio je da se ispita na koji način budući likovni umetnici zamišljaju svoj profesionalni život i da li se u njihovim vizijama pojavljuje ideja mita o harizmatičnom umetniku, ili su one više određene zahtevima aktuelne situacije u zemlji. U istraživanju je učestvovalo 39 studenata četvrtе godine FLU u Beogradu. U obradi podataka primenjena je kvantitativna tematska analiza sadržaja dobijenih na osnovu pisanih iskaza ispitanika datih u formi priča. Rezultati istraživanja ukazuju na to da ideje harizmatičnog mita predstavljaju centralni motiv u narativima studenata i da su isprepletane sa neizvesnom slikom buduće profesije i sopstvenom nepripremljenošću za nove uloge u društvu.

Rezultati istraživanja obavljenih u svetu – u čijem fokusu je bio status mladih umetnika, ukazuju na to da, u poređenju sa drugim profesijama, umetnici često nisu stalno zaposleni, rade povremene poslove ili su angažovani samo po nekoliko sati dnevno, pa samim tim imaju i manja primanja, dok samo mali broj njih zaista uspe da izgradi svoju umetničku karijeru (Alper & Wassall, 2006; Bridgstock & Cunningham, 2016).

Preliminarno istraživanje problema studenata FLU

U razgovorima sa studentima svih odseka FLU, a najviše Vajarskog odseka (bila sam na doktorskim studijama na tom odseku) tokom 2019. i 2020. godine saznala sam više o tome kako se osećaju studenti i kako razmišljaju o svom budućem životu i radu.

Promišljanje budućnosti kod studenata završnih studija FLU izaziva veliku anksioznost, pa zbog toga izbegavaju da se sa tim mislima suočavaju. Između sebe ne razgovaraju o toj temi, jer se zna da to pitanje muči i druge, ali bez rezultata. Po rečima jedne studentkinje koja objašnjava zašto ne pričaju o tome u klasama, ova tema je toliko bolna svima, da i kada neko slučajno pomene traženje posla, zarađivanje novca i slično, svi ostali začute, a raspoloženje se pokvari. Stalni osećaj „kuvanja u stomaku” ima i većina drugih studenata, koji takođe izbegavaju da pričaju o temi: od čega živeti posle fakulteta? Osim depresije studenti navode i osećaj nesigurnosti, razočaranje profesijom kojom se bave, pad samopouzdanja koji je posledica pada ugleda umetnika u društvu, očekivanje siromaštva, nepriznatosti, samoće. Neki od studenata naveli su da povremeno prolaze teže psihičke krize i da im je bila potrebna i pomoć stručnjaka, psihologa i psihijataru.

Na pitanje kako bi opisali atmosferu u klasama akademije trenutno, većina studenata kaže – depresivno, jer malo studenata dolazi da radi, a „oni što dolaze ne znaju zašto to rade”. Neki od njih paralelno, uz studije, rade da bi finansirali studije. Mali broj studenata je bez finansijskih problema jer ih roditelji podržavaju i pomažu im. Oni izjavljuju da im je žao kolega koji će imati problem da se zaposle posle studija, naglašavajući da se radi o najtalentovanijim među njima. Takođe, razlika u socijalnom statusu predstavlja sve više prepreku u komuniciranju i druženju između studenata, što nikada od sada nije bio slučaj, u više od sto godina dugoj istoriji fakulteta.

Ipak, studenti svi do jednog izjavljuju da su umetnost upisali iz ljubavi, da su znali pre fakulteta šta ih čeka, ali u drugoj profesiji ne mogu sebe da zamisle. Na pitanje čega se najviše plaše u vezi sa budućnošću, studenti su se prema odgovorima grupisali. Prva, najbrojnija grupa najviše strahuje od toga da će morati da radi nešto sasvim drugo, zbog para, pa će im umetnost postepeno nestajati iz prakse i iz života. Druga grupa strahuje od siromaštva, vezanosti za roditelje i nemogućnosti da imaju svoju porodicu i decu. Treća grupa, malobrojna, strahuje od kontinuiteta bavljenjem izlagačkom umetnošću uprkos nemanju para za život, a zatim naglom osvešćenju da su ostali bez sredstava i za život i za rad, čime gube i jedno i drugo. Opisi situaci-

ja koje su studenti naveli kao izvore straha govore da su oni dobro obavešteni kako žive njihove starije kolege, ali da ni oni nemaju bolje rešenje.

Ciljna grupa

Ciljnu grupu čine studenti završnih godina osnovnih, master i doktorskih studija svih odseka Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu.

Ova grupa je identifikovana kao najizloženija delovanju separacionog straha, anksioznosti zbog neizvesne budućnosti, depresivnih simptoma i autodestruktivnih tendencija.

Metodologija

Problemi koji su dominantni kod studenata i koji su predmet rada ovog programa psihološke prevencije:

1. Strah od budućnosti, od perioda posle završetka fakulteta.
2. Strah da će morati da napuste umetnost, koja je željeni izbor i za koju su se školovali.
3. Depresivno raspoloženje, beznađe i nemotivisanost za rad.
4. Pad samopouzdanja, nisko samovrednovanje.
5. Usamljenost, nekomunikativnost, proživljavanje problema u sebi.

Forma rada sa studentima je psihološka radionica, sa elementima edukacije i psihoedukacije. Radionica se održava u prostorijama fakulteta, jednom nedeljno u trajanju od 90 minuta. Grupe su sastavljene od 10-15 učesnika. Ceo projekat traje koliko i školska godina na fakultetu, s tim što počinje 15 dana kasnije i završava se 15 dana pre završetka nastave, zbog drugih obaveza studenata u to vreme (priprema godišnje izložbe, učenje za ispitni rok).

Tematske celine koje čine sadržaj radionice predstavljaju raščlanjene i proanalizirane probleme koji su gore navedeni. Radionica ne sadrži predavanja, već je čine razgovori u grupama između učesnika radionice i voditeljke programa na zadatu temu. Česta gostovanja iskusnijih, starijih kolega – umetnika, koji pričaju studentima i odgovaraju na njihova pitanja o unapred dogovorenim temama, uz moderaciju voditeljke, predstavljaju vidove direktnog savetovanja i pružanja podrške i ohrabrenja studentima.

Radionica podrazumeva više nivoa komunikacije, od početnog „ćaskanja” radi uvođenja u problem, preko navođenja ličnih primera iz života studenata, koji ilustruju problem, pa sve do elaboracije, predloga rešenja, zajedničke diskusije i izvođenja zaključaka o relevantnosti predloga. Iako je radionica sasvim jasno definisana i prepoznata od učesnika kao psihološka, stručni termini, bilo kakve definicije, nametnuta gotova rešenja ili saveti – ne dolaze u obzir. Zadatak voditeljke pre svega sastoji se u tome da stekne poverenje učesnika, da pokaže da razume problem i da je spremna da zajedno sa studentima traži za odgovorima na pitanja.

Poseban značaj imaju razgovori sa umetnicima koji su već godinama na sceni, dobro su se snašli i svako od njih ima sopstveni, različit ugao posmatranja i specifične strategije borbe. Razgovori, pre svega, nude sasvim konkretna rešenja koje je neko primenio u svom životu, ali ne obavezuje druge na to. Zatim, neke od preporuka koje se mogu čuti tiču se opštih modela funkcionisanja društva, tržišta, načina promovisanja svog rada i sebe, nošenja sa neuspesima i gubicima. Razgovor sa starijim kolegama ima na studente i efekat dodira sa realnošću njihove profesije, sa izvodljivošću u praksi pojedinačnih zamisli, konkretnih koraka u razvoju karijere, činjenja kompromisa tamo gde se mora i nepristanjanju na kompromise tamo gde bi urušili kvalitet rada a time i ugrozili samopoštovanje i budućnost karijere.

Psihološki ciljevi i zadaci programa

Prvo, *rad na prihvatanju principa realnosti* kod studenata, kao vodeći u planiranju i ostvarivanju ciljeva, nasuprot sanjarenju, idealističkim očekivanjima koje vode u razočaranja i dalje gubljenje samopouzdanja. Ovaj cilj postiže se razgovorima i diskusijama u grupama. Studenti umetnosti skloni su idealizovanju života i nerealnim očekivanjima i zapanjujuće uporno ne odustaju od njih. Nasuprot tome, gaje strahove od života koji, osim realnog imaju često karakter predimenzioniranog, čak i paničnog. Otvoreni razgovor o strahovima, njihovom poreklu i realnoj zasnovanosti, smanjio bi stepen nereálnih strahova, a uverio da realni imaju adekvatne načine rešavanja.

Drugo, *treniranje i usvajanje* (ukoliko već nisu usvojene) veština radnih navika, pravljenje planova, praćenje stepena realizovanja postavljenih ciljeva i zadataka. Podsticati samoregulaciju ponašanja, smanjenje broja grešaka u pridržavanju postavljenih ciljeva i povećavanje broja realizovanih ciljeva. Ovo se postiže postavljanjem zadataka studentima i praćenjem kako ih (i da li) realizuju u okvirima rokova. Zatim sledi komentarisanje, izvođenje zaključaka. Sticanje dobrih radnih navika i kontinuiran rad jesu načini dolaska do ostvarenja ciljeva, bez obzira na nivo lične nadarenosti, broj nagrada stečenih tokom školovanja, prosek ocena ili druge početne prednosti. Postizanje ovog cilja kod studenata osnažuje samopouzdanje a smanjuje strah od neizvesnosti; povećava nivo asertivnosti, uverenje da uspeh pojedinca najviše zavisi od njegovih sopstvenih aktivnosti.

Treće, *upoznavanje sa načinima funkcionisanja društva, ekonomije, profesionalnog života* kroz primere i životne priče drugih, ima za cilj da približi realnost umetnosti kao profesije i smanji stepen neizvesnosti, a time i straha od budućnosti. Informacije o uslovima i detaljima konkursnih procedura, funkcionisanju komunikacije sa stručnim krugovima galerija, institucija kulture i lokalne samouprave ima za cilj da poveća stepen samopouzdanja, podrži ličnu inicijativu i poveća nivo inicijalne kompetencije kod studenata.

Četvrto, *razgovori o motivima za bavljenje umetnošću, podsticanje na traženje podrške u najbližem okruženju* (porodica, prijatelji, vršnjaci...) ima za cilj da artikuliše, verbalizuje duboke lične motive i da ih poveže sa najbližim okruženjem. Ovo bi vodilo redukovanju anksioznosti i osećanja usamljenosti, prepuštenosti samom sebi, kao i nedostatku samopouzdanja kada je u pitanju izbor umetnosti kao zanimanja. Prihvaćenost u svom okruženju važan je uslov za uspešnu adaptaciju ne samo unutar tog okruženja, već uspešan korak ka adaptaciji u širem socijalnom okruženju.

Peto, *upućivanje studenata umetnosti da ostanu povezani kroz komunikaciju i saradnju* i posle završetka studija jedna je od retkih preporuka na kojoj se otvoreno insistira, traži se od njih da je dobro razumeju i primene. Jedna od najvećih opasnosti po lični i profesionalni identitet i integritet svakog umetnika je realna mogućnost da odmah posle studija ostane usamljen, neprimećen, nepriznat, nezaposlen i na kraju izolovan. Na tom stepenu odvajanja od kolega i struke, psihopatologija je gotovo neizbežna. Ova bojazan se studentima ne iznosi, radi izbegavanja dodatnog stresa, ali se snažno naglašava i podržava njihovo grupno delovanje i nastupanje u javnosti, pristupanje profesionalnim udruženjima, povezivanje sa drugim grupama umetnika i zajedničko napredovanje u karijeri. Ostvarivanje ovog cilja unapredilo bi veštine upravljanja svojom karijerom, socijalne veštine umetnika, osnažilo samopouzdanje i olakšalo dostizanje profesionalnih ciljeva. Sa druge strane, preveniralo bi razvoj depresije i drugih vrsta psihopatologije.

Kontrola kvaliteta

Kontrola kvaliteta projekta sprovodi se kroz tri faze:

1. Kontrola pilot-projekta izvodi se po završetku istog.

2. Tekuća kontrola sprovodi se u kontinuitetu tokom trajanja glavnog projekta.
3. Evaluacija nakon završetka projekta.

Pilot-projekat – kontrola kvaliteta

Radionica je izvedena kao pilot-projekat tokom februara i marta 2020. godine, kada je prekinuta zbog epidemije korone. Održano je šest susreta sa grupom koja je brojala 17 studenata. Pre početka programa voditeljka je objasnila sadržaj, svrhu, dinamiku rada radionice. Zatražila je da predlog tematskih celina, odštampan na papiru, svi prisutni pažljivo pročitaju, razmisle i prokomentarišu. Od studenata se tražilo da prepoznaju da li predviđeni sadržaj radionice tretira problematiku koja im je aktuelna, da li imaju predloge za dodatne teme, koje nisu predviđene projektom, goste koje bi želeli da vide, upoznaju kroz rad...

Svim učesnicima je po završetku pilot-projekta ponuđen evaluacioni upitnik, koji su popunili anonimno, a rezultati su poslati dekanu i Nastavničkom veću fakulteta na uvid. Tekst upitnika nalazi se u prilogu ovog teksta.

Nastavnici su obavili nekoliko kratkih intervjua sa studentima koji su pohađali radionicu, da bi dobili još podataka o radu i sadržaju, ali i čuli lične utiske studenata. Nakon toga, na prvoj narednoj sednici Nastavničko veće Fakulteta likovnih umetnosti odlučilo je da se radionica nastavi školske 2020/21. godine pod nazivom „Profesija umetnik“, a sadržaj i metod rada programa je predat dekanu, u formi autorskog projekta.

Glavni program – kontrola kvaliteta tokom izvođenja

Radionica funkcioniše u uslovima restriktivnih mera usled pandemije u elektronskoj formi, preko Zoom platforme, a istim putem ostvaruju se i razgovori sa gostima, prezentacije i komentari o utiscima. Posle svake održane radionice u kojoj je realizovano gostovanje, voditeljka pribavlja izjavu gosta o utiscima i eventualnim predlozima. U uslovima posle pandemije, radionica se izvodi u prostorijama FLU (zbornica nastavnika Vajarskog odeljenja), a razgovori sa gostima ostvaruju se ili u prostorijama fakulteta ili u ateljeima umetnika (ako nas pozovu) ili u saradnji sa drugim institucijama koje pokazuju zainteresovanost.

Tokom trajanja projekta još jedan od načina kontrole kvaliteta je praćenje posećenosti radionice i učešće studenata u diskusijama. Voditeljka beleži koliko studenata je bilo na kom susretu, koje teme su izazvale veće interesovanje, a koje manje.

Učešće u diskusijama studenata je teže za procenu, jer ono često zavisi ne samo od izbora teme, već i od veština voditeljke da pokrene i vodi diskusiju, da održava dinamiku i svežinu razgovora, naročito u situacijama kada su prisutni i gosti, koji se po veštinama govorničtva i komunikacije veoma razlikuju. Ovde se procena kvaliteta može iskazati brojem studenata koji su uzeli učešća u diskusiji, pribavljanjem izjave nekolicine učesnika o relevantnosti teme i kvalitetom predloženih odgovora na postavljena pitanja.

Evaluacija nakon završetka projekta

Projektom je predviđeno da se evaluacija ove vrste izvede putem upitnika. Za razliku od upitnika koji je ispitivao kvalitet pilot-projekta, a odnosio se na relevantnost problematike, procenu rada voditeljke i opšte utiske, ovaj bi uključio još i proveru efekata radionice koji se odnose na:

1. smanjenje nivoa straha od neizvesnosti budućnosti,
2. manji stepen ili potpuno nestajanje simptoma depresije koji su u vezi sa završetkom školovanja,

3. povećanje stepena samopouzdanja, asertivnosti, socijalnih veština,
 4. veća spremnost na saradnju sa drugim studentima i ostalim kolegama, koju prati svest o benefitima udruživanja i zajedničkog delovanja u javnom prostoru,
 5. sticanje veće informisanosti i pismenosti u vezi sa konkursnim procedurama, baza- ma podataka o kontaktima udruženja, kustosa, fondacija, sadržaju ugovora, pravnoj terminologiji...,
 6. prisustvo većeg broja planova i operacionalizacije aktivnosti koje vode do cilja, a smanjenje prisustva nerealnog optimizma ili pesimizma u slici budućnosti.
- Po potrebi, u proceni učinka radionice na stepen smanjenja depresivnih simptoma, može se zatražiti saradnja psihologa koji radi na fakultetu, a sa kojim se konsultacije obavljaju nekoliko puta tokom trajanja radionice.

Održivost

Projekat se realizuje u saradnji sa Fakultetom likovnih umetnosti. Prostorije fakulteta su raspoložive u vreme kada se u njima ne odvija neka druga, rasporedom utvrđena aktivnost. Uz preporuku profesora, studenti se dobrovoljno prijavljuju na program. Predmetni nastavnici svojim informisanjem o efektima projekta, daju povratnu informaciju i na taj način su stalno uključeni u kontrolu kvaliteta programa. Opremu, koja se sastoji od kompjutera i projektoru, fakultet ustupa na korišćenje.

Finansijska podrška se obezbeđuje preko konkurisanja kod Ministarstva kulture i informisa- nja i Sekretarijata za kulturu grada. U prvoj fazi rada, autorka izvodi projekat volonterski.

Treba razmišljati o ostalim izvorima prihoda, zbog nepovoljne situacije sa ministarstvom koje obezbeđuje sve manje i manje sredstava za kulturu i radnike u kulturi. Finansijska podrška voditeljki/autorki je jedan od rizika ovog projekta.

Druga poteškoća tiče se učešća drugih nastavnika fakulteta u programu. Iako nastavnici stručnih, umetničkih predmeta rado podržavaju projekat, ne uključuju se u njega aktivnije. Sa druge strane, nespremnost mladih umetnika sa FLU da se suoče sa izazovima realnog života već je činjenica poznata široj javnosti i ona direktno utiče na drastičan pad interesovanja mla- dih za studije likovne umetnosti poslednjih nekoliko godina. Taj trend će se nastaviti zbog pre- vlasti tržišne ekonomije koja ne priznaje vrednost neprofitabilnog rada, a baš neprofitabilnost je standard kvaliteta koji neguje FLU. Motivisanje nastavnog kadra da se angažuje izvan obima redovnih dužnosti u pravcu smanjenja ogromnog jaza između nastavnog plana i programa fa- kulteta i potreba društva, koliko je neophodno, isto toliko je i upitno, pa predstavlja stalni rizik i iskušenje ovog projekta.

Treća poteškoća projekta sastoji se u prepoznavanju specifičnih psiholoških potreba stude- nata umetnosti, koji su znatno vulnerabilniji, nepoverljiviji ali i skloni netipičnim i neočekivanim reakcijama – u odnosu na ostatak studentske populacije. Sa druge strane, studenti umetnosti su otvoreniji za različitosti, brže prihvataju nepoznate ljude, tolerantniji su na neobične stilove življenja. Specifičnost ciljne grupe stavlja pred voditeljku programa zadatak dodatne psihološ- ke edukacije i kontinuiranog rada na praćenju promena u ovoj populaciji.

Diseminacija

Ovaj rad mogao bi da približi psihološkoj populaciji aktuelne probleme sa kojima se susreću mladi umetnici na pragu svog profesionalnog života i da ukaže na potrebu da se njihova proble- matika bolje psihološki istraži. Umetnička populacija je mala, često teško dostupna, pa je obez- beđivanje dovoljnog broja ispitanika jedan od razloga za retka istraživanja u ovom području.

Psihološka istraživanja koja se sprovode sa umetnicima obično se tiču ili kreativnosti ili njihovog socijalnog položaja. Veza kreativnosti i ludila, tj. razgraničenja i povezanosti stvaralačkog procesa i psihopatologije, inspirisala su psihologe od najranijih vremena psihološke struke, a naslanjala su se na tradicionalno dovođenje u vezu ova dva fenomena umetnosti. Drugo, socijalni položaj umetnika ponekad se pominje u okviru tema marginalizacije pojedinih grupacija društva i profesija. Ali sagledavanje psiholoških problema koje umetnici imaju kao realne, pojedinačne osobe, kao i njihove porodice, potpuno je izostalo u Srbiji.

Dalje, rad želi da pozove na promišljanje vidova psiholoških intervencija koje bi bile inkorporirane u sistem obrazovanja, a imale bi funkciju psihološko-preventivnih i edukativnih programa namenjenih, u budućnosti, i studentima drugih fakulteta, ne samo umetničkih. Usled ubrzanih društveno-ekonomskih promena, koje ne prate adekvatne promene u sistemu školovanja u Srbiji, sve veći broj studenata Beogradskog univerziteta i Univerziteta umetnosti strahuje za svoju budućnost.

Ovaj rad i projekat koji je opisan u njemu predstavljaju za autorku i svojevrsan nacrt budućih istraživanja ove teme, kao i poboljšanje kvaliteta u praksi započetog projekta. Takođe, projekat predstavlja i autorski rad u kojem se ocrtavaju uticaji naučnog, psihološkog i umetničkog profesionalnog iskustva autorke, koji ona vidi kao začetak artikulacije multidisciplinarnog pristupa u ovom programu psihološke prevencije.

Na kraju, autorka ističe da krizna vremena, koja kod nas traju već decenijama, a sada su dodatno otežana pandemijom, najteže pogađaju upravo najobrazovanije mlade ljude neposredno po završetku studija i njihove porodice. Obrazovanje dece koje finansijski iscrpi porodicu a ne rezultira njihovim zaposlenjem, dovodi do ekonomskog i psihološkog propadanja svih zajedno. Programi psihološke prevencije poput gore izložene imaju za cilj da ublaže efekte teških društvenih kriza na lične živote ljudi, a posebno onih najvulnerabilnijih, među kojima su, na žalost i umetnici.

Literatura:

- Erikson, E.H. (1976): *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: Pobjeda.
- Gavrilov, M. (2010): *Poboljšanje statusa mladih neafirmisanih umetnika*. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Ilić, I. (2005): Akademska inhibicija i kriza finalizacije kod mladih. *Engrami, časopis za kliničku psihijatriju*, vol. 27, br. 1-2, str. 83-92, <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0351-266505020831>
- Vujačić, M, Vesić, D. i Joksimović, A. (2019). Vizije studenata fakulteta likovnih umetnosti o profesionalnom životu i radu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. Godina 51. Broj 1. Jun 2019. str. 326-365.

Tomislav Buntak

Challenges and possibilities of higher art education

Abstract: This presentation is focused on the possibilities of higher art education proceeding from:

- the experience of teaching at the Academy of Fine Arts in Zagreb, the experience of implementing projects for students and with students, the position of the artistic field and its meaning at the University of Zagreb, art-related issues addressed by the council responsible for art within the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia, as well as the position of art in the social context;
- the experience of working in the system supporting culture and art through institutions and artists' associations;
- the experience of working as a visual artist.

The aim is to present reasons why art education is needed:

- because of the importance and specific nature of developing the structure of art education starting with the youngest age groups, as well as of establishing an educational system and creating a legal framework in order to maintain and develop artistic activities and competences;
- as a significant driving force of the creative process in different fields;
- because of the importance of public visibility and recognizability of artistic competences in creating a quality social environment;
- to show good practice examples and artistic careers both in terms of artistic creation and creative industries on the labour market.

Keywords: institutions, culture, teaching, projects, higher art education

Tomislav Buntak

Izazovi i mogućnosti visokog umjetničkog obrazovanja

Apstrakt: U fokusu rada bit će predstavljene mogućnosti visokog umjetničkog obrazovanja s pozicija:

- iskustvenog rada na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu kroz nastavu i iskustvo provođenja projekata za studente i s njima; situacije umjetničkog područja i njegova značenja unutar Sveučilišta u Zagrebu; pitanja umjetničkog područja u sklopu Vijeća umjetničkog područja u Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske te situacije unutar društvenog konteksta
- iskustvenog rada u sustavu podržavanja kulture i umjetnosti kroz institucije i umjetnička udruženja • iskustvenog rada kao likovnog umjetnika.

Cilj rada je ponuditi razloge zašto je umjetničko obrazovanje potrebno:

- zbog važnosti i posebnosti stvaranja strukture umjetničkog obrazovanja od najranije dobi, sustava obrazovanja i stvaranja zakonskog okvira za očuvanje i razvoj umjetničke djelatnosti kompetencija
- kao jedan od važnijih pokretača kreativnog procesa u različitim područjima
- zbog važnosti javne vidljivosti i prepoznatljivosti umjetničkih kompetencija za stvaranje kvalitetnog društvenog okruženja.

Cilj je ujedno i pokazati primjere dobre prakse i umjetničke karijere kako s pozicije umjetničkog stvaralaštva tako i s pozicije kreativnih industrija na tržištu rada.

Ključne riječi: institucije, kultura, nastava, projekti, visoko umjetničko obrazovanje

1. Uvod

Mnoštvo je razloga zašto se tijekom povijesti razvijalo umjetničko obrazovanje. Najvažniji razlozi bili su nekad i danas sami umjetnici i umjetnice koji su stvarali i stvaraju djela koja su ušla u sve pore društava i kultura u kojima su živjeli, od prahistorije do sadašnjosti.

Uobičajeno je da razvojem svake ljudske djelatnosti svaka generacija koristi iskustvo prethodnih te da nastaju novi slojevi koji otvaraju nove mogućnosti, postupke i materijale te nove izražajne kvalitete djela i sklopova koje stvaraju.

Naravno, s obzirom na naše iskustvo i sudjelovanje u organiziranim procesima i metodama visokog umjetničkog obrazovanja, najviše gledamo način njegova razvoja u zadnjih 150 – 170 godina.

Razdoblje 19. st. I prve polovice 20. st. Temelj je sustava umjetničkih akademija kakav širom Europe znamo te u kojem sudjelujemo danas. Takav se sustav razvija sukladno s razvojem građanskog društva i narasle javne potrebe za reprezentativnim elementima koji pokazuju napredak i posebnosti društva, npr. *Osnivanje Visoke umjetničke škole u Zagrebu, današnje Akademije likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu, vezano je uz naraslu potrebu za umjetničkim djelima u javnom prostoru koji ne stižu oblikovati i izvesti na drugim visokoumjetničkim akademijama u Austro-Ugarskoj Monarhiji.*

Istovremeno je jasno da su različiti oblici umjetničkog obrazovanja, posebno obrazovanje za najveća umjetnička dostignuća, bili prisutni već tisućama godina. Umjetničko obrazovanje, stvaralaštvo i produkcija razvilo je svoje sustave, imalo je svoje razloge i jasnu potrebu za umjetničkim djelima i aktivnostima koji su utjecali ponajviše na kreativnu i duhovnu stvarnost svakog društva, kulture i civilizacije.

2. Ciljevi

S obzirom na područje kojim se bave naše visokoobrazovne institucije, s posebnim naglaskom na nasljeđe likovnih umjetnosti, cilj našeg istraživanja i razvoja buduće suradnje je pojasniti, ponovno i ponovno, razloge zašto je umjetničko obrazovanje potrebno:

- *zbog važnosti stvaranja prostora za kreativni razvoj i umjetničko stvaralaštvo za talentirane pojedince jer pojedinac osposobljen za korištenje i razvoj kreativnog potencijala i stvaralaštva može dati nevjerojatno važne impulse za promjenu društva i novu viziju budućnosti*
- *zbog važnosti i posebnosti stvaranja strukture umjetničkog obrazovanja za sve od najranije dobi, sustava obrazovanja te razvoj i značenje umjetničkih kompetencija*
- *jer je jedan od najvažnijih pokretača kreativnog procesa u različitim područjima*
- *zbog važnosti javne vidljivosti i prepoznatljivosti umjetničkih kompetencija za stvaranje kvalitetnog društvenog okruženja*
- *zbog primjera dobre prakse i umjetničke karijere kako s pozicije umjetničkog stvaralaštva tako i s pozicije kulturnih i kreativnih industrija na tržištu rada*
- *jer je sretna okolnost vizualnih umjetnosti to što kao glavni način komunikacije jest vizualna pojavnost koja u istom kulturnom, civilizacijskom okruženju ne treba previše prevođenja iz jednog jezika u drugi s naslanjanjem na davni zaključak: „...jedna slika govori tisuću riječi koje svatko od nas čuje na materinjem jeziku.“*

2. 1. Kreativnost kao temelj umjetničkog obrazovanja

Kada novim generacijama koje bi u sljedećim desetljećima trebale činiti budućnost Europe danas govorimo o uspješnom, plemenitom i održivom razvoju našeg društva, općenito mišljenje koje možete čuti na predavanjima o razvojnim strategijama diljem Europe, potom u medi-

jima i društvenim istraživanjima je to da je **razvoj kreativnosti** najveći motor razvoja i održive promjene za Europu i društvo budućnosti.

Razvija se svijest, barem na europskom prostoru, o važnosti kreativnog obrazovanja u kojem umjetnost i umjetničko obrazovanje igraju važnu, vjerojatno i najvažniju ulogu.

Umjetničke akademije te poticanje umjetničkog obrazovanja s naglaskom na razvoj kreativnosti u cjelokupnom školskom sustavu označene su kao izrazito važna mjesta za **razvoj kreativnog načina mišljenja** te se kroz njihove studentske programe trajno potiče i ohrabruje razvoj kreativnosti, što predstavlja temeljnu značajku umjetničkog stvaralaštva, ali i bilo koje umjetničke aktivnosti.

Ako tome pridodamo temeljnu metodu načina rada na umjetničkim akademijama gdje je **individualiziran pristup rada** sa studentima temeljna metoda rada od samih početaka razvoja sustava umjetničkih akademija, a što je u ovom trenutku prepoznato kao preporuka i za metodiku obrazovanja za znanstvena područja visokog, kao i cjelokupnog obrazovnog sustava, još je jasnija važnost iskustva rada u visokoobrazovnim umjetničkim institucijama.

Kada smo na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu dobili poziv da sudjelujemo u radionicama na Sveučilištu koje govore o važnosti individualnog pristupa i nastavnom procesu rada sa studentima, odmah je bilo jasno da većina iz znanstvene zajednice i područja ne poznaju metode rada u umjetničkom području i obrazovanju koja postoje već stoljećima. Mnoštvo naših metoda o kojima ne razmišljamo već ih jednostavno provodimo u nastavnim procesima, u današnjim razmišljanjima o visokom obrazovanju prepoznato je kao važan čimbenik za budući kreativniji pristup i razvoj.

Potencijal kreativnih umjetničkih procesa i stvaralaštva te prepoznavanje naših ustanova kao izrazito važnih za odgovore na različite potrebe društva koja uključuju razvoj različitih oblika industrija i tržišta rada oprimjereno je i u zadnjim razdobljima krize od 2008. godine do danas u kojima prema podacima EU-a sektor kulturnih i kreativnih industrija bilježi kontinuirani rast i stabilnost.

Možemo zaključiti da sveučilišni studiji na umjetničkim akademijama imaju veliki potencijal oblikovati i stvarati i budući razvoj i buduće nove, u ovom trenutku još nepoznate, promjene na tržištu rada.

Svi takvi procesi i postupci zahtijevaju kontinuirani razvoj novih metoda rada i novih smjernica razvoja, kao i prilagođavanje različitim društvenim procesima s ciljem da umjetničke akademije i naš sustav obrazovanja daju najvažniji kreativni potencijal u našem okruženju.

U ovom dijelu pojašnjava se važnost umjetnosti, umjetničke kreativnosti i umjetničkog stvaralaštva za društvo u kojem živimo i bez takve sinergije s drugim područjima nemoguće je osigurati kako sustav obrazovanja za umjetnost i putem umjetnosti tako i održivost visokog umjetničkog obrazovanja u sadašnjem kontekstu. Vidljivo je da je umjetnost i kreativnost koja se razvija kroz umjetničko obrazovanje i obrazovanje putem umjetnosti jedan od najvažnijih čimbenika za stvaranje novih vrijednosti za razvoj svih segmenata društva gdje je kreativnost najvažniji potencijal održivosti i razvoja. Srećom, u europskim okvirima, barem u većini sredina, takva je tendencija prepoznata i poticana u sustavima obrazovanja. I u ovim našim sredinama, još uvijek srećom, postoje temeljne mogućnosti za razvoj te barem minimalna svijest u sustavima obrazovanja o važnosti umjetničke kreativnosti za opći razvoj. Ovakva situacija barem drži odškrinuta vrata da u budućnosti kroz otvorena vrata krenemo u novi prostor razvoja.

Čitav teorijski okvir koji danas govori, raspravlja o razvoju kreativnog mišljenja i stvaralaštva tijekom ljudske povijesti, a koja su na poseban način u više desetaka tisuća godina umjetničke aktivnosti ove ljudske vrste vidljive, ne bi postojao da nema najvažnijeg faktora bez kojeg umjetničko obrazovanje u bilo kojem segmentu ne bi postojalo. Taj faktor su talentirani pojedinci, budući studenti i studentice čiji ih talent i potreba za umjetničkim stvaralaštvom usmjerava u razvoj svojih, vlastitih, kreativnih umjetničkih potencijala te traženje obrazovnog sustava i ustanova koje im takav razvoj u najvećoj mjeri mogu osigurati. Tradicija koja donosi pozitivne

rezultate u razvoju različitih ljudskih aktivnosti vezana je uz razvoj sustava, obrazovnih procesa i mjesta/škola/ustanova gdje se takve aktivnosti sustavno provode, bilježe nova iskustva i razvijaju nove ideje. *Drugim riječima, bez učenika i mjesta za sustavno savladavanje vještina i znanja te razvoja osobnog kreativnog potencijala ništa se dugoročno ne razvija.*

3. Iskustvo i važnost studiranja na umjetničkim akademijama

Kako smo naglasili ranije, u obrazovnim kretanjima razvija se svijest o važnosti kreativnog obrazovanja u kojem umjetnost igra važnu, vjerojatno najvažniju ulogu. U svemu, pa i u umjetnosti i umjetničkom obrazovanju, dolaze nove generacije s novim iskustvima, novi izazovi društva te je potrebno učiniti promjene i razvijati nove pristupe i alate usklađene s vremenom koje dolazi, istovremeno njegujući tradiciju kompetencija, znanja i vještina tisućljetnog umjetničkog nasljeđa.

Prvo je pitanje gdje su polazišta za nekog tko se želi baviti umjetnošću? U našem sadašnjem sustavu obrazovanja visokoobrazovne umjetničke ustanove temeljna su mjesta u kojima se razvijaju umjetničke kompetencije i umjetničko stvaralaštvo, zapravo sustav koji treba dati nove profesionalce na području umjetnosti. Postojanje potencijalnih polaznika, korisnika sustava umjetničkih akademija te nasljeđe umjetničkih djela i njihove važnosti za identitet i bolju kvalitetu života u kojem se razvijaju jedan su od važnijih razloga.

Gdje su ti korijeni, prepoznajemo li ih, jesu li izraženi na način da ih možemo pratiti? Zapravo, umjetnost kao sam početak kada se netko njome profesionalno želi baviti ima magični idealistički moment. Stvara se duboka intuitivna potreba u nama koja je vezana uz talent, volju za rad i uz, rekao bih – čudesnu, u energetskom smislu posebnu – želju stvaranja nečeg novog i komunikacije s društvom.

3. 1. Talent i sustav

Naravno, nema umjetničkog obrazovanja i nema umjetnosti bez učenika/studenta koji želi postati umjetnik. Za visoko umjetničko obrazovanje nužnost je talentirani pojedinac.

Što je potrebno za likovnog umjetnika? Prvenstveno, visoko talentirani pojedinac. Po osobnom, dosadašnjem iskustvu rada na Akademiji, studenti i studentice koji je upisuju gotovo uvijek imaju veliki potencijal za likovnost.

Tradicija, koja je stoljećima davala rezultate, pokazuje da je za stvaranje, postajanje umjetnikom/umjetnicom nužno postojanje talenta koji ne daje rezultata bez kontinuiranog upornog rada. Zaista, svjedoci smo kolega s kojima smo studirali, studenata kojima smo predavali, a koji nisu uspjeli uhvatiti radni kontinuitet te bez obzira na potencijal njihovog talenta, nisu uspjeli razviti vlastito umjetničko stvaralaštvo. Ništa bez rada, rada i rada.

No iskustvo rada posljednjih 13 godina u klasama na Akademiji likovnih umjetnosti ukazalo je da možda ne obraćamo dovoljno pažnju na različite aspekte likovnog talenta i na to kako ga umotati u radnu disciplinu gdje ga rad neće ograničiti i zatvoriti u teške okvire, već će mu, kao voda biljci, pomoći da se razgrana i zasja svojom ljepotom. Naravno, postoji i teza, možda Andyja Warhola, da svatko može biti umjetnik na 15 minuta, da je talent prisutan svugdje, ali zapravo ne znamo kako bismo mu pristupili do kraja, te da onda gotovo svatko ima nemjerljiv potencijal. Zaista se mogu složiti da svatko ima potencijal ostvariti se kao ljudsko biće. Netko ima potencijal u određenoj mjeri za umjetničko istraživanje, no cjelovitost razvoja umjetničke kreativne posebnosti i umjetničko stvaralaštvo ne mogu se doseći bez dovoljnog intenziteta talenta.

Talent je jedan od najvažnijih segmenata zašto kandidata ili kandidatkinju primamo na umjetničku akademiju. Talent omogućava otvoreni senzibilitet, dublji i neposredniji osobni

uvid u vizualnu likovnu stvarnost – budući da ovdje posebice govorimo o likovnom i vizualnom obrazovanju – a nakon dovoljnog potencijala talenta potreban je, naravno, rad te sustav koji će to prepoznati. Kada odmjerimo ove čimbenike, dobili smo temeljni potencijal za uspješno visokoumjetničko obrazovanje i jasan razlog za postojanje i ulaganje u visokoobrazovne ustanove.

Naše tradicije visokog umjetničkog obrazovanja na području likovne umjetnosti naslanjaju se na tradiciju srednjoeuropskih likovnih akademija koje su i nakon tzv. Bolonjske reforme zadržale temeljne smjernice i metode koje se naslanjaju na dvogodišnje ili trogodišnje razdoblje u kojem su studenti vezani uz savladavanje temeljnih likovnih iskustava, vještina i znanja vezanih ponajviše uz europsku tradiciju likovne umjetnosti. Nakon tog razdoblja, u završnom dijelu, diplomskom studiju, studijski programi okrenuti su razvoju njihove umjetničke osobnosti i stvaralaštva kroz različite umjetničke istraživačke postupke i procese.

3. 2. Zašto je iskustvo studiranja na visokoobrazovnoj umjetničkoj ustanovi nemjerljiva prednost za svakog tko želi razvijati svoje umjetničko stvaralaštvo?

Važnost iskustva studiranja na likovnoj akademiji, a glavne karakteristike su primjenjive i na druga umjetnička područja, je nemjerljivo važna zbog komunikacije i susretanja s drugim iskustvima na tom početku puta za one koji su krenuli putem umjetničkog stvaralaštva, a koji započinje studiranjem na akademiji.

Obrazovni sustav na koji se naslanjaju visokoobrazovne umjetničke ustanove osiguravaju temeljne potrebe za razvoj visokog umjetničkog obrazovanja jer uspješno omogućavaju:

1. **Prepoznavanje talenta**
2. **Uvjete za učenje i napredovanje**
3. **Školski sustav od najranije dobi do završetka doktorskog studija (koji priprema buduće kandidate za upis).**

Sustav osigurava i razvija:

- **Nastavnike i nastavnice, kolege i kolegice sa studija**
- **Metode učenja**
- **Materijalne uvjete (prostor, sredstva za umjetničku produkciju), izvore javnog financiranja**
- **Zakonsku osnovu za definiranje statusa umjetnika nakon završetka školovanja**
- **Komunikaciju s okolinom, javnu vidljivost**

Visokoobrazovne ustanove svojim djelovanjem i postojanjem osiguravaju prepoznavanje važnosti umjetnika i umjetničkog stvaralaštva za društvo u cjelini.

3. 3. Izvori znanja i prednosti studiranja na umjetničkim akademijama

Razmjenjivanje iskustva i promatranje drugih pristupa u razvoju umjetničkih ideja i stvaralaštva, kao i savladavanje redovitih umjetničkih zadataka u procesu studiranja nemjerljiva je prednost boravka na umjetničkim akademijama. Tijekom studiranja svaki se student susretne s više od 500 iskustava (barem po brojkama na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu) koje vidi, s kojima komunicira, prolazi zajedničke nedoumice, strahove i sve posebnosti razvoja umjetničkog stvaralačkog procesa. Sustavna razmjena iskustava i različitih pristupa za iste zadatke koje rješavaju tijekom studija na akademijama nemjerljiv su izvor znanja i iskustava, različitih pristupa i nenađenih ideja koje su u tom procesu razvijaju, i sve to u ugodnom prostornom i materijalnom okruženju i zaštiti institucije.

Ti izvori znanja koji čine jedinstven paket mogu se podijeliti na sljedeće dijelove koji izviru na različitim mjestima, no na Akademiji i u iskustvenom sklopu svakog studenta ili studentice

pretvaraju se u jedinstveni sklop koji predstavlja najveću snagu i jedinstvene razloge postojanja i razvoja visokog umjetničkog obrazovanja i ustanova za visokoumjetničko obrazovanje. Temeljni sklop važnosti stjecanja znanja, vještina te preduvjeta umjetničkog stvaralačkog procesa na visokoumjetničkim akademijama može se predstaviti na sljedeći način:

1. Nastavnik mentor, nastavnici drugih predmeta

Profesor mentor, kao i svi ostali nastavnici, svojim umjetničkim iskustvom i nastavničkim kompetencijama uvode i pomažu studentu u savladavanju procesa studiranja i pripreme za vlastito umjetničko stvaranje

2. Literatura, izložbe, materijali i radionice

3. Internet, društvene mreže, mrežni sadržaji vezani uz umjetnost, predstavljane i mrežni razgovori s umjetnicima

Veliki skok događa se već s generacijom koja počinje studiranje 90-ih godina prošlog stoljeća kada se pojavljuje niz novih monografija s reprodukcijama odlične kvalitete, dok se danas mogućnost za dobivanje vizualne informacije umnogostručila.

Danas se dogodio treći skok, a to je internet, društvene mreže. Nikad se prije nije moglo komunicirati s iskustvom umjetnika bez interpretacije teoretičara koji su na vrlo jednostavan i sugestivan način pojasnili njihove umjetničke procese. Takvi mali video klipovi koji idu kroz Tate shots, Art in 21st century, Brilliant ideas i druge dokumentarne priloge zapravo su mladim umjetnicima i umjetnicima dali vrlo neposredan izvor znanja, iskustva te zaista veliki poticaj da mogu razvijati svoje umjetničko mjesto.

4. Kolege i kolegice s kojima studiraju u klasi, drugi odsjeci na Akademiji

Nemjerljivi i nenadoknadiv izvor su kolege u klasama. Oni su temelj čitavog niza umjetničkih iskustava, komunikacija, zajedničkog istraživanja. Osim toga, kada vi kao student promatrate kako drugi rješava problem i kako on jednostavnije dolazi do rješenja pa ih primijenite na vaš način kako je vama potrebno, čitav način studiranja naveliko se ubrzava.

5. Osobni pristup, razvoj i predan rad samog studenta/studentice na Akademiji

Ono što je jednako važno je osobni unutarnji svijet studenta i vlastite odluke o postupcima koji će se primjenjivati tijekom studiranja. Osobni unutarnji svijet je zapravo ono što daje temeljnu umjetničku kvalitetu i nadamo se da će doprinijeti kvalitetnijim promjenama u društvu. Promjenu u shvaćanju smisla svijeta i čitavog sustava. Suvremenim rječnikom govoreći, tih pet točaka na kraju treba procesuirati sam student ili studentica te kroz određeni misaoni i iskustveni proces donijeti svoju zasebnu odluku. Ona se sastoji od analize, kombinacije svih tih pet faktora, ali na kraju tu odluku mora donijeti sam student. Naravno, odluka se najlakše donosi ako joj je pridružen izniman rad i trud. Ovih pet točaka govore zašto je nužna visokoskolska umjetnička ustanova jer na jedan jednostavan, sažet i koncentriran način, u kratkom razdoblju, omogućavaju temeljna znanja, vještine potrebne za preživljavanje u profesiji kao i za razvoj svog puta umjetničkog stvaralaštva. Nijedan trenutni način umjetničkog obrazovanja ne omogućava ovakav tip koncentracije i mogućnostima napretka na tako širokom području kao studiranje na umjetničkim akademijama kada govorimo o umjetničkom području.

6. Jednostavniji ulazak i upoznavanje s umjetničkom scenom

Naravno, u praktičnom smislu, akademije su i mjesta gdje struka promatra nove generacije, gdje se dobivaju prve i lakše informacije o mogućnostima razvoja karijere, izlaganju te temeljnim informacijama kako za daljnji razvoj budućeg umjetničkog stvaralaštva tako i dogovora za poslove nužne za preživljavanje.

4. Primjeri dobre prakse

Kao primjere različite i dobre prakse predstavljamo dva primjera ostvarenih rezultata kod dvoje bivših studenata Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu

Jedan primjer veže se uz uspješnu karijeru vezanu uz poslove kreativne i kulturne industrije, po mjerama dijela društva koje se veže uz uspješnost po ekonomskim standardima uspješnosti. Drugi primjer je likovni umjetnik, pjesnik (*slam*-poezija), rock-punk muzičar buntovnog pristupa, umjetničke neovisnosti, ponekad materijalno rubne situacije po standardima našeg potrošačkog društva.

Prvi primjer je Iva Butković, umjetnička direktorica u NANOBIT-u, koja je diplomirala na Nastavničkom odsjeku kao magistra edukacije likovne kulture, koja radi u tvrtki u Hrvatskoj poznatoj po razvoju videoigara. Zaposlila se još prije osam godina i u međuvremenu postala umjetnička direktorica koja vodi timove animatora, ilustratora i dizajnera koji se bave vizualnim izgledom videoigri. Po današnjem poimanju poslovnog uspjeha, možemo reći da ga je Iva ostvarila.

Iva Butković u poslovnom smislu svoje znanje vrlo uspješno primjenjuje u rastućoj industriji, a istovremeno je za Akademiju likovnih umjetnosti zadovoljstvo da možemo pokazati da naši studenti i naše studentice mogu s uspjehom primijeniti svoja znanja i svoje kompetencije iz širokog područja, znanja o likovnosti i vizualnoj umjetnosti.

Naravno da joj je obrazovanje na Akademiji omogućilo da s lakoćom prepoznaje i koristi čitav niz likovnih elemenata koji se koriste u toj industriji, a može ih prepoznati i poboljšati i kod niza suradnika.

Imam i drugi primjer koji je po mjeri Akademije likovnih umjetnosti jednako uspješan, no sasvim drukčije koncipiran i proveden. To je naš kolega Žarko Jovanovski koji je kod nas diplomirao na Grafičkom odsjeku. Prije dvije godine dobio je za Hrvatsku prestižnu nagradu za književno djelo „Pizzeria Europa“. Kroz taj roman govori o predanosti umjetnosti, pa i onda kada je predanost ravna samoubilačkom pothvatu. Za društvo potrošačkog mentaliteta on je primjer života umjetnika na rubu, jedan od začetnika *slam*-poezije koji svira u *punk*-bendu, i koji je radio čitav niz likovnih izričaja kroz stripove. Kad nabrojim ovakvu kreativnost pristupa umjetničkom stvaralaštvu, ona sigurno nije tako prihvatljiva, nije tako uspješna i nije tako prepoznata u širem poimanju bilo kojeg *establishmenta* – ni industrijskog, političkog, pa čak bih rekao ni obrazovnog, gdje često zna doći do uniformiranosti.

5. Dokumenti i programi razvoja

Od početka 80-ih godina prošlog stoljeća, zapravo 1982., publikacijom *Kulturne industrije – izazovi za budućnost* koju predstavlja UNESCO, počinje govor o kulturnim i kreativnim industrijama koje zahvaćaju područje umjetnosti i kulture kao temeljne izvore za svoj razvoj, što je direktno dugoročno utjecalo i na visokoumjetničko obrazovanje.

Početak 2000-ih, u stvaranju strategije zagrebačke kulture, umjetničkih projekata i stvaralaštva počinju promjene u pristupu razvoju i strategijama koje se manifestiraju seminarima za izradu Strateških planova za ustanove u kulturi u Gradu Zagrebu i izrade Strateških planova za nevladin sektor i ustanove, uključujući i visokoobrazovne ustanove. Sve je vezano uz strateške planove razvoja EU-a u kojoj su organizirani fondovi koji u višegodišnjim razdobljima osiguravaju financiranje programa i projekata koji uključuju i umjetničko obrazovanje.

Sveučilište u Zagrebu proizvelo je dokument o strategiji razvoja umjetničkog područja na Sveučilištu: *Strategija razvoja edukacije o umjetnosti, umjetničkom stvaralaštvu i istraživanja Sveučilišta u Zagrebu 2014. – 2020. s projekcijom na 2025.*, no dokument je samo dao temeljne smjernice bez dublje analize. Tek neposredno prije početka globalne pandemije počinju nove aktivnosti na umjetničkom području visokog obrazovanja koje dovode do osnivanja Po-

vjerenstva za strategiju, razvoj i ciljeve umjetničkog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U javnoj je raspravi prijedlog novog Pravilnika o znanstvenim i umjetničkim područjima koji umjetničko područje u visokom obrazovanju predstavlja kao zasebnu cjelinu sa svojim posebnostima, što omogućava novi prostor za razvoj. Istovremeno je započeo proces izrade novog prijedloga Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti u kojem se umjetničko područje, umjetničko istraživanje i umjetničko stvaralaštvo, barem u prijedlogu, jasno pozicioniraju kao značajan segment visokog obrazovanja. No ako mi, nastavnici na umjetničkim akademijama ne oblikujemo identitet prostora stvorenog u dokumentima, nećemo dobiti željene i očekivane rezultate. Za definiranje umjetničke nastave, procesa koji nije sukladan s izvođenjem i definiranje nastave vezanim uz znanstvena područja, barem za hrvatske uvjete, značajan je dokument koji omogućava novi način definiranja i kolektivnih ugovora za visoko obrazovanje i studiranje na umjetničkim akademijama te zapravo stvara cjeloviti pristup visokoobrazovnom umjetničkom području za budući razvoj.

Aktivno sudjelovanje u razvoju svih segmenata društva stalni je izazov umjetničkog obrazovanja, kao i u stvaranju nove vizije svijeta, pri čemu umjetnost europskom nasljeđu daje poseban identitet.

Kultura predstavlja skup prepoznatljivih duhovnih i materijalnih osobina koje karakterizira društvo i društvenu zajednicu (Commission of the European Communities, 2007). Građani Europske unije smatraju kako je upravo kultura najvažniji čimbenik u stvaranju osjećaja pripadnosti društvu. Kulturom se promiče aktivno građanstvo, zajedničke vrijednosti, uključivost i međukulturni dijalog u Europi i diljem svijeta (European Commission 1a, 2018).

Iz 2019 godine:

KEA & PPMI Research for CULT Committee – Culture and creative sectors in the European Union – Key future developments, challenges and opportunities; Kulturni i kreativni sektor (KKS); Svi sektori čije se aktivnosti temelje na kulturnim vrijednostima i/ili umjetničkim i drugim kreativnim izrazima, bez obzira jesu li te aktivnosti tržišno ili netržišno orijentirane, bez obzira na tip subjekta koji ih provodi i bez obzira na to kako se taj subjekt financira. Uključuju razvoj, stvaranje, proizvodnju, širenje i očuvanje dobara i usluga koje utjelovljuju kulturne, umjetničke ili druge kreativne izraze, kao i srodne djelatnosti poput obrazovanja ili upravljanja. Između ostalog uključuju arhitekturu, arhive, knjižnice i muzeje, umjetničke zanate, audiovizualnu (uključujući film, televiziju, video igre i multimediju), materijalnu i nematerijalnu kulturnu baštinu, dizajn, festivale, glazbu, književnost, izvedbene umjetnosti, izdavaštvo, radio i vizualne umjetnosti. Izvor: izrada autora prema Rašić Bakarić et al. (2015), European Parliament (2016), KEA (2006), UNESCO (2017).

U strateškim dokumentima do 2030. obrazovanje, kreativnost i kultura za svaku državu čine važne točke identiteta. Upravo su to područja koja zahvaća visokoumjetničko obrazovanje. Do 2030. na scenu, tržište, izaći će osam generacija mladih umjetnika i umjetnica koji su snaga za razvoj takvog identiteta. Problem, a istovremeno i prilika, pozicija je visokog umjetničkog obrazovanja između obrazovnog i kulturnog sektora odnosno između dvaju ministarstava.

Zanimljivi su tekstovi u časopisu Društva ekonomista Beograda „Ekonomski vidici“ u tematskom broju 2-3 iz 2016. godine pod općim naslovom „Kreativna privreda i ekonomski razvoj Srbije“ gdje kroz 10 tekstova predstavljaju različite aspekte pitanja kreativnosti, kreativnih industrija i razvoja. U svim zaključcima koji govore o razvoju, započinju analizu od trenutka nakon završetka obrazovanja zaboravljajući napomenuti otkuda dolaze kompetencije za poslove o kojima govore, a spominju zanimanja i kompetencije koje dolaze upravo iz područja visokog umjetničkog obrazovanja koje ih osposobljava da aktivno sudjeluju u navedenim kreativnim procesima. U jednom tekstu daje se i prijedlog o ukidanju Ministarstva kulture i osnivanje Agencije koja bi se bavila kulturnim i kreativnim industrijama. Iz teksta Mirjane Gligorić i Biljane Jovanović Gavrilović *Kreativnost i razvoj: Empirijska analiza na primeru zemalja Evropske unije i Zapadnog Balkana* u navedenom ekonomskom časopisu:

Kultura se ističe kao posebno važan faktor za održiv ljudski razvoj. Ljudska kreativnost i inovacije su postali istinsko bogatstvo zemalja u 21. veku, a kultura omogućava da ljudi razumeju svet, svoja prava i mogućnosti, da se socijalno i proizvodno integrišu. S jedne strane, kultura podstiče razvoj putem ostvarivanja rasta kreativne ekonomije, generalno, i kreativnih i kulturnih industrija, pojedinačno, zatim proizvodnje novih kreativnih ideja ili tehnologija, a dolazi i do ostvarivanja znatnog broja društvenih koristi. S druge strane, kultura omogućava razvoj jer podstiče ljude da unapređuju svoja znanja i sposobnosti, a naglasak je na ljudima i mestima, na obrazovanju, zdravlju, ravnopravnosti polova, podsticanju i angažovanju mladih, kao i vrednostima, uslovima, resursima i ograničenjima lokalnih područja.

Temeljni dio kulture je umjetničko stvaralaštvo. Osiguranje kontinuiteta edukacije i osposobljavanja umjetnika i umjetnica temeljna je djelatnost umjetničkih akademija, što je i naša prilika za novi razvoj u budućem razdoblju.

Uredba (EU) br. 1295/2013 Europskog parlamenta i Vijeća, „kulturne i kreativne sektore“ definira kao „svi sektori čije se aktivnosti temelje na kulturnim vrijednostima i/ili umjetničkom i drugim kreativnim izričajima, bez obzira na to jesu li te aktivnosti tržišno ili netržišno usmjerene, bez obzira na vrstu strukture koja ih provodi te bez obzira na način financiranja te strukture.“ Te aktivnosti uključuju: razvoj, stvaranje, proizvodnju, širenje i očuvanje robe, usluge koje utjelovljuju kulturno, umjetničko ili druge kreativne izraze, kao i srodne funkcije poput obrazovanja ili uprave. Kulturni i kreativni sektor uključuje, među ostalim, arhitekturu, arhive, knjižnice i muzeje, umjetničke obrte, audio-vizualne (uključujući film, televiziju, videoigre i multimediju), opipljivu i nematerijalnu kulturnu baštinu, dizajn, festivale, glazbu, književnost, izdavanje umjetnost, izdavaštvo, radio i vizualnu umjetnost.

U Nacionalnoj razvojnoj strategiji Republike Hrvatske do 2030. izdvajamo:

Stimulirat će se uvođenje specifičnih poticaja i za druga područja kulturnih i kreativnih industrija. Pritom je najvažnije osigurati razvoj novih obrazovnih programa uključujući potrebnu infrastrukturu, adekvatnu zaštitu autorskih i srodnih prava u digitalnom okruženju, kao i izravne i neizravne potpore za autore, umjetnike, male i srednje poduzetnike. Inovacije su posebno značajne u sektoru kulturnih i kreativnih industrija kao jednom od najbrže rastućih područja u globalnom gospodarstvu. Osigurat će se i potpore za one kulturne djelatnosti koje će dulje vrijeme morati funkcionirati u promijenjenom obliku zbog globalne zdravstvene krize.

- *Prioriteti provedbe javne politike kojima će se pridonijeti razvoju kulture i medija:*
 - *jačanje i promicanje hrvatske kulture, umjetničkog stvaralaštva i participacije u kulturi*
 - *zaštita, očuvanje, prezentacija i ekonomsko vrednovanje kulturne, povijesne i prirodne baštine*
 - *ulaganje u kulturne i kreativne industrije*
 - *razvoj medija i medijske pismenosti.*

5. 1. Strateški cilj 2: „Obrazovani i zaposleni ljudi“

Pored prenošenja znanja i vještina, obrazovanje ima ključnu ulogu i u pripremi budućih odraslih osoba na život u zajednici, primarno kroz usađivanje zajedničkih vrijednosti i prihvaćene norme ponašanja. Isto tako, obrazovanje pridonosi razvoju osobnosti i potencijalu djece i učenika, potičući ih na kreativnost, kritičko razmišljanje, izražavanje s pouzdanjem i cjeloživotno učenje. Time obrazovanje pridonosi sveukupnoj društvenoj koheziji i izgrađivanju budućih samosvjesnih i društveno odgovornih građana. Zbog svih tih razloga obrazovanje je i najmoćnije sredstvo za ostvarenje društvenih i gospodarskih promjena, osobito kada uključuje sve svoje građane jer svijet sutrašnjice pretpostavlja složene i dinamične promjene s podijeljenom odgovornošću. Obrazovanje je stoga društvena i gospodarska investicija s najvećim i najtraj-

nijim povratom, kako društvu tako i gospodarstvu, i to na svim obrazovnim razinama i u svim vidovima obrazovanja: formalnom, neformalnom i informalnom.

U Strategiji razvoja kulture Republike Srbije do 2029. nalazimo:

Kada je u pitanju prioritetno područje savremenog stvaralaštva, Strategijom se ukazuje na to da treba stvoriti stimulatívne uslove za umetničko stvaranje, pre svega stabilan institucionalni i finansijski okvir, da treba poboljšati infrastrukturu objekata i omogućiti transparentan način raspodele sredstava namenjenih umetničkoj produkciji. U skladu sa tim, poboljšanje uslova za rad i socijalnog položaja umetnika, posebno samostalnih, prepoznato je kao jedan od najvažnijih oslonaca razvoja kulture.

Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske 2018. objavljuje prijevod, uz sitne dodatke, Priručnika za kulturnu osviještenost i izražavanje EU. U uvodnom tekstu aktualna Ministrica za kulturu i medije RH dr. sc. Nina Obuljen Koržinek jasno naglašava važnost obrazovanja za kulturu i umjetnost:

...Odgojem kroz umjetnost i kulturu, s umjetnošću i kulturom, djeca i mladi emocionalno se osnažuju i razvijaju imaginativne resurse koji su im neophodni da bi razumjeli i sebe i druge. Objavljivanje prijevoda ovog Priručnika pomaže razmjeni iskustava, znanja i rada stručnjaka, predstavnika država članica Europske unije, koji su surađujući pomoću Otvorene metode koordinacije oblikovali Priručnik s preporukama za stvaratelje kulturnih i obrazovnih politika, temeljenih na primjerima dobre prakse vezanim uz osmu ključnu kompetenciju „Kulturna osviještenost i izražavanje“.

...U sustavima obrazovanja mnogih europskih država uočava se nedostatak poticanja kreativnog i kritičkog mišljenja te je u tom smislu poticanje kulturnog izražavanja, koje je i ključno za razvoj kreativnih vještina, nužnost. Kroz obrazovanje u umjetnosti i obrazovanjem pomoću umjetnosti obrazovat ćemo i odgajati djecu i mlade koji će uživati u umjetničkim djelima i izvedbama, koji će poštivati raznolikost, biti otvoreni prema drugima, sudjelovati aktivno u kulturnom životu i znati čuvati kulturnu baštinu. Vjerujemo da će Priručnik za kulturnu osviještenost i izražavanje biti od velike pomoći.

U dijelu o kulturnoj osviještenosti tekst govori o važnosti obrazovanja koje zahvaća u kulturu i umjetnost:

Kulturna osviještenost i izražavanje jedna je od osam ključnih kompetencija koje sačinjavaju referentno polazište koje će države članice EU-a uključiti u strategije i infrastrukturu u kontekstu cjeloživotnog učenja. Druge su ključne kompetencije: 1) komunikacija na materinskom jeziku, 2) komunikacija na stranom jeziku, 3) matematička kompetencija i osnovna kompetencija u znanosti i tehnologiji, 4) digitalna kompetencija, 5) učiti kako učiti, 6) društvena i građanska kompetencija i 7) smisao za inicijativu i poduzetništvo. Uvježbavanje ključnih kompetencija – u obliku znanja, vještina i stavova – shvaćeno je kao temeljno za sve pojedince u društvu 21. stoljeća. Potrebno je istaknuti prepletenost i transverzalnu narav svih osam ključnih kompetencija. Kulturna osviještenost snažno utječe na našu sposobnost učenja za društvenu, građansku i međukulturnu kompetenciju te na naš smisao za inicijativu i poduzetništvo. Razvoj ovih kompetencija uistinu je čvrsto isprepleten i međuovisan.

Kulturna osviještenost i izražavanje, osma ključna kompetencija koju je definirala EU (KK#8) uključuje mnoge sastavnice: npr. kreativno izražavanje ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, izvedbene umjetnosti, književnost, vizualne umjetnosti i interdisciplinarne i hibridne forme koje su se pojavile zahvaljujući novim medijima. Ona ističe važnost znanja o kulturi, vještina potrebnih za shvaćanje i uživanje u umjetničkim djelima te samoizražavanja pomoću mnogih medija pri čemu se koriste urođene sposobnosti. Štoviše, definicija kompetencije temeljena je na pretpostavci da solidno poznavanje vlastite kulture i osjećaj identiteta mogu biti osnova za otvorene stavove prema drugima i poštivanje raznolikosti kulturnog izražavanja.

.... U današnjem svijetu, u kojem nas bombardira obilje slika, konstantna i brza promjena te snažna potreba za samoodređenjem i identitetom, kulturna osviještenost i izražavanje s pravo se naziva ključnom kompetencijom.

Navedenim citatima iz strateških dokumenata naših država, EU, znanstvenih tekstova, diplomskih radova i doktorskih disertacija željelo se pokazati kako je umjetnička kreativnost jedinstveno važna, kao „osma ključna kompetencija EU“, kao temeljni segment razvoja, stvaranja i očuvanja kulture, a temeljne institucije visokog obrazovanja koje imaju potencijal za razvoj kreativnog pristupa budućem razvoju, umjetnosti i kulture upravo su umjetničke akademije kao temeljna mjesta koja osposobljavaju nove kreativne europske generacije novih umjetnika i umjetnica.

6. Sadašnjost i zaključak

Kada danas gledamo vizualne senzacije i slike u javnom i privatnom prostoru, možemo primijetiti da današnje društvo nikad nije bilo tako opterećeno slikama, vizualizacijama kao što je naše sadašnje vizualno okruženje (zagađenje) oko nas. Nikad nismo mogli imati takve plakate, tako velike zaslone, nikad nije bio takav moment u prisutnosti ljudskog lika, ogromnih prizora, zapravo jedna mješavina onog što smo mogli prepoznati i u hramovima i u kulturama starog svijeta pa sve do baroka i 19. stoljeća.

Danas su audiovizualne senzacije, s intenzitetom svjetlosti i boja, vizualno kreirale promjenu doživljaja stvarnosti i formata stvarnosti. Sve se promijenilo u doživljaju vizualne pojavnosti i intenziteta doživljaja koji na poseban način dodiruje baroknu ideju cjelovitog umjetničkog djela.

Tko sve to stvara? Sve to zapravo rade ljudi koji su završili određene oblike umjetničkog obrazovanja. Kompetencije koje mladi ljudi savladavaju na raznim umjetničkim akademijama mogu upotrijebiti u različitim industrijama. Pitanje održivosti svijeta zapravo danas ovisi o kombinaciji različitih zanimanja. Kada govorimo o umjetnicima, možemo reći da umjetničke akademije zapravo imaju više razloga i moranja što mogu i trebaju dati novim mladim umjetnicima i umjetnicama za njihove budućnosti.

Svakako prvo i najvažnije zašto smo tu jest da umjetničke akademije moraju njegovati umjetnički idealizam, beskompromisno umjetničko stvaralaštvo, kreativnost za otvaranje novih svjetova bez robovanja trendovima i ograničenjima bilo koje tzv. industrije, uključujući i kreativne i kulturne (umjetničke) industrije.

Kada govorimo o umjetničkom stvaralaštvu, kreativnom umjetničkom obrazovanju, zapravo govorimo o temeljnim duhovnim principima, govorimo o stvaralačkom principu i govorimo o održivosti materijalne stvarnosti u kojoj živimo.

Umjetnici su uvijek davali poseban poticaj. Danas se umjetnost raširila u različite segmente, ne možemo govoriti samo na način klasične umjetničke vještine. Umjetničko obrazovanje se rasparceliralo na nizove zanimanja, potreba koji se vežu uz čitave sustave koji omogućavaju da preživimo te da život bude kvalitetniji. Svatko tko poznaje i tko zna zahtjeve kreativnih i kulturnih industrija shvaća da svi oni koji završe npr. likovnu akademiju, kada dođu na takve poslove, imaju sigurno veće kompetencije, veću osjetljivost i veću kvalitetu u realizaciji takvih poslova.

Umjetničko stvaralaštvo i umjetničko obrazovanje postaju nedjeljivi i obavezni faktor u stvaranju održivog i plemenitog društva u njegovoj cjelovitosti.

Kao sveučilišna sastavnica, poslanje umjetničkih akademija jest da pomiču granice kreativne spoznaje i djelovanja. Umjetnost mijenja svijet, a sigurno je da su umjetničke akademije pravi inkubatori kreativne promjene.

Uza sve rečeno moramo biti svjesni okruženja u kojem živimo i radimo. Pitanja analiza, strategija novih spoznaja vezanih uz važnost umjetničkog obrazovanja, vezanog uz kontekst razvoja gospodarstva, strategije razvoja političkih saveza u kojima stvaramo i koje razvijamo, pitanja odr-

živosti društva, različitih reformi obrazovanja i definiranja potreba za pojedinim oblicima obrazovanja.

U koncipiranju ovog teksta oslonio sam se na višegodišnje iskustvo rada na Akademiji likovne umjetnosti u Zagrebu, izvodeći umjetničke predmete, sudjelujući u aktivnostima promjene studijskih programa, nastajanja suradničkih platformi s umjetničkim akademijama drugih područja, iskustvu rada u području organizacije i razvoja kulturnih i umjetničkih programa i projekata, djelujući u različitim komisijama vezanim uz stvaranje zakonske podloge za razvoj umjetničkog područja u visokom obrazovanju te pitanjima strategije razvoja i ciljeva umjetničkog područja u čitavom sustavu obrazovanja, kao i pitanjima razvoja programa koji mogu umjetnicima i umjetnicama pomoći u snalaženju unutar društvenih ekonomskih kretanja i nekih oblika tržišta rada.

Naravno, kako su umjetničke akademije sveučilišni studij, njihov zadatak je stvarati temelje za kontinuitet novih lica na umjetničkoj sceni, kao i buduće potrebe razvoja i oblikovanja budućeg društva i tržišta rada. Temeljni cilj je utjecati na budući održivi razvoj i od naših studenata i studentica učiniti sretne i umjetnički kreativne nositelje budućnosti Europe (i svijeta).

Literatura:

Bestvina Bukvić, I.; Bjelić, K.; Šain, M. (2020): Uspješnost programa Europske unije u poticanju i financiranju kulturnog i kreativnog sektora u Republici Hrvatskoj, *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku*, 36 (3 – 4).

Bjelić, K. (2020): *Značenje programa Europske unije Kreativna Europa za razvoj kulturnih i kreativnih industrija u Republici Hrvatskoj*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, [urn:nbn:hr:251:809397](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:hr:251:809397)

Matić, A. (2021): *Fondovi i programi Europske unije – uloga i značaj u provedbi projekata u kulturi u Republici Hrvatskoj*, doktorska disertacija, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, [urn:nbn:hr:236:704388](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:hr:236:704388)

Rikalović, G. (ur.): *Ekonomski vidici*, XXI (2 – 3), 2016., Društvo ekonomista Beograda – izbor tekstova:

- Mikić, H.: Razvoj kreativnih industrija u Srbiji: mogućnosti i ograničenja, str. 101.
- Đukić, P.: Muzičko stvaralaštvo, kultura i ekonomski razvoj, str. 117.
- Radović, B.; Radović, D.: Kreativnost i inovativnost kao razvojni potencijal kreativnih industrija, str. 131.
- Gligorić, M.; Jovanović Gavrilović, B.: Kreativnost i razvoj: empirijska analiza na primeru zemalja Evropske unije i zapadnog Balkana, str. 159.

Europska agenda za kulturu 2015. – 2018.; radna skupina stručnjaka država članica EU-a za razvoj ključne kompetencije „Kulturna osviještenost i izražavanje“ (2018): *Priručnik za kulturnu osviještenost*, Zagreb: Ministarstvo kulture i medija Republike Hrvatske.

Nacionalna razvojna strategija Republike Hrvatske do 2030. godine, Hrvatski sabor, NN13/2021-230, 2021.

Strategija razvoja edukacije u umjetnosti, umjetničkog stvaralaštva i istraživanja Sveučilišta u Zagrebu 2014. – 2020., s projekcijom na 2025., Sveučilište u Zagrebu, 2013.

Strategija kulturnog i kreativnog razvitka Grada Zagreba 2015. – 2022., Grad Zagreb, veljača 2015.

Strategija razvoja kulture Republike Srbije od 2020. do 2029., Narodna skupština Republike Srbije, „Službeni glasnik RS”, 9/10 i 108/13 - dr. zakon, 2020.

Jelena Bračun

Perspectives of Museum Pedagogy and Art Mediation

Abstract: This paper will present the current state of museum pedagogy in the selected most visited Croatian museums by answering a number of questions which the author considers vital for this field. The paper examines if much visited Croatian museums offer their visitors educational activities (according to available online information) and if they publish information on educational activities online. It also analyzes at what age groups such educational activities are aimed and what type of activities are conducted by the museums. It is examined who implements educational activities and whether such persons specialize in art/visual/museum education. Furthermore, reflections of such education will be followed, i.e., it will be determined if they are comprehensive and continuous, giving examples of good practice in Croatian museums. The paper will present the perspectives of museum education, including artists' active participation in interpreting and conveying (mediation) the message of an artwork to the audience, as well as an approach to museum education aimed at increasing the number of visitors.

Keywords: museum pedagogy, mediation, educational activities, online, museum visitors

Translated by Aleksandra Marković

Jelena Bračun

Perspektive muzejske pedagogije i umjetničke medijacije

Kroz odgovore na niz pitanja za koje smatramo da su ključna za ovo područje, ovaj će rad predstaviti trenutno stanje muzejske pedagogije u odabranim hrvatskim muzejima koji imaju velik broj posjetitelja. Prema dostupnim internetskim informacijama propituje se nude li najposjećeniji hrvatski muzeji svojim posjetiteljima edukativne aktivnosti i objavljuju li ih na mreži (*online*). Također se analizira prema kojim su dobnim skupinama usmjerene edukativne aktivnosti te koje tipove aktivnosti muzeji provode. U radu se propituje i tko provodi edukativne aktivnosti te jesu li to osobe specijalizirane za umjetničku/likovnu/muzejsku edukaciju. Prate se i refleksije edukacija: jesu li sveobuhvatne i kontinuirane te se daju primjeri dobre prakse hrvatskih muzeja. U ovoj analizi predstaviti će se perspektiva muzejske edukacije koja podrazumijeva aktivno uključivanje umjetnika u tumačenje i prenošenje (medijaciju) djela publici te pristup muzejskoj edukaciji s ciljem povećanja broja posjetitelja.

Ključne riječi: muzejska pedagogija, medijacija, edukativne aktivnosti, *online*, muzejski posjetitelji

Uvod

Cilj ovoga rada je istražiti trenutnu ponudu edukativnih aktivnosti na mrežnim stranicama ponajboljih hrvatskih muzeja te iz tih podataka ekstrapolirati pozitivne i negativne karakteristike i preporuke koje bi muzejima mogle dati smjernice za daljnji razvoj i eventualna poboljšanja digitalnih informacija i virtualnih aktivnosti. Prema dostupnim internetskim informacijama propitujemo nude li najposjećeniji hrvatski muzeji svojim posjetiteljima edukativne aktivnosti i objavljuju li ih na mreži. Također analiziramo prema kojim su dobnim skupinama edukativne aktivnosti usmjerene te koje tipove aktivnosti muzeji provode.

U diskusiji i zaključku, sukladno rezultatima istraživanja, autorica će komentirati jesu li edukativne aktivnosti na mrežnim stranicama muzeja sveobuhvatne, suvremene i kontinuirane te će dati primjere dobre prakse hrvatskih muzeja.

Predstavljanje teorijskih osnova istraživanja

Premisa ovoga rada je da je edukacijski i pedagoški rad muzeja ključan za odgoj nove publike. Tijekom povijesti, i u samoj definiciji muzeja prema ICOM-u, više se ili manje implicirala njegova edukacijska zadaća. Statut ICOM-a iz 1951. godine jest zadnji koji u definiciji muzeja nije direktno spomenuo edukaciju i koji definira samo odnos prema muzejskim eksponatima. Tada je muzej definiran kao „trajna ustanova od općeg interesa u kojoj se čuvaju, proučavaju i izlažu javnosti primjerci i grupe predmeta koji imaju kulturološku vrijednost.“ Deset godina kasnije funkciji muzeja dodaje se i „čuvanje i izlaganje zbirki kulturnog ili znanstvenog značaja u svrhe proučavanja, obrazovanja i uživanja“. U kolovozu 2007. godine u Beču je usvojen Statut s definicijom muzeja koja je na snazi i danas, a glasi: „Muzej je neprofitna, trajna ustanova u službi društva i njegova razvitka, otvorena za javnost, koja nabavlja, zaštićuje, istražuje, komunicira i izlaže u svrhu proučavanja, edukacije i uživanja materijalno i nematerijalno svjedočenje o ljudima i njihovom okruženju.“ (ICOM, 2022)

U Republici Hrvatskoj Muzejski dokumentacijski centar (MDC) vodi statistiku o posjećenosti hrvatskih muzeja te drugim mjerljivim parametrima, a objavljuje i studije i analize rada muzeja. Na području Republike Hrvatske djeluje ukupno 164 registriranih muzeja. Od tog ukupnog broja u 2020. godini 136 (83 %) muzeja pratilo je broj posjetitelja. U ovom istraživanju obradili smo 45 (27 %) višegodišnje najposjećenijih muzeja i galerijskih prostora koji provode muzejsku edukativnu praksu (MDC, 2021.). Za ovaj rad namjerno nisu odabrani samo registrirani muzeji, jer smatramo da posjetitelji slabo razlikuju registrirane od neregistriranih muzeja. Oni koji su neregistrirani a obavljaju izložbenu djelatnost najčešće su privatni, što je također zanimljivo za temu ovog rada.

Odabrani muzeji i srodne institucije su: Muzej suvremene umjetnosti u Zagrebu, Muzej za umjetnost i obrt, Muzej Mimara, Etnografski muzej u Zagrebu, Arheološki muzej u Zagrebu, Prirodoslovni muzej u Zagrebu, Muzej iluzija, Muzej prekinutih veza, Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (Meštrovićev paviljon i Galerija *Karas*), Tehnički muzej Nikola Tesla, Gradski muzej Varaždin, Gradski muzej Sisak, Gradski muzej Karlovac, *Aquatika* Karlovac, Muzej krapinskih neandertalaca, Muzej grada Čakovca, Muzej Slavonije, Muzej likovnih umjetnosti u Osijeku, Muzej vučedolske kulture, Gradski muzej Vukovar, Muzej Brodskog Posavlja, Gradski muzej Virovitica, Gradski muzej Bjelovar, Arheološki muzej Istre, Muzej suvremene umjetnosti Istre, Pomorski i povijesni muzej Rijeka, Muzej moderne i suvremene umjetnosti u Rijeci, *Peek & Poke* muzej informatike Rijeka, Narodni muzej Labin (Otvoreno učilište Labin), Arheološki muzej u Splitu, Galerija umjetnina u Splitu, Muzeji Ivana Meštrovića, Muzej antičkog stakla u Zadru, Narodni muzej Zadar, Muzej grada Šibenika, Dubrovački muzeji, Arheološki muzej Narona, Ivana kuća bajke, Muzej grada Splita, Dvor Trakošćan, Muzej grada Zagreba, Umjetnička galerija

Dubrovnik, Muzej Like (Muzejski centar Nikola Tesla), Etnografski muzej Split.

U muzejima u Hrvatskoj u 2020. zaposleno je ukupno 73 muzejska pedagoga. Iako to u statistikama nije vidljivo, zaposleni pedagozi obavljaju često i kustoske poslove, a vrijedi i obrnuto. Mnogi kustosi rade i kao pedagozi. Također, za pedagoške poslove muzeji ponekad angažiraju vanjske suradnike ili volontere. Iako lako možemo tvrditi da su muzeji stručno potkapacitirani za edukativne aktivnosti, nije nužno da to ima utjecaja na edukativne aktivnosti, njihovo komuniciranje putem mrežnih stranica te na korištenje novih interaktivnih mogućnosti.

Hrvatske muzeje općenito muči slaba razvijenost mrežnih stranica te praćenje njihove posjećenosti, što je lako utvrditi pregledavanjem interneta. Većina muzeja ima mrežne stranice čiji dizajn godinama nije osuvremenjivan, informacije na njima nisu ažurne, a i vrsta informacija često nije primjerena posjetiteljima, već je više za stručnu javnost. Prva pandemijska godina (2020.), u kojoj su posjeti muzejima u potpunosti ili djelomično bili zabranjeni, potakla je dio muzeja da mrežne stranice osuvremeni i da virtualnim posjetiteljima ponudi nove sadržaje. Znakovito je da se, kad je MDC tražio muzeje podatke o broju posjetitelja mrežnih stranica, otkrilo da praksa nije uobičajena ni prihvaćena: „Tako su se hrvatski muzeji nešto slabije snašli u mjeranju posjeta svojim mrežnim stranicama (polovica službenih muzeja dostavila je podatke za tu metriku), a očitali su preko pet milijuna pojedinačnih posjeta (5.551.275), što je nekoć bila brojka fizičkih posjetitelja. (...) Razdiobom po posjećenim sadržajima, 533.340 pogleda zaustavile su *online* zbirke, virtualne (*online*) izložbe njih 137.470, u virtualnim turama sudjelovalo je 242.186 korisnika, u edukativnim programima njih 31.852, u programima uživo (otvorenja, vodstva i sl.) 32.386, *newslettere* je čitalo 48.459 korisnika, dok je većina pregleda (2.652.055) bila usmjerena na ostale sadržaje mrežnih stranica.“ (Rihtar Jurić, T., 2021)

Podaci pokazuju da su se posjetitelji u velikom broju okrenuli muzejskim mrežnim stranicama kao izvoru kulturnih sadržaja, informacija i aktivnosti, a muzeji nisu u potpunosti svjesni značaja toga. Muzeji većinom ne iskorištavaju mogućnosti praćenja i analize virtualnih posjeta kako bi unaprijedili svoju ponudu (kako digitalnu tako i fizičku): „Treba svakako uzeti u obzir da je kriza prisilila muzeje da se ubrzano prebace u digitalni svijet, često bez prethodnih priprema i potrebnih resursa. Iako su neki već davno zakoračili u okruženje suvremene tehnologije, prošlogodišnje su okolnosti svima donijele promjenu.“ (Rihtar Jurić, T., 2021)

Puno muzeja još uvijek svoju ulogu gleda jedino kroz fizički posjet muzeju, jer takav posjet na prvi pogled nosi i najveću vrijednost. Nitko ne može osporiti da je neposredan doživljaj muzejskih eksponata i postava ujedno i najkvalitetniji, a istovremeno muzeju kao instituciji donosi i financijsku dobrobit kroz prodaju ulaznica. U usporedbi s tim, ulaganje u digitalne sadržaje izgleda kao odvlačenje pažnje od pravih muzejskih vrijednosti. Svi se možemo složiti da nijedno djelo ili eksponat nije dostojno predstavljeno kroz fotografije ili videa. Također, s obzirom na to da mrežne stranice traže konstantna značajna ulaganja, a ne donose direktan prihod (iako mogu), one su naizgled nepotrebna investicija.

Ono što su neki od muzeja obuhvaćenih u ovom radu prihvatili jest da je internet danas primarni izvor informacija, bez konkurencije. Bez jasnog i suvremenog komuniciranja s posjetiteljima putem mrežnih stranica i društvenih mreža, do novih posjetitelja *de facto* nije moguće ni doći. Također, nove interaktivne tehnologije omogućavaju dodavanje metasadržaja medijskim zapisima čime možemo pružiti novi pogled na eksponate. To znači da muzeji mogu, između ostalog, iskoristiti svoje mrežne stranice i za komuniciranje informacija o svojim fizičkim aktivnostima i djelovanju, ali i za predstavljanje svojih eksponata/zbirki/aktivnosti. Internet omogućuje da se muzej predstavi svakom posjetitelju pojedinačno, da mu ponudi sadržaje prema njegovim/njezinim preferencijama, pa čak i osmisli personalizirano iskustvo, što je rijetka mogućnost pri fizičkoj posjeti.

Sve ovo trebalo bi potaknuti muzeje da aktivno počnu razvijati suvremene mrežne stranice koje će redovito puniti relevantnim i atraktivnim informacijama prilagođenim potraživanjima njihovih posjetitelja. To nikako ne znači da bi muzeji trebali zanemariti sadržaje koje *in situ*

nude posjetiteljima ili da bi ih trebali prestati motivirati da posjete muzej uživo. Upravo suprotno, mrežne bi stranice trebale biti u službi odgoja nove publike i zadržavanja veće postojeće koja posjećuje muzeje.

Prikaz rezultata

Istraživanje koje prezentiramo temelji se na pretraživanju i analizi javno dostupnih podataka na mrežnim stranicama muzeja. Pretpostavka je da se i posjetitelji danas najčešće informiraju o sadržajima koji su dostupni u muzejima putem njihovih internetskih stranica. Drugi kanali informiranja (npr. novine ili radio) više nisu toliko relevantni za ovu tematiku. Ujedno, zbog zatvaranja uzrokovanog pandemijom koronavirusa i nemogućnosti posjećivanja muzeja tijekom dijela 2020. te ograničavanja okupljanja koje utječe na otvorenja izložbi tijekom 2021. i 2022., istraživanjem želimo utvrditi koliko su odabrani muzeji iskoristili potencijale interneta za edukaciju i informiranje svoje publike.

Muzeji čije su mrežne stranice pregledane su muzeji s najvećim brojem posjetitelja, a uz njih je i nekoliko muzeja odnosno izložbenih prostora koji su sadržajno zanimljivi. Pretpostavka je da muzeji koji imaju veliku posjećenost, a to su uglavnom veći muzeji, imaju i veći kapacitet za izradu edukativnih programa koje redovito objavljuju na svojim mrežnim stranicama. Mnogi od odabranih muzeja jedini su ili najveći muzeji u svom području u Hrvatskoj, pa bi to trebalo pretpostavljati i veću odgovornost prema muzejskoj edukaciji. Također, pretpostavka je da ako veliki i značajni muzeji nemaju dobre mrežne stranice, to nije dobar uzor za manje, lokalne muzeje te im ne daje dobar primjer niti motivaciju za daljnji razvoj.

Pri ulasku na mrežnu stranicu muzeja prva informacija koju smo htjeli vidjeti je ta jesu li informacije o edukativnim aktivnostima (radionicama, predavanjima, vodstvima i sl.) jasno istaknute na naslovnoj stranici ili putem objave na početnoj stranici ili putem poveznice (*linka*) na stranicu posvećenu edukativnim aktivnostima. Pretpostavka temeljena na generalnom ponašanju ljudi pri korištenju interneta jest da posjetitelji neće dodatno istraživati stranicu u potrazi za edukacijom ako ona nije dostupna već na naslovnici. Od pregledanih muzeja, 26 muzeja (58 %) imalo je informacije ili poveznicu na edukativne materijale na naslovnoj stranici. Ostali muzeji na naslovnici nisu imali nikakve informacije o edukaciji.

Sljedeća informacija koja je tražena na stranicama muzeja jest kojem su uzrastu korisnika sadržaji namijenjeni. Pretpostavka, koja se pokazala točnom, jest da je većina edukativnih materijala bila namijenjena djeci. Od muzeja koji imaju edukativne informacije na mrežnoj stranici, njih 16 (35,5 %) ima aktivnosti za djecu. To je očekivano, jer su djeca općenito fokus većine edukativnih aktivnosti. Ipak, muzeji ne bi trebali zanemariti ni ostatak populacije jer su i oni značajna (za neke muzeje i značajnija) muzejska publika. Samo četiri muzeja imaju aktivnosti direktno usmjerene odraslima, i samo njih četiri aktivnosti namijenjene umirovljenicima. Smatram da su upravo umirovljenici neiskorištena publika, jer su zainteresirani i imaju vremena pohadati aktivnosti.

Tabela 1. prikaz rezultata 1. – 2.

1. Imaju jasno istaknute informacije o edukaciji na webu	26/45	58%
2. Na webu imaju informacije/sadržaj za:		
a) djecu	16/45	35.5%

b) odrasle	4/45	9%
c) umirovljenike	4/45	9%

Budući da ovo istraživanje nije usmjereno na proučavanje aktivnosti uživo, nego na dostupnost informacija o edukativnim aktivnostima i aktivnostima koje su prilagođene za korištenje na daljinu, gledali smo koja vrsta aktivnosti je dostupna na mrežnoj stranici i koje su predložene metode rada. Muzeji većinom na svojim internetskim stranicama stavljaju informacije o održavanju radionica u prostorijama muzeja (22 muzeja). Ono što je zamjetno je to da su informacije o radionicama često stavljene retrogradno u obliku izvještaja, a ne kao buduće najave. Rijetki (četiri muzeja) su se prilagodili pandemijskom vremenu i ponudili korisnicima i radionice na mreži. Manjina muzeja na svojim stranicama daje informacije o predavanjima u svojim prostorijama (4 muzeja) ili na mreži (3 muzeja). S obzirom na to da se predavanja u današnje vrijeme lako snime ili uživo emitiraju na internetu (*live stream*), šteta je što muzeji ne iskoristavaju tu mogućnost više. Aktivnost koju su muzeji najviše iskoristili u mrežnom okruženju jesu virtualni obilasci postava ili izložbi. Čak 14 muzeja nudi posjetiteljima virtualne obilaske. Uglavnom su to 3D snimke prostora koje nude određenu nižu razinu interakcije (upravljanje kretanjem po virtualnom prostoru). Muzeji još uvijek nude i „tradicionalni“ muzejski obilazak koji na svojim mrežnim stranicama predstavlja sedam muzeja. Posljednja u nizu informacija koju smo tražili na muzejskim stranicama jest nude li interaktivne zadatke za posjetitelje. Relativno malo muzeja uložilo je u stvaranje interaktivnih sadržaja (7 muzeja) te bi oni trebali biti uzor i poticaj ostalima da ponude takve sadržaje. Zaziranje muzeja od interaktivnih sadržaja djelomično je razumljivo jer njihov razvoj zahtijeva i najviše vremena, znanja i financijskih sredstava.

Tabela 2. prikaz rezultata 3. – 6.

3. Način održavanja radionice	Uživo 22/45	Online 4/45
4. Način održavanja predavanja	Uživo 4/45	Online 3/45
5. Način održavanja vodstva	Uživo 7/45	Virtualni obilazak 14/45
6. Ima li sadržaj na webu interaktivnost		Da 7/45

Pozitivni primjeri iz prakse

Mrežna stranica Etnografskog muzeja u Zagrebu klasičan je primjer dobro dizajnirane i funkcionalne stranice. Sve informacije lako su dostupne s naslovne stranice. Na naslovnici se nalazi i poveznica na edukativne aktivnosti, ali i informacije o budućim aktivnostima. Na stranici posvećenoj edukaciji lako je vidljivo za koji su uzrast programi namijenjeni: predškolski, školski, obiteljski i cjeloživotni program. To pokazuje da muzej promišljeno pristupa svim posjetiteljima. „Muzej s kauča“ pokazuje kako se jednostavno mogu dugoročno iskoristiti aktivnosti koje se uživo ponove samo jednom. Muzej je snimio priče i predavanja te ih ponudio svim zainteresiranima kako bi ih mogli koristiti prema željama i potrebama.

Iako Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (HDLU) nije muzejska institucija već udruga koja upravlja nekolicinom izložbenih prostora, zbog projekta „Karas Art Hub“ treba ih navesti kao primjer dobre prakse. Dislocirani izložbeni prostor HDLU-a jest Galerija Karas, pred kojim je zbog promjene adrese bio izazov ponovno privući publiku. Mrežna stranica „Karas Art Hub“ usmjerena je na moderno komuniciranje o suvremenim umjetničkim praksama prema primarno odrasloj publici, što je jedinstveno na području Hrvatske. Posebno su interesantni *podcastovi* s umjetnicima i video zadaci u kojima umjetnici približavaju gledateljima svoj rad i otvaraju prostor za reinterpretaciju njihovog rada. Mrežnu stranicu prati i aktivni Facebook i Instagram profil što je također pohvalno.

Dubrovački muzeji turistički su jedan od najposjećenijih muzeja, ali pohvalno je da pokazuju veliku posvećenost lokalnoj pedagoškoj aktivnosti. Jedan su od rijetkih muzeja koji nude nastavnicima pripremljene edukativne publikacije prilagođene nastavnom programu. Aktivan odnos sa školama i nastavnicima većina muzeja zanemaruje. To vjerojatno proizlazi iz neiskustva rada u obrazovanju. Muzeji obično misle da ako obavijeste školu o izložbi ili aktivnosti, da će nastavnici dovesti učenike. Ako organiziranje nastave izvan škole nosi sa sobom mnoge poteškoće i komplikacije, nastavnici često odabiru muzeje u kojima im je što više organizacije olakšano. Tako je pohvalno da muzej nudi nastavnicima detaljne informacije o mogućnostima korelacije muzejskih eksponata s nastavnim sadržajem, digitalne materijale za rad s učenicima i prijedloge za projektnu nastavu. Također nude i interaktivne slagalice i igre.

Slično nudi i Ivanina kuća bajke koja školskim posjetima nudi radionice prilagođene nastavnim sadržajima pojedinih predmeta.

Kao posebno dobar primjer korištenja mrežne stranice čak i kada muzej u svojim prostorima ne može djelovati je Muzej za umjetnost i obrt. Sâm je muzej jako oštećen u potresu prije dvije godine, i od tada djeluje samo povremeno kroz izložbe koje se održavaju u prizemlju zgrade. Ipak, muzejska mrežna stranica vrlo je aktivna i nudi vrlo velik broj mrežnih radionica, prvenstveno za školski uzrast. To je odličan pokazatelj kako je internetsko okruženje zapravo prošireni prostor djelovanja muzeja koji pomaže pri očuvanju kontakta s posjetiteljima i publikom čak i kad je sâm muzej nedostupan.

Diskusija

Iz pregledanih mrežnih stranica mogu se izvući zaključci o pozitivnim trendovima koje su usvojili neki muzeji. Sve više muzeja ima suvremeno dizajnirane mrežne stranice koje omogućuju pristupačnije korisničko iskustvo (*user experience*). Na takvim suvremenim stranicama lakše je postići vidljivost recentnih informacija. Sljedeća pozitivna karakteristika jesu jasne i jednostavne informacije, bez suvišnog teksta. Ono čime se muzeji moraju kontinuirano i aktivno baviti jest da stranice budu *user friendly* i da poboljšaju cijeli *user experience*. Ti su pojmovi namjerno napisani na engleskom jeziku jer su uvriježeni u IT-sektoru. Za prilagodbu stranica suvremenim potrebama muzeji moraju biti svjesni da za dizajn mrežne stranice i razvoj interaktivnih sadržaja moraju koristiti profesionalce i da je ulaganje u mrežne stranice kontinuirani projekt. Još uvijek premalo muzeja koristi sadržaje koji su prilagođeni mrežnom okruženju kao na primjer: 3D/virtualna okruženja, *podcastove* (audio i/ili video), *live stream*, video lekcije, interaktivne zadatke i sl.

Ipak, ne možemo zanemariti činjenicu da samo 58 % obrađenih muzeja, koji bi trebali biti najprominentniji muzeji u Hrvatskoj, ima informacije o edukativnim aktivnostima na naslovnicama. Ako je takva situacija među najboljima i najposjećenijima, nije čudo da manji muzeji često imaju mrežne stranice koje su dizajnom i funkcionalnošću zapele u 2000-ima.

Djelomično možemo biti zadovoljni aktivnostima usmjerenima prema predškolskom i školskom uzrastu, ali postoji veliki prostor napretka za ponudu aktivnosti za odrasle. Muzeji zanemaruju činjenicu da je većina njihovih posjetitelja odrasla, a i da odrasli donose odluke o

posjetima djece. Tako da bi upravo odrasli trebali biti ciljanija skupina pri edukaciji. Osim odraslih koji čine radno sposobnu populaciju, puno mogućnosti leži i u aktivaciji umirovljenika koji odlično prihvaćaju sve edukacijske mogućnosti koje im se ponude.

Razumljivo je da muzeji nemaju velike budžete za razvoj mrežnih stranica. Ipak, neke od suvremenih mogućnosti koje nisu skupe muzeji ipak ne iskorištavaju. Trenutno su *podcastovi* (audio i video) vrlo popularni, a njihova je produkcija vrlo pristupačna. Ipak, to velika većina muzeja ne nudi. Snimke predavanja kao i prijenosi predavanja uživo (*live stream*) također nisu česta pojava, iako također nisu zahtjevni za produkciju. Muzeji bi tako dobili dugotrajno iskoristiv materijal, umjesto jednokratnog događaja kada se predavanje ne snima.

U svim već spomenutim karakteristikama, skoro bi svi muzeji u Hrvatskoj (ne samo ovi obrađeni) mogli imati značajna poboljšanja. Iako su muzeji svjesni svoje prosvjetiteljske uloge, malobrojni prihvaćaju suvremene tehnologije, a ne prihvaćaju ni da su edukativne aktivnosti zapravo ujedno i promotivne. Komunikacija putem mrežnih stranica mora biti shvaćena kao promotivna komunikacija s potencijalnim posjetiteljima.

Muzeji bi također trebali definirati svoje ciljne skupine kojima se obraćaju. Ako su školska djeca jedna od glavnih ciljanih skupina većine muzeja, onda bi muzeji trebali razmišljati da ulože u jasnije povezivanje sa školama i školskim kurikulumom. Svakako, jedna od pozitivnih karakteristika koju bi muzeji trebali implementirati jesu andragoški sadržaji. Zadnja pozitivna karakteristika koji neki rijetki muzeji demonstriraju jesu suradnje s umjetnicima i neprofitnim organizacijama pri produkciji edukativnih sadržaja. S obzirom na potkapacitiranost muzeja sa stručnim osobljem, vanjske bi suradnje trebale biti idealne za proširivanje sadržaja.

Negative karakteristike koje bi muzeji brzo trebali napustiti jesu redom: zastarjele mrežne stranice, neprilagođeni sadržaji na stranicama (predugački tekstovi, nerelevantne informacije), neprohodna struktura mrežne stranice, nepostojanje interakcije s korisnicima, zanemarivanje odraslih posjetitelja te nepovezivanje sa školama i lokalnim udrugama.

Zaključak

Nameće se zaključak da muzeji svoje mrežne stranice moraju kontinuirano i sveobuhvatno uključiti u strateške ciljeve muzeja. Mrežne stranice moraju imati jasno istaknute edukativne aktivnosti koje su u službi odgajanja ciljane publike koju je muzej sebi odredio kao ključnu. Iako svaki muzej ima uzrast koji mu je primaran, muzeji ne bi trebali zanemarivati edukaciju odrasle publike, jer uglavnom upravo odrasli donose odluke o posjećivanju muzeja.

S obzirom na to da nije izgledno da će muzeji uskoro dobiti veće budžete u kojima će biti predviđeno zapošljavanje specifičnih stručnjaka za razvoj i održavanje mrežnih stranica, oni moraju nalaziti vanjske suradnike ne samo za dizajn i programiranje, već i za razvoj mrežnih sadržaja. Tu bi muzeji puno više trebali surađivati s umjetnicima koji mogu biti moderator i medijatori. Pri suradnji sa školama muzeji bi trebali više osluškivati potrebe nastavnika te pripremati dodatni materijal koji nastavnicima olakšava pripremu i dovođenje učenika u muzej.

Suvremene mrežne stranice također omogućuju muzejima praćenje analitike o vrstama posjetitelja te o njihovom ponašanju dok su na mrežnoj stranici. Ti podaci mogli bi se pokazati kao novi putokaz za razvoj ideje za nova poboljšanja.

Muzejski dokumentacijski centar zabilježio je ogroman pad posjećenosti muzeja u prvoj pandemijskoj godini, uz istovremeni rast posjete mrežnih stranica. Nažalost, istraživanje posjećenosti mrežnih stranica (za sada) nije ponovljeno za 2021. godinu. Posjećenost muzeja u 2021. značajno je porasla u odnosu na 2020., ali još uvijek nije dostigla 2019.: „Jedina kategorija u kojoj je zabilježen rast u 2021. godini u odnosu na pretpandemijsko vrijeme je broj posjetitelja koji su u muzeje ušli na obiteljsku ulaznicu. U 2021. bilo ih je 136 212, u 2020. godini 57 749, a u staronormalnoj 2019. godini 120 726.“ (Kocijan, 2022)

Taj podatak mogao bi usmjeriti i razvoj mrežnih stranica u jednom pogledu: roditelji sve više traže kvalitetne materijale za rad i druženje s djecom. Prodaja obiteljskih ulaznica ukazuje na to da su roditelji prije posjete informacije o muzeju gotovo sigurno potražili na muzejskim mrežnim stranicama. To daje priliku muzeju da iskoristi zainteresiranost posjetitelja koji traže informacije o radnom vremenu i cijeni ulaznica, i ponudi im druge zanimljive sadržaje koji bi ih dodatno pripremile za posjet muzeju ili im poslužili kao radni materijal tijekom ili nakon posjete.

Ovaj rad analizira samo dio svih muzeja u Hrvatskoj, ali daje dobar pregled stvarnog stanja i smjernice za razvoj. Neka od budućih istraživanja trebala bi obraditi praksu svih muzeja te dubinski analizirati kvalitetu sadržaja. U ne tako dalekoj budućnosti svi bi muzeji trebali imati funkcionalne mrežne stranice koje djeluju kao njihov medijski prošireni prostor.

Literatura:

ICOM Definition of a Museum, retrieved March 15th 2022 from <https://web.archive.org/web/20080512050341/http://icom.museum/definition.html>

Kocijan, M.: Posjećenost hrvatskih muzeja – kako posjetiteljima vratiti muzeje, newsletter, broj 160, 8. 2. 2022., retrieved March 15th 2022 from <https://mdc.hr/hr/mdc/publikacije/newsletter/newsletter-08-02-2022#posjecenost-2021>

Rihtar Jurić, T.: *Virtualna 2020. – prvi podaci o online posjećenosti hrvatskih muzeja*, newsletter, broj 135, 23. 2. 2021., retrieved March 15th 2022 from <https://mdc.hr/hr/mdc/publikacije/newsletter/newsletter-23-2-2021/#virtualna-2020>

Statistika hrvatskih muzeja prema Muzejskom dokumentacijskom centru za 2020. godinu, retrieved March 15th 2022 from <https://mdc.hr/hr/muzeji/muzejska-statistika/statistika-hrvatskih-muzeja/>

Mrežne adrese spomenutih muzeja:

Dubrovački muzeji, retrieved 15th March 2022 from <https://www.dumus.hr/>

Etnografski muzej u Zagrebu, retrieved 15th March 2022 from <https://emz.hr/>

Karas Art Hub, retrieved 20th January 2022 from <https://karasarthub.eu/portfolio/generator-izmjenicnih-prostora-virtualno-nije-trajno/>

Muzej za umjetnost i obrt, retrieved 15th March 2022 from <https://www.muo.hr/edukacija/>

Maja Bosnar

Reflections on in/formal education – a public lesson in abstraction

Abstract: This paper presents a study of an artistic and cultural event, the project *Murtić 100*, marking the centenary of the birth of one of the most significant abstract painters of the regional and international visual arts scene – Edo Murtić. The study shows to which extent representative exhibitions and cultural events strengthen art and visual culture through in/formal education. The main instrument of the study was a survey examining who constitutes today's audiences, how much they are educated in the field of fine and visual arts and how they understand the concept of abstract painting and the role of a visual artist as a pedagogue in the system of museological and gallery practice. The study is divided into two segments. The first segment pertains to the research conducted in Zagreb during the project *Murtić 100*, which was held in the course of May and June 2021 in several prominent exhibition spaces (the Meštrović Pavilion, the Lauba Gallery, the Department of Prints and Drawings, the Academy of Fine Arts of the University of Zagreb, the symposium *Gesture and Freedom*, etc.), and it shows the effect of the topic of abstract painting on the audience. The second segment of the study will be implemented in Belgrade in 2023, when the project *Murtić 100* moves to the Museum of Contemporary Art.

Keywords: abstract painting, museological and gallery practice, audience, artist-pedagogue

Translated by Aleksandra Marković

Maja Bosnar

Refleksije o in/formalnom obrazovanju – Javni čas apstrakcije

Apstrakt: U radu je predstavljeno istraživanje o umetničkom kulturnom događaju, projektu *Murtić 100* kojim je obeležen jubilej stogodišnjice rođenja jednog od najznačajnijih slikara apstrakcije regiona i međunarodne likovne scene, Ede Murtića. Istraživanje prikazuje u kojoj meri reprezentativne izložbe i kulturni događaji podstiču osnaživanje likovne i vizuelne kulture kroz in/formalno obrazovanje. Glavni instrument istraživanja bila je anketa koja je ispitivala ko je sadašnja publika, kakvo je njeno obrazovanje iz likovnih i vizuelnih umetnosti, razumevanje pojma apstraktnog slikarstva i uloge likovnog umetnika kao pedagoga u sistemu muzeološke i galerijske prakse. Istraživanje je podeljeno u dva segmenta. Prvi istraživački deo je obavljen u Zagrebu, za vreme dešavanja projekta *Murtić 100* koji se održavao tokom maja i juna 2021. godine na nekoliko najznačajnijih izložbenih prostora (Meštrovićev paviljon, Lauba, Kabinet za grafiku, Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu, simpozijum Gesta i sloboda i dr.) i prikazuje efekte teme apstraktnog slikarstva na publiku. Drugi deo istraživanja će se realizovati u Beogradu 2023. godine kada se projekat *Murtić 100* seli u Muzej savremene umetnosti.

Ključne reči: apstraktno slikarstvo, muzeološka i galerijska praksa, publika, umetnik-pedagog.

Uvod

Likovna/vizuelna kultura kao predmet u formalnom obrazovanju zaokružuje i razvija suštinska znanja o kulturi u nacionalnom i globalnom diskursu. Učenjem o umetnostima, kultiviramo sliku stvarnosti kao i razumevanje uloge svakog pojedinca u razvijanju kulture društva kom pripada. Detektovanjem vizuelnih senzacija dešifruju se vizuelne poruke svakodnevnog života i oblikuje se podučavanje i učenje o likovnom i vizuelnom stvaralaštvu, koje ujedno osnažuje intelektualnu sferu ljudskog života. Likovna pedagogija ima dugu i bogatu praksu u istoriji obrazovanja koja se odvija u različitim oblicima formalne nastave u školama, informalnoj edukaciji muzeološke i galerijske prakse, programima institucija kulture i raznim projektima kulturnog sektora. Sve ovo čini „edukativnu mrežu“ u kojoj se kreću kustosi, stvaraoci-umetnici, likovni umetnici-pedagozi i publika (Žilber, 2005). Transfer od formalnog ka informalnom i neformalnom podučavanju i učenju objedinjuje celoživotno učenje (Cindrić i sar., 2010; Kuka, 2012).

Formalno i informalno učenje se nadovezuje i prožima u području likovnih i vizuelnih umetnosti. Stečena osnova likovnih i vizuelnih umetnosti na časovima likovne kulture, dalje se razvija van učionice praćenjem umetnosti u stvarnom životu i radu. Evaluacija ishoda formalnog učenja likovne kulture sagledava se u praćenju efekata koju stvara umetnost na publiku u javnom prostoru. Tačnije, ishod učenja je refleksija publike prema umetničkom stvaralaštvu i delu, umetničkom događaju (Žilber, 2005). Ishodi učenja proizilaze iz postavljenih ciljeva i zadataka učenja, koji se definišu i kreiraju u kulturnoj i obrazovnoj politici, koju kreira prosvetna vlast, oslonjena na lokalnu zajednicu i škole (Baranović, 2015). Već je pomenuto da je ishod učenja u umetničkom području likovnih i vizuelnih umetnosti najočigledniji i najmerljiviji u praćenju posećenosti i prihvaćanju reprezentativnih umetničkih događaja-izložbi. U daljem izlaganju prikazaće se samo deo istraživanja koji je pratio veliki umetničko-likovni program i koji je stvorio efekte u javnom kulturnom diskursu.

U daljem razmatranju, u ovom radu prikazan je samo jedan segment koji se odnosi na umetničko-kulturni događaj, projekat *Murtić 100*, kojim je obeležen jubilej stogodišnjice rođenja jednog od najznačajnijih slikara apstrakcije regiona i međunarodne likovne scene Ede Murtića. *Murtić 100* odvijao se u Zagrebu u periodu između aprila i juna 2021. godine, a čija se retrospektiva očekuje i u Beogradu u Muzeju savremene umetnosti 2023. godine.

Apstrakcija kao likovni pojam u formalnom i in/formalnom okruženju učenja

Opšte je poznato da su škole mesta gde se uči. To se uglavnom odnosi na formalno obrazovanje koje se odvija prema školskim i predmetnim kurikulumima. Pojam formalnog učenja direktno se vezuje za školu kao fizičko uređenje: holovi, sale, učionice, kabineti, radionice i sve ono što se nalazi u ovim prostorima, kao što su table, klupe i sva prateća didaktička oprema. Međutim, podučavanje o likovnim i vizuelnim umetnostima i u formalnom učenju izlazi iz prostora učionica i škola. Podučavanje može da se odvija i u drugim okruženjima učenja kao što su institucije kulture (muzeji i galerije) i umetnički prostori gde se odvija umetnička praksa (ateljei, umetničke radionice, kabineti za grafiku, skulpturu, mozaik i dr.) Formalno podučavanje predmeta Likovna kultura odvija se od predškolskog, preko osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, a uskostručno razvija se u umetničkim školama i na umetničkim likovnim akademijama i fakultetima. Formalno¹ (obavezna je 1 godina predškolskog vaspitanja i osnovna škola) obrazovanje se definiše kao institucionalno obrazovanje, a podrazumeva proces koji

1 Obavezno obrazovanje u Srbiji je: 1. Pripremni predškolski program (PPP) kao priprema za upis u prvi razred i

2. Osnovna škola. <https://mpn.gov.rs/prosveta/predskolsko-i-osnovno-obrazovanje-2/>

se odvija u okviru jasno definisanog formalnog obrazovnog sistema, pravno je legitimisan, i njegov krajnji rezultat je sticanje određenih znanja i veština (Kuka, 2012: 198).

Veliki deo likovne publike poslednja formalna znanja o likovnoj kulturi stekla je u srednjoškolskom obrazovanju, koje je trajalo jednu, dve ili sve četiri godine školovanja, u zavisnosti od programa usmerenja i tipa škole (Bosnar, 2018).

Kao što je već opštepoznato, likovna kultura je koncipirana kao praktično-teorijska nastava u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju (razredne i predmetne nastave), dok je u srednjim školama ovaj odnos između prakse i teorije obrnut, dakle program postaje teorijsko-praktični. Mali broj učenika posle završene osnovne škole se usmerava prema umetničkom školovanju koje se odvija u školama za dizajn i primenjenu umetnost. U umetničkim školama postoje različita uskostručna usmerenja kao što su likovni tehničar, dizajner tekstila, dizajner enterijera i dr. Posle srednjih umetničkih škola veliki broj učenika se opredeljuje za umetničke likovne akademije i fakultete i fakultete za primenjenu umetnost i dizajn.

Nakon navedenih odrednica gde i kako se stiču formalna znanja o likovnim i vizuelnim umetnostima kroz predmet Likovna kultura, treba pomenuti drugi i treći segment sticanja znanja o umetničkom području koje se nastavlja posle formalnog, ili čak i paralelno, a to je neformalno ili informalno učenje.

Neformalno obrazovanje je vrsta obrazovnog procesa koji uključuje vaninstitucionalne obrazovne delatnosti kojima se stiču određena znanja i veštine, a učešće u takvim aktivnostima je dobrovoljno. Informalno obrazovanje obuhvata različite oblike sticanja znanja i veština koje obuhvataju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, tj. spontane oblike prenošenja znanja, stavova, veština.

Sva tri navedena oblika vaspitno-obrazovnih aktivnosti zajedno čine homogenu celinu koja se zove koncept doživotnog učenja – Long Life Learning (Cindrić i sar., 2010; Kuka, 2012).

Postalo je sasvim jasno i očigledno da je neformalno obrazovanje sve rašireniji i prisutniji oblik učenja i obrazovanja, a da je neformalno i informalno obrazovanje postalo i neophodnost modernog života i rada. Informalno je posebno značajno za likovne i vizuelne umetnosti jer se ono nadovezuje na koncept celoživotnog učenja, takozvanog „rada na sebi“, jer ostavlja pojedincu da se dalje izgrađuje i kreće u kulturnom području. Taj podsticaj za učenje je zaista vredan pažnje.

U svim etapama i oblicima učenja i podučavanja o likovnoj i vizuelnoj kulturi, brojni su sadržaji i teme koje se istražuju. Mnogo je vizuelnih senzacija, likovnih pojmova, koji se determinišu u samoj nastavi kroz teorijski i praktičan, likovni pristup. Jedan, čini se od najtežih likovnih pojmova u obradi novog gradiva je apstraktna umetnost koja, iako nastala još početkom 20. veka, ishode učenja nije uspeła da zaokruži u praktičnom, stvarnom životu.

O apstraktnoj umetnosti ili bespredmetnoj umetnosti (engl. *non-objective art*) u likovnoj kulturi se govori u predmetnoj nastavi osnovnoškolskog obrazovanja kroz likovni praktični rad, kada se uče osnove teorije forme, likovni elementi i principi komponovanja. U srednjoj školi i gimnazijama pojam apstraktnog kroz teorijske koncepte teorije umetnosti i umetničke prakse pominje se informativno na časovima likovne kulture prirodno-matematičkog usmerenja. Mnogo više vremena je posvećeno apstraktnoj umetnosti na društvenim usmerenjima gimnazijskog školovanja, gde učenici predmet Likovnu kulturu pohađaju sve četiri godine (Bosnar, 2018).

Pojam apstrakcije u likovnim umetnostima vezuje se za kubistička istraživanja ruskog slikara Vasilija Kandinskog (Wassily Wassilyevich Kandinsky), koja počinju 1910. i traju do 1914. godine, a koja prihvataju i drugi umetnici tog vremena i koja traju do danas. Apstraktna umetnost (engl. *abstract art*, nem. *abstrakte kunst*) označava apstraktno slikarstvo, apstraktnu skulpturu, apstraktnu fotografiju, apstraktni film itd. Pridev apstraktno označava nemimetička i neprikazivačka umetnička dela. Umetničko delo je apstraktno ako njegova pojavnost i značenja nisu određeni prikazivanjem stvorenja, predmeta, situacija ili događaja. Apstraktno umetničko delo

određeno je procesom stvaranja, materijalnom i prostornom strukturom svoje pojavnosti ili aikoničkim semiotičkim aspektima (Šuvaković, 2011: 83).

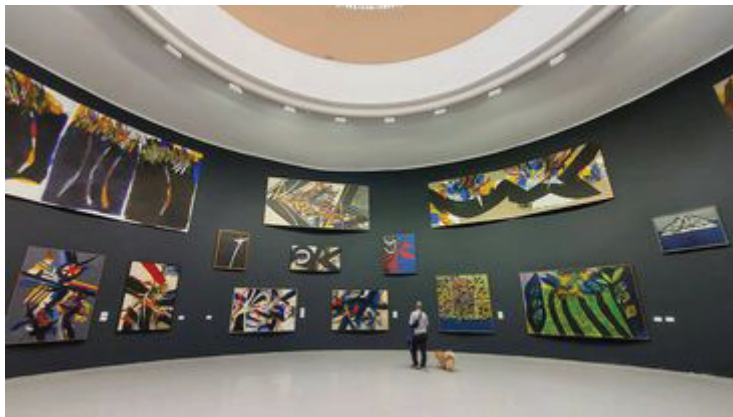
Savremeni nemački slikar Gerhard Rihter (Gerhard Richter), čija je stvaralačka putanja išla od figuralnog i fotorealističnog do apstraktnog, kaže: „Apstraktne slike su privid jer prikazuju stvarnost koju mi ne možemo niti videti niti opisati, ali čije postojanje možemo intuitivno spoznati“ (Ruhrberg *et al.*, 2004: 219). Upravo pojam apstraktnog u svim likovnim disciplinama u formalnom/neformalnom i informalnom podučavanju se vrlo postupno sagledava i interpretira kroz analizu kompozicije u kojoj se pojavljuju likovni elementi i principi komponovanja kroz izbor medija, tehnika i materijala. Buduća publika, a u procesu učenja učenici, studenti, svi koji gledaju i uče, prvi estetski doživljaj sagledavaju intuitivno. Apstraktna umetnost traži pažljivo gledanje i dugo promišljanje kako bi se dešifrovala ideja autorskog čina. Taj proces učenja mora biti zasnovan na vertikalnoj i horizontalnoj korelaciji i komparativnoj analizi apstraktnog likovnog stvaralaštva u opsegu skoro celog 20. veka i dve decenije 21. veka, kroz umetničke prakse brojnih učesnika apstarkcije od Kandinskog, Maljeviča (Kazimir Severinovich Malevich), Poloka (Paul Jackson Pollock), Mondrijana (Pieter Cornelis Mondriaan), Da Silva (Maria Helena Vieira da Silva), Baumajstera (Willi Baumeister), Apela (Christiaan Karel Appel), De Kuninga (Willem De Kooning), Tvomblija (Edwin Parker “Cy” Twombly), Gerharda Rihtera (Gerhard Richter) i nebrojeno mnogo drugih apstraktnih učesnika (Rurberg i sar., 2004; Farthing, 2015). Učenje o apstraktnoj likovnoj/vizuelnoj umetnosti je proces koji je u stalnom trajanju. Nastanak apstraktne umetnosti u **moderni** vezujemo za 1910. godinu, kako smo već pominjali, i njeno egzistiranje uočavamo sve do danas u savremenoj umetničkoj praksi. Podučavanje o apstrakciji odvija se kao učenje u učionici, iz literature, iz galerijske i muzejske umetničke prakse kroz kompleksne tematske izložbe, putem televizijskih prikaza, na umetničkim stranicama društvenih mreža, u likovnim radionicama i programima likovne edukacije, kulturnim debatama i svim mogućim oblicima i pristupima saznanja.

Kulturni događaj Murtić 100 kao javni čas apstrakcije

Jedan kompleksni umetničko-likovni program označen je kao kulturni događaj sezone u Hrvatskoj. Projekat *Murtić 100* obeležavao je stogodišnjicu rođenja hrvatskog likovnog umetnika Ede Murtića (Velika Pisanica, 1921 – Zagreb, 2005). Glavnu ulogu promocije programa vodila je Fondacija Murtić koju je osnovala umetnikova porodica 2005. godine sa ciljem očuvanja stvaralaštva Ede Murtića. Uz Fondaciju Murtić u proslavi jubileja učestvovalo je Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (HDLU sa sedištem u Meštrovićevom paviljonu), zatim Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti i Turistička zajednica grada Zagreba. Koncipiran je bogat program obeležavanja jubileja sa različitim sadržajima koji je trajao od 25. maja do 18. jula 2021. na više lokacija u Zagrebu. Izložbe Murtićevih dela postavljene su u Meštrovićevom paviljonu (Trg hrvatskih velikana), Kabinetu grafike (Štrosmajerov trg) i Laubi – kući za ljude i umjetnost (prilaz Baruna Filipovića).

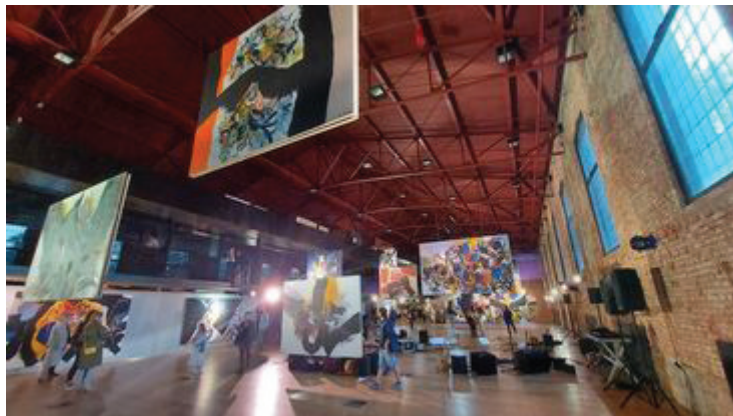
Centralna, multimedijalna izložba *Murtić 100*, u Meštrovićevom paviljonu, noseći deo programa *Murtić 100* je i najkompleksniji poduhvat predstavljanja Murtićevog rada koji je postavljen u sva tri izložbena prostora paviljona: Galeriji Bačva, Galeriji Prsten i Galeriji Prošireni mediji. U sva tri galerijska prostora izloženo je oko 120 radova izvedenih u različitim likovnim medijima, tehnikama i materijalima. Spektakularnost cele izložbe je upravo postignuta u kružnom toku Galerije Bačva gde dominira atraktivnost ikoničkih slika visokog modernizma velikog formata. Na ovaj izložbeni prostor vizuelnom vertikalom nadovezuje se Galerija Proširenih medija, koja fizički pripada prvom spratu. Postavka u Galeriji Proširenih medija nudi uvid u dramatične cikluse *Oči straha* koji datiraju iz osamdesetih godina prošlog veka i potenciraju kulturu trajnog sećanja na žrtve fašističkog terora. Murtić u ovoj fazi likovnog rada zauzima mesto slobodarskog aktera demokratskih načela, što potvrđuje redukovana i svedena paleta

usmerena na crtačke postupke. U trećem delu, u Galeriji Prsten predstavljen je i najvažniji deo koji demistifikuje proces apstrahovanja formi te stvaranja Murtićevog likovnog izraza.



Slika 1. Galerija Bačva, centralna izložba *Murtić 100*, Meštrovićev paviljon, Zagreb, maj 2021, foto Maja Bosnar

Prateća izložba, pod nazivom *Nova apstrakcija*, u Laubi (od 1. do 10. juna 2021) fokusirana je na stvaralaštvo poslednjih godina Murtićevog rada – oko 40 slika velikog formata kao i digitalne projekcije fragmenata radova, a praćena je muzičkim programom u režiji kompozitora i saksofoniste Maka Murtića, unuka Ede Murtića, u koji su bili uključeni muzičari iz nove regionalne eksperimentalne i alternativne scene, grupa *Živa voda* i muzički gosti Darko Rundek i Damir Urban.



Slika 2. Izložba *Nova apstrakcija* Ede Murtića, Galerija Lauba u Zagrebu, maj 2021, foto Maja Bosnar

Crtački dnevnik u Kabinetu grafike (od 31. maja do 20. juna 2021) obuhvata crteže koji su nastali ranih osamdesetih godina pa sve do 2001. godine. Crteži su deo fundusa Kabineta grafike HAZU (Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti) a autorke su muzejska savetnica Vesna Kedmenec Križić i viša kustoskinja Ana Petković Basletić. Izložba prikazuje više desetina zapisa i skica iz crtačkih blokova rađenih pastelima, tušem i perom.

U prateći program uključen je i umetnički rad studenata slikarstva Akademije likovnih umjetnosti iz Zagreba koji je oblikovan u formi murala na Maksimirskoj cesti.

Vizuelni program upotpunio je simpozijum *Sloboda i gesta* koji je priređen u hotelu Westin 10. juna 2021. Otvarajući simpozijum, glavni kustos izložbi Branko Frančeski (Branko Franceschi), direktor Nacionalnog muzeja moderne umjetnosti u Zagrebu, podsetio je na 60-godišnjicu izložbe *Savremena umetnost iz SAD* koja se održala u Modernoj galeriji u Zagrebu 1961. godine i Murtića istakao kao glavnog predstavnika gestualne apstrakcije i visokog modernizma. Učesnici simpozijuma bili su Lina Džuverović, predavač (Arts Management and Policy, Univerzitet Birkbek u Londonu, Departman za film, medije i kulturne studije); Zvonko Maković, istoričar umetnosti i autor jedne od Murtićevih monografija; Mišela Blanuša, muzejska savetnica, Muzej savremene umetnosti, Beograd; Helen Harison (Helen Harisson), direktorka Polok-Krasner fondacije, Njujork, SAD; Džoana Grevers (Joana Grevers), predsednica Džoana Grevers Fondacije; Laura Karlini Fanfona (Laura Carlini Fanfogna), direktorka Muzeja i biblioteke grada Trsta i Budimir Lončar, diplomata i lični prijatelj Ede Murtića.

Štampane publikacije i materijal u digitalnom obliku i ekskluzivno dizajniran aksesuar zakružuju kulturni spektakl jubileja Eda Murtića. *Murtić 100* kreiran je na vebu i na društvenim mrežama Fejsbuk i Instagram.

Efekti kulturnog događaja *Murtić 100* na publiku – prvi deo istraživanja – rezultati i diskusija

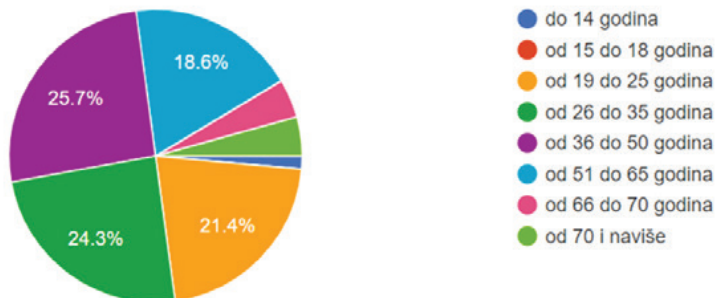
Za vreme kulturnog događaja *Murtić 100* i centralne izložbe apstraktnog slikarstva u Meštrovićevom paviljonu, istraživanje koje je vršeno bilo je usmereno na publiku i posećenost programa. Za vreme trajanja programa centralne izložbe i pratećih programa, kustoska služba HDLU-a je verifikovala broj od 6000 posetilaca samo u Meštrovićevom paviljonu. Za vreme trajanja programa, sprovedena je anketa u vidu konstruisanog upitnika za publiku u digitalnom i papirnom obliku. Anketa koja je sprovedena označena je kao prvi deo istraživanja.

Glavna problemska pitanja istraživanja su sledeća: u kojoj meri reprezentativne izložbe i kulturni događaji osnažuju likovnu i vizuelnu kulturu, ko čini publiku ovakvih događaja i kakva su temeljna znanja iz područja likovnih umetnosti? Kako su ta znanja usvajana (formalno, informalno i neformalno obrazovanje)? Koliko je javnost u Hrvatskoj bila zainteresovana za umetnički program čija je glavna tema bila apstraktna umetnost? Drugi deo istraživanja sprovediće se u Beogradu 2023. godine, kada je planirana izložba u Muzeju savremene umetnosti.

U daljem tekstu biće prikazani samo neki rezultati istraživanja.

Pitanja su bila podeljena na opšta pitanja – populacija, obrazovanje, projekat *Murtić 100* glavni program, prateće izložbe, edukativni program, i na pitanja o kulturnoj politici – 25 pitanja zatvorenog tipa i 5 pitanja otvorenog tipa o savremenoj umetničkoj praksi.

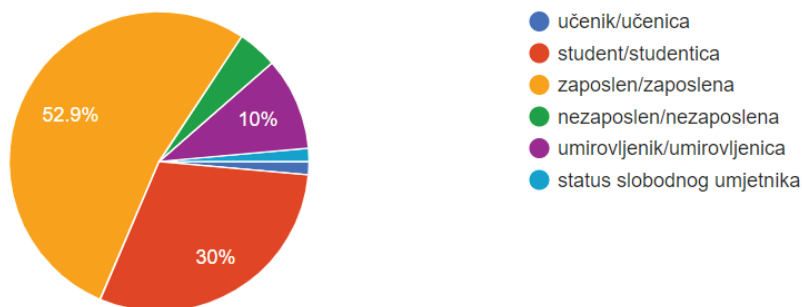
Obrada podataka je urađena na uzorku od 70 ispitanika, što je mali broj uzimajući u obzir ukupan broj posetilaca. Anketa je sprovedena u poslednjih petnaest dana trajanja programa. Starija populacija, koja je bila u nešto većem broju, ne koristi digitalne medije i zbog toga nije bila sklona da odgovori na anketu koja je bila postavljena u digitalnoj formi na stranici HDLU-a, i FB stranici *Murtić 100*. Kada se analizirao rezultat digitalnog upitnika i papirnog koji je distribuiran u galerijskom prostoru, došlo se do podatka da je najviše ispitanika iz Zagreba – 49%, i u jednakim procentima iz drugih delova Hrvatske. Publiku koja je videla program *Murtić 100* činilo je 71,4% žena i 28,6% muškaraca. Starosna struktura publike se kretala od 14 do 70 godina i navije. Najmanji procenat predstavljao je publiku od 14 do 18 godina, a nešto veći procenat od 19 do 25 godina, koji je izražen do 10% od ukupnog broja ispitanika i to su uglavnom studenti (Grafikon br. 1). Posebno istraživanje studenata umetničkih fakulteta i akademija nije izvršeno.



Grafikon br. 1 prikazuje statistiku starosne strukture publike programa *Murtić 100*.

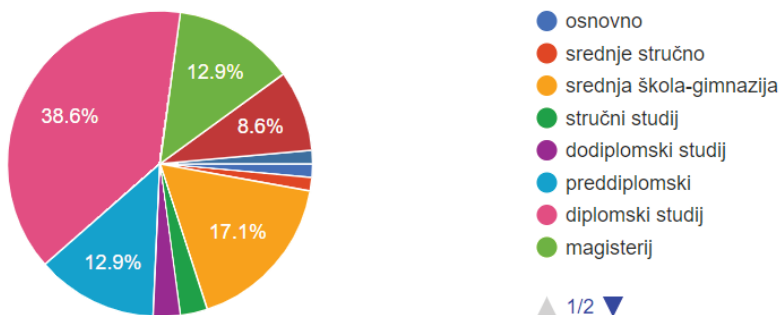
Najveći procenat publike – 25,7%, obuhvata starosnu grupu od 36-50 godina i to su uglavnom zaposleni, zatim u skoro istom procentu – 24,3%, od 26 do 35 godina i nešto manji deo od 18,6% - publika starosne dobi od 51 do 65 godina. 7% ispitanika pripada starosnoj grupi od 66 do 70 godina, i to su penzioneri. Iz svega navedenog možemo zaključiti da je publika koju je zanimala apstraktna umetnost i stvaralaštvo Ede Murtića, starosti od 26 do 70 godina (Grafikon br. 1).

Dalji rezultat prikazuje socijalni status i stepen obrazovanja publike, kao i posebno obrazovanje iz likovnih i vizuelnih umetnosti.



Grafikon br. 2 prikazuje socijalni status publike koja je posetila program *Murtić 100*.

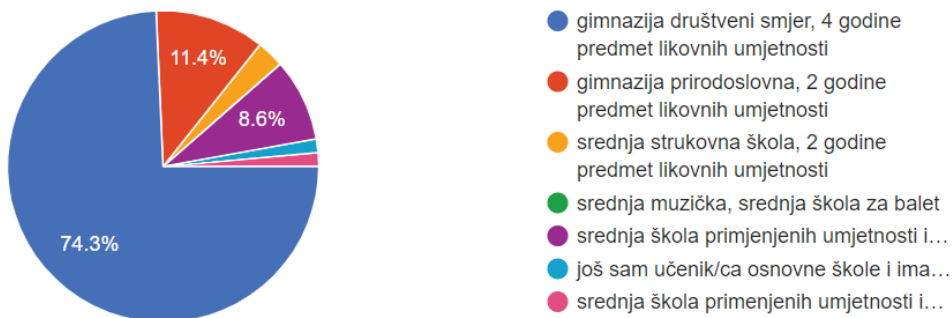
Najviše publike čine posetioци srednje generacije koji su zaposleni (52,9%) i čine malo više od tačne polovine ispitanika, na drugom mestu su studenti (30%) i penzioneri (10%). Ostatak publike od skoro 10% su nezaposleni, učenici i slobodni umetnici. Članovi Hrvatskog društva likovnih umjetnika HDLU i većina članova-umetnika je smatrala da ne treba da odgovara na upitnik, jer je Meštrovićev paviljon sedište njihovog udruženja koje svakodnevno posećuju, u njemu borave i prate sve likovne programe. Iz navedenog se zaključuje da bi broj ispitanika koji imaju status slobodnih umetnika bio mnogo veći, da je izložba bila u drugoj galeriji ili muzeju.



Grafikon 3. prikazuje stepen obrazovanja publike koja je pratila program *Murtić 100*.

Grafikon br. 3 prikazuje statistiku o stepenu obrazovanja publike koja je pratila apstraktnu umetnost, gde je procentualno najviše od ukupnog broja ispitanika onih koji imaju visokoškolsko obrazovanje diplomskih/master studija (38,6%). 12,9% ispitanika čine učenici srednjih škola i gimnazija, 8,6% sa srednjim stručnim obrazovanjem. Ostatak ispitanika koji je izražen u malim procentima (1-3%) su završili stručne studije, magisterije po starim programima i doktorate. Publika koja je pratila apstraktnu umetnost je u većem delu visokoobrazovana i profesionalno je usmerena na društveno-humanističko ili umetničko polje.

Grafikon br. 4 prikazuje formalno obrazovanje iz likovne kulture publike koja je pratila program *Murtić 100* i apstraktno slikarstvo. Najviše onih koji su pratili apstraktno slikarstvo u programu *Murtić 100* su ispitanici koji su završili gimnaziju društveni smer (74,3%) i koji su ukupno 12 godina imali predmet Likovna kultura u osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju teorijsko-praktične nastave. Najveći deo publike čine oni koji su pohađali gimnazije pre upisa i završetka fakulteta, dok ostatak ispitanika (26%) pripada publici koja je stekla srednjoškolsko umetničko ali i visokoumetničko obrazovanje.

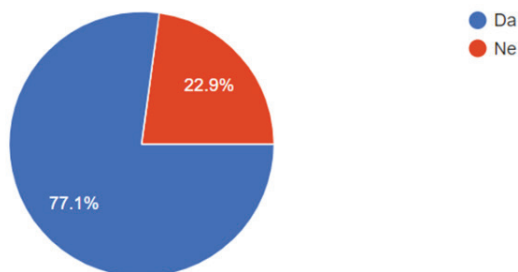


Grafikon br. 4. Statistički prikaz formalnog obrazovanja publike iz predmeta Likovna kultura.

Na grafikonu br. 5 prikazano je koliko je ispitanika posle formalnog obrazovanja likovne kulture nastavilo sa neformalnim i informalnim obrazovanjem o likovnim/vizuelnim umetnostima. Ovaj procenat je visok i čini ga 77,1% ispitanika, dok 22,9% publike koja je došla da pogleda apstraktno slikarstvo nije nastavila da se samostalno obrazuje nakon formalnog obrazovanja o likovnoj kulturi.

Nakon završetka formalnoga obrazovanja srednje škole, nastavio/la sam se samostalno obrazovati iz područja likovnih umjetnosti

70 responses

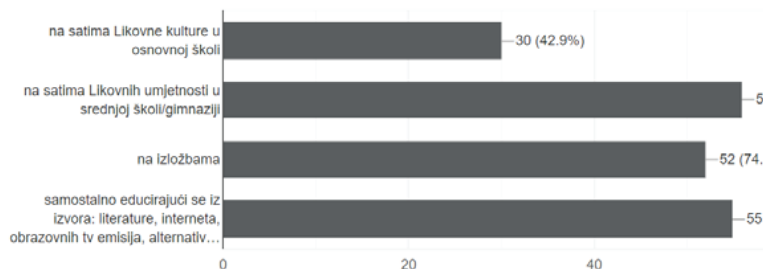


Grafikon br. 5. Prikaz broja ispitanika koji je nastavio neformalno i informalno obrazovanje iz likovnih/vizuelnih umetnosti posle završetka srednje škole.

Ispitanici su u upitniku dali odgovore gde i na koji su način najviše učili o apstraktnoj umetnosti. Najveći procenat ispitanika (80%) o apstraktnoj umetnosti je najviše naučilo ili steklo temeljno znanje u gimnazijskom školovanju, zatim kroz informalno učenje (78,6%), a potom na izložbama (74,3%). Ovo pitanje je bilo koncipirano sa višestrukom mogućnosti odgovora i dalo je najprecizniji odgovor o formalnom, neformalnom i informalnom učenju o likovnim umetnostima.

O apstraktnom slikarstvu učio/la sam (mogućnost više odgovora)

70 responses

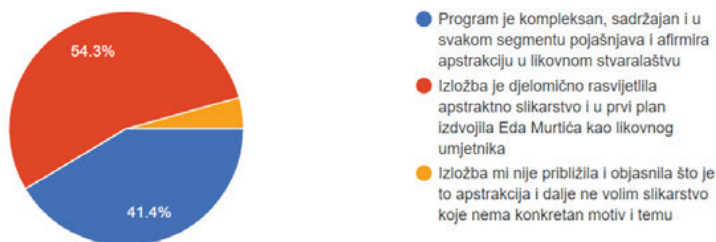


Grafikon br. 6. Izvori učenja o apstraktnom slikarstvu publike koja je pratila program *Murtić 100*.

Glavno problemsko pitanje u ovom istraživanju bilo je koliko reprezentativni umetnički programi i kompleksne retrospektivne izložbe kao i tematske izložbe pomažu u rasvetljavanju i razumevanju umetničkih pojava, likovnih pojmova i vizuelnih paradigmi. U ovom slučaju istraživanja, pitanje je bilo usmereno na apstraktnu umetnost programa *Murtić 100*. Da li je ovakav reprezentativni program uspeo da pojam apstraktne likovne umetnosti još preciznije i jasnije objasni i približi publici, učvrsti definiciju apstraktnog u slikarstvu i podstakne publiku na dalja promišljanja o likovnoj i vizuelnoj umetnosti? Mišljenje 54,3% ispitanika je da program kao što je *Murtić 100*, u svakom segmentu pojašnjava i afirmiše apstrakciju, dok 41,4% ispitanika misli da je program delimično rasvetlio praksu apstraktnog slikarstva. Samo 5% ispitanika negativno ocenjuje program, jer nije pojasnio apstraktno slikarstvo i nije uticao da se na apstrakciju gleda pozitivno i da se o njoj kao likovnom fenomenu i dalje razmišlja.

Koliko je program *Murtić 100* pomogao publici da razumije apstraktno slikarstvo?

70 responses



Grafikon br. 7 prikazuje odgovor publike o mišljenju koliko pomažu izložbe i reprezentativni umetnički programi u razvijanju likovne kulture.

Zaključak

Celovito učenje o likovnim i vizuelnim umetnostima nemoguće je postići kroz jedan oblik, pristup i ustaljen način podučavanja. Formalno obrazovanje je samo osnova koja započinje u učionicama kao mestima za uvođenje dece i mladih u umetničko područje likovnih i vizuelnih umetnosti. To je prvi korak koji senzibilize i pojašnjava vizuelni svet koji korespondira u mnogim pravcima svakodnevnog života. Uspostavljanjem vizuelne komunikacije razvija se kritičko mišljenje i podstiče se kreativno stvaralaštvo. Izlaskom iz okvira ustaljenih didaktičkih oblika podučavanja i promenom paradigme metodičkih pristupa, otvaraju se bezbrojni načini učenja koja razvijaju sveukupna znanja o umetnosti i koji doprinose razvoju tradicionalne i savremene umetničke prakse.

Usmeravanjem učenika i mladih iz učionica sa časova likovne kulture ka javnom prostoru gde se umetnost stvara, događa i egzistira, regrutuje se nova likovna/kulturna publika. U spektru formalnog umetničkog obrazovanja objedinjeni su učionica, internet, institucije kulture, galerijska i muzeološka praksa, umetnički programi, nacionalni umetnički projekti, umetnički događaji i mediji koji to sve beleže. Dinamiku pojavnosti umetničkog, stvaralačkog i kreativnog obrasca neophodno je podsticati i u neformalnom učenju, na prvom mestu kroz primere reprezentativnih i kompleksnih kulturnih programa i događaja, koji daju odličan ishod učenja, što je

istraživanje projekta *Murtić 100* i pokazalo. Galerijski, muzejski i svi izložbeni javni prostori uz dobro osmišljene umetničke sadržaje postaju kreativne industrije. Uspostavljanjem mreža između škola, fakulteta, institucija kulture, privrede i svega što afirmiše i razvija sveukupni život je nova didaktika, nova metodika vizuelne i likovne kulture. Taj novi standard u kulturi koji je razmatrao Akile Benito Oliva pred kraj 20. veka, govoreći o muzejima savremenih umetnosti u svetu i dajući odgovore na pitanja kako ti isti muzeji privlače pažnju. Izlagačka politika informiše i formira novi mentalitet publike da bi afirmisala koegzistenciju različitosti (Benito Oliva, 2010: 9).

Projekat *Murtić 100* je održao javni čas apstrakcije stvarajući nove interpretativne diskurse za osnaživanje koncepta formalnog, neformalnog i informalnog, koje se zaokružilo u konceptu celoživotnog učenja o likovnim i vizuelnim umetnostima.

Literatura:

- Argan, Đ. K. (2011): *Projekat i sudbina: Oglеди o modernoj, postmodernoj umetnosti i arhitekturi, industrijskom dizajnu, istoriji umetnosti i umetničkoj kritici*. Beograd: Orion Art.
- Baranović, B. (2015): *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Bosnar, M. (2018): *Uloga novih medija u nastavi likovne kulture u gimnazijama*. Zagreb: Akademija likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu.
- Bosnar, M. (2021): Javni čas apstrakcije, Kulturni dodatak, *Politika*. Beograd.
- Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010): *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Kuka, E. (2012): Koncept neformalnog obrazovanja, *Život i škola*, 58 (27): 197–203.
- Farthing, S. (2015): *Umjetnost – Vodič kroz povijest i dijela*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kloc, H. (1995): *Umetnost u 20. veku: Moderna – postmoderna – druga moderna*. Novi Sad: Svetovi.
- Oliva, A. B. (2010): *Muzeji koji privlače pažnju*. Beograd: Clio.
- Murtić, R., Simčić, N. (2021): *Murtić 100*. Zagreb: Hrvatsko društvo likovnih umjetnika.
- Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, Honnef (2004): *Umjetnost 20 stoljeća*. Zagreb: Biblioteka Altamira.
- Šuvaković, M. (2011): *Pojmovnik teorije umetnosti*. Beograd: Orion Art.
- Žilber, K. (2005): *Muzej i publika*. Beograd: Clio.

Veb izvori:

- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije:
<https://mpn.gov.rs/prosveta/predskolsko-i-osnovno-obrazovanje-2/> posećeno 1.04.2022.
- Murtić 100, <https://murtic100.hr/> posećeno 1.04.2022.

Aleksandra Joksimović

Positioning of art in the school curriculum – (dys)functional dichotomy

Abstract: In view of the fact that modern schools are focused on results and achievement in tests of mathematics, natural and social sciences, or mother tongue and foreign languages, and knowing that the importance and the “efficiency” of art is difficult or impossible to measure, especially by standardized tests, there is a constant danger of distancing art from schools or reducing its role in general education. This is why there is a constant need to prove that art has the potential to improve academic achievement in the “main” subjects. In this process, the role of art in overall personal development, as well as its educational and developmental role, remains unnoticed.

In addition to elaborating on the significance of art in improving academic achievement and developing culture and society, this paper presents the findings of theoreticians who deem that the main argument for art to be included in compulsory education is its essential (inner) value, i.e., the fact that it is valuable in itself. According to these theoreticians, the importance of educational outcomes in the field of art education should not be hidden and justified, nor should it be in the shadow of art as an instrument for accomplishing other educational goals or academic achievements. Therefore, we shall also present the findings of relevant studies conducted in the last two decades, corroborating the views that art plays a multiple role in education, developing and strengthening individuals and society.

Keywords: curriculum, instruction, art education, art, school

Translated by Aleksandra Marković

Aleksandra Joksimović

Pozicioniranje umetnosti u školskom kurikulumu - (ne)funkcionalna dihotomija

Apstrakt: S obzirom na to da su savremene škole fokusirane na rezultate i postignuća na testovima iz matematike, prirodnih i društvenih nauka ili maternjeg i stranih jezika, a kako je značaj i „efikasnost“ umetnosti teško ili nemoguće meriti, naročito standardizovanim testovima, postoji stalna opasnost da se umetnost udalji iz škola, ili da se umanju njen udeo u opštem obrazovanju. Zbog toga postoji kontinuirana potreba da se dokazuje mogućnost uticaja umetnosti na poboljšanje dostignuća iz „glavnih“ predmeta. U tom procesu ostaje nezapažena uloga umetnosti u razvoju celokupne ličnosti, njena vaspitna i razvojna uloga.

U radu, osim prikazivanja značaja umetnosti u poboljšanju akademskih postignuća i razvijanju kulture i društva putem umetnosti, predstavljamo nalaze teoretičara koji smatraju da je glavni argument za zastupljenost umetnosti u obaveznom obrazovanju, zapravo njena suštinska (unutrašnja) vrednost, to što je vredna sama po sebi. Prema njihovom mišljenju, značaj vaspitnih i obrazovnih ishoda u polju umetničkog obrazovanja ne treba da bude prikrivan i opravdan, niti u senci umetnosti kao instrumenta za postizanje drugih ciljeva obrazovanja, odnosno akademskih postignuća. Stoga prikazujemo i nalaze relevantnih istraživanja rađenih u protekle dve decenije, koji potkrepljuju stavove da umetnost u obrazovanju ima višestruku ulogu u razvoju i snaženju pojedinca i društva.

Ključne reči: kurikulum, nastava, umetničko obrazovanje, umetnost, škola.

Koliko su likovne umetnosti bitan aspekt života i razvoja ličnosti, govorili su nam najpoznatiji teoretičari tokom poslednjih pedeset godina – od Arnhajma, preko Eflanda, Ajznera, Gardnera ili Lovenfelda. Ako uzmemo u obzir i Džona Djujija, mogli bismo reći da se čitav vek bavimo ukazivanjem na značaj zastupljenosti likovnih umetnosti u obrazovanju dece.

Oni koji se bave ulogom likovnih umetnosti u obrazovanju, pre svega u obaveznom formalnom školovanju, dele se na grupu onih koji smatraju da je umetnost bitna zbog svoje unutrašnje vrednosti i na one koji vide glavnu svrhu umetnosti kao sredstvo koje pomaže u savladavanju školskih predmeta i poboljšanju akademskih postignuća učenika.

Prema Eliotu Ajzneru (Eisner, 1997), likovna umetnost bi trebalo da se proučava u školi zbog svoje unutrašnje vrednosti, vrednosti po sebi. Ishodi umetničkog obrazovanja ne treba da budu u senci instrumentalnih ciljeva umetnosti, niti treba da budu bilo čime opravdavajući. Pogrešno je, prema Ajzneru (Eisner, 2001) govoriti o transferu od umetnosti ka drugim školskim predmetima, jer bi, između ostalog, to moglo da se pretvori u potpuno odbacivanje umetnosti kao bitnog segmenta života i razvoja pojedinca i zajednice. Umetničke oblasti su ipak odvojene, različite i vredne discipline same po sebi i ne treba da imaju svrhu da služe nečemu, smatra Ajzner. Pri sličnom su stanovištu i Hetland i Viner, koji navode da je umetnost suštinski važan deo kulture, a obrazovanje bez nje je osiromašeno obrazovanje koje vodi ka osiromašenom društvu, te da izučavanje umetnosti ne bi trebalo da se opravdava ničim drugim (Hetland & Winner, 2001, p. 5).

Ajzner (Eisner, 1997) još naglašava da zahvaljujući likovnoj umetnosti u kurikulumu imamo priliku da, koristeći maštu, inovativnost i kreativnost, percipiramo svet na drugačiji način od onoga na šta nas upućuju druge nauke. Likovne umetnosti takođe pospešuju i holističko obrazovanje, što znači da učenik doživljava sebe i okolinu u jednom novom, interaktivnom, sveobuhvatnom odnosu. Savremen život, prepun simbola u svim sferama, upravo zahteva sposobnosti i kapacitete mladih da umeju da komuniciraju na načine koji nisu isključivo verbalni, a likovne umetnosti pružaju šansu za tu vrstu vaspitanja. Introspekcija, kao i izražavanje misli i osećanja kroz likovne simbole i pomoću umetničkoistraživačkih metoda, omogućavaju mladima da se izraze i čulima. Verbalno izražavanje sputava i ograničava, jer postoji mnogo više senzacija i osećanja od onih koje smo naučili da iskažemo rečima. Pripovedanje vizuelnim sredstvima učenicima pruža priliku da budu u kontaktu sa svojim osećanjima, putem čula. Deca se angažovanjem u umetnosti uče da kroz kreativan proces angažuju nove kvalitete imaginacije koji ih navode da stvaraju pretpostavke o nečemu što ne mogu da vide, ali mogu da zamisle (Eisner & Day, 2004). Učenici treba da se kroz nastavu iz oblasti likovnih umetnosti osposobe i podstaknu da svoje misli i osećanja, kao i dešavanja, izraze putem likovnih sredstava, simbola i tehnika. Kreativnost i imaginacija, na kojima treba da je zasnovano likovno obrazovanje, u nekom ličnom narativu, deo su emocionalnog aspekta ličnosti, kao i određenog tipa čovekove inteligencije (Gardner, 1995), ali se mogu i učiti i vaspitavati, pre svega vođenjem kreativnog procesa od početnih ideja do finalnog „proizvoda“.

Ajzner (Eisner, 1997) nas, u nastojanju da naglasi unutrašnju vrednost umetničkog obrazovanja, podseća da bi ono trebalo da bude orijentisano na dete, na društvo i na samu umetnost, odnosno umetnički proces. U prvom slučaju, zadatak nastavnika je da razume kako umetnost može da se iskoristi da otključa detetov kreativni i umetnički potencijal i da je koristi u tu svrhu. Orijehtacija na društvo zapravo znači da se kulturno i umetničko nasleđe društva ili civilizacijske tekovine nalaze u osnovi umetničkog obrazovanja. I treće – metodička orijentacija na sam nastavni predmet iz polja likovnih umetnosti, bazira se na učenju umetničkih metoda, likovnih formi i elemenata, kao alatki za izražavanje likovnim simbolima. Važna ideja u metodičkom aspektu jeste to da je umetničko obrazovanje efikasno jedino ako se odvija redovno. Ako je sporadično, povremeno, u blok-nastavi ili integrisano sa ostalim nastavnim predmetima, iskustvo će postati razvodnjeno, neautentično, a učenici neće razviti neophodne veštine, posebno one koje se traže u 21. veku. Kada deca realizuju neko delo u

okviru likovnih umetnosti, u taj proces su uključeni rešavanje problema, kritičko promišljanje i upotreba veština. Ovakvi procesi se moraju odvijati redovno, jednom nedeljno ili češće, kako bi se videli efekti.

S druge strane, neki teoretičari tvrde da ulogu umetničkog obrazovanja u školskom planu i programu treba posmatrati na drugačiji način i da za to postoje uverljiva istraživanja koja dokazuju veze između likovne umetnosti i akademskih dostignuća. Oni tvrde da postoji snažno teorijsko opravdanje za povezanost umetnosti i akademskih postignuća, kao i da stav „umetnost radi umetnosti” dovodi upravo do toga da su umetnički predmeti u školama postavljeni kao zasebni delovi kurikuluma, izdvojeni od ostalih predmeta (Barone, 2002, p. 273). Oni tvrde da isticanje instrumentalne vrednosti može pomoći da se skeptična javnost ubedi da umetnost ima bitnu ulogu u školskom kurikulumu i obrazovanju.

Dakle, iako se većina teoretičara slaže s tim da umetnost ima suštinsku vrednost i da je time zaslužila mesto u školskom kurikulumu, ne mogu da ne istaknu uticaj umetnosti na akademska postignuća učenika. Tu snažnu povezanost umetnosti i akademskih postignuća iz drugih predmeta opisuje Katerall (Catterall, 1998) kao, najkraće rečeno, neupitan uticaj umetnosti na kognitivne i ekspresivne sposobnosti. Uz to, ova autorka naglašava da nema ništa loše u tome da se rade istraživanja koja dokazuju instrumentalni značaj umetnosti, jer je to možda jedini način da skeptici u polju obrazovanja uvide potrebu da umetnost ostane u školama. Ričards (Richards, 2003) nam prikazuje nalaze istraživanja kojim je pokazano da deca u osnovnim školama imaju bolja postignuća u čitanju kada im je učenje povezano sa likovnim umetnostima, posebno kada se bave linijom, oblikom, bojom, prostorom, kompozicijom... Sposobnosti čitanja i razumevanja teksta naročito su pojačane kada učenici paralelno s tim aktivnostima crtaju, što pomaže u razumevanju sleda događaja, zatim pri analizi karaktera, raspoloženja i atmosfere, kao i u rezimiranju (Wurst, Jones & Moore, 2005). Likovne umetnosti, posebno crtanje i vajanje, doprinose i kvalitetnijem pisanju i podstiču kreativno razmišljanje (Richardson, Sacks & Azers, 2003), a kada je crtanje uključeno u rešavanje matematičkih problema, i matematika može biti mnogo prijemčivija i razumljivija učenicima. Lična iskustva mnogih nastavnika takođe ukazuju na prednosti koje pruža bavljenje likovnom umetnošću – učenici osnovnih škola su poboljšali čitanje kada je ono bilo integrisano sa vizuelnim umetnostima, posebno sa elementima umetnosti i dizajna, kao što su linija, oblik, boja, jedinstvo, prostor (Richards, 2003). Pored toga, biologija, na primer, može, prema mišljenju nastavnika, biti zanimljivija kada se uspostavi veza sa 3D umetnošću.

U svakom slučaju, mnogi se slažu (Efland, Gardner...) da umetnost treba da bude deo integrisanog kurikuluma u kojem svaka oblast nauke i umetnosti ima svoju ulogu u razvoju deteta, i svaka utiče na različite domene znanja i razvoja. A integrativna vrednost vizuelnih umetnosti smešta je u centar kurikuluma, kao sveobuhvatnu i preklapajuću, a ne separatnu oblast (Efland, 2002). Efland smatra da likovne umetnosti treba da imaju ključnu ulogu u povezivanju ostalih sfera znanja. Likovne umetnosti nude jedinstveno iskustvo koje služi da obogati detetovu kognitivnu, emocionalnu, socijalnu i fizičku dimenziju. Učenici uz pomoć umetnosti uče da transformišu ideje, maštu i osećanja u umetničku formu, da oplemene svest o estetskim kvalitetima, pronađu vezu između umetnosti i kulture, kultiviraju imaginaciju i višestruku perspektivu (Eisner, 1998). Ne treba zaboraviti i teoriju o višestrukoj inteligenciji Hauarda Gardnera, po kojoj osobe kod kojih dominira vizuelno-prostorna inteligencija imaju potrebu da svoje veštine razvijaju u tom polju, kako bi postigli poverenje u sebe i emocionalnu stabilnost. Mnogu učenici imaju vizuelni stil učenja i imaju tendenciju da svim aktivnostima u školi pristupaju sa tog stanovišta.

Umesto dihotomizacije vrednosti umetnosti kao samosvojsvene ili instrumentalne, možda je bolje shvatiti umetnost kao suštinsku komponentu interdisciplinarnog nastavnog kurikuluma u kojem svaki predmet doprinosi procesu kognitivnog restrukturiranja koji generiše buduće učenje (Costantino, 2002, str. 11). Ovaj pristup je osnova za argumente koje je izneo

Artur D. Efland. Efland se slaže sa Hauardom Gardnerom i Eliotom Ajznerom da „različiti domeni znanja počivaju na različitim kognitivnim sposobnostima i da nije verovatno da će takvi kapaciteti evoluirati ako ih nema u životnim iskustvima pojedinaca” (Efland, 2002, str. 157). Međutim, Efland predlaže da, zbog integrativne vrednosti vizuelnih umetnosti, one treba da budu u srcu nastavnog plana i programa – kao preklapajući, a ne odvojeni domen, jer umetnost može igrati ključnu ulogu u stvaranju veza sa drugim sferama znanja (Efland, 2002).

Zagovornici „uravnoteženog” pristupa tvrde da on osigurava da će učenici i dalje biti izloženi značajnim načinima saznanja i navikama uma koje promovise vizuelna umetnost, što uključuje iskustva sa procesom, medijima, metaforom i estetikom kao putevima učenja (Gilmore, 1999), ali da, ako je kognitivni razvoj učenika na prvom mestu u mislima prosvetnih radnika, onda iskustvo učenja ne bi trebalo da bude ograničeno samo na one puteve koje nude matematika, nauka i čitanje.

Empirijska iskustva nam to i pokazuju. Istraživanje iz 2008. godine (Evans, Shaw, 2004) imalo je za cilj da prouči i pokaže koliko školski sadržaji iz oblasti likovnih umetnosti pospešuju matematičke i sposobnosti iz polja pismenosti, i pokazalo je da bavljenje likovnim aktivnostima utiče na bolje fokusiranje pažnje učenika i unapređuje kognitivne sposobnosti. Pokazano je da, osim što se usavršavaju spretnost i motorne veštine, likovne umetnosti utiču na poboljšanje kognitivnih sposobnosti, pre svega zbog učenja putem eksperimenata. Učenici koji su se više bavili likovnim umetnostima, bili su više spremni za isprobavanje novih i raznovrsnih iskustava.

U Australiji je rađeno istraživanje u kojem se zaključuje da umetnost u kurikulumu ima pozitivan uticaj na školski uspeh generalno, posebno u starijim razredima kad su u pitanju rezultati na testovima, pohađanje škole i procenat završavanja srednje škole. Učenici su više angažovani u školi, poboljšava se njihov stav prema školovanju, zadovoljstvo sobom i životna radost – jer im umetnost pruža priliku da se na pozitivan način izraze i komuniciraju sa drugima.

Smatra se da čak iako nema formalnog povećanja udela umetničkih sadržaja u kurikulumu, trebalo bi da nastavnici na različite načine uključe umetnost u sadržaje koje predaju, i to svakodnevno.

Kateral (Catterall, 1998) u istraživanjima zaključuje da na testovima državne mature učenici koji su više uključeni u umetničke predmete nadmašuju one koji to nisu. Barton (Burton, 2004) za ove učenike kaže da pokazuju veću originalnost, ekspresivnost i snažniji pojam o sebi kad su u pitanju njihove akademske sposobnosti. On navodi i da učenici koji biraju umetničke predmete imaju više rezultate na SAT državnom testu u SAD, kao i da umetnost stimuliše kreativnost, gradi komunikacijske veštine, promovise timski rad i doprinosi da se zavole svi ostali školski predmeti. Napominje i da učenici koji se više bave umetničkim sadržajima imaju bolja postignuća u matematici i čitanju, a da to posebno važi za učenike iz nižih socioekonomskih slojeva.

U Velikoj Britaniji je rađena studija koja ukazuje na to da su učenici više uključeni u školski život i učenje, i bolje napreduju, ukoliko imaju više aktivnosti iz polja umetnosti, ne samo u vidu predmeta, već i kroz vannastavne aktivnosti, ali i aktivnosti u svim predmetima koji ne liče na tradicionalno „crno-belo“, „tačno-netačno“ postavljanje problema i odgovaranje na njih, i gde nema uvek unapred determinisanih ciljeva i ishoda.

Iako je jasno prikazano da likovne umetnosti doprinose poboljšanju akademskih postignuća, njihov značaj je istaknutiji u razvoju kompletne ličnosti, što nam se čini bitnijim. Istraživanja ukazuju posebno na to da deca iz depriviranih sredina imaju posebnu korist od bavljenja umetnošću (Cutcher, 2014), pri čemu se naglašava da školski programi koji imaju zastupljenu likovnu i ostale umetnosti u većoj meri nego što je to slučaj u većini programa i škola, utiču na formiranje osoba koje se u većoj meri opredeljuju da studiraju, zadržavaju zaposlenje koje imaju i boljeg su opšteg zdravlja, naime, „kompletne su i zdrave osobe“. U

pomenutoj studiji kaže se da obrazovne institucije smatraju svojim uspehom ukoliko iznedre diplomce koji su zdrave i kompletne ličnosti jer su time „bolji građani“. Smatra se da su likovne umetnosti oblast koja u velikoj meri doprinosi da se mlade ličnosti oblikuju u dobrom pravcu i postanu zadovoljne svojim životom. To se upravo poklapa sa stavom udruženja poslodavaca koji smatraju da obrazovanje u sredini u kojoj se cene kultura i umetnost stvara osobe koje kritički misle, imaju poverenja u sebe i na kreativan način pristupaju rešavanju problema, što su veštine koje poslodavci cene (Cultural Learning Alliance, 2017). Ovakav stav se oslanja na raniji Eflandov stav (Efland, 2002) - da zastupljenost likovnih umetnosti u obrazovanju doprinosi i zajednici i pojedincu. Efland, Ajzner i Lovenfeld su u svojim radovima (Efland, 2002; Eisner, 2001; Lowenfeld, 1987) dokazali da vizuelne umetnosti pružaju takve sadržaje i metode istraživanja koje se ne mogu videti u ostalim naučnim i umetničkim poljima u nastavnim programima, i da njihova specifičnost omogućava dostizanje određenih sociokulturalnih i psiholoških nivoa življenja.

Osim što likovne umetnosti utiču na razumevanje, interpretaciju i rešavanje sociokulturnih pitanja, one deluju i na lični, intrapsihički razvoj svake osobe, posebno na emocionalni razvoj. Efland, razmatrajući istraživanja, kao i teorije Vigotskog, Gardnera i Lovenfelda, na primer, zaključuje da likovne umetnosti pozitivno utiču na emocionalne kapacitete ličnosti.

Istraživanje rađeno sa adolescentima pokazuje da su učenici koji u većoj meri biraju umetničke predmete značajnije optimističniji od drugih u pogledu nastavka školovanja, odnosno upisa studija. Svaka dodatna godina pohađanja predmeta iz polja likovnih umetnosti značajno je povezana sa smanjenjem od 20 posto suspenzija i kažnjavanja u školi. Učenici koji pohađaju umetničke predmete više su povezani sa školom i interesuju ih dešavanja u školi, nego oni koji ih ne pohađaju.

Kada se istraživanja rade sa odraslim ljudima koji su u većoj meri pohađali vizuelne umetnosti tokom srednje škole, pokazano je da su u značajnijoj meri optimističniji u odraslom dobu. Takođe su bili manje skloni kriminalnom ponašanju – u 26 posto slučajeva su bili manje hapšeni kao odrasli, a svaka dodatna godina bavljenja umetnošću je za 9 posto redukovala rizik od hapšenja.

Možemo da zaključimo da su učenici koji su tokom srednje škole birali predmete iz umetnosti, dosegli pozitivnije ishode sopstvenog razvoja nego njihovi vršnjaci koji nisu bili upućeni na umetničke predmete. Pozitivni efekti su produženi i na njihov kasniji život.

Ova studija je dokumentovala da se vizuelna umetnost vrednuje kao važan deo nastavnog plana i programa za osnovnu školu. Podaci otkrivaju da se roditelji i nastavnici slažu sa ovom tvrdnjom i prepoznaju da je deci potrebno mnoštvo različitih iskustava koja će im pomoći da izrastu u dobro formirana ljudska bića. Odgovori učesnika istraživanja ukazuju na to da u životu ima mnogo bitnijih stvari od rezultata na školskim testovima, da vizuelna umetnost nudi jedinstvena iskustva koja mogu obogatiti kognitivne, emocionalne, socijalne i fizičke dimenzije dece, kao i da je vizuelna umetnost po prirodi heuristička jer proces stvaranja umetničkih dela podstiče učenike da sami otkrivaju.

Bilo kako da se gleda na ulogu i položaj umetnosti u školama, i ma kako da je njeno izučavanje organizovano (kroz posebne umetničke predmete, integrisane umetnosti ili integrisano sa ostalim predmetima) najvažnije je da učenici iskuse „kvalitetno“ umetničko obrazovanje. Zato je imperativ da umetničko obrazovanje dosegne izvesni nivo kvaliteta i da je kao takvo dostupno svoj deci. Teško je odrediti šta se podrazumeva pod kvalitetnim umetničkim obrazovanjem, ali nam u tome može pomoći Uneskov dokument *Road Map on Art Education*, koji nam ukazuje na deset indikatora kvaliteta:

- aktivno partnerstvo škole i umetničkih organizacija i udruženja, kao i između nastavnika, umetnika i lokalne zajednice,
- podela odgovornosti u planiranju, primeni i evaluaciji,

- mogućnosti za javna izvođenja, izložbe i prezentacije,
- kombinacija razvoja unutar posebnih umetničkih formi sa umetničkim i kreativnim pristupima učenju uopšte, društvenim promenama i pitanjima kulture i životne sredine (učenje kroz/putem umetnosti),
- podsticanje kritičkog razmišljanja, rešavanja problema i preuzimanja rizika,
- zajedništvo i saradnja,
- fleksibilna struktura i propustljive granice,
- pristupačnost i dostupnost svima,
- opisane strategije za procenjivanje, praćenje, evaluiranje i izveštavanje i
- stalno profesionalno usavršavanje nastavnika, umetnika i zajednice.

Podrazumeva se da kvalitetno umetničko obrazovanje uključuje svu decu, bez obzira na njihov talenat i sposobnosti, socioekonomsko poreklo, motivaciju... Svoj deci treba da su dostupne sve forme umetnosti, ali i kreativan pristup u nastavi svih predmeta.

Na kraju bismo mogli da zaključimo da je funkcionalno obrazovanje iz polja likovnih umetnosti ono koje je

1) sredstvo za postignuća kroz ceo školski kurikulum (bolji rezultati na standardizovanim testovima, posebno kod dece iz depriviranih sredina, zatim redovnije pohađanje škole, manje problema sa disciplinom i nasiljem u školi, zadovoljniji i efikasniji nastavnici, angažovaniji i zadovoljniji učenici, roditelji i lokalna zajednica su više uključeni u život škole, kreativna nastava, pozitivni stavovi učenika o aktivnostima u nastavi, pozitivni stavovi nastavnika u vezi sa uključivanjem umetnosti u ostale aktivnosti),

2) sredstvo za razvijanje veština potrebnih za 21. vek (kreativnost, imaginacija, kritičko mišljenje, rešavanje problema, saradnja i timski rad),

3) sredstvo za adekvatnu pripremu za studije i dalju karijeru (učenje na greškama, isprobavanje novih rešenja, preuzimanje rizika...) i

4) sredstvo za lični razvoj, negovanje i obogaćivanje emocija i socijalnih veština.

Literatura:

- Barone, T. (2002): Things of use and things of beauty: The story of the Swain County High School Arts Program; In Eisner, E. W. *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Burton, J.M. (2004): The Practice of Teaching in K-12 Schools – Devices and Desires; in Eisner, E. and Day, M. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. NJ: Routledge.
- Catterall, J. S. (1998): Does experience in the arts boost academic achievement? A response to Eisner. *Art Education*, 51(4), 6-11.
- Constantino, T.E. (2002, Fall): Advocating for the arts in education: moving beyond the intrinsic vs. instrumental. *Illinois School Journal*. 6-11. Retrieved September 15, 2002.
- Cutcher, A.L. (2014): *Moving-With and Moving-Through Homelands, Languages and Memory – An Art Based Education*. Boston: Brill Sense.
- Education for sustainable development: a Roadmap (2020): *ESD for 2030*, Paris: UNESCO.
- Efland, A. D. (2002): *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Efland, A.D. (2004): Emerging Visions of Art Education; in Eisner, E. and Day, M. 2004, *Handbook of Research and Policy in Art Education*. NJ: Routledge.
- Eisner, E.W. (1997): *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1998): Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*, 51(1), 7-15.
- Eisner, E. W. (2001): Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Eisner, E. and Day, M. (2004): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. NJ: Routledge.
- Evans, G. & Shaw, P. (2004): *The Contribution of Culture to Regeneration in the UK: A Review of Evidence - Report to the Department for Culture, Media and Sport*. London: Metropolitan University.
- Gardner, H. (1995): *The Frames of Mind*. Ljubljana: Tangram.
- Gilmore, B. (1999): *Drawing the line: Creative writing through the visual and performing arts*. Portland, ME: Calendar Islands Publishers.
- Hetland, L. & Winner, E. (May/June 2001): The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts Education Policy Review*, 102(5), 3-6. Retrieved September 15, 2005, from H. W. Wilson Education Full Text.
- Lowenfeld, V. (1987): *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Richardson, M., Sacks, M. K. & Ayers, M. (2003, Fall). Paths to reading and writing through the visual arts. *Reading Improvement*, 40(3), 113-16. Retrieved September 15, 2005, from H. W. Wilson Education Full Text.
- Wurst, D., Jones, D. & Moore, J. (2005, January). Art supports reading comprehension. *School Arts*, 104(5), 44-5. Retrieved September 15, 2005, from H. W. Wilson Education Full Text.

Tatjana Stojanović

Art Brute Studio – an art project applied in working with patients of the Military Medical Academy Outpatient Hospital

Abstract: In cooperation with the Art Brut Serbia Association, the Art Brut Studio was established in the Outpatient Hospital of the Military Medical Academy Psychiatric Clinic in March 2015. Based on a combined model, including pharmacotherapy, individual and group therapy, occupational therapy and art therapy, art workshops were introduced, dealing with psychological analysis and organizing occasional concerts and visits to museums and exhibitions outside the Outpatient Hospital. All these activities encourage activation, interpersonal communication, development of social skills, at the same time reducing stigmatization. The workshops are implemented through individual and group work. Their goal is to encourage creativity and spontaneity, thus enabling the recognition of inner states and experiences and speeding up the process of overcoming mental setbacks. Each workshop focuses on the psychological analysis of the process and the final product, where a holistic approach to the client is achieved through integration with other methods. By recognizing and overcoming the learned response to the unknown, clients experience changes on the empirical level, which, together with their awareness of their self-efficiency, encourage them in the sensitive process of self-work. The levels of tension and anxiety drop, clients have better contact with the present moment and greater awareness of their inner processes; they increase their psychological flexibility and openness to change, followed by the experience of joy as a result of the recognized possibilities of expression. In group workshops, it is possible to notice the characteristics of group functioning: dynamics, cohesiveness, competitiveness and defence styles, the identification and analysis of which contribute to overcoming resistance in the process of work. In view of the results noticed, it is necessary to conduct a more precise evaluation through research and to consider how different methods can be further applied.

Keywords: art therapy, outpatient hospital, art project, creativity, psychotherapy

Tatjana Stojanović

Art brut studio - likovni projekat u radu sa pacijentima Dnevne bolnice VMA

Apstrakt: U saradnji sa udruženjem Art Brut Serbia u Dnevnoj bolnici Klinike za psihijatriju Vojnomedicinske akademije u martu 2015. godine osnovan je Art brut studio. U okviru kombinovanog modela koji uključuje farmakoterapiju, individualnu i grupnu terapiju, okupacionu terapiju, art-terapiju, uvedene su i likovne radionice sa psihološkom analizom, povremenim koncertima, te izlaženjem van okvira Dnevne bolnice kroz posete muzejima i izložbama. Sve to podstiče aktivaciju, interpersonalnu komunikaciju, razvoj socijalnih veština, doprinosi smanjenju stigmatizacije. Radionice se odvijaju kroz individualni i grupni oblik rada. Cilj radionica je da se preko podsticanja kreativnosti i spontanosti omogući prepoznavanje unutrašnjih stanja i doživljavanja i kroz njihovo ispoljavanje na likovan način ubrza proces prevazilaženja psiholoških zastoja. Svaka radionica sadrži psihološku analizu procesa i krajnjeg produkta, a preko integracije sa ostalim metodama postiže se celovit pristup klijentu. Prepoznavanjem i prevazilaženjem naučenog odgovora na nepoznato doživljava se promena na iskustvenom nivou koja, uz opažanje samoefikasnosti podsticajno deluje na klijente u osetljivom procesu rada na sebi. Dolazi do smanjenja nivoa napetosti i anksioznosti, uspostavlja se bolji kontakt sa sadašnjim trenutkom, izraženija svesnost o unutrašnjim procesima, povećava se psihološka fleksibilnost i otvorenost za promenu, što je praćeno doživljajem radosti usled prepoznatih mogućnosti izražavanja. U grupnim oblicima radionica mogu se primetiti karakteristike funkcionisanja grupe: dinamika, kohezivnost, kompetitivnost, odbrambeni stilovi, a kroz njihovo uočavanje i analizu savladavaju se otpori u radu. Imajući u vidu primećene rezultate potrebna je preciznija evaluacija kroz istraživački rad i razmatranje mogućnosti dalje primene metoda.

Ključne reči: art-terapija, dnevna bolnica, kreativnost, likovni projekat, psihoterapija.

Uvod

Iako se umetnost koristi u svrhe lečenja još od vremena kada su se pojavili crteži na zidovima pećina, art-terapija kao profesija definisana je relativno skoro. Crtež je kao način ljudskog izražavanja prisutan od najranijih faza razvoja civilizacije. Pre nego što su koristili reči, ljudi su se izražavali i sporazumevali preko crteža (Moschini, 2005). Praistorijski umetnici koji su crtali životinje na zidovima pećina ili urezivali figure trudnih žena, egipatski slikari sa svojim zaštitnim simbolima, tibetanski budistički kreatori mandala, afrički vajari drvenih ritualnih maski, vizantijski slikari svetih ikona, etiopski umetnici na kamenju koje isceljuje, predstavljaju istorijske preteče moderne art-terapije (Rubin, 2010). Usled univerzalnosti stvaranja i sa njim povezanog simboličkog načina izražavanja, iscelitelji su koristili različite vrste kreativnog izražavanja u svom radu. Pored vizuelnih elemenata, mnogi isceliteljski rituali uključuju i ritam pesme, otkucaje bubnjeva, pokret u plesu, dramatiku priče. Umetničko izražavanje nije moguće bez apstraktnog i simboličkog mišljenja, ali nas umetnička ekspresija povezuje sa evoluciono starijim iskustvima i reakcijama na više bazičnom biološkom nivou (Đurić i Leposavić, 2018).

U pokušaju da se približe razumevanju čoveka umetnost i nauka primenjuju različite pristupe ali cilj ostaje isti. Dok psihologija i psihijatrija pokušavaju da protumače kreativni čin, stvaralaštvo, umetnička dela, kao i da samo stvaranje iskoriste u terapijske svrhe, umetnici sa druge strane pokušavaju da izraze unutrašnji realitet.

U radu ćemo prikazati kako kombinujemo umetnost i psihologiju preko Art brut studija na Klinici za psihijatriju VMA i analizirati efekte i promene na planu opažanja, razmišljanja, doživljavanja i ponašanja i motivacije naših pacijenata.

Umetnost i nauka

Postoje brojne definicije kreativnosti, u zavisnosti od toga da li naglašavaju naučni ili slobodniji metaforički pristup. Neki autori smatraju da je kreativnost u osnovi ličnosti i ispoljava se u svemu. Osoba uči kako da ovlada svojim stvaralačkim potencijalima kako bi se promenila i na taj način transformisala i svet (Halprin, 1995, po Škorc, 2012). Stvaralačko istraživanje deluje istovremeno na fizičkom, emocionalnom, mentalnom i spiritualnom planu, zahvatajući individualno i kolektivno polje.

U faktore koji podržavaju divergentne procese u radu sa ljudima, Škorc (Škorc, 2018) ubraja neprocenjivanje, vremensku slobodu i odsustvo roka, odsustvo takmičenja i nagrade, slobodu izraza, slobodu tehnike, toleranciju na neodređenost, naglašavanje procesa više nego proizvoda, šarolikost grupe, odlaganje donošenja zaključaka, neslaganje članova grupe.

Sa jedne strane, otkriće nesvesnog utiče na umetnike, kako na polju književnosti, novela, poema, tako i na polju slikarstva, posebno u radovima nadrealista i ekspresionista, najviše u značajnijem okretanju od reprodukcije realnosti ka odražavanju realiteta duše. Sa druge strane, psihijatrija i psihologija pokazuju veliko interesovanje za spontane crteže pacijenata, psihoanaliza objašnjava stvaralaštvo preko pojma primarnog procesa mišljenja i regresije u službi ega, Jungijanska analiza uvodi pojmove kolektivnog nesvesnog, arhetipove, mandale, simbole, Šilder (Schilder) definiše sliku tela, itd. (Rubin, 2010)

Sasvim sigurno i naučnici i umetnici tragaju za istinom i razumevanjem, te je teško napraviti razliku između naučnika, sa jedne, i umetnika, sa druge strane. Usredsređenost na sredstva ih jednostrano stavlja u različite oblasti. Usredsređenost na problem smatra ih saradnicima koji se uzajamno pomažu (Maslov, 1982).

Crtež se u psihijatriji koristio kao prozor u stanje pacijenta, i to pre svega kod pacijenata gde je postojao problem u komunikaciji. Jedna od knjiga koja pokazuje originalnost likovnog izraza mentalno obolelih je svakako *Umetnost mentalno bolesnih* iz 1922. Hansa Princhora,

nemačkog psihijatra i historičara umetnosti. Preko primera iz kolekcije radova pacijenata, autor istražuje granice između psihijatrije i umetnosti, bolesti i samoizražavanja (Prinzhorn, 1972; Krstić, 2015).

Termin „Art brut“ uvodi francuski umetnik Žan Dibife (Jean Dubuffet), slikar, grafičar i vajar, kada je nakon Drugog svetskog rata počeo da skuplja radove psihijatrijskih pacijenata i drugih stvaralaca koji nisu imali umetničko obrazovanje. Za Dibifea kultura je bila neprijatelj prave kreativnosti, te su radovi ovih umetnika reprezentovali umetnost u svom najsirovijem i najčistijem stanju (Edwards, 2004).

Art-terapija

Američka art-terapijska asocijacija (American Art Therapy Association) definisala je 2017. godine art-terapiju kao integrativnu profesiju mentalnog zdravlja i drugih usluga koja obogaćuje živote pojedinaca, porodica i zajednica kroz aktivno stvaranje umetnosti, kreativni proces, primenjenu psihološku teoriju i ljudsko iskustvo unutar psihoterapeutskog odnosa (American Art Therapy Association, 2017).

Skorija neuropsihološka istraživanja proučavaju kako slike utiču na emocije, mišljenje i mentalno zdravlje, kako mozak i telo reaguju na iskustvo crtanja i slikanja, pojašnjavaju efikasnost tretmana, te se otvaraju nove mogućnosti za upotrebu imaginacije i umetničkog izražavanja u lečenju (Malchiodi, 2003). Istraživanje Stila (Steel, 1997; Steel, Raider, 2001, po Malchiodi, 2003), otkriva kako crtanje mobilise ekspresiju senzornih sećanja na način na koji verbalni intervju ne može. Pored toga, art-terapija gradi vezu između eksplicitnih i implicitnih sećanja pomoću narativa, što je veoma važno u radu sa PTSP-om (Grosssand, Haynes, 1998, po Malchiodi, 2003).

1998. godine Hofman (Hoffman, po Silver, 2005) zaključuje kako vizuelna inteligencija okupira gotovo polovinu korteksa. Posmatranje nije pasivan, već aktivan inteligentan proces koji se odvija na način na koji naučnici razvijaju svoje teorije kroz empirijsko dokazivanje. Hofman zaključuje kako su ljudi kompleksna bića sa vizuelnom, emocionalnom i racionalnom komponentom.

Škrbina (Škrbina, 2013) analizira različite modele za evaluiranje načina na koji se koriste različiti modeli umetnosti u terapiji: model kontinuirane ekspresije (Kagin i Lušenbrik, 1978; Lušenbrik, 1990, po Škrbina, 2013), model reprezentacije (Johnson, 1999, po Škrbina, 2013) i model kreativne osi (Goren-Bar, 1997).

Model kreativne osi (Goren-Bar, 1997) može se koristiti kao vodič u art-terapijskim intervencijama. Stvaralački proces prolazi kroz sledeće faze:

1. Kontakt – početni period kada pojedinac ostvaruje kontakt sa art-materijalom koji će koristiti.
2. Organizacija – faza kada bira materijale i organizuje elemente za realizaciju aktivnosti.
3. Improvizacija – koristeći metodu pokušaja i pogrešaka pojedinac istražuje materijale i karakteristike medija.
4. Centralna tema – tema postaje jasnija, figura se izdvaja iz pozadine i pojedinac ulaže više truda u određeni aspekt rada (stvaranje slike iz linija na crtežu).
5. Elaboracija – pojedinac se fokusira na modifikaciju, razvoj, dekoraciju i poboljšanje svog rada.
6. Očuvanje – završna faza kada se pojedinac udaljava od rada, čuva ga ili prezentuje na neki način.

Art brut studio VMA

Oslanjajući se na ideju Art brut pokreta, inspirisan nadrealizmom i pokretom DADA, u potrazi za spontanim izrazom, likovni umetnik Goran Stojčetiović je pokrenuo inicijativu o saradnji sa Dnevnom bolnicom Klinike za psihijatriju VMA. Nakon dužeg pregovaranja, Art brut studio je u martu 2015. godine započeo sa radom.

Decenijama unazad u Dnevnoj bolnici postojala je praksa podsticanja kreativnog načina izražavanja. U Galeriji Dnevne bolnice izlagali su mnogi slikari, a kroz saradnju sa njima organizovana su razna dešavanja kao što su koncerti, tribine, predavanja. U okviru redovnog programa rada Dnevne bolnice značajno mesto zauzima radna terapija gde postoji prilika za kreativno izražavanje na razne načine. Krajem 1989. godine Gordana Mandić-Gajić, neuropsihijatar, uvela je art-terapiju sa grupnom analizom crteža u program Dnevne bolnice (Mandić-Gajić, 2013). Metod se oslanja na *Sinallactic collective image technique*, bračnog para Vassiliou ili tzv. tehniku razmene kolektivne predstave – crteža (Vassiliou V., Vassiliou G., 1981, po Mandić-Gajić, 2013).

Okruženje koje kreativnost razume kao važnu komponentu ljudskog identiteta doprinelo je da se Art brut studio pozicionira u Dnevnoj bolnici i nađe svoje mesto među ostalim oblicima rada. Vreme koje se provodi u bolnici je strukturisano, a pacijenti učestvuju u kombinovanom modelu rada koji uključuje farmakoterapiju, grupnu terapiju, individualni rad, okupaciono-radnu terapiju, art-terapiju sa grupnom analizom crteža, biblioterapiju, zdravstveno prosvetavanje, posete muzejima, izložbama, galerijama. Povremeno se organizuju i mini-koncerti u okviru Dnevne bolnice koji se najčešće kombinuju sa izradom grupnog crteža. Sve te aktivnosti zajedno, a posebno izlasci van zgrade VMA doprinose socijalnoj angažovanosti i integraciji pacijenata u društvo, doživljaju povezanosti i zajedništva, prevazilaženju otuđenosti i usamljenosti, smanjenju stigmatizacije, prelaznju u proaktivnu poziciju. Omogućavaju dalje upoznavanje sopstvenih potencijala, razvijanje talenata i kreativosti. Čovek svakako nije samo verbalno biće, nije skup simptoma niti šifara u klasifikaciji mentalnih oboljenja, ima svoja doživljavanja, iskustva, jake strane, slabosti, osobine, interesovanja, talente, želje i ciljeve.

Analiza procesa stvaranja u Art brut studiju

U Dnevnoj bolnici nalaze se pacijenti različitih dijagnostičkih kategorija: poremećaji zavisnosti, neurotski, sa stresom povezani, psihotični poremećaji ličnosti. Svi oni učestvuju u aktivnostima u Art brut studiju. Pored toga, dodatno, u okviru zasebne grupe, radimo i sa pacijentima iz Kluba lečenih psihoza, koji imaju hroničnog psihotičnog poremećaja. Aktivnosti u sklopu Art brut studija odvijaju se jednom nedeljno u Dnevnoj bolnici i jednom nedeljno u Klubu. Radionica traje tri sata. Na radionicama je u proseku prisutno između 15 i 20 pacijenata oba pola, različitih dijagnostičkih kategorija. Pored pacijenata Dnevne bolnice i Kluba lečenih psihoza, pojedinim radionicama su prisustvovali brojni studenti, pripravnici, specijalizanti. Svi crteži čuvaju se u arhivi tako da do sada imamo impresivan broj radova. Na svakoj radionici prisutni su slikar i psiholog. U psihoterapiji koristimo tehnike kognitivno-behavioralne terapije i terapije posvećenosti i prihvatanja. Aktivnosti se odvijaju u dva oblika rada: individualni i grupni. Individualni se sastoji u tome da svako ima svoj papir i crta za sebe. Grupni rad podrazumeva da pacijenti zajedno crtaju na tabli, nekoj podlozi ili zidu. U prvom i u drugom slučaju pacijenti se nalaze u grupi, analizira se i proces i krajnji produkt rada. Dešavanja na radionicama u Art brut studiju povezuju se sa ostalim terapijskim metodama.

Rad koji vidimo na kraju, a koji ostaje trajno smešten u našoj arhivi, finalni je produkt jednog nevidljivog procesa koji je često veoma dinamičan i nepredvidiv. Tokom rada isplivavaju faktori koji mogu ometati kako crtanje tako i psihoterapijski proces. Većini naših pacijenata

crtanje nije blisko, najčešće nisu crtali još od osnovne škole. Mnogi su u početku iznenađeni činjenicom da postoji ta aktivnost, neki se osećaju potcenzjeni, smatrajući da za odrasle osobe crtanje nije primereno u zdravstvenoj ustanovi. Neki su zbog loših iskustava u školi usvojili uverenje da nemaju talenta, praćeni osećanjem stida zbog toga, strahom od sramoćenja zbog nerazvijenog umeća crtanja. Često su toliko fuzionisani sa slikom sopstvene nesposobnosti da po automatizmu odbijaju aktivnost za koju procenjuju da nisu kompetentni. To nije slučaj samo sa procenom crtačkog umeća. Većina pacijenata ima dugu istoriju tegoba, pokušaja njihovog lečenja, ponavljajuće iskustvo neuspeha, što rezultira nesigurnošću i negativnom samoprocenom, često po pitanju celokupne ličnosti i mogućnosti izlečenja. Ta uverenja o nemogućnosti promene, iako nisu vidljiva na prvi pogled, imaju ometajući uticaj na psihoterapijski proces. U najvećem broju slučajeva ona ostaju neizrečena, duboko u pozadini razmišljanja. Iako neprepoznati, takvi rigidni stavovi imaju prožimajući uticaj kako na osećanja i ponašanja pacijenata tako i na efikasnost tretmana. Mogu izbegavati crtanje, odraditi nešto sa velikim otporom, ne unoseći se u sam proces. Česti su i strahovi usled uverenja da će kroz sliku reći nešto o sebi što nisu želeli, da ćemo proceniti njihovu ličnost kao neadekvatnu, da će reći i ono što su hteli da prećute i što nisu spremni da podele sa drugima.

Cilj aktivnosti u Art brut studiju je podsticanje spontanosti i kreativnosti, prepoznavanje unutrašnjih stanja i doživljavanja i njihovo ispoljavanje na likovan način. U te svrhe se koristi veliki broj raznovrsnih, najčešće nedovoljno strukturisanih zadataka vezanih za grafomotornu ekspresiju koji omogućavaju različitost odgovora. Zadaci uključuju aktivnosti koje obavljamo svakodnevno, najčešće spontano i nenamerno, a koje su vezane za likovno izražavanje. Oni uključuju haotično žvrljanje po papiru, bez ideje da nacrtamo nešto konkretno, gužvanje papira, cepkanje, pravljenje otisaka pomoću papira natopljenog tušem, bilateralno crtanje, korišćenje indiga... Ponekad zadaci mogu biti i verbalna uputstva koja ostavljaju prostor za autentično individualno izražavanje (npr. napraviti čestitku sebi za Novu godinu, nacrtati mapu svog života, prikazati cilj koji žele da ostvare i mnogi drugi). Ustvari, zadatke smo često osmišljavali u odnosu na teme koje su isplivavale na grupnoj terapiji, probleme koje smo primećivali, osobnosti ljudi koji su u tom trenutku bili u Dnevnoj bolnici, aktuelna dešavanja, dostupnost art-materijala, kreativnost voditelja radionice. Uglavnom se dešava da je većini pacijenata to potpuno nova situacija, nisu se ranije sreli sa nečim sličnim, ona zahteva da se koriste neki novi kapaciteti, nema mogućnosti prepisivanja i moguća su različita rešenja. Na neki način, svaki zadatak je poseban eksperiment preko koga proučavamo reakciju na nepoznato, otvorenost za promenu i divergentno mišljenje, ali istovremeno i uzbudljivi kreativni poduhvat rešavanja problema i upoznavanja sebe. Ovako postavljen zadatak više liči na realni životni okvir (Škorc, 2012) i samim tim je olakšana generalizacija promena nastalih u terapijskoj situaciji i svakodnevno funkcionisanje. U bezbednom okruženju posmatramo koje mehanizme svaki pojedinac koristi kada se nađe u nepoznatoj situaciji. U odnosu prema nepoznatom manifestuju se različiti stilovi pristupa problemu, osobine ličnosti, mehanizmi odbrane, interesovanja, načini rešavanja stresova, stilovi razmišljanja. Većina ljudi reaguje anksioznošću kada se nađe u novoj situaciji koja se pojačava strahom od moguće procene. Iako je naglašeno da samo treba da se prepuste spontanosti, prate svoja ispoljavanja i proces pronalaženja odgovora, da je moguće više rešenja i da nema pogrešnog ni tačnog, već je bitan njihov individualni odgovor, reaktiviraju se unutrašnje osetljivosti. Nepoznata situacija budi anksioznost, a moguće su različite reakcije koje se inače dešavaju u stresnim situacijama: od borbe (zašto crtanje, čemu to služi, tendencije da se rad uništi), bežanja (izbegavanje crtanja, izostajanje, izlaženje, kopiranje sadržaja, isključivanje iz situacije sada i ovde, traženje pomoći od drugih), zamrzavanja (blokiranost, nemaju ideja, prazan papir, nemogućnost rada). Postaje moguće opservirati kao pod lupom upravo ovaj delikatan proces, te intervenirati u trenutku kada se nešto dešava.



Slika 1. Odbačeni rad

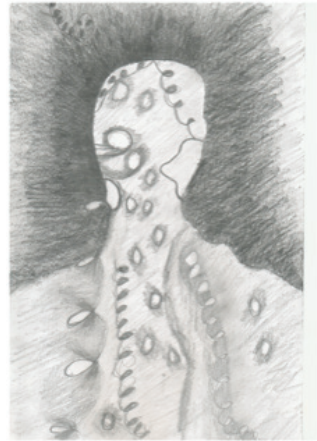
Slika 2. Pokušaj ispravke

Slika 3. Uočavanje sličnosti

Na slici 1 vidi se rad pacijentkinje koja je odgovorila na pitanje kako vidi sebe. Pošto joj se nije dopalo kako je to izrazila, po automatizmu je pocepala rad koji je procenila kao neadekvatan, usled jake anksioznosti vezane za osećaj manje vrednosti. U ovoj neutralnoj situaciji gde nema spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada, jasno je vidljivo koliko je nizak stepen tolerancije na frustraciju kod nje i koliko je izražena fuzija sa negativnom samoprocenom. Nacrtała je odmah ponovo (slika 2), a onda smo uporedili (slika 3) i mogla je da vidi kako je rad praktično identičan. Na veoma jednostavan način preko crtanja, vraćanja i poređenja dva rada, ona uspeva da vidi spolja reakciju na stres koja se u njoj dešava i da razume veliku istinu da od samih sebe ne možemo pobeći, koliko god da se trudimo. Upravo su automatske reakcije one koje se odvijaju velikom brzinom, često su ispod praga svesti te ne uspevamo ni da ih registrujemo, a kamoli da zaustavimo i promenimo. Likovno izražavanje koristili smo u ovom slučaju da eksternalizujemo ono što je unutra, usporimo, pažljivo osmotrimo, pomognemo pacijentkinji da percipira, prihvati, izdrži neprijatnu emociju. Ta specifičnost art-izražavanja, da se može videti spolja ono što je apstraktno i nevidljivo, ima veoma značajnu funkciju. Eksternalizacija unutrašnjeg sadržaja omogućava da se distanciramo, defuzionišemo i time počnemo da napredujemo u radu na sebi. Na taj način smo pospešivali proces defuzioniranja od uznemirujućih unutrašnjih sadržaja (Hayes, 2017). Dodatno, iskustvo samoefikasnosti koje uključuje promenu automatizovanog ponašanja i opažanje da je promena moguća, daje motivaciju neophodnu za psihoterapijski pomak.

Jedna od čestih smetnji u procesu psihoterapijskog rada jeste isključivanje iz onoga što se dešava sada i ovde. Pacijenti su fizički prisutni, ali u pozadini preplavljeni sadržajima koji u potpunosti okupiraju pažnju i onemogućavaju da se fokusiraju na prepoznavanje, distanciranje od mentalnih sadržaja i usmeravanje na usvajanje novih veština za prevazilaženje problema. U tom slučaju bilo kakav rad postaje beskoristan i samo može doprineti osećaju neuspeha i bespomoćnosti. Zato je uvežbavanje veštine svesne prisutnosti veoma važan deo našeg rada. Na slici 4 vidimo rad našeg pacijenta koji se javio zbog paničnog poremećaja i depresivnog raspoloženja. Bio je veoma uznemiren ne samo zbog simptoma koje je imao već i zbog doživljaja da gubi kontrolu nad sopstvenim reakcijama, a kontrola je bila veoma važna u njegovom životu. Anksioznost zbog doživljaja gubljenja kontrole dovela je do toga da se ni na grupnoj terapiji nije mogao fokusirati na sadržaj rada već je bio preokupiran sopstvenim razmišljanjima. Tokom art-radionice, na instrukciju da se vuku linije što je brže moguće, uradio je ono što je traženo ali je sve vreme pogledavao prema vratima očekujući lekara koji je najavio da će ga zvati na razgovor posle art-terapije. Prišli smo mu, pitali šta se dešava, rekao je kako ga čeka razgovor, usmerili smo ga na crtež. Objasnili smo mu da je jedan od razloga zašto problem opstaje, to što pokušava da po svaku cenu izbegne suočavanje sa neprijatnim unutrašnjim stanjima i da je preterano razmišljanje i preokupiranost problemima jedan od načina da izbegne da iskusi osećanja, te da je važno da bude mentalno prisutan, dozvoli sebi da iskusi anksioznost i fo-

kusira se na ono što trenutno radi. Uvežbavao je prihvatanje i defuzioniranje (Hayes, 2017). Nastao je rad koji je nazvao „Nemir”, a obrazložio ga je doživljajem da otkada je u krizi, nema kontrolu nad svojim životom. Povezali smo to sa iracionalnim uverenjima da će izgubiti razum zbog prisustva intenzivnih neprijatnih osećanja i sećanja na raniju epizodu depresivnog raspoloženja. Nakon te intervencije, njegova tolerancija na neprijatnost je postala znatno veća, koncentracija je postala vidno bolja i postao je sposobniji da se fokusira na sadržaje u grupi, otvorenije priča o problemima zbog kojih je došao na lečenje i prenese novonaučene veštine na svoj svakodnevni život.

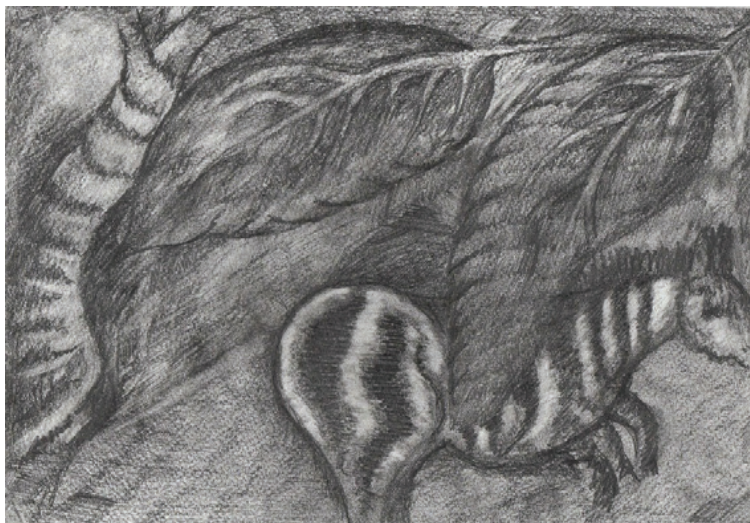


Slika 4. Nemir

Art-radionica je sjajan poligon za učenje i treniranje novih načina ponašanja. Situacija stvaranja sama po sebi pospešuje fokusiranost, ali ako je neko preplavljen sopstvenim sadržajima i fuzionisan sa njima, često ne može da usmeri pažnju na to što radi. Tada se ili ne unosi dovoljno, crta tek da nešto uradi, precrtava sa neke druge slike, interneta i slično. Važno je to primetiti, skrenuti pažnju, pitati o čemu se razmišlja i podstaći pacijenta da i pored toga usmeri fokus na to što trenutno radi. Upravo to se dešava i kada uvežbavamo kontakt sa sadašnjim trenutkom. Ovde koristimo situaciju crtanja kako bismo postigli isti rezultat, fokus na sada i ovde sa ciljem da se reši problem. U te svrhe mogu se koristiti različite tehnike. Stvaranje pruža mogućnost da se na kreativne načine povežemo sa čulima. Kao primer možemo navesti zadatak vezan za gužvanje papira. Instrukcija je da papir za crtanje uzmu u ruke i da ga zgužvaju kako to inače u životu čine. Nakon toga da ga razmotaju, pa to ponovo urade, ali ovog puta polako. Pri tome treba da budu svesni osećaja koji imaju u rukama, onoga što vide, zvukova koje čuju. Ako se jave neke misli, slike, osećanja, porivi, predstave, neka ih primete i nastave da gužvaju papir. Zatim ga ponovo razmotavaju. Razmenjujemo sadržaje, svako opisuje šta je primetio. Zadatak se dalje usmerava u praćenje linija koje su gužvanjem nastale, izvlačenje i formiranje rada. Sam zadatak je veoma kompleksan, pored treniranja *majndfulnessa* (engl. *mindfulness*), uključuje i osveščivanje unutrašnjih mentalnih sadržaja, uvežbavanje fleksibilnosti, povećavanje otvorenosti za isprobavanje novih oblika ponašanja, mentalnu kombinatoriku, bolji kontakt sa emocijama i porivima i povezivanje sa situacijama iz života. Pacijentkinja objašnjava kako je u prvom delu imala sliku sebe kako u ljutnji zgužva papir i baci ga u kantu za otpatke. U drugom delu je doživela sasvim drugačije iskustvo. Usmeravanje na čula je umirilo poriv za gužvanjem koji je bio asociran sa ljutnjom, obratila je pažnju na dodir, potom na zvuk, vežba je postala prijatna. Kako su svi radili isto, čulo se šuštanje koje je asociralo na hod po lišću u šumi. Pojačana

svesnost sopstvenih čula pomogla joj je da se usmeri na situaciju crtanja. Kako je uvežbavanje *majndfulnessa* veoma važno za postizanje pomaka u psihoterapiji (Hayes, 2017; Langer, 2015), a često veoma komplikovano za samostalnu primenu i teško objašnjivo isključivo verbalnim putem, jer zahteva da se iskustveno doživi.

Svaki odgovor koji se javi kada se suoče sa nedovoljno strukturisanim sadržajem analiziramo, kroz razgovor sa psihologom pokušavamo da ga razumemo i povežemo sa sličnim reakcijama u sadašnjosti i prošlosti i pospešimo novi odgovor. Kroz komunikaciju sa slikarom dobijaju instrukcije u vezi sa likovnim izražavanjem, što značajno utiče na izražajnost samog rada, doživljaj zadovoljstva urađenim i uspešnost, kao i percepciju mogućnosti promene. Na slici 5 je prikaz crteža pacijentkinje koji je nastao na radionici gde je zadatak vući liniju do što većeg zatamnjenja. Pacijentkinja je ispoljavala veliki otpor da pojača pritisak da bi kroz analizu došla do uvida da teško podnosi anksioznost zbog tamne boje i da i u životu izbegava sve neprijatne emocije. Imala je ozbiljan poremećaj ishrane, sa mešovitom slikom anoreksije i bulimije, depresivni poremećaj i strukturisano izbegavajuće ponašanje. Za nju je izdržavanje neprijatnosti u situaciji crtanja bio oblik izlaganja anksioznosti uzrokovane njenim asocijacijama na crnu boju, što je imalo terapijski učinak u smislu proširenja kapaciteta za toleranciju frustracije i prihvatanja neprijatnih osećanja. Na grupnoj terapiji i kroz terapijske zadatke je kasnije rađeno u pravcu podsticanja da se ta veština generalizuje na druge situacije u životu koje izbegava.



Slika 5. Bekstvo

Kada se nađu pred sopstvenim manje ili više nesvesno nastalim nestrukturisanim izrazom, kroz rad sa psihologom pokreću se promene na planu opažanja, kognicije i emocija. Naša zapažanja poklapaju se sa istraživanjima Hofmana (Hoffman, 2005, po Silver, 2005), po kojem je čovek biće sa vizuelnom, racionalnom i emocionalnom komponentom. Na planu percepcije pomažemo u sagledavanju onoga što su izrazili. Usmeravamo pažnju na vrstu linija, intenzitet pritiska, oblike, koncentraciju, detalje, sličnosti i razlike. Podstičemo menjanje perspektive, okretanje, udaljavanje, primicanje... To često bude dovoljno da se od početnog odgovora koji karakteriše zbunjenost i nejasnoća dođe do sasvim drugačijeg sagledavanja i pokrene proces stvaranja. Na planu kognitivnog procesuiranja podstiče se analitičnost, povezivanje, uopštavanje, rešavanje problema, kombinatorika. Na planu emocionalnog reagovanja pokreće se

prepoznavanje emocionalnih stanja i doživljavanja, suočavanje sa neizvesnošću, frustracijom, anksioznošću.

Prateći faze kreativnog procesa jasno se uočava koliko je svaki pacijent u stanju da uđe u fazu improvizacije (Goren-Bar, 1997), koja je povezana sa kapacitetom za igru. Sa stanovišta transakcione analize govorimo o ego stanju spontanog deteta (Haris, 1990). Iz ugla terapije, prihvatanjem i posvećenošću govorimo o mentalnoj fleksibilnosti (Hayes, 2017). Epštajn (Epstein, 1998) u knjizi *Constructive thinking* govori o senzitivnosti i kompulzijama, kada u situacijama koje procenjujemo kao opasne reagujemo rigidnim načinom ponašanja. Za koji god da se teorijski okvir opredelimo, aktivnosti se usmeravaju na oslobađanje blokiranih potencijala i pospešivanje spontanog kreativnog procesa. Ono što često uočavamo jeste upravo osećaj olakšanja koji prati oslobađanje blokade. Jedan od načina za prevazilaženje rigidnosti jeste upravo uvežbavanje mentalne fleksibilnosti tokom samog procesa stvaranja. Isprobavanje mogućnih rešenja, variranje pristupa, kombinovanje tehnika, pomažu da se prevaziđe osećaj blokiranosti koji prati bespomoćnost i beznačajnost. Doživljaj da je moguće naći rešenje i onda kada nam se čini da ne postoji izlaz, u situaciji stvaranja na art-terapiji utiče se na promenu emocionalnog stanja, doživljava se olakšanje, smanjenje napetosti, otvaraju se novi vidici. Sve to mobilize energiju koja je neophodna za dalje kretanje. „Bila sam potpuno paralisana jer nisam znala kako da odgovorim na zadatak, nemam neke likovne sposobnosti, niti volim da crtam. Ali kada ste rekli da pored olovke i drvenih bojica koje sam koristila mogu da pronađem neku sliku u časopisu i nju iskoristim, umesto da crtam psa, otvorile su mi se sasvim druge mogućnosti. Onda sam ubacila i vodene bojice koje nisam koristila od osnovne škole. I baš se prijatno osećam kada koristim četkicu. I baš sam zadovoljna kako moj rad izgleda. Da mi je neko jutros rekao da ću da nacrtam ovako nešto, ne bih mu verovala”. Drugi načini na koje vežbamo mentalnu fleksibilnost jesu u promeni perspektive. Svesni smo koliko je značajno promeniti ugao gledanja, ali i toga koliko se retko dešava da neko to stvarno i uradi bez obzira na nivo inteligencije, obrazovanja, pa čak i svesnosti problema i kognitivnog saznanja šta bi bilo bolje da preduzme. Ustvari, što je neka tema važnija, tu se javljaju veće senzitivnosti i samim tim izraženija sklonost ka rigidnim načinima ponašanja (Epstein, 1998). Često ih prati stav o nemogućnosti promene koji može biti neizrečen, neprimećen ili verbalizovan samo kroz izjave tipa „to je jače od mene”. Na razne načine uvežbavamo promenu ugla gledanja. Nekad je to kroz bukvalnu promenu pozicije: pogledati iz različitih uglova, udaljavati se pa približavati, pitati druge šta vide, pogledati odozgo (prilikom zajedničkih radova često za te situacije koristimo merdevine). Važan deo podsticanja mentalne fleksibilnosti jeste proširivanje kapaciteta za eksperimentisanje, isprobavanje novih oblika ponašanja čak i kada postoji duga istorija neuspešnih pokušavanja da se promena postigne, što obično povlači za sobom utvrđivanje rigidnosti. Bez eksperimentalnosti nema stvaranja, postoji samo stereotipno ponavljanje istog obrasca. Promena uobičajenog reagovanja zahteva da izađemo iz naučenih automatizama. Različite tehnike koje koristimo, različiti zadaci koje postavljamo, služe između ostalog i tom cilju. Zabavno je, stvara se osećaj zadovoljstva, stimuliše dete u nama, kapacitet za igrivost, fleksibilnost, divergentnost, eksperimentalnost. Naravno, sve što se dešava prati analiza, povezivanje sa situacijama iz života i podsticanje na primenu novonaučenog u svakodnevnici.

Doživljaj radosti usled popuštanja blokada, smanjenja napetosti, zadovoljstvo zbog izražavanja i stvaranja su veoma važne za uspostavljanje balansa, svakodnevno funkcionisanje i dotok energije koji nam je neophodan, naročito kada je u pitanju preduzimanje promena.

Iskustva sa art-radionica često su veoma duboka, dinamična, intenzivna. Ona ne ostavljaju ravnodušnim ni osoblje klinike, bez obzira koliko direktno u tome učestvuju. Dešavaju se promene stavova, proširuje se fleksibilnost, igrivost i kod članova tima, što povratno preko učenja po modelu utiče na promene kod pacijenata.

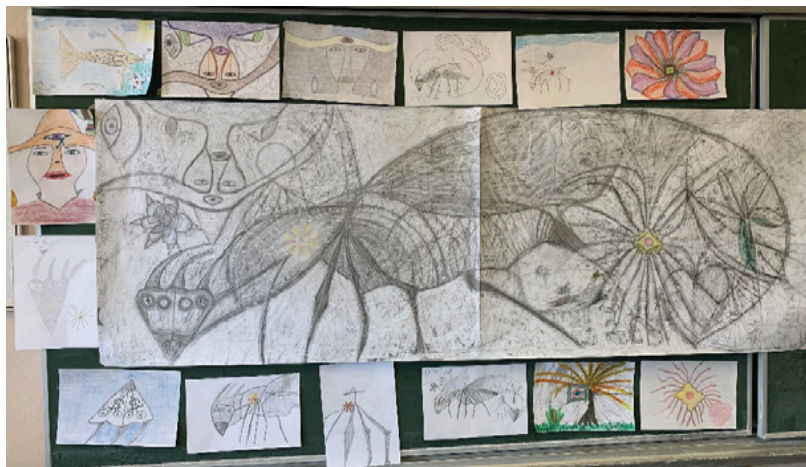
Analiza produkta i procesa rada pomaže i u uspostavljanju dijagnoza, doprinosi pojašnjava vanju dilema, daje uvid u krize, odbrane, napredak. Na slici 6 vidimo rad pacijenta koji se javio

zbog dugogodišnje opijatske zavisnosti, saradivao na manifestnom nivou i ispoljavao rešenost da uspostavi apstinenciju. Rad je nazvao „Sumnjiva komunikacija”, a kroz analizu su i članovi tima i on postali svesni apstinencijalne krize i impulsa ka manipulativnom ponašanju.



Slika 6. Sumnjiva komunikacija

U grupnim oblicima rada je atmosfera opuštenija na početku zbog manjeg fokusa na pojedinca. Svi pacijenti učestvuju u pravljenju rada: zid, tabla, zajednička podloga (papir, mušema, itd). Faze stvaranja su identične kao prilikom individualnog rada, ali se javljaju i lako uočavaju teme vezane za funkcionisanje grupe kao što su: kohezivnost, povezanost, otvorenost grupe za rad na sebi, poverenje, teškoće u komunikaciji, rivalitet, takmičarstvo, agresivnost, destruktivne težnje, strah od gubljenja identiteta u grupi. Isprobavanjem smo došli do protokola koji primenjujemo prilikom ovakvog rada, a koji zahteva minimum tri radionice koje traju po tri sata. Obavezna je naknadna analiza radi dešifrovanja crteža, prorade tema koje su se pojavile i povezivanja sa individualnim radom. Grupni oblici rada pružaju dodatnu sliku o ponašanju pojedinaca u grupi i funkcionisanju grupe kao celine. Na slici 7 vidimo završnu fazu u izradi zajedničkog crteža nastalog u prostorijama naše dnevne bolnice.



Slika 7. Insekt



Slika 8. Čovek koji hoće komunikaciju

U Klubu lečenih psihoza Art brut studio funkcioniše na sličan način, ali uz uvažavanje specifičnosti pacijenata. Broj članova kluba je 12, od kojih su neki stalno a neki povremeno prisutni. Svi imaju dijagnostikovani hronični psihotični poremećaj. Art-radionice su se odvijale jednom nedeljno. Primenjivani su isti vidovi rada, individualni i grupni, ali je vreme trajanja radionica bilo kraće, jedan sat i trideset minuta, jer zbog specifičnosti oboljenja pacijenti imaju problema sa održavanjem pažnje i koncentracije. Aktivnosti u Art brut studiju doprinele su procesu rehabilitacije naših pacijenata, povećanju njihovog aktiviteta, spoznavanju sopstvenih mogućnosti i potencijala, uspešnijoj socijalnoj komunikaciji, prepoznavanju emocionalnih stanja i načina reagovanja na krizu, kao i sveukupnom kvalitetu života. Na slici 8 vidimo crtež pacijenta koji je nazvao „Čovek koji hoće komunikaciju”, gde vidimo izraženu potrebu za kontaktom osobe koja je svesna svojih problema i različitosti od drugih.

Zaključak

U radu su opisane i analizirane aktivnosti u Art brut studiju u Dnevnoj bolnici Klinike za psihijatriju VMA, koje se odvijaju u individualnom i grupnom obliku u radu sa svim pacijentima Dnevne bolnice i Kluba lečenih psihoza. Analizirani su efekti primene art-radionica i integracija sa ostalim aktivnostima u Dnevnoj bolnici. S obzirom na to da je primećena veća mentalna fleksibilnost i promene na planu opažanja, doživljavanja, mišljenja i ponašanja na individualnom planu, što doprinosi uvidu i motivaciji za psihoterapijski rad, kao i boljem funkcionisanju grupe kao celine, treba sprovesti empirijska ispitivanja efikasnosti primenjenih tehnika. Potrebno je istražiti stavove pacijenata prema primenjenim aktivnostima, utvrditi da li se pacijenti razlikuju po svojim stavovima i na koji način, a takođe utvrditi i njihovu procenu korisnosti pojedinih oblika rada. Dodatno je potrebno istraživati mogućnosti primene van okvira zdravstvene ustanove, u polju obrazovanja, vaspitanja i u poslovnom okruženju.

Literatura :

- American Art-Therapy Association (2017). Posećeno 25.05.2022. https://www.arttherapy.org/upload/2017_DefinitionofProfession.pdf
- Đurić-Jočić D., Leposavić I. (2018): *Crtež ljudske figure kao metod procene ličnosti i patologije*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Edwards, D. (2004): *Art Therapy*. London: SAGE Publications Ltd.
- Epstein, S. (1998): *Constructive thinking*. London: Praeger.
- Goren-Bar, A. (1997): The Creation Axis in Intermodal Expressive Therapies, *The Arts in Psychotherapy*, 24(5), 411- 418. USA: Elsevier Science, Ltd.
- Haris, T. (1990): *Ja sam ok - ti si ok*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
- Hayes, S. (2017): *Izađi iz svog uma u svoj život*. Banja Luka: Mybook.
- Krstić, N. (2015): *Umetnost u duhovnom egzilu*. Jagodina: Muzej naivne i marginalne umetnosti.
- Langer, E. (2015): *Osluškiivanje sebe. Majndfulness: tehnike usmeravanja pažnje*. Novi Sad: Psihopolis.
- Malchiodi, C. (2003): Art Therapy and the brain; in *Handbook of Art Therapy* (16-24). New York: Guilford Press.
- Mandić-Gajić, G. (2013): Group art therapy as adjunct therapy for the treatment of schizophrenic patients in day hospital, *Vojnosanitetski Pregled*, 70 (11), 1065–1069.
doi: 10.2298/vsp1311065m.
- Maslov, A. (1982): *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Moschini, L. (2005): *Drawing the line. Art therapy with the difficult client*. New Jersey: Wiley.
- Prinzhorn, H. (1972): *Artistry of the Mentally Ill*. New York: Springer Science+Business Media.
- Rubin, A. J. (2010): *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. New York, NY: Routledge.
- Silver, R. (2005): *Agression and Depression Assesed Through Art*. New York: Brunner-Routledge.
- Škorc, B. (2018): *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Škrbina, D. (2013): *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veble commerce.

Alen Novoselec

Art for Cultural Heritage

Abstract: With the cooperation of the Croatian Society of Fine Artists and the Academy of Fine Arts in Zagreb, a project was launched to stop and repair the damage caused by the flourishing problem scribblings (with felt-tip pens) on a valuable cultural heritage - Meštrović's pavilion at Trg Žrtava fašizma 16 in Zagreb. Conservation-restoration initial research and artistic action were conducted and the video of those activity was documented.

The paper represents the first phase of the project which has the ultimate goal of establishing an effective and reusable model of protection of cultural property from devastation caused by marking/scribbling (felt-tip pens, etc.), on any building, urban or other spatial unit in the country and beyond. This project is an example of the attempt to use positively and non-repressively approach according to the actors, i.e., within the groups that cause the degradation of cultural property, to raise awareness of the meaning of preserving cultural heritage and encourage cooperation and turn their actions in a creative and progressive direction. Students of the Department of Art Conservation and Restoration are involved in a project that builds a platform for a wide range of public activities - from strictly professional research and activities, through artistic actions, to educating high school students and working on activating all segments of responsible public space and property management structures. This model is integral and interdisciplinary, thus offering a complete solution to the problem. It aims to offer the diagnosed population which cause devastation, better choices and opportunities, as well as awareness and solving the causes of the problem, while introducing students to tools and actions in the broader context of concrete and multi-layered public space (official and alternative). With the cooperation of the Croatian Society of Fine Artists and the Academy of Fine Arts in Zagreb, this project continues to be articulated and implemented in the next few phases until the final result- establishing an effective and reusable model of protection of goods from devastation caused by marking/scribbling with a felt-tip pen and drafting a Manual.

Keywords: cultural heritage, devastation, positive and holistic approach to the problem, education, art, training through projects, public space, Art for cultural heritage

Alen Novoselec

Umjetnost za baštinu

Apstrakt: Suradnjom Hrvatskog društva likovnih umjetnika i Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu započet je projekt zaustavljanja i saniranja štete nastale zbog rastućeg problema šaranja po vrijednom kulturnom dobru – Meštrovićeve paviljonu na Trgu žrtava fašizma 16 u Zagrebu. Provedena su početna konzervatorsko-restauratorska istraživanja i realizirana je umjetnička akcija. Obje su aktivnosti videodokumentirane.

Rad predstavlja prvu fazu projekta kojemu je konačni cilj uspostavljanje učinkovitog i prenosivog modela zaštite kulturnog dobra od devastacije uzrokovane šaranjem (prvenstveno flomasterima, ali i drugim sredstvima) na bilo kojem objektu, urbanoj ili drugoj prostornoj cjelini u zemlji i šire. Primjer je i pokušaj da se pozitivnim i nerepresivnim pristupom akterima, odnosno unutar skupine koja uzrokuje degradaciju kulturnog dobra, utječe na podizanje svijesti o smislenosti očuvanja kulturne baštine i potakne na suradnju, a njihovo djelovanje zakrene u kreativnom i progresivnom smjeru (poučeni primjerima koji su išli suprotnim smjerom).¹ Studenti Odsjeka za konzerviranje i restauriranje umjetnina Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu uključeni su u projekt koji gradi platformu širokog spektra javnog djelovanja od strogo stručnih istraživanja i provedbe preko umjetničkih akcija do edukacije srednjoškolaca i rada na uključivanju svih segmenata odgovornih struktura upravljanja javnim prostorom i imovinom. Ovaj je model integralan i interdisciplinaran, pa time nudi cjelovito rješenje problema (prevenciju, održavanje, edukaciju, povezivanje svih odgovornih struktura u kreiranju boljeg stanja). Cilj je uzročnicima devastacije ponuditi bolji izbor i mogućnosti te osvještavanje i rješavanje uzroka problema, a studentima upoznavanje s alatima i djelovanjem u širem kontekstu konkretnog i višeslojnog javnog prostora (službenog i alternativnog). Suradnjom Hrvatskog društva likovnih umjetnika i Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu ovaj se projekt nastavlja artikulirati i provoditi u nekoliko sljedećih faza do konačnog rezultata – uspostave učinkovitog i prenosivog modela zaštite kulturnog dobra od devastacije uzrokovane šaranjem i izrade Priručnika.

Ključne riječi: kulturna baština, devastacija, pozitivan i cjelovit pristup problemu, edukacija, umjetnost, osposobljavanje kroz projekte, javni prostor

1 Posjetiti <http://woostercollective.com/search/results/e899faa2f05ce191758cce387ee2a505/> i u tražilicu upisati BBDO.

Uvod

Od šaranja do stvaranja

Ideja i namjera projekta je stvaranje učinkovitog i prenosivog edukacijskog i kreativnog modela za zaštitu baštine na primjeru Meštrovićeva paviljona u Zagrebu. Potaknuti svakodnevnim uništavanjem Meštrovićeva paviljona natpisima, čiji je broj, kao svojevrsan sociološki fenomen, eksponencijalno rastao usred pandemije do 500-tinjak, Hrvatsko društvo likovnih umjetnika u suradnji s Odsjekom za konzerviranje i restauriranje umjetnina (OKIRU) Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu (ALU) 12. i 14. svibnja 2021. organiziralo je akciju dokumentiranja stanja, probe čišćenja i određivanja učinkovite metode čišćenja stepenica i stubova ophoda Paviljona, odnosno vanjskog dijela Doma HDLU. Akciju su proveli studenti OKIRU-a na ALU-u 3., 4. i 5. godine uz mentorski nadzor red. prof. art. Alena Novoselca, ujedno i člana Upravnog odbora HDLU-a.

Pored same akcije čišćenja, 14. svibnja u večernjim satima održao se umjetnički performans prof. Novoselca *Šaranja iz(van)pameti...* čija je namjera bila promijeniti percepciju mladih koji su se tada zatekli oko Meštrovićeva paviljona te ih uputiti na mogućnosti usmjeravanja njihove mladenačke energije prema kreativnom izražavanju.¹ Performans je problematizirao važnost i značenje poruka, misli i stvaralaštva koje vremenom postaju baština. Jedna od bitnih namjera HDLU-a je i pokrenuti niz radionica kojima bi se ovaj proces preusmjeravanja dugoročno i učinkovito mogao odvijati. Tako su tijekom performansa bile podijeljene pozivnice za radionicu grafičkog dizajna za nekoliko zainteresiranih iz populacije mladih, ulaznice za izložbu koja je bila u tijeku, te poziv na volontersko sudjelovanje u akciji čišćenja Meštrovićeva paviljona sa studentima OKIRU-a.

Iako bi smještaj umjetnosti na razinu zabave i razbibrige u školi trebalo izbjeći, njezina bi forma u javnom prostoru trebala biti zabavna, interaktivna i poticajna. „Sadržaj ozbiljan u namjerama – dinamičan dijalog“, kako je to u pozdravnom govoru rekla rektorica Univerziteta umetnosti u Beogradu, prof. dr. sc. Mirjana Nikolić.

Osnovna ideja akcije je cjeloviti pristup problemu uključivanjem studenata i njihovo dodatno osposobljavanje kroz projekte kojima ih aktivno uključujemo u širi kontekst javne problematike i djelovanja u javnom prostoru. Tema je razmatrana i iz pozicije „Škola kao nužno zlo!“ – paradigme ovog skupa.

Predstavljanje teorijskih osnova istraživanja, opis metodologije istraživanja

Naziv projekta: Baština i mladi – Od šaranja do stvaranja

Naziv izvedenog performansa: Šaranja iz(van) pameti

Naziv provedene akcije sa studentima: Dokumentiranje i konzervatorsko-restauratorska istraživanja; probe i traženje učinkovite metode uklanjanja tragova flomastera s Meštrovićeva paviljona. Sudjelovali su studenti OKIRU-a na ALU-u i studenti kiparskog usmjerenja 3., 4. i 5. godine: Alma Šarić, Josip Simon, Eva Baričević, Robert Erdelji, David Pekić, Mia Orešković, Jakov Novoselec i Krešimir Perić. Suradnica u nastavi: mr. art. Zvonimira Obad.

Autor dolazi iz područja likovne edukacije i interdisciplinarnog i multimedijjskog prostora (različita područja umjetničkog djelovanja: kiparstvo, performans, *land art*, video...), što se vrlo vidljivo manifestira u ovom projektu.

¹ Posjetiti <http://woostercollective.com/search/results/e899faa2f05ce191758cce387ee2a505/> i u tražilicu upisati BBDO.

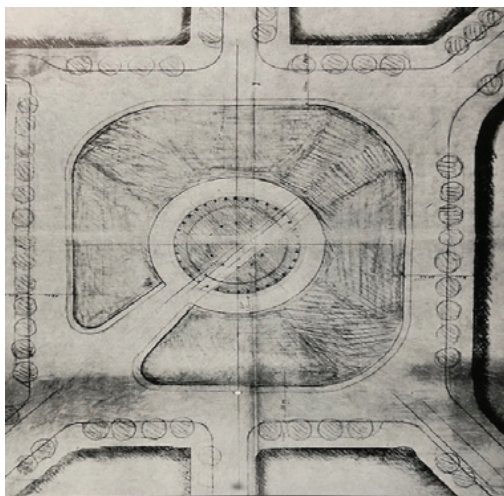
Studenti Odsjeka za konzerviranje i restauriranje umjetnina Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu (OKIRU ALU), obrazuju se prema verificiranom programu² koji podrazumijeva interdisciplinarnost, prije svega povezanost umjetničkog i znanstvenog područja, te od njih zahtijeva spoj teorijskih i praktičnih znanja i vještina.

Područje konzerviranja i restauriranja u različitim zemljama i fakultetima ponešto je drugačije definirano i pozicionirano, odnosno, ponegdje je bliže umjetničkom, a drugdje tehničkom području. OKIRU ALU u svom pristupu zadovoljava sve standarde i zahtjeve struke koja se bavi obrazovanjem kadrova za očuvanje baštine, ali je OKIRU, kao dio ALU-a, usko pozicioniran uz umjetničku kreativnost koju razvija i potiče kod studenata, te niz tehničko-tehnoloških vještina i onih koje proizlaze iz stvaralačkog procesa unutar tradicionalnih umjetničkih disciplina iz kojih veći dio baštine i proizlazi.

U ovom projektu autor je povezo zadanosti konzervatorsko-restauratorske struke i posla s kreativnim pristupom širem sociološkom kontekstu nastalog problema. Kao prvi korak istupa u javni prostor odabrana je kompilacija konzervatorsko-restauratorske metodologije uz prethodnu analizu šireg društvenog konteksta i pronalaženja uzroka problema te je u skladu s autoru bliskim umjetničkim disciplinama i uvidom u moguće pristupe rješavanja zatečenog problema ponuđena kompilacija insceniranog javnog djelovanja bliskog formi performansa.

Meštrovićev paviljon

Upoznavanje s objektom, njegovim značenjem u urbanom i kulturnom krajoliku te sociološkim kontekstom i njegovom značenju u memoriji i sadašnjem trenutku Zagreba bila je početna točka istraživanja.



Fotografija 1: Meštrovićeva skica za Paviljon s prikazom trga i okolnih objekata³

³ Radovan Ivančević, Robert Šimrak, Zlatan Vrkljan, Andrija Mutnjaković, Feđa Vukić, Vatroslav Kuliš (ur.): *Dom likovnih umjetnika Ivan Meštrović 1938. – 2003.*, Hrvatsko društvo likovnih umjetnika, Zagreb, 2003.



Fotografija 2: Prazan prostor na mjestu planirane izgradnje Paviljona⁴

Trg kralja Petra pojavljuje se 1938. godine uz planove i najave u medijima te predstavlja genijalan Meštrovićev plan gradnje kružnoga objekta u skladu s urbanističkim zahtjevima mjesta i naravi samog trga.



Fotografija 3: Izgrađeni Paviljon i začetak krajobraznog uređenja okoliša⁵

Između 1941. i 1943. Paviljon postaje džamija, kako ga kolokvijalno zovu i danas (mlađe generacije *Đamka*). Nakon toga postaje Muzej narodne revolucije, a 1981. i naslovnica Azrinog albuma *Filigranski pločnici* (autor fotografije Mio Vesović). Godine 1991. skidanjem katrana sa središnje kupole svjetlost se vraća u Paviljon i do danas on postaje jedan od najcjenjenijih izlagačkih prostora u Zagrebu i Hrvatskoj.

Godine 2018. ponovno se vodila bitka između sustava koji si je prisvojio pravo na autokrat-

sku izmjenu vanjskog prostora Paviljona, bez provođenja propisane procedure i uključanja svih potrebnih stručnih službi i javnosti. Pod izlikom dotrajalog kamena ophodnih stuba, uništen je cijeli dotadašnji krajobrazni identitet (rezultat je potpuno ogoljeni prostor oko Paviljona), a stube su zamijenjene kamenom drugačije vrste. Problem je nastao zbog autokratskog pristupa tadašnjeg gradonačelnika obnovi u kojoj je potpuno izbacio struku i zakonske procedure te posjekao/iščupao sve okolno raslinje i drveće. Višemjesečni otpor i građanska inicijativa prozvana je *Magnolija*, zbog jedne od najstarijih vrsta drveća prekrasnog cvata, iščupanog i uklonjenog s toga prostora (HDLU, 2018).

Godina 2020. počela je slavljenički, kao i svaka druga, no onda je ubrzo 22. ožujka 2020. u 6 sati i 24 minute Zagreb zatresao potres jačine 5.5 stupnjeva po Richteru i on se od toga do danas nije oporavio. Poginula je jedna djevojčica, stradale su privatne kuće, fakulteti, uključujući i Akademiju likovnih umjetnosti, te brojna druga imovina građana. Obnova Zagreba i Meštrovićeva paviljona sporim se ritmom odvija, a preostalo vrijeme sve je kraće.

Kao da ni to nije bilo dovoljno, pojavila se i svima znana globalna katastrofa: Covid-19. Sve njezine manifestacije i varijacije te opseg djelovanja idu nam na ruku, no i danas se cijela svjetska zajednica bori i živi pod otežanim uvjetima njezine prisutnosti.

Meštrovićev paviljon sve je ove povijesne i recentne nevolje relativno dobro podnio i prošao uz manje izmjene unutrašnjosti i vanjštine, te ostao manje više cijel i potpun. Dapače, u vrijeme pandemije još je nečime i dopunjen: grafitima i šarotinama.

Kao direktna posljedica višemjesečne izolacije ili tzv. *lockdowna* i *on-line* nastave, počela su spontana okupljanja mladih (osnovno i srednjoškolaca), najprije ispred zgrade Hrvatskog narodnog kazališta, a onda i Meštrovićeva paviljona. Kao posljedica narasle želje za okupljanjem i druženjem s vršnjacima, iz dosade, bunta, kreativnosti, a jednim dijelom i neosvijestivosti značenja i vrijednosti baštine, zakazalog sustava odgoja i obrazovanja u kući i školi, ponekad i zanemarenosti jednog dijela ove populacije, a prije svega njihove potrebe da ostave trag, pa makar i u obliku devastacije, nastaje novi problem: gomilanje grafita i šarotina na objektima uz koje se okupljaju.

Prikaz metodologije pristupa, rada istraživanja, te provedenih mjera i postupaka

Potaknuti svakodnevnim uništavanjem Meštrovićeva paviljona natpisima i šarotinama, čiji je broj, kao svojevrsan sociološki fenomen, eksponencijalno rastao usred pandemije do 500-tinjak, Hrvatsko društvo likovnih umjetnika u suradnji s Odsjekom za konzerviranje i restauriranje umjetnina (OKIRU) Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu (ALU) dana 12. i 14. svibnja organiziralo je **akciju dokumentiranja stanja, proba čišćenja i određivanja učinkovite metode čišćenja stepenica i stupova** ophoda Paviljona, odnosno vanjskog dijela Doma HDLU.

Uvidjeli smo nekoliko razina problema. Gomile mladih okupljaju se ispred Paviljona svakodnevno, ali češće vikendom, druže se u grupama, konzumiraju prvenstveno alkoholna, ali i bezalkoholna pića, pritom često prolijevajući tamno vino i sokove po kamenu Paviljona, a sve to prati brojno i rastuće ispisivanje različitih parola po kamenom podu i zidovima Paviljona.

Ne ulazeći u dublje analize razloga, definirali smo ovo kao svojevrsan sociološki fenomen koji je vezan uz pandemiju, ali čini se i uz globalno opadanje razine edukacije, ponuđenih kreativnih sadržaja u školama, odgoju i globalne osviještenosti mladih za značenje i vrijednost baštine i kulturu javnog prostora.

Naziv programa: Od šaranja do stvaranja / Stvaranje učinkovitog i prenosivog edukacijskog i kreativnog modela za zaštitu baštine na primjeru Meštrovićeva paviljona u Zagrebu. Plan rada i realizacija projekta:

- Pismo školama (okrugli stol) 28. lipnja, 9:30; nakon toga obilazak izložbe *Murtić 100*
- Uključivanje stručne javnosti

- Izrada prezentacije za predstavljanje projekta (na svim razinama)
- Izrada liste tvrtki / obrta / pojedinaca koji imaju pravo djelovanja na kulturnim dobrima
- Osmišljavanje programa stažiranja za dvije osobe na području grada Zagreba za restau-
ratore/konzervatore
- Znanstveno istraživanje
- Javne akcije
- Planiran je nastavak uz prijavu na natječaj za financiranje programa u kulturi, Gradskog
ureda za kulturu, međugradsku i međunarodnu suradnju i civilno društvo

Naziv programa: Od šaranja do stvaranja / Stvaranje učinkovitog i prenosivog edukacijskog i kreativnog modela za zaštitu baštine na primjeru Meštrovićevog paviljona u Zagrebu
Kao kreatori problema definirani su:

- Direktno: Srednjoškolci tijekom okupljanja.

Indirektni krivci, ali i mogući alati pozitivnog djelovanja tijekom kampanje:

- Roditelji
- Škole
- Vijeća roditelja
- Mjesni odbori
- Gradske četvrti
- Pučka učilišta / Kulturni centri
- Mediji: društvene mreže / mainstream mediji (TV, radio, novine) i internetski mediji
(podcasti i slično).

Kao prvi zadatak definirali smo institucionalnu suradnju i istupili u javni prostor, stvarni i medijski. U nekoliko najvažnijih dnevnih novina i portala izašli su članci o stanju i akciji koju smo odlučili provesti. Studenti OKIRU-a na ALU-u 3., 4. i 5. godine koji pripadaju manje-više istoj dobnoj skupini kao i mladi koji se okupljaju i šaraju po Paviljonu, pozvani su i pristali su sudjelovati u akciji koja je podrazumijevala dvije početne razine: akciju dokumentiranja stanja, probu čišćenja i određivanje učinkovite metode čišćenja stepenica i stupova ophoda Paviljona, odnosno vanjskog dijela Doma HDLU te interaktivni performans i akciju u čijoj pripremi sudje-
luju studenti, a provodi je autor ovog teksta i njihov profesor.

Ovako je najavljena:

Pored same akcije čišćenja, 14. svibnja u večernjim satima održat će se **umjetnička akcija/performans prof. Novoselca Šaranja iz(van)pamet** kojim se želi napraviti zaokret u percepciji mladih koji se tada zateknu oko Meštrovićeva paviljona te ih uputiti na mogućnosti usmjera-
vanja njihove mladenačke energije u smjeru kreativnog izražavanja. Akcija će problematizirati važnost i značenje poruka, misli i stvaralaštva koje vremenom postaju baština. Jedna od bitnih namjera HDLU-a je i pokrenuti niz radionica kojima bi se ovaj proces preusmjerenja dugo-
ročno i učinkovito mogao odvijati. Tako će tijekom akcije biti podijeljene pozivnice za radionicu grafičkog dizajna za petero zainteresiranih iz populacije mladih.

Provedena akcija označavala je početak kontinuiranog djelovanja na zaštiti baštine, ali i že-
lje za sustavnim nadopunjujućim djelovanjem u pružanju dodatnih i alternativnih mogućnosti kreativnog izražavanja, te edukaciji i podizanju svijesti kod mladih osnovnoškolske i srednjoš-
kolske dobi.



Fotografija 4: Studenti OKIRU-a na ALU-u okupljeni u ophodu Paviljona i priprema za početak radova



Fotografija 5: Materijali, alati i pločica s uzorcima različitih vrsta i boja flomastera



Fotografija 6: Studenti sudjeluju u pripremi za izvođenje akcije – performansa



Fotografija 7: Okupljeni mladi kojima se obraćamo interaktivnom akcijom – performansom



Fotografija 8: Početak akcije – performans u kojem se bacaju letci s medijskim natpisima o uništavanju Paviljona



Fotografija 9: Interakcija s okupljenima



Fotografija 10: Sudjelovanje okupljenih u interaktivnoj akciji – performansu

Planovi budućeg djelovanja

Iz najava konkretnih dviju akcija naslućuju se i proizlaze oblici daljnjeg djelovanja u javnom prostoru.

Cilj: stvoriti transferabilan model sustavnog očuvanja od uništavanja (šaranja) objekata kulturnih dobara u Zagrebu / Republici Hrvatskoj / HDLU-u:

- 1) vraćanje degradiranog objekta u izvorno, reprezentativno stanje
- 2) periodično održavanje
- 3) kontinuirano djelovanje na dizanje svijesti u svrhu prevencije.

Sve ovo značilo je nastavak kontinuiranog provođenja sustavnih i dobro osmišljenih *gerilskih* umjetničkih akcija članova HDLU-a kojima je cilj dati okupljenima nove dimenzije prostora, novi kreativni i zabavni sadržaj te provođenje sustavne brige za Paviljon, ali i osmišljavanje dugoročno održivog i prenosivog modela za prevenciju i očuvanje baštine u bilo kojem gradu i prije zamjećivanja problema.

U ovim i sljedećim koracima predviđalo se obraćanje proizvođačima flomastera za pomoć u lakšem stručnom rješavanju problema, poziv na podupiranje i doniranje započete kampanje, te sudjelovanje i povezivanje različitih gradskih i državnih institucija.

Predviđena je suradnja sljedećih institucija i razina društvene odgovornosti:

1. **Grad Zagreb:**
 - Gradonačelnik
 - Gradski pročelnici: kultura, komunalno
 - Zavod za zaštitu spomenika kulture i prirode
 - Turistička zajednica

- Kaptol
- Vijeća gradskih četvrti
- Mjesni odbor
- 2. **Državna razina:**
 - Ministarstvo kulture i medija
 - Ministarstvo znanosti i obrazovanja
 - Ministarstvo prostornoga uređenja, graditeljstva i državne imovine
 - Ministarstvo unutarnjih poslova
- 3. **Ustanove:**
 - Akademija likovnih umjetnosti
 - Hrvatski restauratorski zavod
 - Srednje škole (u blizini, I. gimnazija i škole s kojih mladi dolaze)
 - Osnovne škole
- 4. **Zaštićeni objekti sa sličnim problemima**
 - Muzeji, kazališta, palače
 - Stambene zgrade
 - Glazbeni zavod
 - Sakralni objekti

Plan akcije:

- Kampanja: logo, slogan, vizualni identitet, video, PR, društvene mreže (suradnja s agencijom)
- Radionice za prijenos modela / izrada naputaka, tiskanih, za prijenos modela
- Pismo proizvođačima markera
- Pismo proizvođačima opreme

Obrazloženje predloženog programa kao javne potrebe u kulturi grada Zagreba i do sada provedenih aktivnosti:

Suradnjom Hrvatskog društva likovnih umjetnika i Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu započet je projekt zaustavljanja i saniranja štete nastale zbog rastućeg problema šaranja po vrijednom kulturnom dobru – Meštrovićevu paviljonu na Trgu žrtava fašizma 16 u Zagrebu. Provedena su početna konzervatorsko-restauratorska istraživanja i realizirana je umjetnička akcija. Obje su aktivnosti videodokumentirane.

Zaključak

S gledišta konzervatorsko-restauratorske struke, grafiti i njihovo otklanjanje bliže im je područje, no flomasteri su sasvim novi i složeniji problem koji traži širi aspekt istraživanja i suradnje struke i proizvođača flomastera. U tom smislu sa studentima je provedeno istraživanje i dokumentirani su rezultati, te je zaključeno da postoji čitav niz proizvođača i različitih otapala, pigmenata i boja koje se koriste za proizvodnju flomastera, pa tako i različitih postupaka, metoda i sredstava za učinkovito i prihvatljivo otklanjanje prema preporukama struke, od kojih su malobrojne dostupne i učinkovite bez bolje opreme i pomoći tehnologa koji sudjeluju u proizvodnji flomastera.

Smatrali smo obostrano korisnim ponuditi proizvođačima flomastera mogućnost sudjelovanja u pozitivnoj i marketinški jakoj kampanji za očuvanje baštine i pozitivnog utjecaja na navike generacija djece i mladih do 18 godina. Oni koji su indirektno doprinijeli devastaciji sada imaju priliku direktno se opredijeliti za doprinos očuvanju (suradnja s konzervatorsko-restauratorskom strukom) i širem kontekstu edukacije i podizanja svijesti o važnosti baštine i podržavanjem i doprinosom u približavanju progresivnih kreativnih sadržaja mladima.

Zahtijeva se bliska, sustavna i trajna suradnja roditelja, vrtića, škola, socijalnih službi, gradskih i državnih institucija za promociju kulture, brigu o mladima i očuvanje spomenika kulture.

Model stvaranja učinkovitog i prenosivog sustava nije moguć bez iskazane brige i želje za sinkroniziranom i dugoročnom suradnjom svih navedenih društvenih struktura.

Dosadašnji rad predstavlja prvu fazu projekta čiji je cilj uspostavljanje učinkovitog i prenosivog modela zaštite kulturnog dobra od devastacije uzrokovane šaranjem (flomasterima) na bilo kojem objektu, urbanoj ili drugoj prostornoj cjelini u zemlji i šire. Primjer je i pokušaj da se pozitivnim i nerepresivnim pristupom akterima, odnosno skupini koja uzrokuje degradaciju kulturnog dobra, utječe na podizanje svijesti o smislenosti očuvanja kulturne baštine i potakne na suradnju, a njihovo djelovanje zakrene u kreativnom i progresivnom smjeru. Studenti Odsjeka za konzerviranje i restauriranje umjetnina Akademije likovnih umjetnosti uključeni su u projekt koji gradi platformu širokog spektra javnog djelovanja: od strogo stručnih istraživanja i provedbe, preko umjetničkih akcija, do edukacije srednjoškolaca i rada na aktivaciji svih segmenata odgovornih struktura upravljanja javnim prostorom i imovinom. Ovaj model je integralan i interdisciplinaran, pa time nudi cjelovito rješenje problema. Dijagnosticiranoj populaciji uzročnika devastacije cilj je ponuditi bolji izbor i mogućnosti, te osvještavanje i rješavanje uzroka problema, dok se studente upoznaje s alatima i djelovanjem u širem kontekstu konkretnog i višeslojnog javnog prostora (službenog i alternativnog). Suradnjom Hrvatskog društva likovnih umjetnika i Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu ovaj projekt se nastavlja artikulirati i provoditi u nekoliko sljedećih faza do konačnog rezultata.

Prilikom prijave na natječaj za sufinanciranje predloženog programa priložili smo sljedeći opis aktivnosti koje planiramo provesti:

- Čišćenje platoa na ophodu Paviljona (organizacija, prijevoz opreme, angažman studenata – Ugovori Studentskog centra)
- Druga faza: proba čišćenja (materijal, organizacija, prijevoz opreme, angažman studenata – Ugovori Studentskog centra)
- Nastup *Triko Cirkus Teatra* i izvedba ulične predstave *Kaleidoskop* uz Paviljon tijekom okupljanja mladih koji šaraju po Paviljonu (prijevoz, postavljanje opreme/dva tehničara i izvedba točke uz sudjelovanje petoro izvođača)
- Organizacija i održavanje radionice grafičkog dizajna za populaciju tamo zatečenih i zainteresiranih mladih (honorar voditelja, organizacija, provođenje)
- Izrada majica s motivom crteža s Paviljona uz natpis: *Preselili smo na bolje mjesto* (nabava majica i printanje)
- Organizacija i provođenje natječaja za najbolji likovni rad koji će biti projiciran na zid Paviljona (organizacija, objava, odabir, priprema za projekciju)
- Snimanje svih događanja i montaža videa
- Nabava uređaja za mlazno čišćenje.

Program nije odobren ni financiran, ali je realiziran!

Kako god gledali na ovaj problem, stava smo da samo represivne metode ne donose željene rezultate, niti smo skloni opredijeliti se za njih, no stvaranje predloženog modela svakako je nužnost i dugoročno donosi najbolje rezultate.

Provedenu akciju možete vidjeti na: <https://youtu.be/wtWYasDFd94>

Literatura:

1. Kraševac, I. (ur.) (2018): 150 godina Hrvatskog društva likovnih umjetnika – Umjetnost I institucija [monografija]. Zagreb: Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (HDLU)
2. Grupa autora (2011): *Hrvatsko društvo likovnih umjetnika 1868. – 2011.* [monografija]. Zagreb: Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (HDLU)
3. Grupa autora (2003): *Dom likovnih umjetnika Ivan Meštrović 1938. –2003.* Zagreb: Hrvatsko društvo likovnih umjetnika (HDLU)
4. Benito Oliva, A. (2010): *Muzeji koji privlače pažnju.* Beograd: Clio

Mrežni izvori:

Studijski akreditirani programi svih nivoa studija Akademije likovnih umjetnosti Sveučilišta u Zagrebu, https://www.alu.unizg.hr/alu/cms/front_content.php?idcat=67 posjećeno 1.02.2022.

Poveznica <http://woostercollective.com/search/results/e899faa2f05ce191758cce387ee2a505/> i u tražilicu upisati BBDO.

Letricija Linardić
Nina Licul

Sensory Methods In Art Teaching And Inclusive Practices

Abstract: This explicative paper investigated the importance of selecting the method and process of art making as a starting point for the development of methods and procedures used in working with students on art projects. It offers a closer insight into the sensory methods that contemporary artists use in the process of creating their art. The paper focuses on the examples where the method and process of creating a work of art are more important than the end result itself. The intention was to analyze teaching methods that involve sensory exercises in various forms of working with students. Information and analysis results, personal diary entries, catalogues and photodocumentation were collected over several years, which provided an insight into specific artistic procedures. Such artistic procedures can heighten introspection and development of individuality; they can sensitize students for various topics, encourage their mental and physical activity while making art and foster the development of more complex works of art. The paper thus presents different inclusive workshops that were carried out with students and deaf-mute persons from the association “S vjetrom kroz tišinu” (With the Wind Through Silence), a project of creating works of art that can be experienced by blind and visually impaired people, called “Doživjeti drukčije” (Feel different(ly)), and sensory exercises that were done as part of a printmaking course held at the Rijeka Academy of Applied Arts.

Keywords: sensory methods, inclusion, art teaching, art methods, artwork

Letricija Linardić
Nina Licul

Senzorne metode rada u umjetničkoj nastavi i inkluzivnoj praksi

Apstrakt: U ovom eksplikativnom radu nastojalo se steći uvid u važnost odabira metode i procesa izrade umjetničkog djela kao polazišta za razvoj metoda i postupaka korištenih u radu sa studentima na umjetničkim projektima. Poblize su predstavljene senzorne metode rada suvremenih umjetnika u procesu stvaranja umjetničkog djela. Odabrani su primjeri u kojima su metoda i proces izrade umjetničkog rada bitniji od krajnjeg rezultata. Namjera je zatim bila analizirati nastavne metode koje uključuju senzorne vježbe u različitim oblicima rada sa studentima. Tijekom nekoliko godina prikupljane su informacije i analize, osobni dnevnički zapisi, katalozi i fotodokumentacija koji daju uvid u specifične umjetničke postupke. Takvi umjetnički postupci mogu poslužiti u svrhu introspekcije i razvoja individualnosti, senzibilizacije studenata za različite teme, povećane mentalne i fizičke aktivnosti tijekom umjetničkog procesa, razvoja kompleksnijeg umjetničkog rada u reinterpretaciji doživljenog i postizanja veće kvalitete studentskog rada. U radu su predstavljene višegodišnje inkluzivne radionice sa studentima i gluhonijemim osobama iz udruženja „S vjetrom kroz tišinu“, višemjesečni projekt stvaranja umjetničkih djela koja mogu osjetiti slijepe i slabovidne osobe pod nazivom „(Do)živjeti drugačije“, te senzorne vježbe u sklopu umjetničkog kolegija u području umjetničke grafike na Akademiji.

Ključne riječi: senzorne metode, inkluzija, umjetnička nastava, umjetničke metode, umjetničko djelo

Uvod

Umjetničke metode odnose se na različite načine pronalaska rješenja ili prezentacije umjetničkog rada. One opisuju postupke umjetničkog istraživanja koje je samo po sebi originalno, fleksibilno i generira različite ideje, iskustva i nove spoznaje. Zbog toga se umjetničke metode ne mogu determinirati suženim, unificiranim okvirom i odgovaraju individualnom razmišljanju, idejama i iskustvima autora/umjetnika. Umjetničke metode ne treba poistovjećivati s metodama vizualnog istraživanja (*visual research methods*), koje podrazumijevaju one metode koje nužno uključuju vizualne elemente kao što su crteži, video-zapisi, fotografije, fotogovor i sl. i koriste se u različite svrhe (npr. u antropologiji, etnografiji i drugim, najčešće kvalitativnim društvenim istraživanjima).

Gray i Malins (2004) prepoznaju neke metode kreativnog rada u postupcima umjetničkog istraživanja kao što su opservacija i odgovarajuće zapisivanje/uporaba simbola, vizualizacija – crtanje, mapiranje određenih zamisli, skiciranje/bilježnje, eksperimentiranje s materijalima i procesima, modeliranje/simulacija, digitalne baze podataka, uporaba metafore i analogije, vizualni narativi i dr. Također, ističu važnost korištenja više metoda istovremeno kako bi uključenost svih ljudskih osjetila i drugih neovisnih senzornih instrumenata pomogla pri boljem razumijevanju problematike i eventualnoj promjeni pravca razmišljanja. Direktna uključenost osjetila u procesu istraživanja umjetnosti moguća je kroz različite senzorne metode.

Pod senzornim metodama u umjetnosti podrazumijevamo upotrebu osjetilnih iskustava u realizaciji ili prezentaciji umjetničkog djela. Osjetilna iskustva najčešće se odnose na ona koja ne uključuju osjetilo vida, pa se zasebno govori o vizualnim, a zasebno o osjetilnim (senzornim) metodama (Mason i Davies, 2009), iako se vizualne metode također temelje na osjetilu (vida). Korištenje više osjetila može se nazvati multisenzornim metodama. Umjetnici često posežu za integriranjem različitih medija i alata u umjetnički proces u svrhu obogaćivanja vlastitih senzornih iskustava ili pružanja senzornih informacija pri prezentaciji rada. Razvoj tehnologije omogućio je niz novih alata za stvaranje složenih umjetničkih radova koji angažiraju osjetila te doprinose dubljem promišljanju, cjelovitom iskustvu i izražavanju kreativnih ideja.

Poznavanje raznovidnih umjetničkih postupaka i promišljanje o povezanosti sadržaja, procesa i metoda nastajanja umjetničkog djela kod umjetnika mogu doprinijeti obogaćivanju umjetničke nastave. Senzorne metode koje koriste umjetnici mogu se prenijeti u praktični rad studenata, kako bi ih se usmjerilo na fokusirano istraživanje individualne tematike. Poticanjem studenata na upotrebu osjetila u procesu nastajanja rada usmjerava ih se na specifična tjelesna, emocionalna i mentalna iskustva. Auditivno, olfaktorno, haptičko, simulacijsko (putem VR tehnologije) ili hibridno doživljavanje okoline mijenja način na koji studenti percipiraju, obrađuju i nanovo kreiraju spoznaje iz interesnog područja umjetnosti. Ograničavanjem ili stimulacijom određenih osjetila reduciraju se ili oplemenjuju informacije važne za integrativno i usmjereno umjetničko djelovanje.

Povezivanje studenata s osobama i grupama s posebnim potrebama dio je inkluzivnog (među)djelovanja. Ograničenost ili stimulacija osjetila sastavni je čimbenik života osoba s različitim tjelesnim, mentalnim, intelektualnim ili osjetilnim oštećenjima (osoba s invaliditetom) ili osoba s razvojnim, emocionalnim ili teškoćama u učenju. Stoga je prirodno u podržavajućem, interdisciplinarnom okruženju razvijati senzorne metode primjerene osobama s posebnim potrebama, koje također mogu biti stimulativne za umjetničko djelovanje studenata kroz zajedničku interakciju.

Senzorne metode rada suvremenih umjetnika

Kako bismo pronašli odgovarajuće umjetničke metode koje se mogu primjenjivati u radu sa studentima na umjetničkim studijskim predmetima, istražili smo metode i postupke nastajanja

umjetničkog djela kod pojedinih umjetnika i umjetnica. Umjetnici su odabrani zbog različitosti uporabe umjetničkih metoda u procesu izrade umjetničkog djela pri kojem koriste cijelo tijelo, bilo nadograđujući vlastito tijelo vanjskim strojevima ili elementima, bilo stavljajući tijelo u suodnos s okolinom ili prirodom. Iako potpuno različitih umjetničkih koncepata, prema osmišljenom planu nastoje potaknuti i obogatiti senzorne doživljaje prostora ili umjetničkog događaja.

Stvaranje umjetničkog djela odvija se tijekom procesa koji uključuje stvaranje ideje, kreativne postupke i u konačnici produkciju umjetničkog djela. Zadržat ćemo se na procesu koje uključuje različite umjetničke metode i postupke kroz prikaz i analizu odabranih umjetničkih radova.

U sedamdesetim godinama prošlog stoljeća u umjetnosti se pojavljuje performans kao umjetnički rad koji se izvodi direktno pred publikom ili bez nje, u javnom ili privatnom prostoru, s različitim vrstama aktivnosti zasnovane na kretanju i radu s ljudskim tijelom, govorom, glasom, pri čemu se sam događaj pretvara u umjetničko djelo (Šuvaković, 2005). Često se performansi snimaju ili bilježe fotografijom i drugim popratnim dokumentima kao podsjetnik na događaj ili dokument umjetničke akcije. Pojava performansa bitno mijenja percepciju prema umjetničkom djelu koja je do tada bila isključivo konačni osmišljeni i realizirani umjetnički produkt, predmet gledanja u galeriji.

U svojim performansima koji se bave ekstenzijama i redefiniranjem tijela umjetnika, Stelarc pomiče granice vlastitog tijela, emocija i doživljaja pomoću tehnologije. Osim javne izvedbe, ekstenzije postaju i dio tijela pa tako i dio privatnog života, te generiraju različite emocionalne reakcije gledatelja, kao što je npr. neugodnost radi prisustva neprirodnog, umjetnog u ili na tijelu. Stelarc je u svojim radovima eksperimentirao s ograničenjima tijela te je razvio različite strategije za povećanje tjelesne sposobnosti i širenja granica pomoću robotike ili računalne tehnologije. U radu *Third Hand* (1980.) na svoje tijelo dodao je treću ruku u obliku mehaničke proteze, osjetljive na dodir i kontrolirane signalima koje elektrode šalju iz različitih mišića na tijelu. Godine 1995. Stelarc je u radu *Fractal Flesh* izveo interaktivni performans putem interneta, spojivši internet s egzoskeletom i protezom treće ruke, tako da je publika mogla daljinski upravljati njegovim tijelom, odnosno egzoskeletom i mehaničkom rukom. Govoreći o tom događaju, umjetnik kaže da se prilikom pomicanja njegovog tijela pojavljivao zvuk. Jedina kontrola koju je imao bila je mehanička ruka koju je mogao aktivirati putem signala iz svojih ostalih mišića (Lawrer-Dormer, 2018). Internet je učinio živčanim sustavom koji se kontrolira pomoću virtualnih avatara.

Stelarcovi radovi u velikoj su mjeri usmjereni na proširenje sposobnosti i osjetilnih senzacija ljudskog tijela pomoću digitalne i analogne tehnologije, a oslanjaju se na tezu da je ljudsko tijelo nesavršeno i ograničeno. Tehnologijom suvremene kirurgije, egzoskeletima i protetikom postajemo kiborzi, što zbog nužnosti ili želje za poboljšanjem može izazvati vizualni ili emocionalni otpor. Ironično, ovo svakodnevno susrećemo u društvenoj okolini, prilikom operacija i protetike u svrhu ispravljanja tjelesnih nedostataka ili estetike. U ovom slučaju to Stelarcove radove i ideje čini snažno utemeljenima.

Umjetnica njemačkog podrijetla Rebecca Horn u svojem se radu fokusira na transformativne procese između tijela i ekstenzija tijela. Njeni nastupi prikazuju uspravno hodanje, balansiranje i pokret s ekstenzijama ramena, prstiju, glave odvijaju se pred kamerom u uskim krugom suradnika. Poput Stelarca, u svom radu Horn objedinjuje umjetnost, tehnologiju i tjelesnost (tijelo), ali za razliku od Stelarca, ona u interakciji s vlastitim tijelom koristi mehaničke naprave, ali ne i digitalnu tehnologiju (Murphie, 2000). U radu *Pencil mask* (1972.) izrađuje kožnatu masku za lice s ekstenzijama u obliku olovaka, kojom izvodi crtež koristeći pokrete glave i cijelog tijela, te ga tako pretvara u stroj za ritmično crtanje. U radu *Finger gloves* (1972.) nastavcima prstiju u obliku proteza dugačkih jedan metar, načinjenih od drva i tkanine, umjetnica istražuje svoju okolinu dodirujući njima prostor, zidove, predmete. Na taj način stječe nova senzorna iskustva s fizičke udaljenosti, bez izravnog kontakta s okolinom. Zahvaljujući neuobičajenim pokreti-

ma tijela potrebnima za pomicanje dugačkih prstiju, umjetnica koristi performativnu aktivnost koja je jednako sugestivna kao i njezin vlastiti taktilni doživljaj prostora. U radu *White Body Fan* (1972.) izvodi performans u kojemu ponovno propituje odnos tijela i prostora. Dva bijela krila pričvršćena za njezine ekstremitete otvaraju se i zatvaraju poput lepeze. Tijelo postaje instrument s ekstenzijama – krilima kojima ona izvodi pokrete otvaranja i zatvaranja. Horn kontrolira pokret krila na vjetru i kontrolira otpor vjetra, stvara oblike prikriivanjem i otkrivanjem. Komponira različite vrste pokreta i ritma, uzimajući u obzir i popratne, povezane zvukove, čime se povezuje s okolnim objektima, kao i s gledateljem (Reimann, 2019). Umjetnica tvrdi da su njezini nastupi započeli kao skulpture koje je oblikovala pomoću vlastitog tijela i da su svi osnovni pokreti bili usredotočeni na pokrete tijela i pojedinačnih ekstremiteta (Horn, 1997).

Tijelom se u svom umjetničkom radu koristio i Tony Orrico, koji je za razliku od Rebecce Horn u performansima stvarao intrigantne crteže. Orrico istražuje mogućnosti svoga tijela kao alata za stvaranje geometrijskih crteža temeljenih na duljini ekstremiteta. Dugotrajnim, ritmičnim kretanjem ruku, nogu, koljena ili laktova u odabranom smjeru, ispisuje simetrične tragove grafitu na zidu, podu ili drugoj podlozi. U radu *8 Circles* (2009. – 2013.) pomoću plesne koreografije ispisuje kružnice koje ritmički ponavlja u istovjetnom ritmu, dok je koncept rada usmjeren na postizanje fizičke i mentalne ravnoteže. U performansu *Prepare the Plane* (2012.), koji je trajao osam sati, savijanjem papira i ugrizima sa zubima stvarao je kompoziciju izraženih tekstura.

I drugi suvremeni umjetnici poput Orrica performativnim crtačim tehnikama izvode sustavno planirane i ritmički ponavljajuće pokrete tijelom, poput mantr, kojim postižu vizualno i tjelesno iskustvo crtačeg medija. Heather Hansen u svojem radu *Emptied Gestures* (2014.) prenosi pokret izravno na papir, koristeći geste i prebacujući se iz jednog ograničenog kretanja u drugi stvarajući tako nove oblike i novi pristup crtežu. Svoje radove smatra eksperimentom u području kinetičkog crtanja (Tomić Hughes, 2014). Njezina koža postaje umjetničkim medijem u kojem neposredno stvara ritmične oblike i simetrične obrasce omogućavajući joj direktno prenošenje pokreta u crtež pomoću taktilnih manipulacija.

Gesturalna apstrakcija i prisutnost neposrednog crtanja sadržana je u seriji radova *Blind Time Drawings* Roberta Morrisa, čiji naziv već implicira da ih je umjetnik radio zatvorenih očiju. Iako u prvi tren izgledaju nasumično učinjeni, umjetnička metoda kojom se Morris koristio rezultat je tridesetogodišnjeg istraživanja i osmišljenog plana koji je strogo slijedio. Morris se služio unaprijed osmišljenim zadacima pomoću kojih je stvarao znakove i mrlje utrljane u papir, s povezom oko očiju, ruku prekrivenih grafitom pomiješanim s uljem ili tušem. Pored unaprijed osmišljenih zadataka, unaprijed je procjenjivao vrijeme koje mu je potrebno za njihovu realizaciju. Primjerice, jedan od zadataka bio je zatvorenih očiju, grafitom namazanih ruku, jednakim ritmičnim pokretima i pritiskom, u tri minute nacrtati okomitu kompoziciju. Nakon crtanja Morris bi analizirao procjenu pogrešaka unutar vremena ili pogrešku procjene vremena (Morris, 2005).

Tijelo kao osjetni receptor služilo je brojnim umjetnicima u konceptualnim umjetničkim radovima kao sredstvo koje koriste prilikom izvođenja umjetničkih akcija ili za poticanje osjetilnog iskustva gledatelja. Ana Mendieta je u svojim konceptualnim radovima koristila tijelo u doticaju s materijalima kao što su krv, vatra, zemlja i voda, da bi stvorila metafora života, smrti, ponovnog rođenja i duhovne transformacije. U svojim ritualnim performansima radi odljeve tijela u blatu, leži na morskom žalu dok more odnosi pijesak ispod njenog tijela, pritišće dijelove tijela preko stakla, namače ruke u mješavinu životinjske krvi i blata te ostavlja tragove na papiru rukama. Stavljajući svoje tijelo u različite suodnose s elementarnim materijalima iz okoline, proširuje spektar vlastitih osjetilnih doživljaja (Walker, 2009). Kao i prethodno navedeni umjetnici, Mendieta naglašava važnost dodira u istraživanju odnosa između sebe i okoline. Dijalogom koji ostvaruje s četiri temeljna elementa prirode autobiografski se reflektira na pitanja identiteta, ekologije, religije, života i smrti.

Paul Neagu sasvim drugačije pristupa umjetničkom radu, pružajući publici jedinstveno osjetilno iskustvo. Publici koja je prisustvovala njegovim performansima umjetnik je povezivao oči krpom i nudio im hranu i jestive instalacije kako bi kod njih pobudio čisto perceptivno iskustvo putem drugih osjetila, osim vida, naglašavajući instinktivno iskustvo hranjenja, do dirom, mirisom i okusom. Neagu je rad *Blind Bite* (1975.) opisao kao događaj, intervenciju ili taktilni objekt koji se povezuje s korijenima percepcije, a u radu *Waffle Man* (1971.), poziva na licu mjesta posjetitelje na konzumaciju jestive skulpture ljudskog tijela napravljena od vafle. Neagu, koristeći vafle kao građevne blokove za skulpturu čovjeka, metaforički prikazuje fragmentaciju ljudskog bića povezanih „antropozmičkim stanicama“, koje, prema njegovom mišljenju, mogu uhvatiti iskustvo (Nadal, 2015.).

Osim što pruža publici senzorno iskustvo, i sam izaziva transcendentno stanje izvodeći rotacije tijelom u radu *Going Tornado*. Vrteći se ritualno oko svoje osi nastoji potaknuti trenutke transcencije ili umjetničke kreativnosti, aludirajući na duhovne rituale derviša. Umjetnik smatra da žiroskopskim pokretima tijela kao instrumenta rituala otvara puteve vlastite kreativnosti (Taylor, 2004). Transcendentalni zanos, poput iskustva hranjenja zatvorenih očiju, Negauov je način na koji želi prikazati spajanje fizički aspekt života sa onime što ga nadilazi. To je očigledno moguće prikazati naglašavanjem osjetilnog iskustva.

Sličnim iskustvima korištenja tijela na način da se osjetilni organi dovode do ruba psihičke i fizičke izdržljivosti u svojim performansima koristi i Marina Abramović. Budući da je za takve performanse potrebna dugotrajna priprema, umjetnica je tijekom svoje duge i predane umjetničke karijere razvila umjetničke postupke kojima uvježbava tijelo, emocije i osjetila, te se na taj način priprema za dugotrajnu izloženost neugodnim, dugotrajnim i iscrpljujućim performansima. Postupci pripreme sastoje se od niza interaktivnih vježbi daha, pokreta, mirovanja i koncentracije, poput pijenja vode, brojanja riže, usporenog hodanja ili međusobnog gledanja. Ustrajnim vježbanjem za izvedbu umjetničkog rada kroz desetljeća, umjetnica je razvila vlastitu metodu mijenjanja svijesti kojom razvija snagu volje i koncentracije, te pomiče vlastite fizičke i mentalne granice. Uz pomoć *online* platforme „We Transfer“, 2011. godine objavljuje *The Abramović Method*, umjetnički video posvećen podučavanju o razvijenoj metodi „participativne meditacije“, odnosno pripreme za svoje performanse. Sama umjetnica svoju metodu karakterizira kao istraživanje prisutnosti u vremenu i prostoru.

Senzorne metode učenja i poučavanja u umjetničkoj nastavi

U suvremenom umjetničkom obrazovanju na akademijama postavljaju se pitanja o poučavanju tradicionalnih umjetničkih vještina i tradicionalnih metoda izrade umjetničkih radova u odnosu na suvremene umjetničke prakse i suvremene umjetničke metode i s obzirom na širi društveno-socijalni kontekst. Pored uobičajenih umjetničkih metoda koje se koriste u nastavi pri obrazovanju studenata umjetnosti, često se uočava potreba da kroz različite nastavne i izvannastavne aktivnosti proširimo okvir institucijskog klasičnog obrazovanja upravo dajući studentima zadatke u kojima su sadržane suvremene umjetničke metode i procesi u stvaranju umjetničkog rada. Kompleksnost umjetničkog obrazovanja u suvremenom društvu implicira razvoj, nadogradnju postojećih vrijednosti i proširivanja umjetničke nastave novim sadržajima, metodama, umjetničkim praksama, tehnologijom, pritom uvažavajući tradicionalne temelje bez kojih se urušava tektonika umjetničkog rada u vizualnom, duhovnom i povijesnom kontekstu. Suvremene umjetničke metode i postupci mogu bitno utjecati na odnos tijela i duha spram društva i okoline uopće, a tradicionalne metode daju temelj i čvrst oslonac. Stoga je u umjetničku nastavu potrebno bez predrasuda i jednakovrijedno uključivati suvremene i tradicionalne metode i postupke. Kroz dinamičnu strukturu nastavnih umjetničkih metoda, te fuziju suvremenih i tradicionalnih postupaka, moguće je uspostaviti konsenzus umjetničkog obrazo-

vanja s brzim društvenim promjenama koje utječu na postojeće društvene vrijednosti. Tijekom nekoliko godina prikupljane su informacije i analize, osobni dnevnički zapisi, katalozi i fotodokumentacija koji daju uvid u specifične umjetničke postupke te mogu poslužiti u svrhe postizanja kvalitete studentskog rada, osvještavanja studenata, introspekcije, povećane mentalne i fizičke aktivnosti, razvoja individualnosti te razvoja kompleksnijeg umjetničkog rada u reinterpretaciji doživljenog. Dinamičnom izmjenom metoda rada postiže se povećanje mentalnih, emocionalnih i tjelesnih aktivnosti što utječe na procese likovnog mišljenja i razvoj umjetničkih koncepata. Osim toga, izmjenom različitih metoda naglašena je intrapersonalna komunikacija, što utječe na poticanje misaone i praktične aktivnosti kroz iskustveni doživljaj.

Govoreći o senzornim metodama učenja i poučavanja u umjetničkoj nastavi misli se na metode kojima studenti osvještavaju i povezuju mentalno, emotivno i tjelesno u procesu nastajanja umjetničkog djela. Eisner (2002) naglašava važnost kultivacije osjetila radi stvaranja specifičnih iskustava, a Dewey (1980) povezuje smisao („sense“) s iskustvom kojim čovjek (ili živo biće) putem osjetilnih organa sudjeluje u svijetu oko sebe. Neposrednim osjetilnim doživljajima kao što su direktni kontakt kože s medijem i materijalom, kinetičko crtanje, ograničavanje osjetila vida u doživljavanju okoline, usmjeravanje pažnje na olfaktorne, auditivne, gustativne i haptičke podražaje u tijeku izrade umjetničkog rada, potiče se cjelovito iskustvo i stvaranje novih spoznaja koje mogu promijeniti tijek razmišljanja i smjer izvedbe konačnog rada. Uključivanjem senzornih metoda u nastavu studenti su eksplicitno usmjereni na osjetila i na promišljanje o tome kako senzorni podražaji pridonose njihovom iskustvu i učenju. Ove specifične senzorne umjetničke metode omogućavaju veću fleksibilnost i dinamičnost u poučavanju likovne umjetnosti, a ujedno pružaju i bogatije iskustvo u proučavanju određenog sadržaja. Njima se omogućava umjetničko istraživanje u kojem student prema postavljenom vizualno-likovnom problemu samostalno traži kvalitetna rješenja i redefinira postojeća. U smislu izmjenjivanja različitih poticaja dolazi do izražaja princip kompleksnosti, što dalje utječe na dinamiku nastavnih procesa. Također je u ovakvom načinu učenja i poučavanja naglašena metoda autonomnih postupaka, pri kojoj se potiče i poštuje individualnost studenata, kao i postupci traženja likovnih rješenja na zadani problem (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010; Tacol, 2003).

Bagarić (2011, str. 85) tvrdi da je „spoznaja koju osiguravaju osjetila u najopćenitijem smislu shvaćena kao pribavljanje informacija iz vanjskoga svijeta da bi se predstavila u umu“, a zbog toga se prilikom primanja informacija putem osjetila, ovisno o našem umu, informacije mogu razlikovati od stvarnosti. Transformacija i ponovna kreacija informacija prilikom umjetničkog istraživanja ovisi o intenzitetu pozornosti na pojedine podražaje. Vizualni podražaji su uobičajeni i nezaobilazni u umjetničkom stvaranju, no primjeri iz suvremene umjetničke prakse dokazuju uspješnu implementaciju iskustava koji proizlaze i iz drugih osjetilnih podražaja.

Iz primjera suvremene umjetnosti mogu se iščitati specifične metode koje uključuju osvještavanje senzornog aparata tijekom umjetničkog postupka. Iste ili slične metode mogu se prilagođavati za različite uzrasne skupine. Thomson (2015) je u radu s učenicima osnovne škole istražila kako se senzorne metode preklapaju s učenjem i poučavanjem umjetnosti, te kako ta iskustva doprinose angažmanu učenika. Takav doprinos kvaliteti umjetničke nastave može se prilagoditi radu sa studentima u umjetničkom obrazovanju (Tablica 1.).

Tablica 1. Doprinos senzornih metoda u učenju umjetničkom programu i angažmanu studenata (prilagođeno prema Thomas, 2015, str. 90)

Senzorno učenje	Umjetnički program	Aktivnost studenta
Autentična povezanost sa sobom i iskustvom	Autentična povezanost s materijalom i nastavnim programom	Autentična povezanost s aktivnim učenjem
Integracija (različitih osjetila)	Integracija (umjetničkih područja i sadržaja)	Integracija (temeljena na interesu studenta)
Svijest o povezanosti s okolinom	Svijest o umjetničkom istraživanju i izražavanju	Svijest o iskustvu i angažmanu
Kreativna sloboda istraživanja osjetilnih podražaja	Kreativna sloboda umjetničkog istraživanja i izražavanja	Kreativna sloboda i autonomija u odlučivanju
Pažnja i usmjerenost k osjetilnim podražajima	Pažnja i usmjerenost k različitim materijalima (sredstvima učenja)	Pažnja i fokus na iskustvo učenja
Intrinzična motivacija (koja proizlazi iz unutarnjeg iskustva prema vanjskom izrazu)	Intrinzična motivacija (užitak i izazov u umjetničkom procesu)	Intrinzična motivacija (imerzivna i potaknuta od iskustva i „uronjena“ u iskustvo)

Inkluzivni umjetnički projekti

Učenje umjetnosti temeljeno na osjetilima uglavnom je uključivo i dostupno osobama s fizičkim ili osjetilnim teškoćama. Tijekom više godina realizirani su projekti koji uključuju senzorne metode koje su koristili suvremeni umjetnici. Pristupi u ovim radionicama mogu se prilagoditi različitim umjetničkim disciplinama, te predstavljaju zajedničko istraživanje umjetnosti različitih skupina. Zbog toga su sve radionice inkluzivnog karaktera i uključuju sinergiju skupina različitih sposobnosti usmjerenih ka zajedničkim ciljevima. Zadaci koje smo si postavili bili su: istražiti ili analizirati umjetničke metode rada i postupaka pri stvaranju umjetničkog djela performativnog karaktera, potom ih uključiti u rad sa studentima te analizirati i vrednovati nastale radove, kao i postignute ishode, u kontekstu implementacije umjetničkih metoda.

Višegodišnja umjetnička radionica provedena je s gluhim i nagluhim osobama pod nazivom „S vjetrom kroz tišinu“, u sklopu istoimenog projekta.¹ Radionicu je u četiri godine polazilo šezdeset studenata. Ciljevi radionice bili su pobuđivanje mentalne i fizičke aktivnosti kroz posebne osmišljene vježbe te individualne reinterpretacije doživljenog kroz razvoj umjetničkog koncepta koristeći metaforu i simboliku u predstavljanju i transformaciji likovnog problema.

Vježbe koje smo osmislili uključuju društvenu interakciju s osobama oštećena sluha korištenjem različitih metoda. Jedna od tih metoda bila je komunikacija upotrebom tijela, gestualnih pokreta i mimike lica, a bez prethodnog poznavanja znakovnog jezika. Nakon takvog vrlo slobodnog pristupa i intuitivne interpretacije „znakovnog jezika“ u cilju uspostave komunikacije, studenti su stekli znanja znakovnog jezika na stručnoj edukaciji. S osnovnim znanjima

znakovnog jezika i prethodnom gestualnom komunikacijom studenti su imali zadatak upoznati grupu (studenti i gluhe i nagluhe osobe) s vlastitim umjetničkim konceptom. Posljednja metoda bila je interpretacija i artikulacija trenutnog emotivnog stanja pomoću naučenih znakova. Kroz radionicu odvijali su se procesi interpretacije i transfer osobnog doživljaja i neverbalne komunikacije u umjetnički rad putem gestualnih pokreta, mimike lica i znakovnog jezika, kao i otkrivanje i razvijanje neobičnih i originalnih likovno-vizualnih rješenja i koncepata. Vježbe su bile osmišljene na temelju konceptualno-umjetničke ideje o gestualnoj komunikaciji koja je naknadno nadopunjena znanjima znakovnog jezika. U konačnici se kod studenata mogla uočiti sloboda u neverbalnoj komunikaciji i osvještavanju tjelesnih pokreta, pojačan je individualni aspekt razvoja kreativnih potencijala vidljiv u umjetničkim konceptima i realizaciji radova.

U višemjesečnoj umjetničkoj radionici „(Do)živjeti drugačije“² sudjelovao je 21 student s Akademije primijenjenih umjetnosti studijskih programa Primijenjena umjetnost i Likovna pedagogija. Cilj radionice bio je osmisлити, prezentirati i samostalno izraditi umjetničko djelo koje mogu osjetiti slijepi i slabovidne osobe. Obavezni zadatak sastojao se od izrade umjetničkog djela koje pored vizualnog uključuje i druge osjete u doživljaju djela. Projekt je imao više metoda rada koje su osmišljene kako bi se studenti sustavno vodili kroz sve faze projekta, koje uključuju senzibilizaciju na postavljen zadatak, uočavanje problema i njegovu transformaciju u likovni problem te pronalazak adekvatnog rješenja, kroz kreiranje koncepta rada do same realizacije. Za svaki od osjetila osmišljavani su adekvatni zadaci koji su se u prvom dijelu odvijali individualno, a u drugom dijelu grupno ili u paru.

U razvoju kognitivnog aspekta vizualizacije koristili smo metodu crtanja prekrivenih očiju prema verbalnim uputama, a zatim smo u svrhu oslobođanja od figuracije i narativne interpretacije te uključivanja lijeve i desne polovice mozga koristili metodu crtanja prekrivenih očiju prema glazbi, koristeći pritom obje ruke. Za stimulaciju svih osjetila uvedena je kreativna destrukcija kroz eksperimentiranje bojama, teksturama i mirisima u cilju ponovne konstrukcije. U sintezi stečenog znanja i iskustava u novu cjelinu primijenili smo metodu kreiranja konceptualnog rada povezivanjem nastalih radova i objekata u jednu cjelinu.

Tijekom radionice provodilo se kontinuirano vrednovanje i samovrednovanje razvoja kritičkog mišljenja, kao i vrednovanje umjetničkih postupaka, umjetničkih koncepata i nastalih radova, kroz različite metode diskusije, individualne i grupne razgovore, analizu radova i kritičke osvrte nakon svake provedene vježbe. Ovaj dio, koji se provodio nakon svake vježbe, bio je temelj osvještavanja osjeta, povezivanja s asocijacijama i mentalne nadogradnje vlastitog osjetilnog doživljaja kroz razgovor i maštanje. Na temelju kvalitativne analize prikupljene dokumentacije i bilješki tijekom radionice, kao i izložbe u javnom prostoru koja je bila i konačni zadatak, rezimirali smo nekoliko značajnih ishoda. Studenti su stekli nova iskustva u prepoznavanju vlastitih osjetilnih senzacija i njihove transformacije u likovni prikaz. Zatim, potaknuta je samostalnost kroz individualni i kreativni pristup razvoju ideja i odabiru likovnih rješenja. Uočena je povećana motivacija i aktivnost studenata, što je doprinijelo poboljšanju u kvaliteti stvaranja umjetničkog koncepta u odabiru likovno-vizualne tehnike za interpretaciju u likovno djelo. U konačnici je naglašena sustavnost i složenost umjetničkih koncepata.

Na temelju pozitivnih iskustava u radioničkom tipu nastave, uvedene su senzorne vježbe u sklopu redovne nastave grafike na preddiplomskom studiju Likovne pedagogije i Primijenjene umjetnosti kroz tri godine, s ciljem osvještavanja studenata u istraživanju vlastitih potencijala i razvoja individualnog likovnog izraza kroz dinamičnu izmjenu metoda rada. Vježbe su podijeljene s obzirom na osjetilni kanal kojim zaprimamo informacije (taktilni, vizualni, olfaktorni i auditivni) te je razvijeno nekoliko senzornih vježbi. Svaka od vježbi sastojala se od tri faze:

2 Radionicu „Doživjeti drugačije“ osmislile su i vodile Marina Jurjević, Tanja Dabo i Letricija Linardić; projekt je proveden na Akademiji primijenjenih umjetnosti u Rijeci, a izložba je održana u Malom salonu u Rijeci u organizaciji Zaklade Sveučilišta u Rijeci (ravnateljica: Snježana Prijić Samaržija). Radionicu je pohađao 21 student.

prva se odnosi na vježbu s uključenim osjetilnim kanalom koji ispituje, druga se odnosi na djelomično isključivanje osjetilnog kanala, a treća vježba se odnosi na potpuno isključivanje. Kroz sve tri faze bilježile su se asocijacije i osjećaji u trenutku izvođenja vježbe, što se na kraju usporedbom napisanog, nacrtanog i doživljenog razmatralo kroz diskusiju. Zamišljeno je da se svaka vježba s pojedinim osjetilom odnosi na neki likovni element i dio kompozicije teksture, boje i ritma. U zadatku transformacije stvarne teksture u vizualnu korištene su umjetničke metode vizualnog promatranja, pisanja asocijacija, prikupljanja informacija iz neposredne okoline, taktilni doživljaj sa i bez vizualnog osjeta te individualna i grupna komparacija prikupljene dokumentacije i opisa senzornih doživljaja. Olfaktorne i auditivne vježbe bile su zadane kroz tri faze s ciljem utjecaja na razvoj percepcije mirisa, poticanja mentalnih asocijacija na boju i teksturu i transformacija doživljenog u likovni rad. Auditivnim zadacima se u tri faze iskustveno propitivao ritam u crtežu, i to kroz vježbe vizualizacije u nekoliko različitih muzičkih skladbi različita žanra.

Rezultati senzornih vježbi u sklopu redovite nastave pokazuju da je iskustveni senzorni doživljaj utjecao na povećanu misaono-fizičku aktivnost. Zatim, povećana je individualna i grupna dinamika u komunikaciji tijekom razmjene iskustava u osobnom doživljaju i interpretaciji osobnog doživljaja. Povećana je elaboracija likovnih problema i manifestacija kreativnih rješenja te je potaknuto produbljivanje osobne likovne senzibilnosti i ugradnje vlastite spoznaje u umjetnički rad.

U svim navedenim radionicama i vježbama na nastavi primijećeno je da studenti bolje i više prihvaćaju različite umjetničke metode i prakse izvan konteksta zgrade Akademije, u sklopu terenskih nastava. Na redovitoj nastavi kroz tri godine bilo je tek nekoliko studenata koji nisu pozitivno prihvatili drugačije metode rada od uobičajenih tradicionalnih (poput crtanja po zamišljanju ili promatranju), kontinuirano su pružali otpor ili ostavljali negativne komentare u evaluacijama nastavnika na kraju semestra smatrajući da se time „ništa neće postići“, pa se prikazani ishodi vježbi na njih ne odnose.

Dugogodišnji rad sa studentima u izvannastavnim i radioničkim aktivnostima pridonio je povećanju osobnog iskustva u radu i razvoju metoda koje spajaju tradicionalne akademijske i suvremene umjetničko-performativne metode. Isto tako donio je povećanu senzibilnost, motivaciju i aktivnost kod studenata te unaprijedio njihov odnos prema sebi i umjetničkom radu.

Umjesto zaključka

Iz kratkog pregleda umjetnika i njihovog procesa izrade/izvedbe umjetničkih radova, možemo iščitati neke senzorne metode: korištenje ekstenzija tijela, odnosno dodir bez izravnog kontakta kože i okoline, fizička interakcija tijela i prirodnih materijala (radi pojačavanja senzornih iskustava), isključivanje osjetila vida tijekom hranjenja, vježbe pokreta koje se mogu uključiti u rad sa studentima u cilju osvještavanja tijela i prostora u odnosu na stvaranje individualnog pristupa umjetničkom radu.

Senzorne metode u umjetničkom obrazovanju mogu omogućiti studentima da obogate svoje iskustvo učenja fizičkim, emocionalnim i socijalnim angažmanom, čime se utječe na cjelovit razvoj studenata odnosno na sam pristup umjetnosti.

Iz opisanih ishoda koji su postignuti na prikazanim radionicama i vježbama u sklopu nastave može se zaključiti da se spajanjem (fuzioniranjem) različitih metoda rada pomoću osvještavanja senzornih mehanizama na tijelu te vježbi percepcije i osjetila kod studenata potiču nove spoznaje i postiže se njihovo uključivanje u interpretaciju vlastitog umjetničkog djela i/ili stvaranja umjetničkih koncepata.

Ovime se može postići veća manifestacija individualnosti koja je vidljiva u umjetničkim radovima studenata, i to kroz naglašenu složenost umjetničkih koncepata. Isto tako, kroz zajed-

ničke diskusije i analize radova uočava se razvoj likovnog, kritičkog i samokritičkog mišljenja.

Uključivanjem različitih skupina društvene zajednice (u ovom slučaju osoba s oštećenjima vida i sluha), kod studenata se potiče senzibilizacija na društveno-socijalni kontekst u stručnom i umjetničkom djelovanju. Pored toga, ruši se barijera verbalne komunikacije i uključuje se tijelo kroz gestu i mimiku kod ljudi s oštećenjima sluha, dok se u komunikaciji s osobama oštećena vida razvija i fizička komunikacija kroz taktilni svijet, kao i verbalna kroz bogatstvo jezika u opisivanju umjetničkog rada.

Kroz višegodišnje iskustvo rada sa studentima s primjenom senzornih metoda i inkluzivnog radom sa osobama s oštećenjima vida ili sluha može se zaključiti da studenti osvještavaju sebe, emocije i svoje tijelo, postaju senzibilniji u komunikaciji, kreativniji u pronalaženju načina komuniciranja, pa tako i načina na koje će njihovo umjetničko djelo komunicirati s drugima.

Literatura:

Bagarić, P. (2011): Razum i osjetila: fenomenološke tendencije antropologije osjetila, Narodna umjetnost, 48 (2), 83–94.

Dewey, J. (1980): Art as experience. New York: A wideview/Perigee Book.

Eisner, E. W. (2002): The arts and the creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.

Gray, C. & Malins, J. (2004): Visualising research. A guide to the research process in Art and design. Aldershot, UK: Ashgate Publishing Limited.

Herceg L., Rončević A. & Karlavariš B. (2010): Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi. Zagreb: Alfa.

Lawler-Dormer, S. (2018): Redefining The Human Body As “Meat, Metal and Code”: An Interview with Stelarc. Sleek Magazine. Pristupljeno 16. veljače 2022., <https://www.sleek-mag.com/article/stelarc-interview-posthumanism/>

Mason, J. & Davies, K. (2009): Coming to our senses? A critical approach to sensory methodology. Qualitative Research, 9 (5), 587–603.

Morris, R. (2005): Robert Morris: Blind Time Drawings. Prato: Steidl.

Murphie, A. (2000): The dusk of the digital is the dawn of the virtual. Enculturation, 3 (1). Pristupljeno 17. ožujka 2022., http://enculturation.net/3_1/murphie.html

Nadal, C. (2015): Paul Neagu: Palpable sculpture. Corridor 8. Pristupljeno 17. ožujka 2022., <https://corridor8.co.uk/article/review-paul-neagu-palpable-sculpture-the-henry-moore-institute-leeds/>

Reimann, S. (2019): Rebecca Horn: Body Fantasies, Verlag für moderne Kunst. Verlag für moderne Kunst.

Tacol, T. (2003): Likovno izražanje. Didaktična ishodišta za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Debora.

Taylor, R. (2004): Paul Neagu: Going Tornado. Tate. Pristupljeno 17. ožujka 2022., <https://www.tate.org.uk/art/artworks/neagu-going-tornado-t07893>

Thomson, T. (2015): Sensory-based arts education and engagement in the junior classroom: exploring multiple ways of knowing and meaning. (Doktorska disertacija). The University of Western Ontario, <https://ir.lib.uwo.ca/etd/3286>

Tomić Hughes, D. (2014). Video // emptied gestures: kinetic drawings by Heather Hansen. Pristupljeno 18. ožujka 2022., <https://www.yellowtrace.com.au/heather-hansen-emptied-gestures/>

Šuvaković, M. (2005): Pojmovnik suvremene umjetnosti. Zagreb: Horetzky i Ghent: Vlees and Beton.

Walker, S. J. (2009): The Body is Present Even if in Disguise: Tracing the Trace in the Artwork of Nancy Spero and Ana Mendieta. Tate’s Online Research Journal, 11, 1–18. <https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/11/the-body-is-present-even-if-in-disguise-tracing-the-trace-in-the-artwork-of-nancy-spero-and-ana-mendieta>

katalozi

Gradually Going Tornado! Paul Neagu and his Generative Art Group, exhibition catalogue, Sunderland Arts Centre, 1975.
Linardić, L., Dabo, T., Jurjević, M. (2007): (DO)živjeti drugačije. Katalog izložbe. Prijčić-Samaržija, S. (ur.), Mali Salon (str. 6–8). Rijeka: Zaklada Sveučilišta u Rijeci

internet

Reimann, S. B.: How Rebecca Horn expanded the boundaries of the human body. Pristupljeno 20. studenog 2021., <https://www.artbasel.com/news/rebecca-horn-museum-tinguely-koerperfantasien-art-basel>
Museum Tinguely, Rebecca Horn. Body Fantasies. Pristupljeno 20. studenog 2021., <https://www.tinguely.ch/en/exhibitions/exhibitions/2019/rebecca-horn.html>
Ivan Gallery, Blind Bite, Paul Neagu. Pristupljeno 19. studenog 2021., <http://ivangallery.com/index.php/blind-bite/>
Angelos A. (2021): Marina Abramović collaborates with WeTransfer on her iconic performance work The Abramović Method. Pristupljeno 10. studenog 2021., <https://www.itsnicethat.com/news/marina-abramovic-wetransfer-the-abramovic-method-art-150621>
Heater Hansen, Emptied Gestures. Pristupljeno 16. veljače 2022., https://www.youtube.com/watch?v=_Spo2IE1pNY
Tony Orrico. Pristupljeno 16. veljače 2022., <https://tonyorrico.com/>

Tanja Dabo
Maja Bosnar
Letricija Lindarić

Art in a gap

Abstract: This paper presents an overview of preliminary research aimed at examining the views and expectations of the newly enrolled students of the academy (freshmen) about the art teaching process.

Over many years of experience with working with students, we have noticed that at the end of each semester there was an obvious problem - different expectations and views about art teaching, work methods, intrinsic and extrinsic student motivation, the quality and achievement of learning outcomes, as perceived by students on the one hand, and teachers on the other.

For the purpose of this preliminary research, a student questionnaire was designed in order to get an insight into the initial situation, as well as a form for keeping a record in order to monitor the work and progress of each individual student in art classes during the academic year. At the end of the teaching process (the end of the semester), students should fill out the self-evaluation questionnaire again, based on the questions from the first questionnaire. By comparing data from both questionnaires, we shall try to establish if there are any changes in students' views and initial expectations and what kind of changes, and how the replies taken from the questionnaire and self-evaluation correlate to the results of their work.

The research can serve as a basis for systematic monitoring over the years and as a guideline in future attempts to bridge the gap between the expectations and the results of newly enrolled students, which can potentially improve the quality of art teaching, student and teacher motivation, and, finally, communication between teachers and students.

Keywords: art teaching, student motivation, monitoring the work of students, teaching and learning processes, self-evaluation

Translated by Aleksandra Marković

Tanja Dabo
Maja Bosnar
Letricija Lindarić

Umetnost u procijepu

Apstrakt: Rad donosi pregled preliminarnog istraživanja u kojem je cilj ispitati stavove i očekivanja o umjetničkom nastavnom procesu kod tek upisanih studenata Akademije (brucosa).

Kroz dugogodišnje iskustvo rada sa studentima uočen je problem različitih očekivanja i stavova o umjetničkoj nastavi, metodama rada, intrinzične i ekstrinzične motivacije kod studenata, kvaliteti i ostvarenosti ishoda učenja na kraju semestra kod studenata i, nasuprot toga, kod nastavnika.

Za potrebe ovog preliminarnog istraživanja dizajniran je upitnik za studente kojim će se dobiti uvid u početno stanje, te obrazac evidencije za individualno praćenje rada i napredovanja studenata koja će se voditi tijekom umjetničke nastave cijele godine. Na kraju nastavnog procesa, krajem semestra, studenti će ponovno ispuniti upitnik samoevaluacije, temeljene na pitanjima iz prvog upitnika. Usporedbom podataka iz obaju upitnika pokušat će se utvrditi ima li promjena i kakvih u stavovima i početnim očekivanjima studenata te kako odgovori iz upitnika i samoevaluacije koreliraju s rezultatima njihova rada.

Istraživanje može poslužiti kao temelj za sustavno višegodišnje praćenje i kao smjernica u budućem prevladavanju procijepa između očekivanja i rezultata kod tek upisanih studenata što potencijalno može utjecati na povećanu kvalitetu umjetničke nastave, bolju motiviranost studenata i nastavnika, te kvalitetniju komunikaciju između nastavnika i studenata.

Ključne riječi: umjetnička nastava, motiviranost studenata, praćenje rada studenata, procesi poučavanja i učenja, samoevaluacija

1. UVOD

Rad „Umjetnost u procijepu“ donosi pregled preliminarnog istraživanja u kojem je cilj ispitati stavove i očekivanja o umjetničkom nastavnom procesu kod tek upisanih studenata Akademije (brucoša).

Kroz dugogodišnje iskustvo rada sa studentima uočen je problem različitih očekivanja i stavova o umjetničkoj nastavi, metodama rada, intrinzične i ekstrinzične motivacije kod studenata, kvaliteti i ostvarenosti ishoda učenja na kraju semestra kod studenata i, nasuprot toga, kod nastavnika.

Za potrebe ovog preliminarnog istraživanja dizajniran je upitnik za studente kojim će se dobiti uvid u početno stanje, te obrazac evidencije za individualno praćenje rada i napredovanja studenata koja će se voditi tijekom umjetničke nastave cijele godine. Na kraju nastavnog procesa, krajem semestra, studenti će ponovno ispuniti upitnik samoevaluacije, temeljene na pitanjima iz prvog upitnika. Usporedbom podataka iz obaju upitnika pokušat će se utvrditi ima li promjena i kakvih u stavovima i početnim očekivanjima kod studenata te kako odgovori iz upitnika i samoevaluacije koreliraju s rezultatima njihova rada.

Istraživanje može poslužiti kao temelj za sustavno višegodišnje praćenje i kao smjernica u budućem prevladavanju procijepa između očekivanja i rezultata kod tek upisanih studenata što potencijalno može utjecati na povećanu kvalitetu umjetničke nastave, bolju motiviranost studenata i nastavnika, te kvalitetniju komunikaciju između nastavnika i studenata.

U radu je prezentiran upitnik za studente i odgovori dobiveni u prvim provedenim upitnicima, te način evidencije njihovog rada.

2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

CILJ ISTRAŽIVANJA:

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i očekivanja o umjetničkom nastavnom procesu kod tek upisanih studenata akademije (brucoša) Grafičkog odsjeka.

ZADACI ISTRAŽIVANJA:

Ispitano je mišljenje i stavovi studenata o ulaznim kompetencijama, o njihovoj motivaciji za studiranje i faktorima koji utječu na nju, o očekivanjima od Akademije i studija, o učenju (o) umjetnosti.

3. POLAZIŠTA ISTRAŽIVANJA

Upis u 1. godinu studija Akademije likovnih umjetnosti započinje Provjerom posebnih znanja, vještina i sposobnosti (kolokvijalno „Prijemnim ispitom“), koja se na Akademiji provodi u dvije faze: 1. eliminacijska – pregled mapa pristupnika, te 2. praktični i teorijski dio provjere – crtanje ljudskog tijela i kompozicije po promatranju, crtanje po imaginaciji, test opće kulture te individualni razgovor s pristupnicima.

Premda se svi segmenti ove Provjere boduju osim posljednjeg, individualnog razgovora s pristupnicima, u praksi se taj segment pokazao vrlo važnim u procjenjivanju pristupnika, a ponekad i ključnim pokazateljem kasnijeg uspjeha na studiju pristupnika koji su upisali preddiplomski studij Grafike. Uočeno je da pristupnici koji su na individualnom razgovoru pokazali visok stupanj motiviranosti za studij, koji su došli zainteresiraniji, a samim time i pripremljeniji, kasnije pokazuju i znatno veću motiviranost u obavljanju zadataka tijekom 1. godine studija. Isto tako uočeno je da svi pristupnici na razgovoru verbalno izražavaju svoju motiviranost, de-

klariraju se kao „vrlo motivirani za studij grafike“, no na daljnja pitanja o tome zašto ovaj studij grafike a ne neki drugi, što očekuju od studija, znaju li kako je nastava strukturirana, koliko studij traje, tko od profesora odnosno umjetnika predaje na tom studiju, posjećuju li izložbe u galerijama i muzejima, znaju li nabrojati nekoliko hrvatskih umjetnika – njihovih suvremenika, vrlo često ne znaju odgovoriti. Stoga se nametnulo pitanje postoji li diskrepancija, procijep između percepcije pristupnika i percepcije profesora o tome što to znači biti motiviran za određeni studij i kako približiti očekivanja jedne i druge strane koja su u najvećem broju slučajeva na suprotnim polovima.

Nakon višedesetljetnog nesustavnog, isključivo empirijskog praćenja motiviranosti pristupnika na Provjeri, odnosno kasnije studenata na 1. godini studija, te usporedbe osnovnih podataka – onih s Provjere (ostvareni bodovi, zabilješke s individualnog razgovora) i onih evidencijskih s nastave (evidencija dolazaka, evidencija izvršavanja zadataka odnosno napredovanja kroz glavni stručni predmet – Uvod u grafiku i grafičke tehnike) uočena je potreba za sustavnijim ispitivanjem mišljenja i stavova studenata, te stavljanjem tih podataka u suodnos s podacima iz evidencije o praćenju izvršavanja zadataka.

Odlučeno je da se ispitivanje mišljenja studenata provede unutar prvih dvaju tjedana nastave, dok još nije započeo sam proces poučavanja i dok se njihovo mišljenje nije (de)formiralo pod utjecajem izvanjskih faktora poput prvih većih zadataka za rad na nastavi i samostalni rad kod kuće, prvih mentoriranih *korekcija* njihovih radova, prvih negativnih zabilješki u evidenciji njihovog dolaska na nastavu i izvršenja zadataka. Na taj način u najvećoj mogućoj mjeri zadržana je njihova stajališna pozicija koju su imali i na Provjeri, a sam studij još ih nije oblikovao svojim standardima i kriterijima te im izmijenio percepciju (pa i očekivanja) o studiju.

Neizbježno je bilo održati ispitivanje studenata putem upitnika nakon uvodnog predavanja predmeta „Uvod u grafiku/grafičke tehnike“, jer se uvodno predavanje održava na prvom nastavnom satu, te se izvodi kao predavanje o obavezama i očekivanjima spram studenata, tijekom nastave, obliku nastave, studente se upoznaje sa stručnim tekstom, literaturom i slično.

Prije samog provođenja istraživanja prikupljeni su podaci o bodovima pristupnika na Provjeri posebnih znanja, vještina i sposobnosti, a koji će kasnije biti korišteni za usporedbu s odgovorima u upitniku.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

UPITNIK:

Istraživanje je provedeno u listopadu 2021. sa studenticama i studentima 1. godine studija preddiplomskog studijskog programa „Grafika“. Provedeno je u sklopu kolegija „Uvod u grafiku/grafičke tehnike“, koji se odvija dva puta tjedno, s ukupnim fondom od šest sati nastave tjedno. Predmetni kolegij glavni je stručni predmet na 1. godini, a nadopunjava se s glavnim umjetničkim predmetom, Crtanjem i slikanjem koji se izvodi devet sati nastave tjedno.

Ispitano je osam osoba, od toga šest studentica i dva studenta. Upitnik je bio anonimn i ispunjavao se pod pseudonimom. Budući da će se na kraju akademske godine provesti još jedno ispitivanje, odnosno druga etapa ovog preliminarnog ispitivanja, te da će nakon toga i studenti moći imati uvid u svoje prve odgovore, bilo je potrebno da putem pseudonima mogu preuzeti rezultate obaju svojih upitnika.

Upitnik je koncipiran u četiri poglavlja, odnosno obuhvaća četiri teme:

1. UPIS NA STUDIJ (22 pitanja)
2. MOTIVACIJA I OČEKIVANJA OD SEBE (6 pitanja)
3. OČEKIVANJA OD AKADEMIJE I STUDIJA (27 pitanja)
4. UČENJE (O) UMJETNOSTI (9 pitanja)

Ukupno upitnik sadrži 64 pitanja.

Mogućnosti odgovora bile su:

- Da/Ne/Možda
- Rangiranje po važnosti 1 – 5 (– 7)
- Višestruki odabir
- Mogućnost vlastitog pisanog odgovora
- Rangiranje s obzirom na osobne prioritete

Upitnik se ispunjavao tijekom nastave, a studenti su prilikom ispunjavanja bili sami u prostoriji. Vremenski period ispunjavanja upitnika nije bio ograničen i obuhvaćao je onoliko vremena koliko je bilo potrebno za promišljanje i ispunjavanje.

Upitnik je postavljen na mrežnom sučelju (Google survey), odgovori su zabilježeni prilikom slanja, te su statistike izrađene automatski prilikom učitavanja odgovora.

EVIDENCIJE I DRUGI KORIŠTENI MATERIJAL:

Za potrebe provođenja istraživanja korištene su evidencije, dokumenti i drugi materijal:

1. REZULTATI OSTVARENI NA PROVJERI POSEBNIH ZNANJA, VJEŠTINA I SPOSOBNOSTI, AKADEMIJA LIKOVNIH UMJETNOSTI, 2021/22.
2. EVIDENCIJE PRISUTNOSTI NA NASTAVI I RADA STUDENATA
3. CRTEŽI STUDENATA/STUDENTICA

1. REZULTATI OSTVARENI NA PROVJERI POSEBNIH ZNANJA, VJEŠTINA I SPOSOBNOSTI, AKADEMIJA LIKOVNIH UMJETNOSTI, Zapisnik Povjerenstva za provjeru posebnih znanja, vještina i sposobnosti, 2021/22.

Rezultati sadrže pojedinačne bodove za svaki segment provjere za svakog pristupnika/pristupnicu. Kao dokumenti pohranjuju se u arhivu Akademije i nisu javno dostupni, osim konačnog zbroja bodova za pristupnike koji su ostvarili pravo upisa na Akademiju.

2. EVIDENCIJE PRISUTNOSTI NA NASTAVI I RADA STUDENATA

Praćenje prisutnosti studenata na nastavi sastavni je dio nastavničkih obaveza. Prisustvovanje nastavi je obavezno, praćenje se provodi vođenjem pisane evidencije, a dopušteni su izostanci do 10 % ukupnog fonda sati predmeta. Studenti su na uvodnom predavanju upoznati s obavezom prisustvovanja na nastavi kao i obavezom ispunjavanja zadataka koje trebaju napraviti na nastavi i izvan vremena nastave, a koji su neposredno vezani uz silabus predmeta. Također, zadaci su strukturirani tako da u potpunosti prate izvedbeni plan predmeta, te su detaljnije opisani u nastavnom tekstu dostupnom na mrežnoj stranici Akademije.

Studenti su upućeni na nastavni tekst u uvodnom predavanju, te ponovno prije svake nove nastavne cjeline. U samostalan rad studenata većinom spada izvedba pripremnih crteža za grafiku, te nastavni tekst služi i kao stalan pisani podsjetnik na motiv, tehniku i glavne značajke crteža koje su potrebne za pojedinu grafičku tehniku. Svi zadaci se, osim toga, usmeno pojašnjavaju, te je na taj način uz pisanu i usmenu prezentaciju zadataka znatno smanjena mogućnost nerazumijevanja ili krivog razumijevanja zadatka, odnosno nekog drugog komunikacijskog nesporazuma (vezano uz format, broj crteža, tehniku, motiv i sl.).

Za potrebe praćenja prisustva na nastavi vođene su dvije evidencije:

1. Evidencija dolazaka i prisustvovanja studenata nastavi

Nedolazak se evidentira u slučaju očitog nedolaska studenta/studentice, u slučaju većeg kašnjenja kada student/studentica izgubi veći dio predavanja koje se odvija uvijek na početku

nastave, te u slučaju dolaska na nastavu bez potrebnih crteža, matrice, ili drugog važnog elementa bez kojeg student/studentica ne može taj dan na nastavi praktično sudjelovati jer ne posjeduje ono što je osnovni predmet tog rada.

2. Evidencija ispunjavanja zadataka studenata

U ovu se evidenciju bilježe samo osnovni podaci o izvršenju zadataka – je li student/studentica pratio/pratila zadatak u smislu formalnih zahtjeva (motiv, tehnika, format, broj crteža i slično, ovisno o zadatku). Studenti su upoznati da je praćenje uputa za izvedbu pripremnih crteža za grafiku nužan preduvjet kod svake nove nastavne cjeline jer se u svakoj cjelini radovi izvode u novoj grafičkoj tehnici. Stoga je tehnička zadatost crteža neposredno povezana s tehničkom zadatošću grafičke tehnike predviđene za izvođenje. Unutar tih zadatasti u svakoj se cjelini rješavaju različiti likovni problemi, i to putem neposredne grupne analize crteža i grupnih i individualnih mentorskih korekcija radova.

Podaci iz evidencija važni su za istraživanje jer se mogu staviti u suodnos s podacima iz upitnika. Dok upitnik istražuje mišljenje i stavove, koji ne moraju uvijek biti utemeljeni na objektivnim pokazateljima već na subjektivnom doživljaju sebe i svijeta, evidencija se temelji na objektivnom (ili objektivnijem) praćenju formalnih, mjerljivih odrednica motiviranosti za studij. U tom kontekstu se redovito pohađanje nastave i izvršavanje zadataka, ali i pomno praćenja smjernica u svakom zadatku, mogu identificirati kao motiviranost za studij, dok se nasuprot toga neredovitost i neispunjavanje zadataka mogu identificirati kao nedovoljna motiviranost ili njezin potpuni izostanak čak i kada se student/studentica verbalno izjašnjava kao motiviran/motivirana.

3. CRTEŽI STUDENATA/STUDENTICA

Za ilustriranje i stavljanje u suodnos tvrdnji studenata i rezultata njihova rada korišteni su primjeri nekih od crteža studenata nastali za prva dva crtačka zadatka. Crteži su anonimizirani, ne navode se identiteti studenata/studentica autora/autorica crteža. Studenti su pristali ustupiti svoje crteže bez navođenja njihovog identiteta.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kao što je već navedeno upitnik se sastojao od 64 pitanja, grupirana u četiri poglavlja:

1. UPIS NA STUDIJ (22 pitanja)
2. MOTIVACIJA I OČEKIVANJA OD SEBE (6 pitanja)
3. OČEKIVANJA OD AKADEMIJE I STUDIJA (27 pitanja)
4. UČENJE (O) UMJETNOSTI (9 pitanja)

Zbog obima pitanja i odgovora predstavljena su samo ona pitanja i odgovori koji će se ovom prilikom staviti u suodnos s ostalim podacima, spoznajama i elementima istraživanja.

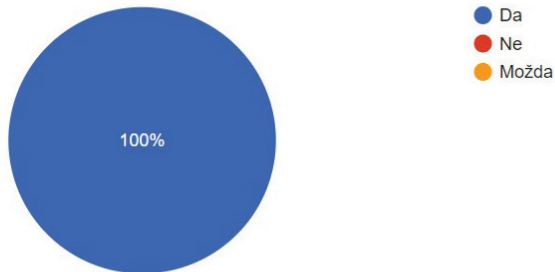
1. Upis na studij (22 pitanja)

Ova grupa pitanja ispituje studente o njihovim željama i namjerama prilikom odabira fakulteta i o sudjelovanju i rezultatima koje su postigli na Provjeri posebnih znanja, vještina i sposobnosti („Prijemnom ispitu“).

1. Je li vam Akademija bila na 1. mjestu fakulta koje ste željeli upisati?

DA – NE – MOŽDA

8 odgovora



Slika 1: distribucija odgovora na pitanje 1. Je li vam Akademija bila na 1. mjestu fakulteta koje ste željeli upisati?

SVI studenti (100 %, Slika 1) odabrali su odgovor „Da“, da im je Akademija bila na 1. mjestu u izboru fakulteta.

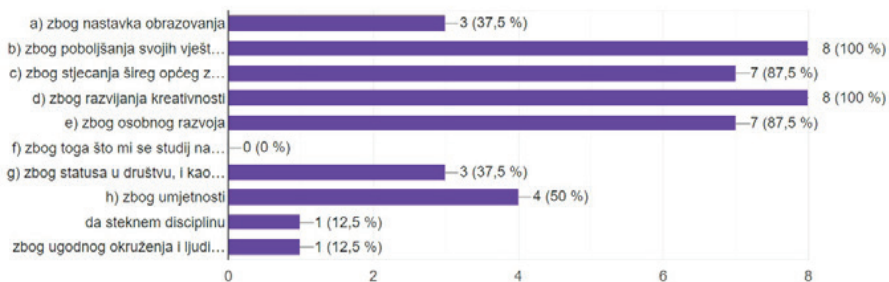
Iz jednoglasnog odgovora može se zaključiti da nitko od studenata/studentica studiju nije pristupio kao alternativnoj ili „rezervnoj“ opciji, te da primarno žele studirati grafiku na Akademiji (a tek onda na drugim studijima; pitanje i odgovori 4).

Većina studenata (75 %) bi, da se u ovom pokušaju nije uspjela upisati, ponovno pokušala još jednom (pitanje i odgovori 5), što ukazuje na visoku motiviranost za studijem grafike na Akademiji.

6. Zbog čega ste željeli upisati Akademiju (možete odabrati više odgovora)?

- a) zbog nastavka obrazovanja – 37 % odgovora
- b) zbog poboljšanja svojih vještina – 100 % odgovora
- c) zbog stjecanja šireg općeg znanja – 87 % odgovora
- d) zbog razvijanja kreativnosti – 100 % odgovora
- e) zbog osobnog razvoja – 87 % odgovora
- f) zbog toga što mi se studij na Akademiji činio laganim – 0
- g) zbog statusa u društvu, i kao studenta i kao umjetnika (nakon diplomiranja) – 37 % odgovora
- h) zbog umjetnosti – 50 % odgovora
- i) Ostalo: _____

8 odgovora



Slika 2: Distribucija odgovora na pitanje: 6. Zbog čega ste željeli upisati Akademiju?

Kod ovog pitanja SVI studenti (100 %, Slika 2) su odabrali odgovore:

- b) zbog poboljšanja vještina
- d) zbog razvijanja kreativnosti.

VELIKA VEĆINA (87 %) je odabrala odgovore:

- c) zbog stjecanja šireg općeg znanja**
- e) zbog osobnog razvoja.**

Ovo pitanje i dani odgovori ukazuju na to koji su bili najvažniji razlozi zbog kojih su studenti upisali Akademiju. Za sve odabire možemo ustvrditi da su doista i važni, te da su studenti dobro odabrali svoje prioritete. Također, svi odabrani odgovori ukazuju na to da studenti znaju što od Akademije mogu očekivati, da znaju da su na dobrom mjestu te da su prilikom upisa studija imali motivaciju obrazovati se, unaprijediti svoje vještine i razvijati se na općem, osobnom planu, ali i na specifičnom.

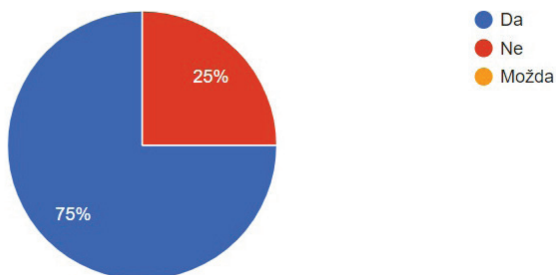
Pitanja 1 i 6 – korelacija s evidencijama:

Prethodna dva pitanja, 1. i 6., mogu se staviti u suodnos s evidencijom praćenja rada studenata koja se kontinuirano provodi na nastavi. Iskazana želja za poboljšanjem vještina, razvijanjem kreativnosti, stjecanjem šireg općeg znanja, i osobnim razvojem trebala bi rezultirati voljom za radom, no **već prvi zadatak** za nastavu Uvoda u grafiku/grafičkih tehnika nije izvršio NITKO od studenata. Zadatak je bio donijeti 1 – 2 knjige s reprodukcijama ukupno dvaju **crteža** u bilo kojoj crtačkoj tehnici, iz bilo kojeg stilskog razdoblja, bilo kojeg umjetnika/umjetnice na temu autoportreta. Zadatak je povezan s njihovim prvim crtačkim zadatkom i predstavlja uvod u prvu temu na nastavi. Važno je napomenuti da u sklopu Akademije postoji vrlo dobro opremljena knjižnica, a ovaj zadatak osim što služi za razgovor o prvom crtačkom zadatku, služi i tome da se studenti na samom početku nastave upišu u knjižnicu Akademije, upoznaju se s njezinim bogatim fondom, nauče ga koristiti i nastave ga koristiti u daljnjem studiranju.

7. Jeste li zadovoljni svojim uspjehom na prijemnom ispitu?

DA – NE – MOŽDA

8 odgovora



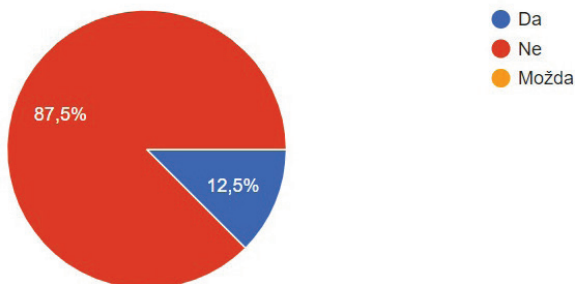
Slika 3: Distribucija odgovora na pitanje: 7. Jeste li zadovoljni svojim uspjehom na prijemnom ispitu?

Na ovo se pitanje 75 % studenata (Slika 3) izjasnilo pozitivno da su zadovoljni svojim uspjehom na prijemnom ispitu. Maksimalni ukupni broj bodova na prijemnom ispitu je 800, dok je 400 bodova prag za upis. Uvidom u ukupne rezultate prijemnog ispita vidljivo je da je samo troje studenata ostvarilo bodove u kategoriji 700 – 800, dvoje studenata u kategoriji 600 – 700, a troje u kategoriji 500 – 600 bodova.

18. Mislite li da ste bili izvrsni na pisanom testu opće kulture?

DA – NE – MOŽDA

8 odgovora



Slika 4: Distribucija odgovora na pitanje: 18. Mislite li da ste bili izvrsni na pisanom testu opće kulture?

Pisani test iz opće kulture sastavni je dio prijemnog ispita i boduje se manjim brojem bodova, nosi samo 100 bodova, ali zorno pokazuje da je opća kultura pristupnika niska i da pada iz godine u godinu.

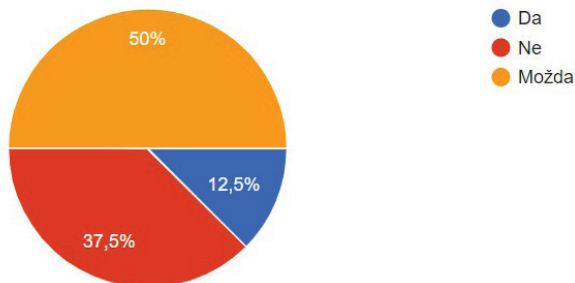
VELIKA VEĆINA studenata, njih 87 %, odgovorila je „Ne“, da nisu zadovoljni, ali jedan je odgovor i „Da“ što je u potpunom raskoraku sa stvarnim rezultatima pisanog testa (Slika 4).

Naime, od mogućih maksimalnih 100 bodova, najviši broj bodova **ostvarenih** na pisanom testu 2021. godine jest 70 bodova, što je ujedno i jedan od većih rezultata i u odnosu na prošle godine, dok je najniži broj bodova 24. Iz toga proizlazi da, ako je odgovor o izvrsnosti dao/dala student/studentica koji/koja je ostvario/ostvarila najviših 70 bodova – precepcija vlastite izvrsnosti studenta/studentice u neskladu je sa stvarnim brojem bodova. Nije potrebna velika analiza da bi se zaključilo da ako je ovaj odgovor dao/dala student/studentica s najmanjim brojem bodova (24) da je raskorak ili procijep između subjektivnog i objektivnog znatno veći.

19. Mislite li da ste bili izvrsni na usmenom razgovoru o motivaciji za studij?

DA – NE – MOŽDA

8 odgovora



Slika 5: Distribucija odgovora na pitanje: 19. Mislite li da ste bili izvrsni na usmenom razgovoru o motivaciji za studij?

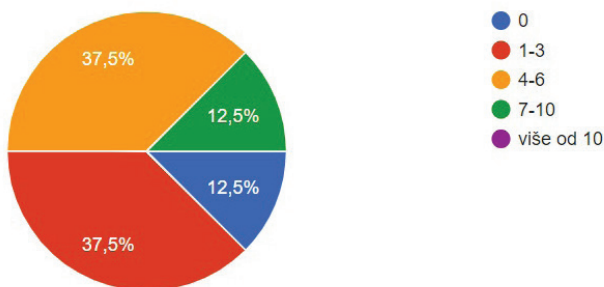
Važno je reći da je jedan od važnih elemenata razredbenog ispita, ali koji se **ne boduje, usmeni razgovor s kandidatima** na kojem se procjenjuje njihova motiviranost i zainteresiranost za studij.

Na pitanje misle li da su bili izvrsni na usmenom razgovoru, 12 % studenata je odgovorilo „DA“ i 50 % studenata je odgovorilo „MOŽDA“ (slika 5). S obzirom na tijek razgovora s pristupnicima, kod ovog je pitanja bila očekivana objektivnija samoprocjena, odnosno biranje odgovora „NE“. Dojam je Povjerenstva za provjeru posebnih znanja, vještina i sposobnosti (prijemnog ispita) iz godine u godinu da pristupnici na ovom dijelu prijemnog ne potvrđuju dovoljno dobro svoju motiviranost za studij. Premda verbalno iskazuju da se žele upisati, pristupnici vrlo malo znaju o studiju koji žele upisati, o Akademiji, o nastavnicima koji predaju na Grafici, o suvremenim (hrvatskim) umjetnicima, o kulturi općenito, ne prate izložbe, i najčešće ne participiraju u bilo kojem obliku kulturnih zbivanja, čak niti u pandemijsko doba kada je kultura dostupnija u virtualnom okruženju.

21. Nakon usmenog razgovora, a do početka nastave, posjetili ste sljedeći broj izložbi:

- a) 0
- b) 1 – 3
- c) 4 – 6
- d) 7 – 10
- e) više od 10.

8 odgovora



Slika 6: Distribucija odgovora na pitanje: 21. Nakon usmenog razgovora, a do početka nastave, posjetili ste sljedeći broj izložbi

Ovo pitanje u upitniku postavljeno je s ciljem praćenja motivacije pristupnika nakon prijemnog ispita, a prije početka nastave.

Učestalo i jedno od najvažnijih pitanja na usmenom razgovoru jest pitanje o suvremenim umjetnicima čiji rad pristupnici poznaju i izložbama koje su posjetili – koji su to umjetnici, u kojem se mediju izražavaju, koje su to izložbe, zbog čega su ih posjetili itd. Povjerenstvo uvažava mogućnost da su pristupnici i iz manjih mjesta u kojima ne postoji kulturni sadržaj, a u ovom se pitanju ne očekuje veliki broj izložbi, već bilo kakva spoznaja o tome što se u muzejima i galerijama uopće može pronaći.

Na usmenom razgovoru prevladavaju odgovori da su pristupnici posjetili vrlo malo ili niti jednu izložbu, često ne znaju navesti niti jedan muzej (bilo kojeg stilskog razdoblja), te niti jednog suvremenog umjetnika.

Na pitanje u ovoj anketi koliko su izložbi posjetili nakon prijemnog ispita (slika 6), 12 % je odgovorilo 0 izložbi, 37 % je odgovorilo 1 – 3, što je vrlo malo s obzirom na to da im je na prijemnom ukazano na važnost posjećivanja izložbi. Tek je preostala polovica studenata posjetila više od četiri izložbe u periodu od tri mjeseca do početka nastave. Za napomenuje da se većina galerija i muzeja u Zagrebu nalazi u strogom centru grada, kao i Akademija, te da su pristupnici koji nisu iz Zagreba izložbe mogli posjetiti u danima predaje mapa i prijemnog ispita.

2. MOTIVACIJA I OČEKIVANJA OD SEBE (6 pitanja)

Ova je grupa pitanja, premda je pitanja manje u odnosu na druge grupe, najvažnija za kasnije praćenje radova studenata.

23. Procijenite svoju sposobnost samomotivacije na ljestvici od 1 do 5

5 – vrlo visoka sposobnost samomotivacije

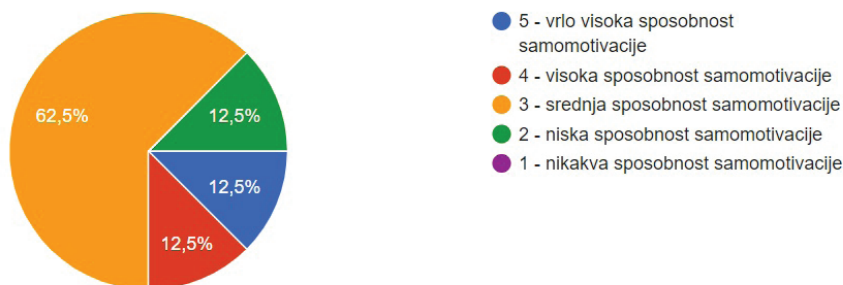
4 – visoka sposobnost samomotivacije

3 – srednja sposobnost samomotivacije

2 – niska sposobnost samomotivacije

1 – nikakva sposobnost samomotivacije

8 odgovora



Slika 7: Distribucija odgovora na pitanje: 23. Procijenite svoju sposobnost samomotivacije na ljestvici od 1 do 5

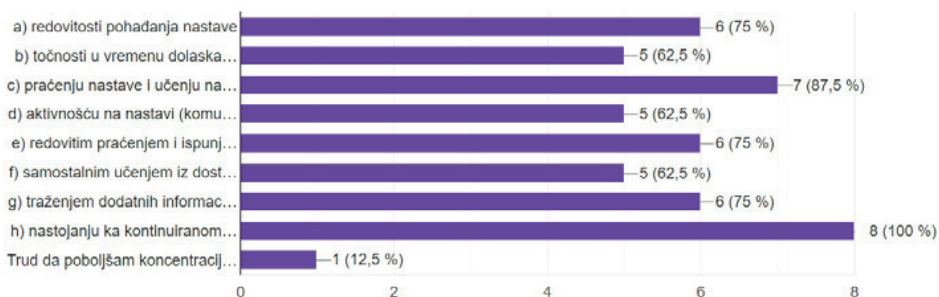
Samo jedan/jedna student/studentica (12 %) ima vrlo visoku sposobnost samomotivacije, jedan ima visoku, jedan ima nisku sposobnost samomotivacije, a ostalih petoro studenata (62 %) ima srednju sposobnost samomotivacije (Slika 7).

Ovo je pitanje važno zbog toga što studiranje, a pogotovo studiranje umjetnosti, ali i kasnije umjetničko zanimanje podrazumijeva visok stupanj samomotivacije. Samomotivacija za rad odražava se u redovitom dolaženju na nastavu, praćenju zadataka, upornošću i posvećenošću radu te stalnom nastojanju da se u radu napreduje. Sve navedeno često je velik izazov studentima naviklima da je srednjoškolsko, a i osnovnoškolsko obrazovanje prije toga, utemeljeno na formalnom ispunjavanju obaveza i učestalim i parcijalnim „provjerama znanja“ učenika, dok je studiranje na Akademiji utemeljeno na mnogo samostalnog rada, samomotivaciji, te samo jednoj „provjeri ishoda učenja“ na kraju akademske godine. Izostanak mehanizama kontinuirane formalne evaluacije rada studenata (ocjenjivanje tijekom godine) umanjuje osjećaj obvezanosti redovitog rada i ispunjavanja obaveza studenata. Izostanak visoke samomotiviranosti, pak, povećava mogućnost nedovoljnog angažmana na nastavi.

25. Vaša motiviranost očitovat će se u (možete odabrati više odgovora):

- a) redovitosti pohađanja nastave – 6 studenata
- b) točnosti u vremenu dolaska na nastavu – 5 studenata
- c) praćenju nastave i učenju na nastavi – 7 studenata
- d) aktivnošću na nastavi (komunikacija s profesorom, sudjelovanje u raspravama) – 5 studenata
- e) redovitim praćenjem i ispunjavanjem zadataka kod kuće i na nastavi – 6 studenata
- f) samostalnim učenjem iz dostupnih izvora (knjige, mrežne stranice) – 5 studenata
- g) traženjem dodatnih informacija za proširivanje znanja (od profesora) – 6 studenata
- h) nastojanju ka kontinuiranom napretku u radu (crtanju, grafičkim tehnikama) – 8 studenata
- i) OSTALO _____

8 odgovora



Slika 8: Distribucija odgovora na pitanje: 25. Vaša motiviranost očitovat će se u (možete odabrati više odgovora):

Uz ovo pitanje bio je moguć višestruk odabir i svi odgovori su dobili između 62 do 100 % odabira (Slika 8).

Najviše su rangirani odgovori:

c) praćenju nastave i učenju na nastavi (87 %)

h) nastojanju na kontinuiranom napretku u radu (crtanju, grafičkim tehnikama) – 100%

Ovo je pitanje ključno u istraživanju jer se može staviti u neposredan suodnos s kasnijim radom studenata, odnosno evidencijom prisustva na nastavi i ispunjavanja zadataka.

Za razumijevanje suodnosa odgovora c) i h) te podataka dobivenih kroz praćenja rada studenata važno je naglasiti kako za predmet „Uvod u grafiku/grafičke tehnike“ postoji opsežan nastavni tekst u kojem su pojašnjeni ciljevi predmeta, nastavne cjeline i nastavne jedinice, obaveze studenata na predmetu, navedeni su svi zadaci uključujući detaljan opis načina rada, tehnike, broja potrebnih crteža, matrica i otisaka te uvjeti za polaganje ispita.

Uz to, studenti su na prvom satu ovog predmeta obaviješteni o obavezama, upućeni su na nastavni tekst, a prije svake nove nastavne cjeline zadatak im je najavljen, usmeno pojašnjen, te su radovi kontinuirano, svaki sat, usmeno korigirani. Samim time zadovoljeni su svi preduvjeti za nesmetano i potpuno izvršavanje svih obaveza na predmetu.

Odgovori c) i h) – korelacija s evidencijama:

Kada se u suodnos stave detaljne upute o zadacima te visok odabir odgovora c) i h) iz upitnika u kojima studenti tvrde da će se njihova motivacija očitovati u „praćenju nastave i učenju na nastavi“, te da će „nastojati ostvariti kontinuirani napredak u radu (crtanju, grafičkim tehnikama)“ sa **stvarnim rezultatima njihova rada** (redovitost na nastavi, ispunjavanje zadataka,

praćenje tehničkih i tehnoloških zahtjeva, posvećenost suštini zadataka), dolazi se do problema postavljenog u naslovu istraživanja. Naime, očigledno je da postoji **procijep između studentskih očekivanja** (od sebe, od profesora, od Akademije) **i njihove samoprocjene, njihovog stvarnog truda i zalaganja** u radu, te na kraju njihovih **rezultata rada** koji su i u kvalitativnom i u kvantitativnom smislu mjerljivi jer su zadaci precizno definirani.

Unatoč iskazanoj viskoj motiviranosti za rad, studenti svojim radovima pokazuju nedovoljnu usredotočenost na zadatak, na traženu tehniku crtanja, na redovitost ispunjavanja zadataka, te na važnost kontinuiranog rada kroz koji se i sami razvijaju.

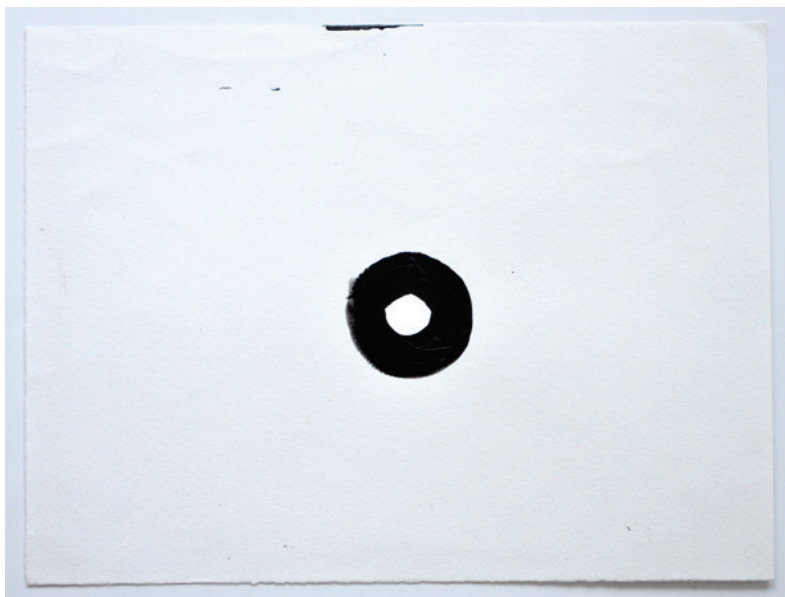
Odgovori c) i h) – korelacija s radovima:

Primjeri pokazuju crteže nastale prema jednostavnom zadatku na nastavi. Zadatak je svojevrstan test pažnje studenata, te se njime provjerava sposobnost i spremnost praćenja najjednostavnijih uputa, kao i sposobnost odabira najboljeg alata za izvedbu zadatka. Zadana tehnika je crna akrilna boja na papiru, uz korištenje kista. Oblik i širina kista nisu zadani. Zadatak je glasio: „Nacrtajte točku.“ Zadatak nije dodatno pojašnjavao. Vrijeme crtanja: 1 minuta.

Jednostavnim zaključivanjem dolazi se do rješenja da „točka“ nije isto što i „točke“ ili isto što i „kružnice“ ili „ploha“. Isto tako, kod odabira kista između plosnatog i okruglog jednostavno je zaključiti da je pogodnija upotreba okruglog kista koji već samim dodiranjem površine papira ostavlja trag koji je točka.

Primjer 1 (Slika 9)

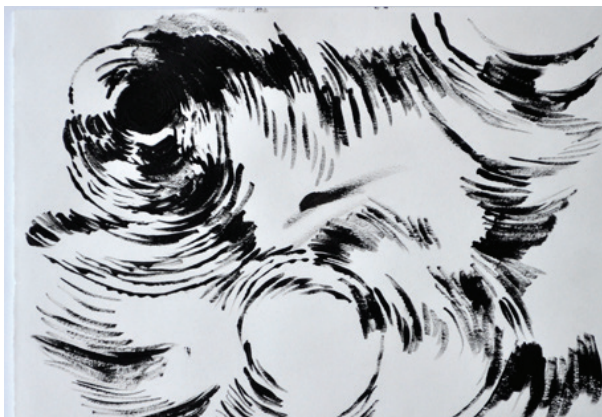
Student/studentica odabire plosnati kist i njime iscrtava kružnicu umjesto točke. Plosnati kist ostavlja širok, ravan trag, njime je teško nacrtati točku stoga je kretanje kista po površini papira bilo najjednostavnije rješenje za iscrtavanje kružnog oblika koji podsjeća na točku, no nije točka.



Slika 9: Primjer 1. studentskog rada po zadatku na temu „Točka“

Primjer 2 (Slika 10)

Student/studentica crta točku (u gornjem lijevom kutu crteža), no na crtež dodaje i veliki broj zaobljenih linija koje nisu bile dio zadatka, a i znatno su produžile vrijeme zadano za crtanje ove vježbe.



Slika 10: Primjer 2. studentskog rada po zadatku na temu „Točka”

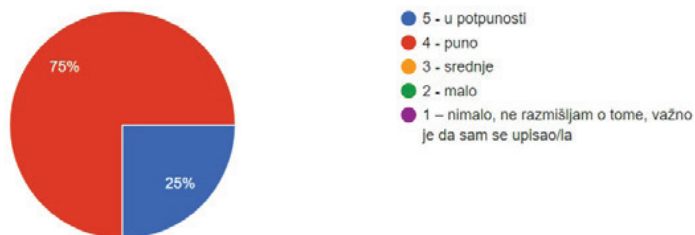
3. OČEKIVANJA OD AKADEMIJE I STUDIJA (27 pitanja)

Ova grupa pitanja propituje što studenti očekuju od institucije, u području studija, u području njihovog studiranja i odnosa spram zadataka studiranja i sl., ali najvažnije – što očekuju u području znanja i kompetencija nastavnika, motiviranosti nastavnika, utjecaja motiviranosti nastavnika na njihovu motiviranost, očekivanja koja nastavnici imaju spram njih, te kriterija ocjenjivanja. Dio pitanja odnosi se i na umjetnički rad nastavnika – poznaju li ga, i koju razinu kvalitete umjetničkog rada nastavnika očekuju.

Ova grupa pitanja odnosno odgovora može se staviti u korelaciju s pitanjima i odgovorima iz prethodnog poglavlja – motivacija i očekivanja od sebe.

33. Procijenite koliko ste spremni posvetiti se studiju, na ljestvici od 1 do 5:

8 odgovora



Slika 11: Distribucija odgovora na pitanje: 33. Procijenite koliko ste spremni posvetiti se studiju, na ljestvici od 1 do 5

„Puno“ je odabrala većina studenata (75 %), a „U potpunosti“ 25 % (Slika 11).

Nitko nije odabrao „srednje“, „malo“ i „nimalo“ (odgovor „nimalo“ je postavljen: „nimalo, ne razmišljam o tome, važno je da sam se upisao/la“).

Ovo je pitanje među važnijim pitanjima jer se može staviti u odnos s evidencijom prisustva studenata na nastavi i praćenja ispunjavanja zadataka.

Za razumijevanje i tumačenje odgovora iz ovog pitanja važno je ponoviti da su studenti na prvom satu nastave upoznati s obavezama, kako je već prethodno rečeno, te im je više puta ponovljeno da je **preduvjet prisustvovanju nastavi** – ispunjavanje zadataka koji su predviđeni za taj radni dan. Studenti su, dakle, upoznati s time da njihovo prisustvo na nastavi nema svrhe ako se za to nisu pripremili, odnosno ako je, na primjer, za određeni dan predviđeno biranje crteža/predložka za grafiku a on/ona nije nacrtao/nacrtala crteže, ili ako je predviđeno tiskanje, a on/ona nije izradio/izradila matricu, neće im biti omogućeno prisustvovanje nastavi.

Odgovori da su se spremni „Puno“ i „U potpunosti“ **posvetiti studiju** trebali bi podrazumijevati da se studenti „puno“ i „u potpunosti“ **posvećuju svojim obavezama**, no dosadašnje praćenje njihova rada ukazuje na to da zadatke obavljaju neredovito, da nisu pažljivi u praćenju zadataka (i tehnički i likovni aspekt), i da izostaju s nastave, i to najčešće onim danima u kojima se pregledavaju zadaci koji su trebali ispuniti, odnosno nacrtati crteže/predložke.

Praćenje tehničkih uputa za crtanje važan je aspekt nastave jer su zadaci za crteže precizno definirani kako bi crteži bili prilagođeni kasnijem nesmetanom „prevođenju“ u određenu grafičku tehniku. Odudaranje od tehničkih uputa za crtanje kasnije se odražava u mnogobrojnim teškoćama na matricama i u otiscima. Nasuprot tome, crteži koji su izvedeni prema uputama omogućavaju i bolji grafički rezultat kasnije.

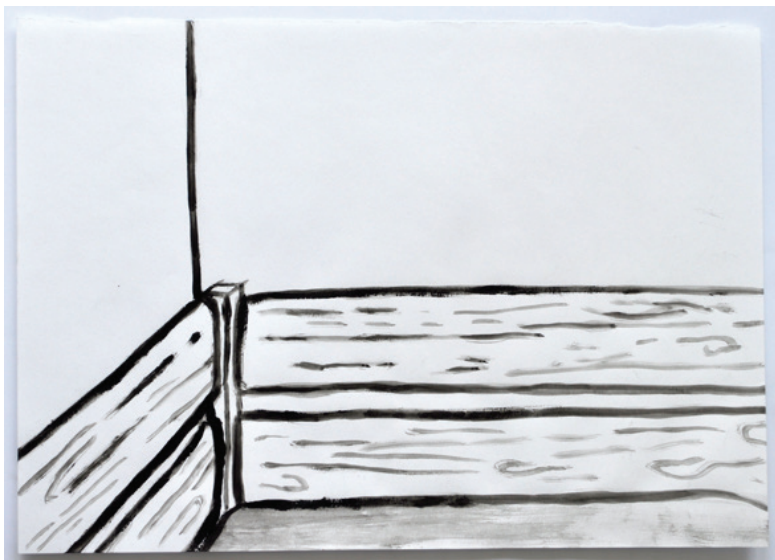
Teme i motivi crteža po nastavnim cjelinama osmišljeni su tako da su po svojim glavnim karakteristikama sukladni glavnim karakteristikama tehnike u kojoj će se kao grafike izvoditi. Na primjerima, kroz analiziranje crteža na nastavi, govori se o kompoziciji, osnovnim likovnim elementima, vrstama crta, percepciji predmetnog svijeta, karaktera predmeta i različitih materijala i načina njihova crtanja i drugim temama vezanima uz specifičnosti svakog zadatka i motiva.

Korelacija s radovima:

Prvi crtački zadatak je „Autoportret kroz prostor u kojem živim“. Studenti su upućeni da crtaju prostor u kojem žive, da kroz odabir motiva čim bolje ocrtaju svoju osobnost, da odaberu kadrove koji će im prožiti priliku nacrtati stvari različitih materijala te ih prikazati različitim karakterom crta, da crtežom obuhvate dubinu prostora kako bi mogli prikazati nizanje planova, perspektivu i detalje predmeta u prednjim planovima. Naglašeno je da ne crtaju jedan predmet koji stoji ispred bijelog zida jer takav motiv ne sadrži sve prethodno navedeno. Zadana je tehnika: crna akrilna boja i kist.

Sljedeći crteži (Slike 12 i 13) prikazuju da student/studentica nije slijedio/slijedila niti jednu od danih uputa te da oba crteža prikazuju po jedan predmet ili detalj predmeta, da predmeti ne ocrtavaju njihovu osobnost (impersonalni su, stolna lampa i kut kreveta), da crtež ne sadrži predmete različitih materijala, da nema dubine prostora, niti je prikazano nizanje planova.

Primjer 1 (Slika 12) uz to je crtan i razrjeđenim, sivim tonom akrilne boje, što je u suprotnosti sa zadatkom.



Slika 12: Primjer 1. studentskog rada po zadatku na temu „Autoportet kroz prostor u kojem živim“



Slika 13: Primjer 2. studentskog rada po zadatku na temu „Autoportet kroz prostor u kojem živim“

4. UČENJE (O) UMJETNOSTI

Ova grupa pitanja stavlja u suodnos osviještenost uloge rada i nastojanja studenata na vlastitom napretku s kasnijom umjetničkom profesijom.

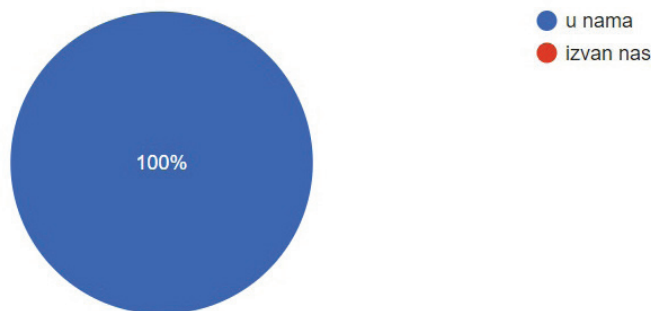
Pitanja istražuju mišljenje studenata/studentica o tome **može li se postati umjetnikom/umjetnicom pasivnim transferom znanja i iskustva s profesora/profesorice na studenta/studenticu** (većina studentskih odgovora, iznenađujuće, su „Da“ i „Možda“), osjećaju li se umjetnicima već time što su upisali Akademiju i slično.

Također, ova grupa pitanja može se staviti u suodnos s grupom pitanja „Motivacija i očekivanja od sebe“. Naime, osviještenost o tome da se umjetnikom/umjetnicom postaje vlastitom aktivnom ulogom u procesu edukacije na instituciji, ali i izvan nje, trebala bi biti usko povezana sa svijesti da je za vlastiti napredak u radu potrebna samomotivacija, i obrnuto.

59. Što mislite, gdje se „rađa“ umjetnost?

- a) u nama
- b) izvan nas

8 odgovora



Slika 14: Distribucija odgovora na pitanje: 59. Što mislite, gdje se „rađa“ umjetnost?

SVI studenti/studentice su odgovorili „**U nama**“ (Slika 14).

Ovo je jedno od tek rubno važnih pitanja za ovo istraživanje, ali poticajno za „pogled u sebe“ i određenu samospoznaju. Svrha pitanja bila je osvješćavanje da naša umjetnost ne može nastati izvan nas. Ukoliko naša umjetnost nastaje u nama, onda i svi faktori za njeno stvaranje moraju postojati u nama, i ne mogu biti izvanjski ili pasivni u odnosu na nas.

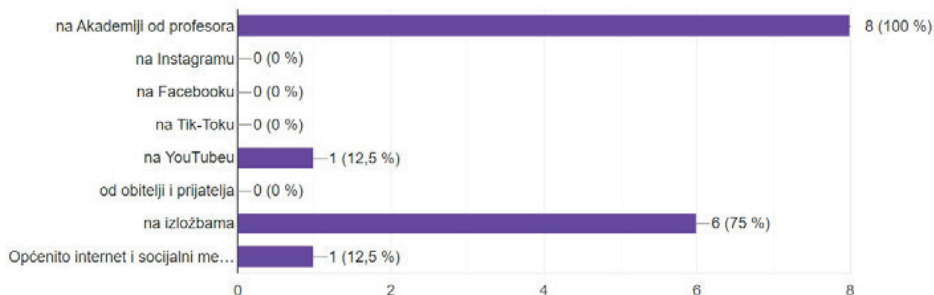
Nakon ispunjavanja upitnika studenti/studentice su samoinicijativno izjavili/izjavile da ih je ovo pitanje potaklo na dublje promišljanje, ne samo zbog potrebe da odaberu jedan od dva ponuđena odgovora, već i zbog toga što o tome do sada nisu razmišljali. Pitanje im je bilo poticajno i za raspravu koju su proveli, a kojoj ja nisam prisustvovala.

63. Gdje mislite da možete dobiti najviše informacija i steći najviše znanja o umjetnosti (odaberite 2 odgovora):

- a) na Akademiji od profesora
- b) na Instagramu
- c) na Facebooku

- d) na Tik-Toku
 e) na YouTubeu
 f) od obitelji i prijatelja
 g) na izložbama
 h) drugo, navedite _____

8 odgovora



Slika 15: Distribucija odgovora na pitanje: 63. Gdje mislite da možete dobiti najviše informacija i steći najviše znanja o umjetnosti (odaberite 2 odgovora)

Ovo pitanje je nudilo mogućnost višestrukog odabira.

Najviše rangirani odgovori su (Slika 15):

a) na Akademiji od profesora – 100 %, SVI studenti su to odabrali

b) na izložbama – 75 %, VELIKA VEĆINA studenata je ovo odabrala

Studenti su detektirali Akademiju kao najvažniji izvor stručnih informacija usko povezanih s njihovim interesima i njihovim studijem. Jednako su tako prepoznali i izložbe kao važno mjesto stjecanja neformalnog znanja o području kojim se misle baviti i zbog kojeg su odabrali ovaj studij.

Pitanje 63. zanimljivo je staviti u korelaciju s pitanjem **35. Prioritete u raspodjeli vremena u danu namjeravate posložiti (poredaj po prioritetima od 1 do 7, s time da je 1 najvažnije, a 7 najmanje važno):** studij, obitelj (druženje, sudjelovanje u obiteljskim obavezama), druženje s prijateljima, društvene mreže, posjećivanje kulturnih događanja (izložbe, predstave, koncerti, predavanja), sport/hobi, izlasci/provod.

Naime, premda je velika većina studenata u **pitanju 63.** odabrala izložbe kao 2. mjesto gdje mogu dobiti najviše informacija i steći najviše znanja o umjetnosti, u pitanju 35. posjećivanje izložbi nije priritet, dapače, nalazi se najčešće na 3. i 4. mjestu, a jednom i na 5. mjestu prioriteta.

Prvorangirani odgovori:

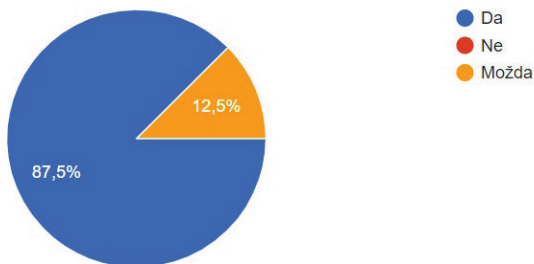
1. Studij – 6 studenata
2. Druženje s prijateljima – 2 studenta.

Posljednje, 64. pitanje zaokružilo je cijelu anketu:

64. Jeste li ispunjavajući ovu anketu dobili poticaj za daljnje promišljanje o svom studiju i ulozi osobnog angažmana u radu na nastavi i kod kuće?

DA – NE – MOŽDA

8 odgovora



Slika 16: Distribucija odgovora na pitanje: 64. Jeste li ispunjavajući ovu anketu dobili poticaj za daljnje promišljanje o svom studiju i ulozi osobnog angažmana u radu na nastavi i kod kuće?

VELIKA VEĆINA studenata (87 %) je odgovorila „Da“, a samo je jedan odgovor „Možda“ (Slika 16).

Ovo je pitanje postavljeno s ciljem saznanja donosi li anketa i neki drugi benefit osim ovog istraživanja i zaključivanja. Sudeći prema odgovorima, studenti su ispunjavajući upitnik otvorili teme za promišljanje o kojima do sada nisu promišljali.

UMJESTO ZAKLJUČKA:

Rezultati istraživanja „Umjetnost u procijepu“ opravdali su potrebu njegovog provođenja. Početna teza da kod studenata koji su upisali 1. godinu studija grafike postoji procijep između očekivanja i rezultata potvrđen je ovim preliminarnim istraživanjem.

Možemo uočiti da se mišljenja studenata dana u upitniku ne podudaraju s njihovom prisutnošću na nastavi, kao ni s angažmanom i radom na nastavi. Uočeno je da, kada ispunjavaju upitnik studenti, imajući u vidu da su upisani na visokoškolsku instituciju za obrazovanje umjetnika, daju očekivane odgovore koji podrazumijevaju visoki stupanj odgovornosti, motiviranosti i spremnosti za rad, no kada isto to trebaju iskazati u odgovornom odnosu prema svojim obvezama na nastavi i zadacima koje moraju ispuniti dolazi do procijepa između ponašanja i danog mišljenja.

Nakon cjelogodišnjeg procesa nastave planirano je na kraju akademske godine provesti još jednu anketu u kojoj će pitanja propitivati je li mišljenje studenata/studentica o istim temama različito na kraju jedne godine studija, ali propitivat će i teme koje se tiču obrazovnog procesa, metodologije rada, ispunjenja očekivanja studenata i drugo. Nastavak istraživanja doprinijet će razumijevanju važnosti obrazovnog procesa u oblikovanju razmišljanja i poticanja samosvijesti kod studenata.

Završetkom cjelovitog procesa istraživanja smatramo da će rezultati istraživanja moći poslužiti za izradu smjernica za sustavno praćenje rada i motiviranosti studenata, te za daljnju

izradu smjernica za motivaciju studenata na prvoj godini studija. Smatramo da je od velike važnosti da se studentima na početku studija posveti vrijeme i pomoć u boljem oblikovanju osobne odgovornosti i motiviranosti za studij kojeg su odabrali.

Literatura:

1. Dabo, T.: *UVOD U GRAFIKU / GRAFIČKE TEHNIKE, Nastavni materijal za kolegij: Uvod u grafiku/grafičke tehnike, Preddiplomski sveučilišni studij Grafika*, pristupljeno 1. 3. 2022., https://www.alu.unizg.hr/alu/cms/upload/grafika/strucni_tekstovi/Tanja_Dabo_Uvod_u_grafiku_Graficke_tehnike_NASTAVNI_TEKST_FIN.pdf

Zlata Tomljenović
Sara Negovetić

The application of the interactive visual arts teaching model in the third grade of elementary school

Abstract: Quality interaction with pupils in art classes means the type of communication in which the teacher uses his/her expertise, i.e., visual arts knowledge and experience in order to assist pupils in independently developing their ideas and knowledge and in transforming their cognitive representations. The interactive art teaching model presented in this paper is based on the transformational learning and teaching method, in which the teacher-pupil relationship is based on a free and meaningful two-way exchange of information, opinions, ideas and feelings, contributing to improved motivation, memory and ability, as compared to the traditional teaching methods. The present knowledge of art teaching methods points to the fact that teachers are insufficiently informed of the ways in which visual arts and art teaching can affect a pupil's life and development; furthermore, they are insufficiently prepared for developing high quality art teaching, based on adequate contents and methodology. Therefore, this paper presents specific strategies and methods which could assist in more successful implementation of the tasks related to art teaching. The paper presents a study involving 47 pupils of two third grade classes attending *Nikola Tesla* elementary school in Rijeka, the Republic of Croatia. A quantitative and qualitative analysis was conducted for 178 pupils' works. The results of the analysis confirm the hypothesis that the interactive teaching model positively affects all the aspects of pupil creation which were assessed – the application of art techniques and materials, knowledge and understanding of visual arts problems and concepts, as well as visual arts creativity.

Keywords: interactive approach to learning and teaching, creativity, visual arts classes, art techniques and materials, teaching methods

Translated by Aleksandra Marković

Zlata Tomljenović
Sara Negovetić

Primjena modela interaktivne nastave likovne kulture u trećem razredu osnovne škole

Apstrakt: U nastavi likovne kulture kvalitetna interakcija s učenicima podrazumijeva komunikaciju u kojoj učitelj upotrebljava svoju stručnost odnosno vizualno/likovno znanje i iskustvo kako bi pomogao učenicima u samostalnom stvaranju ideja i spoznaja i transformaciji kognitivnih reprezentacija. Interaktivni model nastave likovne kulture predstavljen u radu temelji se na transformacijskom načinu učenja i poučavanja u kojem se odnos između učitelja i učenika bazira na slobodnoj dvosmjernoj smisljenoj razmjeni informacija, mišljenja, ideja i osjećaja, što doprinosi boljem razvoju motivacije, pamćenja i sposobnosti u odnosu na tradicionalne načine izvođenja nastave. Dosadašnje spoznaje o načinima izvođenja nastave likovne kulture ukazuju na činjenicu da su učitelji nedovoljno osviješteni o mogućnostima utjecaja likovne umjetnosti i nastave likovne kulture na učenikov život i razvoj; također su u nedovoljnoj mjeri pripremljeni za kvalitetno sadržajno i metodičko osmišljavanje nastave likovne kulture. Stoga se u radu predlažu neke strategije i metode koje mogu pomoći u uspješnijoj realizaciji zadataka nastave likovne kulture. U radu je predstavljeno istraživanje u kojem je sudjelovalo 47 učenika iz dvaju trećih razreda Osnovne škole *Nikola Tesla* u Rijeci. Izvedena je kvantitativna i kvalitativna analiza 178 nastalih učeničkih radova. Rezultati analize potvrdili su hipoteze o pozitivnom učinku modela interaktivne nastave na sve dimenzije učeničkog stvaralaštva koje su se procjenjivale, a to su: uporaba likovnih tehnika i materijala, znanje i razumijevanje likovnih problema i pojmova te likovna kreativnost.

Ključne riječi: interaktivni pristup učenju i poučavanju, kreativnost, likovna kultura, likovne tehnike i materijali, nastavne metode

Uvod

Kvalitetna interakcija između svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa predstavlja jedno od temeljnih obilježja suvremene nastave. Primanje i reproduciranje informacija, na čemu se obrazovni sustavi temelje još od prvih oblika institucionalnog učenja, nije dovoljno za razvoj kompetencija potrebnih za život čovjeka u 21. stoljeću, među kojima se kao ključne četiri (4C) ističu kreativnost, kritičko mišljenje, komunikacija i suradnja (Nganga, 2019). Kako bi se spomenute kompetencije mogle što bolje razvijati, nastavu je važno osuvremeniti uvođenjem metoda i strategija rada kojima će se poticati cjeloviti razvoj djece na kognitivnom, afektivnom i motoričkom planu, sukladno djetetovim interesima i potrebi za igrom, izražavanjem, emocionalnom povezanošću, kretanjem; drugim riječima, učenje treba učiniti što zanimljivijim i svrsishodnijim. Interaktivni pristup učenju i poučavanju javlja se kao jedan od odgovora na problem zastarjelih načina poučavanja i učenja, a zasniva se na povećanoj interakciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kao i na korištenju metoda aktivnog učenja. U nastavi likovne kulture kvalitetna interakcija s učenicima podrazumijeva komunikaciju u kojoj učitelj upotrebljava svoju stručnost odnosno vizualno/likovno znanje i iskustvo kako bi pomogao učenicima u samostalnom stvaranju ideja i spoznaja i transformaciji kognitivnih reprezentacija kao preduvjetima za razvoj kreativnosti i kritičkog sagledavanja stvarnosti. Mnogi teoretičari navode da upravo umjetničko područje zbog svoje kompleksnosti i interdisciplinarnog karaktera nudi odličnu platformu za aktivan angažman učenika te razvoj njihova kreativnog i kritičkog mišljenja (Alter, 2009; Efland, 2002; Eisner, 2002). Osim toga, likovnim se izražavanjem djeca služe kako bi izrazila svoje razumijevanje i interpretaciju svijeta, čak i prije nego što razviju sposobnost izražavanja riječima (Bae, 2004). U čovjekovu životu umjetnost igra važnu ulogu. Umjetnička djela često ukazuju na univerzalna ljudska stanja i brige, premošćuju kulturalne i ekonomske barijere, otvorena su za razne interpretacije, zbog izražajnosti mogu izazvati emocionalne reakcije te sadrže kompleksne slojeve značenja, simbole i metafore (Alter, 2010). Stoga bi komunikacija o umjetnosti i putem umjetnosti trebala biti vitalan dio djetetova iskustva. U radu se opisuje interaktivni pristup učenju i poučavanju likovne kulture kojega, suprotno statičnoj prirodi frontalne nastave, karakterizira dinamičan proces koji se odvija kroz smislenu interakciju i visok stupanj angažiranosti svih sudionika nastavnog procesa.

Karakteristike interaktivne nastave likovne kulture

Interaktivni pristup učenju i poučavanju jest onaj kojim se u nastavnom procesu stavlja naglasak na pojačanu i smislenu razmjenu informacija, ideja i osjećaja između svih sudionika nastavnog procesa; njime se povećava unutrašnja motiviranost, zainteresiranost, zadovoljstvo i uspjeh učenika u savladavanju nastavnih sadržaja (Tomljenović, 2015). Takav se pristup temelji na modernoj paradigmi poučavanja i učenja u kojoj svi uključeni uče jedni od drugih (Čirić, 2016). Učenje se shvaća kao socijalni proces u kojem se aktivnost prenosi s učitelja na učenike. Usuglašavanje stavova, moderna komunikacija i tolerancija također su sastavni elementi interaktivne nastave (Popović, 2007). Primjenom interaktivnih strategija i metoda u nastavi likovne kulture potiče se razvoj niza kompetencija na kognitivnom, afektivnom i motoričkom planu koje su nužne da bi se učenici razvili u ljude koji su u stanju konstruktivno i kreativno razmišljati, iz obilja informacija odabrati pravu, odvajati važno od nevažnog, nenasilno komunicirati, demokratski participirati, kontrolirati emocije i slično. Interaktivna nastava likovne kulture temelji se na suvremenim modelima i strategijama učenja i poučavanja poput problemskog učenja, kooperativnog učenja, iskustvenog učenja, aktivnog i istraživačkog učenja te učenja kroz igru. Učiteljeva prezentacija likovnih sadržaja, kao i praktičan rad učenika, trebaju uključivati razne i komplementarne vrste aktivnosti koje uključuju otvorenu i fleksibilnu interakciju

između učenika i učitelja, radionički tip nastave, primjenu multimedije, promatranje, opažanje, igru, refleksiju, analizu, sintezu, uspoređivanje, uopćavanje, zamišljanje, maštanje, induktivno i deduktivno zaključivanje, stvaranje, analogiju i vrednovanje (Tomljenović, 2018). Istraživanja su pokazala da se interaktivnim učenjem i poučavanjem kod učenika postiže bolje razumijevanje gradiva odnosno bolja sposobnost sinteze i integracije naučenog, povećana je razina motivacije te uporaba kognitivnih sposobnosti višeg reda, postiže se bolje pamćenje gradiva, kao i pozitivniji stavovi prema predmetu Likovna kultura (Smilan & Miraglia, 2009; Suzić, 2002; Van Dijk & Jochems, 2002).

Uloga učitelja u interaktivnoj nastavi likovne kulture

Brze promjene koje se dešavaju u suvremenom svijetu reflektiraju se i na odgojno-obrazovni sustav, a time i na ulogu učitelja, koja postaje sve kompleksnija i odgovornija. Svaki bi učitelj trebao posjedovati zadovoljavajuću kombinaciju osobnih, profesionalnih i predmetno-stručnih kompetencija. Među njima ključne su one koje se odnose na interakciju s ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa. Mnogi autori naglašavaju kako su interpersonalne kompetencije učitelja pri samom vrhu po važnosti u okviru odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće (Frymier i Houser, 2000; Maksimović i Stančić, 2012; Johnson i McElroy, 2012). Autori Omerović i Džafferagić-Franca (2012) navode tri važne kompetencije koje suvremeni učitelj treba posjedovati: znati stvoriti emocionalnu klimu pogodnu za učenje; znati graditi odnose – omogućiti komunikaciju (razmjenu informacija); stvarati prilike za angažiranost/aktivnost učenika. Naime, najvažniji pokazatelj kvalitetnog poučavanja je način na koji učenici reagiraju na aktivnosti poučavanja. Stvaranje opušteno atmosfere i stvaranje pozitivnih odnosa u razredu izrazito utječu na učenje i ponašanje učenika (Sidelinger i Tatum, 2019). Mnogi učenici (naročito oni mlađi) tijekom svoga školovanja pokazuju potrebu za emocionalnom povezanošću sa svojim učiteljima, kao i potvrdu koja se pojavljuje kao produkt spontanog povezivanja i sinkroniziranja emocija između učitelja i njih samih (Frymier i Houser, 2000). Učitelji u razrednoj nastavi trebali bi posjedovati osobine koje su homogene s topline, brigom i empatijom, kako bi stvorili klimu koja dopušta učenicima da s njima stvore emotivan odnos (Christiansen, 2002). Istraživanja pokazuju da su u situacijama gdje prisnost učenika s učiteljem nije postojala učenici imali značajno lošije rezultate nego oni kod kojih je povezanost sa učiteljem bila stabilna ili u uzlaznoj putanji (Lammers i sur., 2017). Kroz prisni odnos između učitelja i učenika otvaraju se mogućnosti za slobodnu razmjenu ideja, pri čemu se spontano razvija i učenje (Christiansen, 2002). Stvaranje kvalitetnih odnosa s učenicima podrazumijeva i maksimalno poštivanje njihove individualnosti (naročito u likovnom izrazu), oslušivanje njihovih potreba i interesa, individualno praćenje i usmjeravanje.

Druga važna pretpostavka za kvalitetno učenje i poučavanje u nastavi likovne kulture je stručna/likovna naobrazba učitelja. Ovaj zahtjev često je jedan od većih izazova za učitelje razredne nastave, koji se, pored ovog nastavnog predmeta, stručno i metodički trebaju osposobiti za još njih pet (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Engleski jezik, Glazbena kultura). Učitelj neće biti u stanju kvalitetno organizirati sat likovne kulture ako su mu određeni likovni problemi i pojmovi nejasni. Komponenta vrednovanja i ocjenjivanja učenikova rada također je veoma važna, pri čemu su razvijeni likovno-estetski kriteriji ključni za ispravno vrednovanje djetetova likovnog izraza (Grgurić i Jakubin, 1996; Karlavaris, 1991). Učitelj ih treba razvijati i usavršavati neovisno o urođenom likovnom senzibilitetu koji posjeduje. Jedna od vrlo važnih vještina koju suvremeni učitelj treba posjedovati, naročito u kontekstu individualiziranja nastave i uvažavanja cjelovitoga razvoja učenika, poznavanje je karakteristika i načina upotrebe nastavnih metoda, posebice onih predmetno-specifičnih (Tomljenović, 2018). Bez takve pripremljenosti potencijali učenika ne mogu biti prepoznati, niti se razvijati. Učiteljeva

kreativnost još je jedan važan aspekt kompetentnosti suvremenog učitelja, kako u općem smislu, tako i u nastavi likovne kulture. Pri osmišljavanju nastave učitelji bi trebali pokazati vlastitu kreativnost i didaktičku fleksibilnost, uz poštivanje individualnih razlika učenika pri usvajanju, razumijevanju i interpretaciji likovnih sadržaja. Kako bi se izbjegle negativne posljedice tradicionalnog pristupa u poučavanju i maksimiziralo učničke potencijale, treba težiti stvaranju poticajne klime u kojoj će učenici moći razvijati svoje potencijalne likovnoumjetničke sposobnosti, usvajati znanja i formirati pozitivan stav o predmetu (Tomljenović, 2015).

Jedan od najvažnijih elemenata interaktivne nastave likovne kulture predstavlja stručno osmišljeni vođeni razgovor učitelja i učenika baziran na učiteljevom umjetničko-vizualnom iskustvu i sposobnostima, koji kod učenika dovodi do osvještavanja vlastitih kognitivnih obraza (Englehart, 2009; Matthews, 1999). Tijekom razgovora s učenicima učiteljeva pitanja trebaju biti jasna i razumljiva, a klima u kojoj se postavljaju treba biti prijateljska i stimulativna, jer će se na taj način učenici osjećati sigurnima u izražavanju svojih ideja i misli. Pitanja usmjerena najmlađim učenicima (učenicima u razrednoj nastavi) trebaju biti brojna i uvijek povezana s pojavama iz njihove neposredne okoline. Kvalitetna interakcija na nastavi likovne kulture ona je kojom se potiče i ohrabruje oluja ideja, ali i analogijsko zaključivanje, vizualizacija, asocijacija i kodiranje (Alter, 2010). Učitelj također treba učenicima dati do znanja da je otvoren za neobična pitanja, odgovore i ideje te ih kroz interakciju s učenicima, štoviše, treba i poticati. U slučaju neobičnih ili drugačijih mišljenja učenika učitelj treba biti znatiželjan i pitati pojedinca kako je do njega došao/došla, budući da na taj način može doći do vrijednih saznanja o učenikovu načinu razmišljanja i razumijevanja njegove perspektive, ne samo prilikom likovnog izražavanja, već i općenito. Učitelji bi učenicima trebali pomoći sagledati činjenice s više strana, kako bi bili u stanju oblikovati cjelovitu sliku (likovnih) fenomena. Kad se učenike stavi u situaciju u kojoj moraju pretraživati informacije kroz više kategorija znanja koje posjeduju kako bi pronašli rješenja za likovne probleme, od njih se zapravo traži da sintetiziraju svoje postojeće znanje s idejama o umjetničkom djelu ili umjetničkom izražavanju, kako bi naposljetku došli do kreativnog rješenja. Učiteljeva je uloga i u ovom slučaju ključna. Učenike se treba „pogurati” u kreativno propitivanje radi stvaranja vlastitih opservacija i istraživanja višestrukih kutova gledanja na pojave i fenomene, pri čemu učitelj može postavljati pitanja otvorenog tipa poput: „Što ako bismo znali da...”, „Što bi se promijenilo ako...”, „Može li se isto prikazati i drugačije?” Takva pitanja stimuliraju znatiželju i postavljaju temelj za samostalno propitivanje. Učenici se na taj način uče traženju odgovora na pitanja: Što to gledam? Što ova slika znači za mene? Na koji je način djeluje ova poruka? Što je umjetnik zapravo želio poručiti svojim likovnim djelom? Takva im pitanja pomažu kako bi oblikovali svoje promišljanje, te naposljetku došli ne do jednoznačnih odgovora, već do mnoštva perspektiva (Alter, 2010).

Metodologija istraživanja

Problem, cilj i svrha istraživanja

Dosadašnje spoznaje o načinima izvođenja nastave likovne kulture ukazuju na činjenicu da su učitelji na razrednom stupnju osnovne škole nedovoljno osviješteni o mogućnostima utjecaja likovne umjetnosti i nastave likovne kulture na učenikov život i razvoj; većina ih je, također, u nedovoljnoj mjeri pripremljena za kvalitetno sadržajno i metodičko osmišljavanje nastave likovne kulture (Russell-Bowie, 2012; Tomljenović i Novaković, 2019). Dok se prema mnogim obrazovnim standardima kreativnost potencira kao jedna od poželjnih osobina pojedinca, obrazovna politika i nacionalni kurikulumi većine zemalja svijeta i dalje marginaliziraju važnost umjetničkog područja, a prednost se daje STEM aktivnostima (znanosti, tehnologiji, inženjerstvu i matematici). No, upravo umjetnički nastavni predmeti nude odličnu platformu za poticanje i razvoj kreativnih potencijala učenika. S druge strane, kvaliteta tih poticaja uvelike

ovisi o učitelju, njegovom metodološkom pristupu i njegovim stručnim sposobnostima (Huzjak i Županić Benić, 2017). Cilj istraživanja bio je primijeniti model učenja i poučavanja baziran na interaktivnom pristupu u trećim razredu osnovne škole, te utvrditi njegov utjecaj na znanje i razumijevanje likovnih pojmova i problema, sposobnost učenika u uporabi likovnih tehnika i materijala te razinu likovne kreativnosti kod učenika. Svrha istraživanja bila je ispitati u kojoj mjeri interaktivni pristup učenju i poučavanju u nastavi likovne kulture utječe na povećanje kvalitete izvođenja nastave i bolje rezultate učenika u gore navedenim kategorijama.

Na temelju ciljeva istraživanja izvedene su tri hipoteze:

H1: Učenici u eksperimentalnoj skupini pokazat će bolje znanje i razumijevanje likovnih pojmova i problema od učenika u kontrolnoj skupini.

H2: Učenici u eksperimentalnoj skupini pokazat će bolje sposobnosti i vještine u uporabi likovnih materijala i tehnika od učenika u kontrolnoj skupini.

H3: Učenici u eksperimentalnoj skupini pokazat će veću razinu likovne kreativnosti pri izvršavanju likovnih zadataka od učenika u kontrolnoj skupini.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika obuhvatio je dva druga razreda Osnovne škole *Nikola Tesla* u Rijeci. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 47 učenika, od čega ih je 22 bilo u eksperimentalnoj, a 25 u kontrolnoj skupini. Od ukupno 47 učenika njih 18 bili su dječaci, a 29 djevojčice.

Instrument istraživanja

U istraživanju su upotrijebljene kvantitativna i kvalitativna analiza, koje su provedene na temelju rezultata dobivenih provođenjem pedagoškog eksperimenta u kontrolnim i eksperimentalnim odjeljenjima. Metodologija empirijskog kvantitativnog istraživanja dopunjena je kvalitativnim istraživanjem, čija je svrha bila opisno procijeniti i usporediti likovne uratke učenika nastalih u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini. Za procjenu rezultata na temelju likovnih uradaka učenika, upotrijebila se petstupanjska ocjenjivačka ljestvica Lickertova tipa, kojom su se procjenjivale sljedeće kategorije kod učenika: 1) poznavanje i razumijevanje likovnih pojmova i problema; 2) sposobnosti i vještine pri uporabi likovnih tehnika i materijala; 3) likovna kreativnost (unutar ove kategorije ocjenjivale su se sljedeće potkategorije: osjetljivost za likovni problem; elaboracija – sposobnost organiziranja likovnih elemenata; fleksibilnost – rješavanje likovnih problema na nov način; fluentnost – bogatstvo ideja i likovnih izražajnih sredstava; originalnost – rijetka neobičnost realizacije; redefinicija – povezivanje prethodnih iskustava u nov likovni sadržaj (Karlavaris, 1988)). Te kategorije ocjenjivale su se na svakom učeničkom uratku na način da su se kategorijama pribrojavali bodovi od 0 do 4, ovisno o razini ostvarenja rezultata. U kvantitativnoj analizi najprije je provjerena normalnost distribucije za svaku od navedenih dimenzija pomoću Kolmogorov-Smirnov testa koji je pokazao abnormalnosti u distribuciji. Stoga je za daljnju statističku analizu korišten Mann-Whitneyev U test.

Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju i lipnju 2019. godine u OŠ *Nikola Tesla* u Rijeci. Odabrana su dva razredna odjeljenja s učenicima podjednake sposobnosti na području Likovne kulture te učiteljicama koje imaju podjednak broj godina iskustva u praksi, kao i stručnu/likovnu nabrazbu. Podjednaka polazišna osnova u obaju razreda potvrđena je inicijalnim ispitivanjem, odnosno realizacijom jedne nastavne jedinice i procjenom rezultata. Pedagoški eksperiment sastojao se od realizacije triju nastavnih jedinica propisanih Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (2010), te su dvije nastavne jedinice bile iz područja slikanja (Komplementarni kontrast; Kromatsko-akromatski kontrast), a jedna iz područja crtanja (Crtačka tekstura). S učiteljicama obiju skupina dogovoreno je provođenje nastavnih jedinica na način da je u obje skupine postavljen jednak likovni problem, jednaka tehnika i jednak motiv, čime je ujedno

osiguran visok stupanj objektivnosti u procjeni rezultata. Ukupno je prikupljeno 178 likovnih uradaka (93 u KS, 85 u ES). Učiteljice u KS izvodile su nastavu na ustaljeni način, onako kako inače izvode nastavu likovne kulture. S učiteljicama u ES organiziran je sastanak, na kojem su upućene u karakteristike interaktivnog pristupa učenju i poučavanju, načine upotrebe nastavnih metoda u nastavi likovne kulture te ostale elemente važne za provođenje eksperimentalnog modela nastave. Na temelju usmenog razgovora s učiteljicama u KS nakon pedagoškog eksperimenta utvrđeno je da su se nastavni sati realizirali na uobičajen način, uz upotrebu ustaljenih metoda rada – najčešće kombinacije verbalnih i vizualnih metoda (metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora i metoda demonstracije). Igra je kao metodički postupak izostala, a nastavna sredstva i pomagala koristila su se u malom postotku (ponekad su upotrijebljene reprodukcije i plakati). Interakcija između učiteljica i učenika svodila se uglavnom na objašnjavanje gradiva te pojašnjavanje likovnog zadatka. U eksperimentalnoj skupini poseban naglasak stavljen je na način izvođenja nastave, odnosno na interakciju učitelja s učenicima, koja je obuhvaćala aktivni pristup nastavnom procesu kroz postavljanje otvorenih pitanja i međusobnu dinamičnu izmjenu misli, ideja i iskustava učitelja i učenika, povezivanje likovnih sadržaja s kontekstom (životnom sredinom), uključivanje brojnih i raznolikih nastavnih sredstava i pomagala u nastavni proces, primjenu grupnog oblika rada i kreativne igre. Na nastavi su se koristile PowerPoint prezentacije s vizualnim primjerima. Prije početka praktičnih likovnih aktivnosti učenicima su se demonstrirale mogućnosti upotrebe likovnih tehnika i materijala. Na kraju je provedena zajednička evaluacija učeničkih likovnih uradaka.

Kvantitativna analiza

Tablica 1: Prikaz statističkih rezultata Mann-Whitneyevog U testa; postojanje statistički značajnih razlika između KS i ES na svim varijablama nakon provođenja prve nastavne jedinice

	Up. lik. tehnika	Razum. lik. pojmova	Osj. za lik. probl	Elaboracija	Fleksibilnost	Fluentnost	Originalnost	Redefinicija
Mann-Whitney U	156.5	42	53	164.5	55.5	78	113	41
Wilcoxon W	456.5	342	353	464.5	355.5	378	413	341
Z	-2.335	-5.268	-4.894	-1.968	-4.591	-4.086	-3.284	-4.918
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.02	0	0	0.034	0	0	0.001	0

Tablica 2: Prikaz statističkih rezultata Mann-Whitneyevog U testa; postojanje statistički značajnih razlika između KS i ES na svim varijablama nakon provođenja druge nastavne jedinice

	Up. lik. tehnika	Razum. lik. pojmova	Osj. za lik. probl	Elaboracija	Fleksibilnost	Fluentnost	Originalnost	Redefinicija
Mann-Whitney U	12.5	0	0	49.5	7	9.5	7.5	0
Wilcoxon W	337.5	325	325	374.5	332	334.5	332.5	325
Z	-5.877	-6.43	-6.448	-5.243	-6.03	-5.942	-5.963	-6.204
Asymp. Sig. (2-tailed)	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablica 3: Prikaz statističkih rezultata Mann-Whitneyevog U testa; postojanje statistički značajnih razlika između KS i ES na svim varijablama nakon provođenja treće nastavne jedinice

	Up. lik. tehnika	Razum. lik. pojmova	Osaj. za lik. probl	Elaboracija	Fleksibilnost	Fluentnost	Originalnost	Redefinicija
Mann-Whitney U	47.5	120	150	161	92	37.5	68.5	78
Wilcoxon W	347.5	420	450	461	392	337.5	368.5	378
Z	-5.082	-3.624	-2.8	-2.39	-3.761	-4.947	-4.201	-4.53
Asymp. Sig. (2-tailed)	0	0	0.005	0.017	0	0	0	0

Rezultati usporedbe finalnog stanja KS i ES potvrdili su postojanje statistički značajnih razlika između likovnih radova nastalih u KS i ES. U svim trima nastavnim jedinicama učenici u ES postigli su značajno bolje rezultate nego učenici u KS. Prema rezultatima dobivenim pedagoškim eksperimentom, može se zaključiti sljedeće:

Analizom finalnog stanja učenika KS i ES pokazalo se postojanje statistički značajnih razlika u području znanja i razumijevanja likovnih pojmova i problema, čime je *hipoteza H1 potvrđena*.

Analizom je utvrđeno i postojanje statistički značajnih razlika između KS i ES u vještini uporabe likovnih tehnika i materijala, čime je *hipoteza H2 potvrđena*.

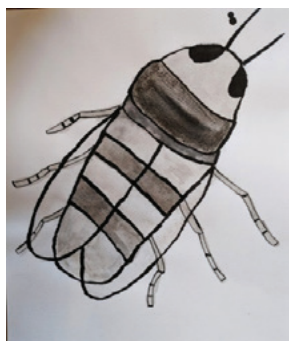
Statistički značajne razlike između KS i ES utvrđene su na svim varijablama kreativnosti (osjetljivost za likovni problem, elaboracija, fleksibilnost, fluentnost, originalnost i redefinicija), čime je *hipoteza H3 potvrđena*.

Kvalitativna analiza

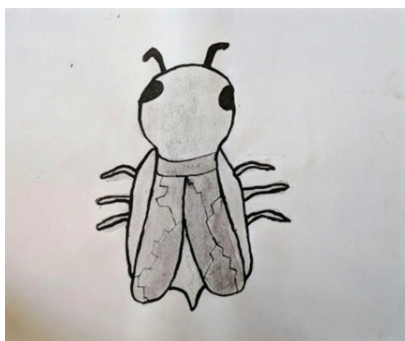
Učenički likovni radovi vrednovali su se prema trima već navedenim kriterijima: poznavanje i razumijevanje likovnih pojmova/likovnog problema, vještina baratanja likovnim materijalima i tehnikama te kreativnost u rješavanju likovnog zadatka (prema sljedećih šest kategorija: osjetljivost za likovne probleme, elaboracija, fleksibilnost, fluentnost, originalnost i redefinicija). U radu su predstavljene tri opisne analize dječjih likovnih uradaka.

Nastavna jedinica 1: Crtačka tekstura; likovna tehnika: lavirani tuš; likovni motiv: neobičan kukac

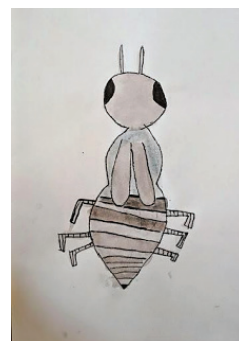
Na Slici 1 prikazani su radovi učenika nastali u KS i ES za vrijeme realizacije prve nastavne jedinice. Prema radovima učenika u KS može se zaključiti kako su likovne pojmove i likovni problem učenici u manjoj mjeri razumjeli. Rješavanje likovnog problema uočeno je na malom broju uradaka, a i na njima se naznake crtačke teksture više doimaju kao pokušaj dekoriranja motiva, nego kao rješavanje likovnog problema. Pri upotrebi likovne tehnike i materijala, učenici su u većini pokazali spretnost (utoliko što je većina radova uredna), no linije su na većini uradaka jednake debljine te se ne primjećuje kreativnija upotreba materijala u pokušaju prikazivanja tekstura. Slabije rezultate učenici su postigli i u svim kategorijama kreativnosti (kukci uglavnom liče na one već postojeće; neki su radovi ostali nedovršeni) (KS1a, KS1b, KS1c). S druge strane, na radovima u ES mogu se uočiti brojni zanimljivi načini prikazivanja različitih crtačkih tekstura, bogatstvo i detaljna elaboracija crteža, fleksibilnost u razmišljanju, fluentnost ideja, općenito – kreativnost u rješavanju likovnog problema (ES1a, ES1b, ES1c). Iz likovnih uradaka može se iščitati uživljenost odnosno visoka motiviranost, što je posljedica kvalitetne interakcije između učitelja i učenika, popraćene brojnim slikovnim primjerima i usmjeravanjem pažnje učenika na likovne vrijednosti prikazanih poticaja te aktivnu razradu vlastitih ideja.



KS1a



KS1b



KS1c



ES1a



ES1b



ES1c

Slika 1: prikaz radova učenika iz KS i ES nastalih realizacijom prve nastavne jedinice

Nastavna jedinica 2: Komplementarni kontrast; likovna tehnika: kombinirana (pastele i vodene boje); likovni motiv: čudesna šuma

Iz primjera prikazanih na Slici 2 vidljivo je da su učenici u KS prilikom realizacije druge nastavne jedinice djelomice razumjeli likovni zadatak. Slike iz KS u manjoj mjeri pokazuju bogatstvo ideja i njihove razrade u odnosu na slike u ES. Nisu bogate detaljima, na radovima uglavnom ne postoje naznake prostora. Svjesna primjena komplementarnog kontrasta vidljiva je samo na nekim radovima. Elementi motiva na svim su radovima uobičajeni odnosno šablonski, te nije primijećeno traganje za originalnijim rješenjima prikazivanja šume. Pri elaboraciji odnosno komponiranju generalno je također primijećena šablonska konstrukcija – trava na dnu papira, par stabala koja rastu iz trave, sunce u gornjem lijevom ili desnom kutu (KS2a, KS2b, KS2c). S druge strane, u ES su gotovo na svakom radu prisutne kombinacije svih komplementarnih parova, a primjetno je i fleksibilno razmišljanje pri rješavanju problema odnosno originalnost u razradi motiva. Kombinirana likovna tehnika upotrijebljena je na zanimljiviji način nego u ES, odnosno primjetno je veće eksperimentiranje materijalom – prelaženje vodenim bojama preko pastela i sl. Kao i u prvoj nastavnoj jedinici radovi u ES sugeriraju visoku intrinzičnu motivaciju pri likovnom izražavanju (ES2a, ES2b, ES2c).



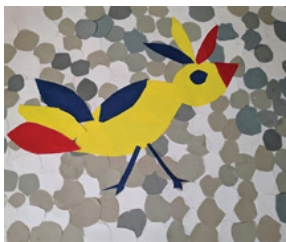
Slika 2: prikaz radova učenika iz KS i ES nastalih realizacijom druge nastavne jedinice

Nastavna jedinica 3: Kromatsko-akromatski kontrast; likovna tehnika: kolaž; likovni motiv: čudna ptica na plaži

Kao i u prethodnim dvama primjerima, i u realizaciji treće nastavne jedinice mogu se lako uočiti razlike između likovnih radova u KS i ES. U KS se iz načina upotrebe tehnike može iščitati slabija uživiljenost učenika u rad nego u ES (papir nije u potpunosti prekriven krugovima obluka, ptice su vrlo jednostavne bez detalja i mnogo boja). U odnosu na ostale nastavne jedinice, ovdje su učenici u većoj mjeri pokazali da su likovni problem identificirali i utvrdili njegove karakteristike, te su u većoj mjeri pokazali sposobnost elaboracije odnosno komponiranja likovnih elemenata. Međutim, izostala je razrada u smislu traganja za malo drugačijim, originalnim rješenjima motiva (KS3a, KS3b, KS3c). Za razliku od njih, u ES je na radovima većine učenika uočena veća strpljivost i pažljivost u radu, veća tehnička vještina i posvećenost izradi detalja. Na likovnim radovima mogu se uočiti odstupanja od standardnih, uobičajenih rješenja i oblikovanja – npr. Jedna ptica ima mlade, druge ptice imaju neobične detalje na glavama, krilima, repovima (ES3a, ES3b, ES3c). I u rješavanju ove nastavne jedinice učenici su pri rješavanju likovnog zadatka pokazali visok stupanj intrinzične motivacije i kreativnog mišljenja.



KS3a



KS3b



KS3c



ES3a



ES3b



ES3c

Slika 3: prikaz radova učenika iz KS i ES nastalih realizacijom treće nastavne jedinice

Diskusija

Razlike u uspješnosti likovnih radova u KS i ES vidljive su po svim kriterijima za usporedbu rezultata skupina. Zahvaljujući primjeni interaktivnog modela učenja, učenici u ES bolje su razumjeli nastavno gradivo od učenika u KS te su na uspješniji način realizirali likovni zadatak odnosno likovni problem. Zahvaljujući demonstraciji raznih mogućnosti upotrebe likovnih tehnika od strane učiteljica u ES, učenici su se ohrabрили u eksperimentiranju i ispitivanju materijala te su se u radu s njima osjećali sigurnije i slobodnije u odnosu na učenike u KS. Ova činjenica ide u prilog tome da su likovno prosječni radovi često samo rezultat učiteljeva nedovoljnog poznavanja karakteristika i mogućnosti upotrebe likovnih materijala i tehnika. Navedeno također dokazuje da se kreativnost ne može smatrati privilegijom darovitih pojedinaca, već se, u odgovarajućim uvjetima, može razvijati. Likovni radovi u ES ukazuju i na bolji osjećaj učenika za likovno-estetske vrijednosti, veću sposobnost prilagođavanja prikaza motiva vlastitoj interpretaciji, koncentraciju, nadahnutost, želju za eksperimentiranjem, veće bogatstvo ideja te raznovrsne pristupe u traženju novih i neobičnih likovnih rješenja. To je posljedica primjene raznovrsnih općih i specifičnih nastavnih metoda kojima se kod učenika potiče razumijevanje likovnog problema i njegova kreativna razrada. Vrlo uspješnom pokazala se upotreba Power-Point prezentacije sa slikovnim primjerima iz prirode, okoline te primjerima umjetničkih djela. Zahvaljujući stručno odabranim vizualnim poticajima učenici su imali priliku promatrati, analizirati, uspoređivati, zaključivati, maštati, stvarati vlastite zanimljive ideje te o njima komunicirati. Primjenom modela interaktivne nastave u ES nastojali su se obuhvatiti različiti stilovi učenja te različiti pristupi induktivnog i deduktivnog zaključivanja, više i manje strukturirane nastavne situacije, grupni te individualni rad, s ciljem postizanja pozitivne radne atmosfere i boljeg povezivanja novog znanja s onim već postojećim. Učenici su se aktivirali i kroz izvođenje kreativnih igara (slaganje slagalica, uparivanje slike i pojma, motoričke igre u prostoru...).

Rezultati primjene interaktivnog modela poučavanja likovne kulture ukazuju na određene probleme i izazove vezane za izvođenje nastave likovne kulture. Važno je napomenuti da učenički likovni radovi prosječne uspješnosti često nisu odraz njihovih stvarnih sposobnosti, već neadekvatnog pristupa poučavanju. Takav ustaljeni način rada uglavnom se primjenjivao i tijekom nastave u kontrolnoj skupini ovoga istraživanja. Obilježava ga frontalna nastava, objašnjavanje gradiva bez dovoljno vizualnih popratnih sadržaja, nedovoljna ili nedovoljno osmišljena interakcija s učenicima, nedostatak poticanja motivacije učenika, nedostatak kreativne igre, kao i demonstracije raznih mogućnosti upotrebe likovnih materijala i tehnika. Neka istraživanja (Tomljenović, 2016) pokazuju da se učitelji u nastavi likovne kulture najčešće koriste općim nastavnim metodama (metoda razgovora, demonstracije i usmenog izlaganja). Suvremene opće nastavne metode (metoda rješavanja problema, iskustveno učenje) upotrebljavaju se rjeđe, iako je veći dio ispitanika svjestan njihove učinkovitosti u ostvarivanju ciljeva likovne kulture. U manjoj se mjeri također upotrebljavaju specifične (likovne) metode, koje učitelji upotrebljavaju ponekad. Razlozi za ovakav pristup nastavi mogu biti razni; često je to osjećaj nedovoljne kompetentnosti, odnosno nedovoljno samopouzdanje učitelja (Garvis, 2009; Oreck, 2004; Russell-Bowie, 2012; Tomljenović i Novaković, 2019). Problemi s kojima se učitelji susreću jesu i premali broj sati predviđen za nastavu likovne kulture, status samog predmeta kao nastave koja služi „za opuštanje“, status učiteljske profesije u društvu koji dovodi do slabljenja motivacije za rad itd. U svakom slučaju, i ovim je istraživanjem potvrđena izrazito važna uloga učitelja i njegovog pristupa realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Što je taj pristup dinamičniji i interaktivniji, tim je veća mogućnost da se kod učenika potakne osobna motivacija i angažiranost u radu, a samim time i realizacija boljih ishoda učenja.

Zaključak

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da se primjenom interaktivnog pristupa učenju i poučavanju u nastavi likovne kulture značajno utječe na bolje usvajanje znanja i vještina te postizanje boljih ishoda učenja. Rezultati analize potvrdili su hipoteze o pozitivnom učinku interaktivnog modela nastave na sve dimenzije učeničkog stvaralaštva koje su se procjenjivale, a to su: uporaba likovnih tehnika i materijala, znanje i razumijevanje likovnih problema i pojmova te likovna kreativnost. Učenici u ES su u odnosu na one u KS u većoj mjeri sudjelovali u razgovoru s učiteljima i međusobno, lakše su izražavali svoja mišljenja i ideje i bili su aktivniji u nastavnom procesu. Postignuti rezultati posljedica su primijenjenog interaktivnog pristupa učenju i poučavanju odnosno adekvatne kombinacije općih i specifičnih (likovnih) nastavnih metoda. Zbog raznolikih načina prezentacije likovnih sadržaja učenici u ES imali su mogućnost da ih interpretiraju na svoj način u okviru zadanog likovnog problema. Dinamičnost nastavnih sati rezultirala je većom aktivnošću učenika. Motivacija za rad je bila veća, što je vidljivo u originalnijim i kreativnijim likovnim radovima učenika od onih u KS. Istraživanjem se još jednom potvrdila izrazito važna uloga učitelja u nastavnom procesu, koja utječe na uspješnost realizacije nastave i ostvarivanje ishoda učenja kod učenika. Nedovoljno razvijena znanja i sposobnosti tijekom formalnog obrazovanja te nedostatak profesionalnog iskustva mogu dovesti učitelje do niske razine uvjerenja o vlastitoj efikasnosti, što rezultira nedostatkom samopouzdanja i motivacije učitelja za izvođenje nastave likovne kulture. Drugim riječima, osjećaj kompetentnosti učitelja na području kojeg poučavaju jedan je od glavnih prediktora samopouzdanja i uspješnosti u vođenju nastavnog procesa. Buduća istraživanja mogla bi ići u smjeru ispitivanja efekata interaktivne nastave u ostalim razredima osnovne škole, kao i na drugim likovnim područjima. Rezultati istraživanja mogu pomoći u osuvremenjivanju nastavne prakse te u osvješćivanju učitelja razredne nastave o potrebi mijenjanja pristupa poučavanja u smjeru upotrebe suvremenih, interaktivnih pristupa učenju i poučavanju.

Literatura:

- Alter, F. (2009): Understanding the role of critical and creative thinking in Australian primary school visual arts education. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 1 (1), 1–12.
- Alter, F. (2010): Using the visual arts to harness creativity. *The university of melbourne refereed e-journal*, 1 (5), 1–14.
- Bae, J. H. (2004): Learning to teach visual arts in an early childhood classroom: The teacher's role as a guide. *Early Childhood Education Journal*, 31, 247–254.
- Christiansen, J. R. (2002): *Student/teacher relationships and school success: perceptions of students from grades nine to twelve* (Doctoral dissertation). Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education.
- Čirić, N. (2016): Interactive teaching as innovation in quality of didactical methodical organization of academic teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 11 (23), 76–91.
- Džaferagić-Franca, A.; Omerović, M. (2012): Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7 (1), 167–181.
- Efland, A. (2002): *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002): What can education learn from the arts about the practice of education? *Journal of curriculum and supervision*, 18 (1), 4–16.
- Englehart, J. M. (2009): Teacher–student interaction; u Saha, L. J. i Dworkin, A. G. (ur.) *International handbook of research on teachers and teaching* (711–722). Boston: Springer, MA.
- Frymier, A. B. i Houser, M. L. (2000): The teacher–student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49 (3), 207–219.
- Garvis, S. (2009): Improving the Teaching of the Arts: Pre-Service Teacher Self-Efficacy towards Arts Education. *Online Submission*, 6 (12), 23–28.
- Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996): *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: metodički priručnik*. Zagreb: Educa.
- Huzjak, M. i Županić Benić, M. (2017): Mjerenje kreativnosti u metodici likovne kulture. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 19 (Sp. Ed. 3), 43–59.
- Johnson, B. i McElroy, T. M. (2012): The changing role of the teacher in the 21st century. *Teachers Net Gazette*, 9 (10), 1–6.
- Karlarivar, B., Barat, A., Kamenov, E. (1988): *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Lammers, W. J., Gillaspay Jr, J. A. i Hancock, F. (2017): Predicting academic success with early, middle, and late semester assessment of student–instructor rapport. *Teaching of Psychology*, 44 (2), 145–149.
- Maksimović, A. i Stančić, M. (2012): Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7 (14), 69–82.
- Matthews, J. (1999): *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London: Falmer Press.
- Nganga, L. (2019): Preservice teachers perceptions of teaching for global mindedness and social justice: Using the 4Cs (Collaboration, Critical thinking, Creativity and Communication) in teacher education. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (4), 26–57.
- Omerović, M. i Džaferagić-Franca, A. (2012): Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7 (14), 167–181.
- Oreck, B. (2004): The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher education*, 55 (1), 55–69.
- Popović, A. (2007): Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi. *Obrazovna tehnologija*, 4 (2007), 55–75.
- Russell-Bowie, D. (2012): Developing preservice primary teachers' confidence and competence in arts education using principles of authentic learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37 (1), 60–74.
- Sidelinger, R. J. i Tatum, N. T. (2019): Instructor humor as a moderator of instructors' inappropriate conversations and instructional dissent. *College Teaching*, 67 (2), 120–129.
- Smilan, C. i Miraglia, K. M. (2009): Authentic Art Integration. *Art Education*, 62 (6), 39–45.
- Suzić, N. (2002): Efikasnost interaktivnog učenja u nastavi: eksperimentalna provjera. *Obrazovna tehnologija*, 2/2002, 13–45.

- Tacol, T. i Tomšič-Čerkez, B. (2004): Poučevanje likovne vzgoje v novem kurikulumu; u Resman, M., & Medveš, Z. (ur.). *Učitelj med zahtevami, možnostmi in pričakovanji, zbornik radova, Hotel Kompas, Kranjska Gora, 11.-13. marec 2004*. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Tomljenović, Z. (2015): An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education, *CEPS Journal (Center for Educational Policy Studies Journal)*, 5 (3), 75–95.
- Tomljenović, Z. (2018): Elementary school teachers' attitudes towards the importance and use of teaching methods in visual arts education. *Revija za elementarno izobraževanje (Journal of Elementary Education)*, 11 (1), 1–18.
- Tomljenović, Z. (2016): Nastavne metode kao čimbenik kvalitete u nastavi likovne kulture. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65 (tematski broj), 261–273.
- Tomljenović, Z. i Novaković, S. (2019): Competence of Croatian Student-Teachers and Primary School Teachers in the Visual Arts. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9 (3), 157–177.
- Van Dijk, L. A. i Jochems, W. M. G. (2002): Changing a traditional lecturing approach into an interactive approach: Effects of interrupting the monologue in lectures. *International Journal of engineering education*, 18 (3), 275–284.

Tijana Mandić
Biljana Pejić
Bojana Škorc

Beliefs about creativity

Abstract: This paper explores young people's beliefs about creativity. The aim is to establish the differences in such beliefs, as exhibited by the students of art and non-art faculties. The study is based on three samples: students of the Faculty of Fine Arts (FFA) (N=24), Faculty of Dramatic Arts (FDA) (N=45) and psychology (N=36). We applied Kumar and Holman's revised creativity style questionnaire, which measures seven creative styles (belief in unconscious processes, use of techniques, use of other people, orientation to the final product, superstition, environment control, use of the senses), as well as the general degree of creative capacity. The findings show that FFA and FDA students believe that they have a significantly higher degree of creative capacity than psychology students. FFA and FDA students are more inclined to use techniques. Furthermore, FDA students are more inclined to use other people than FFA and psychology students. Unlike these two groups, the control of one's environment is more prominent in psychology students. The findings also show that students attending art faculties think more highly of their creative capacities than the students on non-art faculties, which is in accordance with the previous research. Art-oriented students believe that techniques and other people should be used more in the creative process, while scientifically oriented students deem that it is one's environment that should be controlled to a greater extent. These findings may be used not only in research, but also in the education of creative students.

Keywords: creativity, young people, art, beliefs

Translated by Aleksandra Marković

Tijana Mandić
Biljana Pejić
Bojana Škorc

Uverenja o kreativnosti

Apstrakt: U radu se istražuju uverenja o kreativnosti kod mladih. Namera je da se utvrde razlike o uverenjima koja postoje između studenata umetničkih i neumetničkih fakulteta. Istraživanje je sprovedeno na tri uzorka, koji su činili: studenti FLU (N=24), FDU (N=45) i psihologije (N=36). Korišćen je Kumarov i Holmanov revidirani upitnik stilova kreativnosti, koji meri sedam kreativnih stilova (vera u nesvesne procese, korišćenje tehnika, korišćenje drugih ljudi, orijentacija ka finalnom produktu, sujeverje, kontrola sredine, korišćenje čula) i opštu procenu kreativnog kapaciteta. Nalazi pokazuju da studenti FLU i FDU veruju da imaju značajno viši stepen kreativnog kapaciteta od studenata psihologije. Kod studenata FLU i FDU je više izraženo korišćenje tehnika. Takođe, kod studenata FDU je više izraženo korišćenje drugih ljudi nego kod studenata FLU i psihologije. Za razliku od njih, kod studenata psihologije je više izražena kontrola sredine. Nalazi pokazuju da studenti umetničkih fakulteta imaju više procene sopstvene kreativne sposobnosti od studenata neumetničkih fakulteta, što je u skladu sa ranijim istraživanjima. Umetnički orijentisani studenti su uverenja da u kreativnom procesu treba više koristiti tehnike i druge ljude, dok naučno orijentisani smatraju da treba više kontrolisati sredinu. Ovi nalazi mogu da budu korišćeni ne samo u istraživanjima već i u edukaciji kreativnih studenata.

Ključne reči: kreativnost, mladi, umetnost, uverenja.

Uvod

Kreativnost dugo nije bila među osnovnim temama psihološkog istraživanja, mada je u poslednje tri decenije procvetala, proširila se i postala jedna od centralnih tema. Prema Nensi Andriesen kreativnost je važna jer je omogućila ljudima da izmene svet u kome žive, a u isto vreme da se adaptiraju na te postignute promene (Andreasen, 2011).

Naše istraživanje je inspirisano radom V. K. Kumara, Debre Kemler i Rajlija Holmana (Kumar et al, 1997). U svom članku „The Creativity Styles Questionnaire-Revised“ oni koriste termin „kreativni stilovi“, istražujući verovanja, stavove i implicitne teorije koje kreativni ljudi koriste da bi objasnili svoju kreativnost. U istraživanju na studentima psihologije utvrdili su razliku između grupa koje sebe cene visoko i nisko kreativnim. Našli su da oni koji sebe procenjuju visoko kreativnim, izražavaju verovanje u nesvesne procese, koriste više tehnika, a manje se brinu o proizvodnji finalnog produkta.

U situacijama u kojima smo imali priliku da intervjuišemo subjekte, primetili smo da mnogi kreativni ljudi imaju ista ili slična uverenja kao i naučnici koji se bave kreativnošću. Iako je osnova istraživanja bio upitnik, mi smo posmatrali odgovore iz različitih uglova. Zainteresovani za kreativnost mogu naći mnoge eksplicitne i implicitne teorije o kreativnosti, kao što su psihoanaliza koja insistira na nesvesnom, bihejviorizam koji insistira na spoljnom uticaju i variranju okruženja, ili teorija Tereze Amabile, koja insistira na intrinzičkoj motivaciji i socijalnom kontekstu kreativca. Runko i saradnici su izučavali 143 kreativne osobe tragajući za dominantnim sadržajima na kojima su radili i našli prisustvo i važnost sledećih tema: nagon i motivacija, imaginacija, mašta i kreativni produkt (Runco, 1997). U istraživanju implicitnih teorija umetnosti kod studenata likovnih umetnosti, uočilo se da bavljenje kreativnim zadatkom predstavlja veoma visoko vrednovan lični motiv, a svoj angažman najčešće opisuju kao univerzalni, verbalno teško opisiv doživljaj, koji sadrži dimenzije kognitivnog istraživanja („stvarnost stvarnija od stvarnosti“), kao i snažan motivacioni i emocionalni aspekt („dobar put do smrti“). Takođe, studenti likovnih umetnosti vrednuju komunikaciju kroz kreativni izraz, etičko delovanje na svet, i na ličnom planu svoju umetnost često opisuju kao samoistraživanje, lečenje, beg, utočište (Škorc, 2018).

Runko i Baleda (Runco & Bahleda, 1987), studirajući implicitne teorije kreativnosti, našli su razlike u procenama umetničke i naučne kreativnosti. Umetnici su verovali da je naučni rad temeljan i zahteva strpljenje, dok umetnička kreativnost zahteva emocije, maštu i izražajnost. Nije ni čudo što različite grupe imaju različita verovanja o kreativnosti.

Različita uverenja

Opisaćemo ukratko osnovna uverenja, s tim što ćemo ona koja smo našli kao značajna u našem istraživanju opisati detaljnije, a ostala ćemo samo spomenuti.

1. Vera u nesvesne procese

Nesvesni procesi s akcentom na izučavanje uloge primarnih procesa, nesvesnih konflikata i mehanizama odbrane se nalaze u bazi mnogih verovanja o kreativnosti. Slobodne asocijacije i snovi postaju primarni metod za stimulaciju kreativnosti, ne zaboravljajući halucinacije, vizije, religijska iskustva i mitove. Posle Frojda, Junga, Adlera i njihovih sledbenika, psihoanaliza se u talasima pojavljivala modifikovana, prerađena u mnogim verovanjima sve do danas.

2. Korišćenje tehnika

Neki stvaraoci veruju da će učenjem različitih tehnika za indukovanje i podršku kreativnih procesa postati kreativniji. Tereza Amabile smatra da se te tehnike moraju vežbati da bi mogle da stimulišu urođeni potencijal (Amabile, 2012). Smit veruje da postoje najmanje 172 kreativne tehnike, podeljene u 50 grupa (Smith, 1998). Za razliku od toga, drugi autori, kao što su Rozenburg, Ekels i Šlicksup, predlažu podelu na dva tipa, asocijativne i provokativne tehnike (Eekes, Roozenburg, 1995; Schlicksup, 1989). A po Kugeru, tehnike se mogu podeliti na analitičke i intuitivne (Couger, 1995).

Postoji veliki izbor tehnika, a mi ćemo u ovom radu više pažnje posvetiti onima koje su relevantne za našu populaciju. Jedna od njih je rešavanje zagonetki. Na primer: „Bio jednom jedan kralj i imao je dva sina. Pošto je znao da će uskoro umreti, a želeo je da ostavi svoje kraljevstvo jednom sinu, razmišljao je kako to da uradi. Dao im je za zadatak čudnu trku. Oba sina će jahati do udaljenog grada, a pobeđuje onaj sin čiji konj stigne poslednji. Posle mnogo razmišljanja, sinovi su se obratili seoskoj ludi da im pomogne. Ona je odgovorila: Zamenite konje i jašite što brže možete.“ Ovakve zagonetke bi trebalo da stimulišu divergentno mišljenje i razmišljanje „izvan kutije“.

Meditacija je takođe popularna tehnika za stimulisanje kreativnosti. Istraživanje iz 2014. godine sprovedeno od strane istraživača iz Kine i SAD, uključujući i psihologa Mihaela Posnera, ukazalo je da je meditiranje 30 minuta svakog dana, tokom jedne cele nedelje, bilo dovoljno da poboljša rezultate na verbalnoj i vizuelnoj kreativnosti koje su mereni Torensovim testom kreativnog mišljenja (Xiaoqian, Yi-Yuan, 2014).

U poslednje vreme je vrlo popularna „mindfulness“ tehnika, koja s jedne strane veoma podseća na geštalt terapiju, a s druge strane na mnoga budistička razmišljanja. Za „mindfulness“ je presudna svest koja omogućava razne izbore, kontakt s memorijom i osećanjima i razna iskustva koja mogu pospešiti kreativnost. Živeti „ovde i sada“ omogućava čoveku da se oseća sigurno i uzemljeno i da maksimalno percipira svet oko sebe i sopstvena iskustva.

3. Korišćenje drugih ljudi

Ogromna je oblast istraživanja odnosa među ljudima. Stoga nije ni čudo da neki upravo u toj sferi traže stimulus i podršku za kreativnost. Jedan od modela koji smo mi koristili za analizu vrste veza među ljudima je bonding model. Ova teorija podrazumeva da je nemoguće prisustvo dvoje ljudi na istoj teritoriji bez stvaranja veza, zato što je povezivanje osnovna ljudska potreba, regulator emocija i promoter ljudskog rasta i kreativnosti. Jednom uspostavljene veze omogućavaju ljudima da međusobno razmenjuju informacije, koriste ili zloupotrebljavaju jedan drugog. Iz praktičnih razloga, Džordž Kolrizer je na svojim predavanjima koristio sedam vrsta bondinga, a mi smo dodali osmi (Mandić, Ristić, 2003).

Siguran bonding je vrsta veze među ljudima u kojoj se ljudi osećaju slobodno, sigurno i zaštićeno. Omogućava im da budu bliski sa ljudima, napuste svoju sigurnu zonu, eksperimentišu i budu kreativni. Za razliku od toga, nesigurni bonding može biti izražen na mnogo načina koji se kreću u dva ekstrema, s jedne strane mogu delovati izuzetno anksiozno, uznemireno ili čak uplašeno, dok kao suprotnost mogu delovati izuzetno samopouzdan, mirno i stabilno, a između ta dva ekstrema postoje mnogi oblici izražavanja nesigurnog bondinga. Treća vrsta je agresivni bonding koji se takođe izražava u dva oblika. U konstantno agresivnom bondingu ljudi su u neprekidnom konfliktu, ali ne prekidaju bonding, uslovno rečeno, ne mora biti vidljivih konflikata, ali jednom kada dođe do konflikta, bonding se prekida zauvek. U ambivalentnom bondingu, osoba kao da šeta između toga da li prići ili otići od ljudi. Dešava se da što više prilazi ljudima, s jedne strane se oseća dobro, ali raste i anksioznost, a sa druge, dok odlazi od ljudi, smanjuje se anksioznost ali osoba počinje da se oseća usamljeno. Neki ljudi nažalost provedu

ceo svoj život tako, prilazeći i odlazeći od ljudi. Iz različitih razloga, neki ljudi se osećaju dobro sa ljudima ako su u ulozi spasioca. Pomagati i voditi računa o drugima je suštinski element takvog povezivanja. Oni duboko veruju da ako su potrebni ljudima, nikada neće biti odbačeni ili napušteni. U usamljenom bondingu neki ljudi uspeju da ubede sebe i svoju okolinu da su samodovoljni, da im ne trebaju drugi ljudi, da im ne treba nikakav ljudski kontakt. Zahtevaju izuzetno visok nivo nezavisnosti, u stanju su da dođu među ljude, ali zadržavaju pravo da odu i budu sami koliko im treba. Veruju da će njihova kreativnost biti uništena i „zagađena“ ako budu blizu drugih ljudi koji utiču na njih. Morbidni bonding je redak i često povezan sa nekim oblikom psihopatologije. Dosta se diskutovalo o vezi kreativnosti i psihopatologije, tako da je kod visoko kreativnih ali psihološki poremećenih ljudi moguće primetiti razne oblike morbidnog bondinga. I ovde nailazimo na verovanje da bi normalan odnos sa ljudima uništio i ugasio njihovu kreativnost. Kreativni bonding nastaje u „kao da“ kontekstu u kome su radoznalost, igra, spontanost i mašta stimulisani. U takvom kontekstu je dozvoljeno da se prave greške, bude različit, konfuzan i paradoksalan (Mandić, 2018). Kreativni ljudi se povezuju na različite načine i dešava se da tokom života promene vrstu bondinga, da na primer sazru i kreiraju sigurni bonding ili nasuprot tome, da na osnovu nekog teškog života regresiraju i žive sa nekim manje srećnim oblicima povezanosti s ljudima.

4. Orijentacija ka finalnom produktu

Neki stvaraoци veruju da je finalni proizvod cilj, razlog i uzrok kreativnosti. Bez tog dobro definisanog cilja, kreativnost može biti nejasan, nedefinisan i besmislen proces, zato je važno držati se objektivno definisanog finalnog proizvoda. Kreativni produkti mogu da nam ukažu ko su kreativni ljudi, oni se vide kao ključni pokazatelj kreativnosti.

5. Kontrola sredine

Ne postoji kreativnost van konteksta, bilo da izučavamo fizički ili društveni kontekst. Faktori okruženja koji su često istraživani su: poznato okruženje, svetlost, buka, temperatura i boje. Kao što je moguće kontrolisati fizičku sredinu, tako je donekle moguće kontrolisati i psihosocijalno okruženje u kome kreativac stvara. Istraživači koji su verovali u kontrolu okruženja, naglašavali su da lične dispozicije uopšte nisu važne.

6. Sujeverje

Od starih vremena, ljudi veruju u magijske moći. Uobičajeno verovanje je da tako mogu otvoriti vrata u drugu realnost i povezati se sa onostranim energijama koje im inače nisu dostupne. Rituali su proizašli iz sujeverja, umirujuće je verovanje da je čovek sposoban da ritualima dođe do srećnog ishoda i izbegne zlo. Mnogi umetnici su razradili neverovatne rituale kojih su se držali do kraja života. Po Terezi Amabile, inhibirajući spoljašnji faktori za kreativnost su: nadgledanje, očekivana procena, kompeticija, suženje izbora, preterana kontrola, pritisak, rokovi, nagrada i novac. Podržavajući faktori su: podrška i priznavanje, dostupni resursi, kreativna tenzija, poverenje, sigurnost, sloboda izražavanja i kooperacija (Mandić, 2018). Vit i Beorkrem proširuju navedene faktore sa: slobodom, autonomijom, dobrim uzorima i resursima, ohrabriranjem i normama (Witt, Beorkrem, 1989). Primećujemo da se novija istraživanja menjaju od individualističkih, atomističkih ka globalnim, sistemskim, kolaborativnim, kontekstualnim i ekološkim (Montuori, 2011).

Iako su istraživani umetnici isticali važnost uloge svoje kulture, isticali su takođe nužnost kontakta sa različitim kulturama, jezicima, mišljenjima, navikama i po mogućstvu trajnijeg dru-

ženja i komunikacije sa tim ljudima. Nova istraživanja ukazuju da prethodna izloženost različitim kulturama povećava kreativnost, a da grupe koje imaju visoku raznolikost članova postižu veću kreativnost (Leung *et al.*, 2008; Nemeth & Nemeth-Brown, 2003).

Lehrer ističe da je urbana frikcija važan izvor kreativnosti, ohrabruje mešanje različitosti i pospešuje prelivanje znanja. Između ostalog, kada se ideje razmenjuju, one se ne sabiraju nego se multipliciraju. Ali samo gustina i trenje nisu dovoljni, moraju postojati pravila, institucije i zakoni koji omogućavaju kreativnost. Iznad svega, te kulture dele meta-pravila kao što su sloboda izražavanja, slobodna igra i radoznalost, podržavaju rizike i promovišu iskrenost (Lehrer, 2012).

7. Korišćenje čula

Neki umetnici i istraživači veruju da koren umetnosti leži u čulima. U dvanaest istraživanja Džen Forster i Markus Denzler su izučavali efekte globalnog ili lokalnog nesvesnog prajminga (delovanje inicijalnog stimulusa na sledeći perceptivni doživljaj) u kogniciji kroz svih pet čula, i našli da je kreativnost povećana u uslovima globalnog prajminga. Način na koji dodirujemo, gledamo, slušamo, mirišemo i osećamo ukus, automatski utiče na mišljenje i kreativnost. Stimulisanje jednog čula može da pobudi i druga i time dovede do sinestezije. Sinestezija je neurološko-psihološko stanje u kome stimulacije jednog čula ili kognitivnog puta vode do automatskog nevoljnog iskustva u drugim čulima (Cytowic, 2002). Sinestezija u umetnosti predstavlja simultanu percepciju mnogostrukih stimulusa u novo geštalt iskustvo (Campen van, 2009).

Istraživanje

Polazeći od toga da su istraživanja pokazala da se ispitanici razlikuju u odnosu na svoja uverenja o kreativnosti (Kumar *et al.*, 1997), kao i da kreativni ljudi bez obzira na profesionalna opredeljenja imaju ista ili slična uverenja (Runco, 1997), u ovom radu nas je zanimalo da ispitamo uverenja, stavove i implicitne teorije kod mladih sa različitim profesionalnim opredeljenjima. Preciznije, namera je bila da se utvrdi da li postoje razlike u odnosu na procenu vlastite kreativnosti i sklonosti ka određenim kreativnim stilovima između studenata umetničkih i neumetničkih fakulteta.

Metodologija

Uzorak

Istraživanje je sprovedeno na tri uzorka, koji su se razlikovali prema profesionalnom opredeljenju: dva su pripadala umetničkoj, a jedan društveno-humanističkoj orijentaciji.

Prvi uzorak su činili studenti Fakulteta likovnih umetnosti Univerziteta umetnosti iz Beograda, njih 24, od čega 66,7% ženskih i 33,3% muških ispitanika. Prosečna starost ispitanika bila je 24 godine ($M_1=23,96$; $SD_1=1,37$).

Drugi uzorak su činili studenti Fakulteta dramskih umetnosti Univerziteta umetnosti iz Beograda, njih 45, od čega 91,1% ženskih i 8,9% muških ispitanika. Prosečna starost ispitanika i ove grupe bila je 24 godine ($M_2=24,13$; $SD_2=1,18$).

Treći uzorak su činili studenti psihologije sa Fakulteta za medije i komunikacije Univerziteta Singidunum iz Beograda, njih 36, od čega 83,3% ženskih i 16,7% muških ispitanika. Prosečna starost ispitanika ove grupe iznosila je 21 godinu ($M_3=21,5$; $SD_3=1,61$).

Instrument

U istraživanju je korišćen Kumarov i Holmanov revidirani Upitnik stilova kreativnosti (Creativity Styles Questionnaire – CSQ-M), (Kumar, Kemmler & Holman, 1997). Upitnik sadrži 76 tvrdnji, datih u formi petostepene Likertove skale. Tvrdnje ispituju: opštu meru procene krea-

tivnog kapaciteta – koja izražava u kom stepenu osoba vidi sebe kao kreativnu (npr. *Smatram sebe kreativnom osobom*), i sedam stilova kreativnosti, koji su nazvani:

1. vera u nesvesne procese (npr. *Imam izvore inspiracije koje ne razumem i ne znam da objasnim*);
2. korišćenje tehnika (npr. *Obično dobijam novu ideju kombinujući postojeće*);
3. korišćenje drugih ljudi (npr. *Kada naiđem na prepreku, konsultujem se ili razgovaram sa nekim kako da nastavim*);
4. orijentacija ka finalnom produktu (npr. *Uživam u procesu stvaranja novih ideja iako je potrebno mnogo vremena do realizacije*);
5. sujeverje (npr. *Imam poseban alat bez koga bi mi bilo teško da se koncentrišem dok se bavim kreativnim radom*);
6. kontrola sredine/bihejvioralna samoregulacija (npr. *Imam posebno mesto ili mesta gde se bavim kreativnim razmišljanjem*) i
7. korišćenje čula (npr. *Dosta koristim svoja čula prilikom kreativnog rada*).

Visoki skorovi na dimenzijama odražavaju stav da osoba sebe vidi kao visoko kreativnu i koje uverenje o kreativnosti dominira kod nje.

Postupak istraživanja

Ispitivanje je organizovano u okviru svake grupe posebno. Ispitanici su popunjavali upitnik, tako što su za svaku tvrdnju davali odgovore putem procene na petostepenoj skali Likertovog tipa, od 1 do 5. Zaokruživanjem 1 – značilo je da se ispitanik u potpunosti slaže, 2 – da se delimično slaže, 3 – da je neodlučan ili neopredeljen, 4 – da se delimično ne slaže i 5 – da se uopšte ne slaže sa datom tvrdnjom. Ispitivanje je u proseku trajalo 30 minuta po grupi.

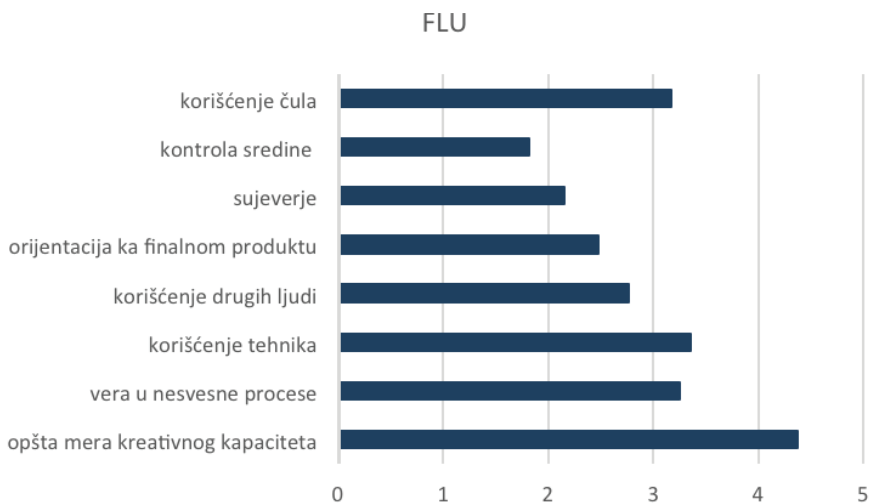
Rezultati

Obrada podataka je obuhvatala izračunavanje prosečnih vrednosti po dimenzijama za svaku grupu ispitanika i testiranje značajnosti razlika između grupa na svakoj dimenziji.

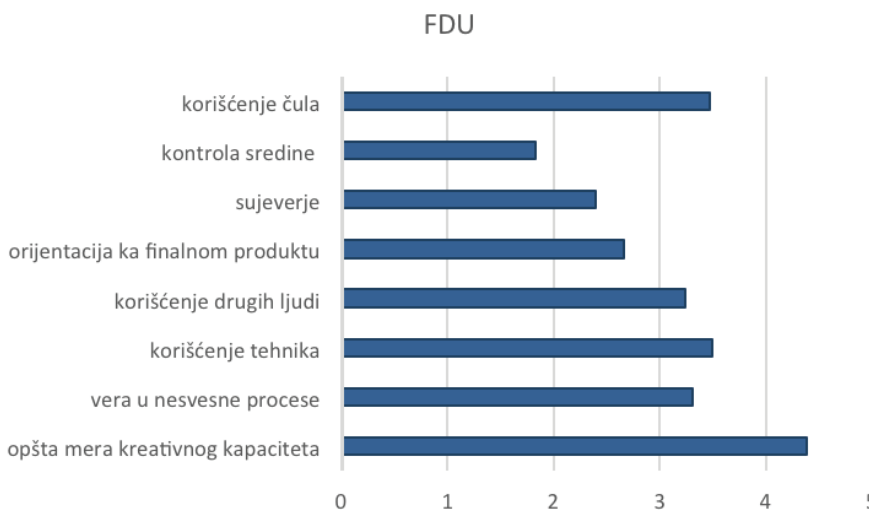
Tabela 1. Prosečne vrednosti i standardne devijacije po dimenzijama i grupama ispitanika

Dimenzija	studenti FLU		studenti FDU		studenti psihologije	
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂	M ₃	SD ₃
opšta mera kreativnog kapaciteta	4.375	.630	4.389	.602	3.861	.953
vera u nesvesne procese	3.250	.340	3.310	.412	3.435	.411
korišćenje tehnika	3.357	.339	3.492	.344	3.246	.484
korišćenje drugih ljudi	2.769	.690	3.244	.728	2.784	.686
orijentacija ka finalnom produktu	2.482	.480	2.663	.389	2.722	.527
sujeverje	2.157	.509	2.390	.486	2.474	.564
kontrola sredine / bihejvioralna samoregulacija	1.813	.965	1.833	.989	1.806	1.009
korišćenje čula	3.175	.689	3.471	.905	3.172	.972

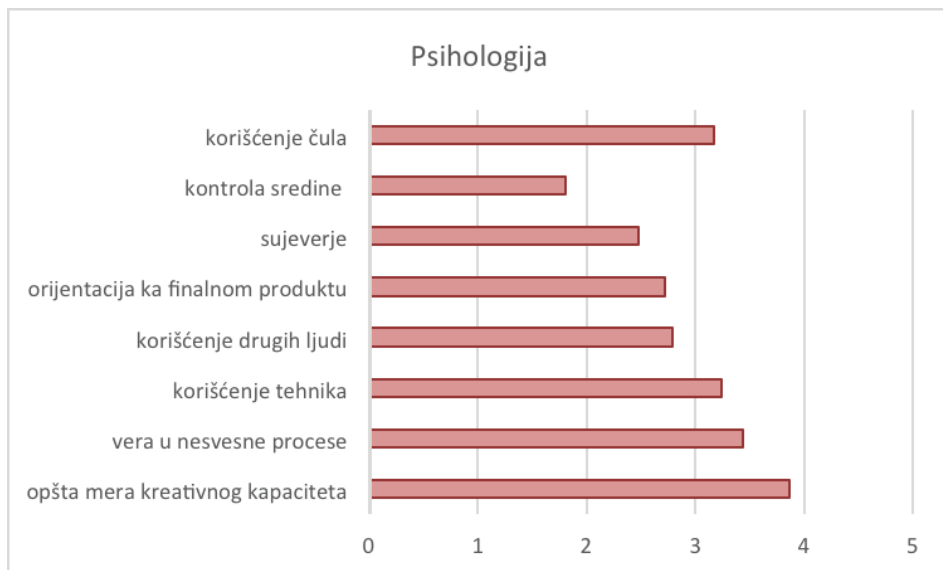
Analiza prosečnih vrednosti na dimenzijama (Tabela 1) pokazuje da studenti FLU sebe procenjuju kao visoko kreativne osobe, sa izraženim sklonostima ka korišćenju više tehnika, veri u nesvesne procese i korišćenju čula (Slika 1). Studenti FDU sebe vide kao visoko kreativne osobe, sa izraženim sklonostima ka korišćenju više tehnika i korišćenju čula, veri u nesvesne procese i korišćenju drugih ljudi (Slika 2). Studenti psihologije, takođe, sebe procenjuju kao kreativne osobe, izražavaju verovanje u nesvesne procese i sklonosti ka korišćenju više tehnika i čula (Slika 3).



Slika 1. Procene studenata FLU po dimenzijama



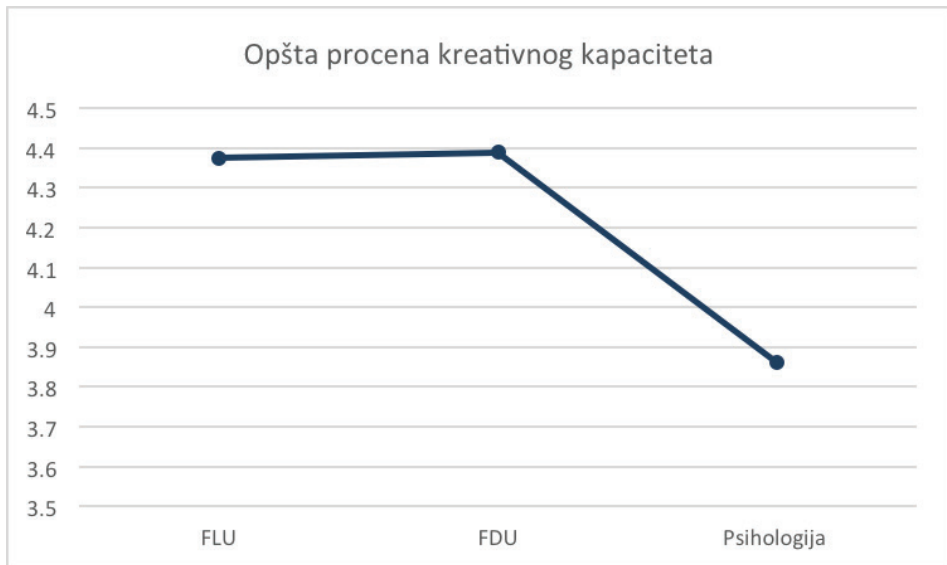
Slika 2. Procene studenata FDU po dimenzijama



Slika 3. Procene studenata psihologije po dimenzijama

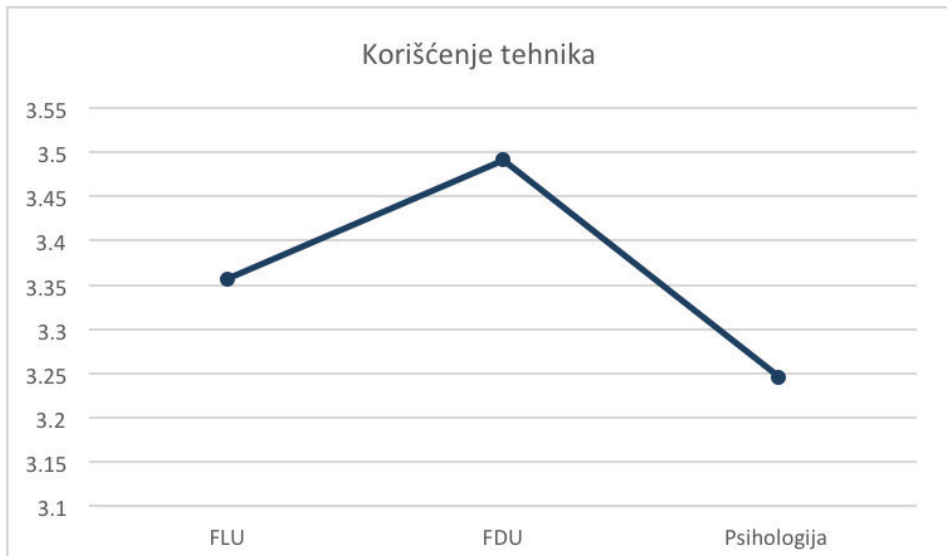
Analiza varijanse pokazuje da postoje statistički značajne razlike između grupa na dimenzijama: opšta procena kreativnog kapaciteta ($F(2;102)=5.804, p=.004$), korišćenje tehnika ($F(2;102)=3.906, p=.023$) i korišćenje drugih ljudi ($F(2;102)=5.634, p=.005$). Na dimenzijama: vera u nesvesne procese ($F(2;102)=1.772, p=.175$), orijentacija ka finalnom produktu ($F(2;102)=2.038, p=.136$), kontrola sredine ili bihejvioralna samoregulacija ($F(2;102)=2.766, p=.068$), sujeverje ($F(2;102)=.009, p=.991$) i korišćenje čula ($F(2;102)=1.454, p=.238$), nisu dobijene statistički značajne razlike između grupa.

U daljoj analizi podataka, ispitivane su pojedinačne razlike između grupa na ovim trima dimenzijama: opšta procena kreativnog kapaciteta, korišćenje tehnika i korišćenje drugih ljudi. Kada je reč o opštoj proceni kreativnosti, rezultati pokazuju da se studenti psihologije značajno razlikuju po svojim procenama od studenata FLU i FDU. Studenti psihologije u nižem stepenu procenjuju svoj kreativni kapacitet, odnosno sebe vide kao manje kreativne, nego što to sebe vide druge dve grupe. Razlike između studenata FLU i FDU nisu nađene. Ove dve umetničke grupe slično procenjuju svoj kreativni kapacitet, odnosno svoju kreativnost (Slika 4, Tabela 2)



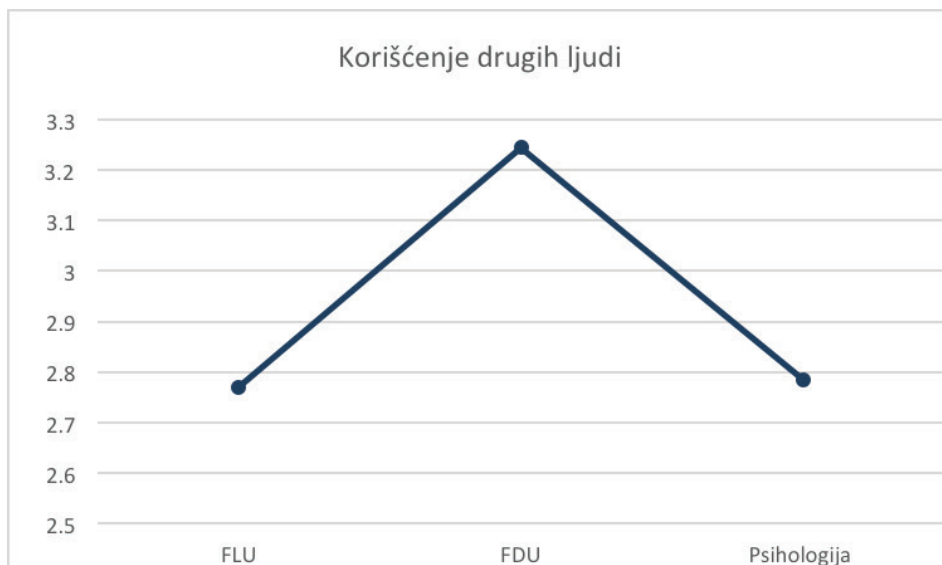
Slika 4. Procene studenata FLU, FDU i psihologije na dimenziji opšta mera kreativnosti

Kada je reč o korišćenju tehnika, rezultati pokazuju da su nađene značajne razlike samo između studenata FDU i psihologije, dok se studenti FLU ne razlikuju po svojim procenama u odnosu na obe ove grupe. Studenti FDU imaju izraženiju sklonost da koriste različite tehnike od studenata psihologije. (Slika 5, Tabela 2).



Slika 5. Procene studenata FLU, FDU i psihologije na dimenziji korišćenje tehnika

Na kraju, kada je u pitanju korišćenje drugih ljudi, rezultati pokazuju da se studenti FDU značajno razlikuju po svojim procenama od studenata FLU i psihologije. Razlike između studenata FLU i psihologije nisu nađene. Studenti FDU imaju izraženije sklonosti da koriste druge ljude od druge dve grupe (Slika 6, Tabela 2).



Slika 6. Procene studenata FLU, FDU i psihologije na dimenziji korišćenje drugih ljudi

Tabela 2. Značajnost razlika između grupa

Dimenzija	Parovi grupe	MD	<i>p</i>
opšta mera kreativnog kapaciteta	FLU = FDU	-.014	.941
	FLU > psihologija	.514	.010
	FDU > psihologija	.528	.002
korišćenje tehnika	FLU = FDU	-.135	.181
	FLU = psihologija	.112	.287
	FDU > psihologija	-.460	.004
korišćenje drugih ljudi	FLU < FDU	-.476	.009
	FLU = psihologija	-.015	.934
	FDU > psihologija	.460	.004

Diskusija i zaključak

Nalazi pokazuju da studenti umetničkih fakulteta, očekivano, procenjuju da imaju veće kreativne sposobnosti od studenata neumetničkih fakulteta, što je u skladu sa njihovim odabirom struke, koja podrazumeva viši stepen kreativnih zadataka. Umetnički orijentisani studenti u oblasti dramskih umetnosti su uverenja da u kreativnom procesu treba više koristiti tehnike i uključivati druge ljude, dok studenti orijentisani na psihologiju smatraju da treba više kontrolisati sredinu. Uključivanje drugih ljudi u kreativnom zadatku manje je prisutan u likovnoj umetnosti, jer je sama priroda kreativnog produkta individualna. Kako su pokazala istraživanja, uspešni likovni umetnici imaju često mali i ograničen krug ljudi koji predstavljaju ličnu mrežu podrške. Faktor latentne inhibicije, predstavlja neku vrstu mentalnog zatvaranja i uproščavanja polja okoline i prema nalazu, kreativno uspešna osoba ima snažnu podršku primarne grupe prijatelja i rođaka, pokazuje nizak nivo latentne inhibicije (otvorenost iskustva) i više intelektualne sposobnosti (Keri, 2011).

Što se opštih nalaza tiče, uočava se da iako postoje razlike između umetnički i naučno orijentisane grupe, sve tri grupe imaju relativno visok nivo samoprocene kreativnih kapaciteta, što bi se moglo smatrati optimističkim nalazom koji ukazuje na veliki značaj kreativnosti u ličnom radu. Ovo je posebno važno uočiti uzimajući u obzir činjenicu da se kreativni kapaciteti, iako visoko vrednovani od strane nastavnika i mentora u obrazovanju, najčešće nikako ili slabo uklapaju u opšti obrazovni milje. U našem obrazovanju, isti nastavnici koji visoko procenjuju važnost kreativnih kapaciteta (91%), u najvećem procentu ne vide kako bi se to sistematski moglo uklopiti u obrazovanje, osim kroz individualni (30% nastavnika) ili vanškolski rad (16% nastavnika), kao da je kreativnost, iako smo svesni njene fundamentalne važnosti, na neki način isključena iz obrazovanja (Maksić i Bodroža, 2012). Nalazi našeg istraživanja pokazuju stav visokog vrednovanja lične kreativnosti i to svakako predstavlja jednu od važnih naznaka u kom smeru bi obrazovni kontekst bilo potrebno dalje razvijati i menjati na takav način da se uoče i poštuju kreativni kapaciteti koji često ostaju zanemaren ljudski resurs.

Ovi nalazi mogu da budu korišćeni ne samo u istraživanjima već i u edukaciji kreativnih studenata. Oni takođe odlikavaju i specifične razlike u orijentaciji između grupa i vrsti njihovog profesionalnog zadatka.

Literatura:

- Amabile, T. M. (2012): *Componential theory of creativity*. Boston: Harvard Business School. Harvard Business School Working Paper, n. 12-096.
- Andreasen, N. C. (2011): A Journey into Chaos: Creativity and the Unconscious. In: *Brain, Mind and Consciousness: An International, Interdisciplinary Perspective* (A.R. Singh and S.A. Singh eds.), MSM, 9(1), 42-53.
- Campen, Cretien van (2009): Visual Music and Musical Paintings. The Quest for Synesthesia in the Arts. In: F. Bacci & D. Melcher. *Making Sense of Art, making Art of Sense*. Oxford: Oxford University Press.
- Couger, J. D. (1995): *Creative problem solving and opportunity finding*. Danvers: Mass., Boyd & Fraser Pub.
- Cytowic, Richard E. (2002): *Synesthesia: A Union of the Senses* (2nd ed.). MIT Press.
- Eekes, J. & Roozenburg, N. F. M. (1995): *Product design: fundamentals and methods*. Chichester: Wiley.
- Keri, S. (2011): *Solitary Minds and Social Capital: Latent Inhibition, General Intellectual Functions and Social Network Size Predict Creative Achievements*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts. Vol.5, No. 3, 215-221.
- Kumar, V. K., Kemmler, Debra, Holman, E. Riley (1997): The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, Vol. 10, No. 1, 51-58.
- Lehrer J. (2012): *Imagine*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008): Multicultural experience enhances creativity: The

when and how. *American Psychologist*, 63, 169–181.

Maksić, S. i Bodroža, B. (2012): Mišljenja nastavnika o podsticanju kreativnosti u školi. *XVIII Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, Filozofski fakultet Beograd.

Mandić, T. (2018): *Creative Blocks*. Newark: Between Sessions Resources.

Mandić, T., Ristić, I. (2003): *Komunikologija, Psihologija komunikacije. II Izdanje*. Beograd: Clio.

Montuori, A. (2011): Beyond postnormal times: The future of creativity and the creativity of the future. *Futures*, 43, 221–227.

Nemeth, C. J., & Nemeth-Brown, B. (2003): Better than individuals? The potential benefits of dissent and diversity. In P. B. Paulus & B. A. Nijstad (Eds.), *Group creativity: Innovation through collaboration* (pp. 63-84). New York, NY: Oxford University Press.

Runco, M. A. (1997): *Creativity Research Handbook*. (Vol. 1-3). Creeskill, NJ: Hampton Press.

Runco, M. A., & Bahleda, M. D. (1987): Birth-order and divergent thinking. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 148(1), 119–125.

Schlicksupp, H. (1989): *Innovation, Kreativität und Ideenfindung*. Würzburg: Vogel.

Smith, G. F. (1998): Idea-generation techniques: a formulary of active ingredients. *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 32, No. 2, 107-133.

Škorc, B. (2018): *Kreativnost u interakciji: Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Witt, L. A. & Beorkrem, M. (1989): Climate for creative productivity as a predictor of research usefulness and organizational effectiveness in an R&D organization. *Creativity Research Journal*, 2:30– 40.

Xiaoqian Ding, Tang, Yi-Yuan (2014): Improving creativity performance by short-term meditation. *Behavioral and Brain Functions* 10. 9.

Mia M. Arsenijević

Contemporary art in visual arts classes for the third grade of elementary school

Abstract: The skills of perception, understanding and conveyance of visual messages significantly facilitate one's coping with the complex conditions of modern life; in the framework of an educational system, pupils acquire these skills primarily in art classes. The development of critical thinking about one's own and other people's works of art is one of the chief objectives of art education. Despite this, more often than not there is no discussion about works of art in class teaching, particularly when it comes to contemporary works to which children can easily relate, for they are an integral part of their modernity, and as such, are quite close to them. We believe that the reason for this lies in the fact that teachers have no confidence in their own competencies and are not certain what art (may) include (today) and how to select the reproductions proposed by textbooks authors. After offering different definitions of contemporary art and pointing to the importance of its presentation to the pupils of the first four grades of elementary school, this paper focuses on examining to what extent contemporary works of art are included in art education textbooks for the third grade of elementary school. Our study includes printed and digital editions of the textbooks of the following publishing houses: *Klet*, *Freska*, *Novi Logos*, *Zavod za udžbenike*, *Eduka*, *Kreativni centar* and *BIGZ*.

Keywords: art classes, class teaching, contemporary art, textbooks

Translated by Aleksandra Marković

Mia M. Arsenijević

Savremena umetnost u nastavi likovne kulture za treći razred osnovne škole

Apstrakt: Veštine opažanja, razumevanja i prenošenja vizuelnih poruka značajno olakšavaju snalaženje pojedinca u kompleksnim uslovima savremenosti, a kroz sistem obrazovanja učenici ih dominantno stižu na časovima Likovne kulture. Razvoj kritičkog mišljenja o vlastitom i tuđim likovnim delima među glavnim je ciljevima likovnog vaspitanja i obrazovanja. Uprkos tome, u razrednoj nastavi razgovor o umetničkim delima, a posebno savremenim umetničkim delima sa kojima se deca sa lakoćom povezuju jer ona jesu integralni deo njihove savremenosti i kao takva su im bliska, najčešće izostaje. Razlog tome verujemo da je nesigurnost samih učitelja u vlastite kompetencije i odgovor na pitanje šta (sve) umetnost (danas) jeste, kao i izbor reprodukcija koje autori udžbenika predlažu. U ovom radu nakon početnih definicija savremene umetnosti i ukazivanja na značaj njenog prezentovanja iste učenicima mlađih razreda osnovne škole, ispitaćemo u kojoj meri su dela savremene umetnosti zastupljena u udžbenicima Likovne kulture za treći razred osnovne škole. Istraživanjem ćemo obuhvatiti štampana i digitalna izdanja udžbenika izdavačkih kuća Klet, Freska, Novi Logos, Zavod za udžbenike, Eduka, Kreativni centar i BIGZ.

Ključne reči: likovna kultura, razredna nastava, savremena umetnost, udžbenici.

Uvod

U cilju podsticanja kreativnih i inovativnih kapaciteta individua, pa i čitavog društva, neophodno je kroz proces obrazovanja razvijati fleksibilnost u mišljenju, otvorenost uma, toleranciju na različitost, saradnju sa drugima, umeće rešavanja problema; uz prenos znanja, sve ovo treba da dovede do razvoja stvaralačkih sposobnosti ljudi, sposobnosti pronalaženja nestandardnih i nenaučenih rešenja. Inovacija ne dolazi spontano već zahteva znanje i kreativnost pojedinca, što se obezbeđuje korišćenjem potencijala umetničkog obrazovanja u drugim akademskim disciplinama (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji od 2020. godine, 2012). Nastava likovne kulture danas se čini posebno važnom jer živimo u vremenu u kojem je snalažanje unutar kompleksnih uslova savremenosti uslovljeno veštinom opažanja i sposobnostima pojedinca da komunicira vizuelnim jezikom. U pitanju su veštine koje se uče, a koje se kroz obrazovni proces dominantno stiču na časovima likovne i/ili vizuelne kulture (Ching, 2015) gde osim veštine likovnog izražavanja, savladavanja određenih likovnih tehnika, upoznavanja sa osnovnim načelima teorije forme i vrhunskim delima istorije umetnosti, učenici uče kako da interpretiraju umetnička dela. Uprkos uvreženom mišljenju da je interpretacija umetničkih dela rezervisana za odrasle ili bar učenike starijih razreda, deca mlađeg školskog uzrasta su i te kako sposobna da odgonetaju vizuelni jezik, kojim se i sama služe, i kritički promišljaju o umetničkim delima. Proces sagledavanja, analize i tumačenja umetničkih dela sa najmlađom publikom je zahtevan i kompleksan zadatak za učitelje i likovne pedagoge, a poseban izazov predstavljaju interpretacije dela savremene umetnosti.

Savremene umetničke prakse za veći deo publike i dalje predstavljaju iznenađenje, upravo iz razloga što odstupaju od očekivanog. Savremena umetnička dela pred publikom se pojavljuju u najrazličitijim formama koje provociraju posmatrača i podstiču ih da se zamisle nad delom i porukom koju nose. Stav da *to nije umetnost* je često prisutan, kako na lokalnoj tako i na globalnoj sceni, baš kao i rasprave o tome šta sve umetnost jeste, šta je (sve) savremena umetnost, šta je likovna a šta vizuelna umetnost, vredi li savremena umetnost i može li se porediti sa remek-delima prošlih epoha, ima li mesta savremenoj umetnosti u opštem obrazovanju. Dok odrasli neretko ispoljavaju sumnju u kvalitet savremenih umetničkih dela (Venalainen, 2012) učenici mlađih razreda osnovne škole bez ikakvih predrasuda i ograničenja pristupaju savremenim delima i na ista odgovaraju sa puno entuzijazma. Važno je istaći da deca ovim delima pristupaju bez unapred formiranih stavova o tome šta umetnost jeste, što ih stavlja u privilegovan položaj sa kog umetnička dela mogu tumačiti oslobođeni stega i klišea. Otvorenost dece prema savremenoj umetnosti potrebno je negovati, a jedan od preduslova za to je i prisutnost pomenutih dela u nastavi i udžbeničkoj literaturi. Činjenica da predmet Likovna kultura u obrazovnom sistemu Srbije u nižim razredima osnovne škole realizuju učitelji, koji u većini slučajeva nemaju dovoljno znanja o savremenim umetničkim praksama i sa teškoćama ih diferenciraju od ostalih pravaca XX veka, nije ohrabrujuća, ali govori u prilog tome koliko je značajno da se dela savremene umetnosti nađu u udžbenicima. Udžbenici likovne kulture za razrednu nastavu predstavljaju značajnu pomoć učiteljima u nastavnom procesu, posebno pri odabiru vizuelno-didaktičkog materijala.

Ovim radom ukazaćemo na značaj upoznavanja učenika mlađih razreda sa delima savremene umetnosti. U formalnom obrazovanju predmet Likovna kultura najvećim delom bazira se na tradicionalnoj kulturnoj baštini i likovnom stvaralaštvu, dok se o tendencijama savremene umetnosti može čuti tek u pojedinim odeljenjima gde nastavnici preuzimaju inicijativu i savremena dela uključuju u nastavni proces (Jockov, 2018). Zaključku da se dela savremene umetnosti tek sporadično koriste kao primer u razrednoj nastavi, doprinela su i prethodno sprovedena naučna istraživanja (Arsenijević, 2019). Mišljenja smo da su razlozi tome to što nastavu likovne kulture od prvog do četvrtog razreda drže učitelji čije poznavanje savremene umetnosti nije na zavidnom nivou, kao i nedovoljna zastupljenost dela savremene umetnosti

u udžbenicima. Anketa koju smo sproveli među studentima završne godine učiteljskog smjera na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini potvrdila je da studenti, koji su na pragu učiteljskih karijera, ne prepoznaju i najčešće ne vide umetničku vrednost u delima savremenih autora, niti diferenciraju savremenu umetnost od ostalih pravaca XX veka. Rezultati ankete potvrđuju stav formiran na osnovu višegodišnjeg nastavnog iskustva da zbog nesigurnosti i nespremnosti da interpretiraju dela savremene umetnosti učitelji ista isključuju iz nastavnog procesa. Druga pretpostavka, da dela savremene umetnosti nisu dovoljno zastupljena u udžbenicima, biće ispitana u nastavku rada. Pregled udžbenika obuhvatiće nova štampana i digitalna izdanja udžbenika likovne kulture za treći razred osnovne škole izdavačkih kuća Klet, Freska, Novi Logos, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Eduka i Kreativni centar.

Šta je savremena umetnost?

Termin *savremeno* u svakodnevnoj upotrebi koristi se kao oznaka za pojmove, stvari i pojave koje su na neki način deo *našeg vremena*, na šta nas upućuje i etimologija reči. Poreklo pojma *savremeno* dolazi iz latinskog jezika – *con* (sa) + *temporaneus* (od *tempus*, *tempor-* ‘vreme/vremenom’). Ipak, *savremenu umetnost* znatno je teže definisati jer postoje različita tumačenja ovog pojma kao i različite vremenske odrednice koje mu se pripisuju. Stav koji ćemo mi u ovom radu zastupati saglasan je sa interpretacijama i sistematizacijama savremene umetnosti koje izvode i zastupaju uticajni autori poput Terija Smita (Smith, 2009) i Aleksandra Albera (Alberro, 2013). Smit i Albero u godini pada Belinskog zida prepoznaju karakteristike odstupanja umetničkih praksi od postmoderne retorike i upravo 1989. godinu vide kao svojevrsni početak savremene umetnosti koja se suštinski ne može razdvojiti od samih uslova savremenosti u kojima nastaje i na koje odgovara. Nov istorijski period koji će obeležiti raspad SSSR-a, mnogobrojna ratna žarišta širom planete, rastući uticaj globalizacije, uslovi života unutar hegemono dominantnog sistema ekonomskog neoliberalizma, implementacija digitalne tehnologije u gotovo sve segmente života, proizvodivao je i novu, savremenu umetnost koja u nastojanju da ostvari komunikaciju sa posmatračima na inovativne načine kombinuje visoku umetnost, popularnu kulturu i svakodnevne prakse življenja. U novoj umetničkoj produkciji savremenost je apsolutno centrirana i pojavljuje se kao „predočeno, prisvojeno, manipulirano ili modifikovano svedočanstvo o *sada i tu*“ (Šuvaković, 2012), odnosno kao kritički tekst koji aktuelizuje i problematizuje savremeno, a subjekte savremenosti navodi na dijalog i aktivno društveno delovanje. Po Teriju Smitu, savremena umetnost je oznaka za umetnost u vremenu globalizma i tranzicije, odnosno oznaka za aktuelne umetničke prakse koje se razlikuju od strategija i taktika eklektičkog postmodernizma, a koje podrazumevaju otvoren i promisljiv, nomadski pristup kako umetnosti tako i životu.

Zašto je važno deci prezentovati savremenu umetnost?

Komunikacija vizuelnim jezikom olakšava život pojedinca u savremenom svetu. Sposobnost čitanja i razumevanja vizuelnih poruka veština je koju stičemo već u ranom detinjstvu, što nam vrlo ilustrativno potvrđuje primer sa dečijim izborom žitarica koji Teri Beret (Barrett, 2003) koristi kao argument za tvrdnju da je princip denotacije i konotacije kao interpretativne strategije primenljiv na sve uzraste, pa čak i decu u vrtiću. Za potrebe istraživanja, Beret je pred decu predškolskog uzrasta postavio cerealijske za decu i cerealijske za odrasle, a ona su bez greške pogodila koje su žitarice namenjene njihovom uzrastu. Do ispravnog zaključka deca su došla tumačenjem slike, tj. vizuelnih poruka sa kutija žitarica, opredeljujući se za one koje u svom dizajnu sadrže motive, boje i deci interesantne oblike. Kroz opšte obrazovanje sposob-

nost tumačenja vizuelnog teksta posebno se razvija na časovima likovne kulture gde se, između ostalog, učenici uče kako da posmatraju, analiziraju i interpretiraju vizuelni tekst, najčešće likovno umetničko delo. Očekuje se da stečene veštine učenici primene i na druge vizuelne informacije koje nalaze oko sebe, bilo u drugim saznavnim oblastima ili svakodnevnom životu. Ovaj očekivani i željeni transfer znanja „pak nije jednostavan ni za učenike ni za predavače koji taj proces usmeravaju, što vidimo i na primeru uvođenja dela savremene umetnosti u nastavu likovne kulture u mlađim razredima osnovne škole. Dok sa interpretacijama dela prošlih epoha i slikarskih pravaca učitelji uspevaju da se izbore, susret sa delima savremene umetnosti najčešće prati pitanje *da li je ovo umetnost i zašto je ovo umetnost?*“¹. Učiteljima koji poseduju tek osnovna znanja iz oblasti likovne umetnosti² na ova pitanja nije lako da odgovore, zbog čega na zahtev da uvedu savremenu umetnost u nastavni proces odgovaraju nevoljno. Ukoliko predavači nisu sigurni u materiju koju treba da predaju, imaju mogućnost da pojedine zahtevne sadržaje zaobiđu, tj. zamene primerima za koje smatraju da su prikladniji uzrastu dece ili željenim ishodima časa (Ching, 2015). Upravo ovakvoj praksi svedočimo pri pokušajima uvođenja savremene umetnosti u nastavni proces, jer učitelji zbog vlastite nelagode i nesigurnosti koju im izazivaju savremena umetnička dela ista isključuju iz svojih predavanja i zamenjaju ih po njima prihvatljivijim i kvalitetnijim sadržajima.

Za razliku od učitelja, učenici delima savremene umetnosti pristupaju bez ustazanja i predrasuda; ta dela jesu integralni deo (njihove) savremnosti i, kao takva, deci su bliska pa ih slobodno komentarišu i analiziraju, ne blokirajući sebe pitanjem *da li je i zašto to umetnost*, kao što to čine odrasli. Podrazumevano, primeri umetničkih dela, pa i onih savremenih, koja se predstavljaju deci, nisu izabrani nasumično već u skladu sa nastavnim principima metodike likovnog obrazovanja i vaspitanja, posebno principa kvaliteta i vaspitne usmerenosti, principa odmerenosti uzrastu, principa istorijskog i savremenog, principa motivacije. Prednosti korišćenja savremenih umetničkih dela u nastavnom procesu, osim činjenice da ih deca dobro prihvataju, su brojne, a ovde ćemo navesti tek neke. Pre svega, značajan broj dela savremene umetnosti odlikuje interdisciplinarnost zbog čega im se prilikom interpretacije može pristupiti iz različitih naučnih i umetničkih disciplina, što je dobra polazna tačka za uspostavljanje korelacije u razrednoj nastavi ili integrativni pristup (Venalainen, 2012). Za razliku od muzejskih postavki koje posetiocima sugerišu „ozbiljniji pristup“ umetničkim delima, izložbe savremene umetnosti posmatrača uvlače u kreativan i neretko interaktivan prostor u kojem se deca prijatno osećaju i opuštено ponašaju, kreću, reaguju na izložene vizulne poruke autora. Prostor koji ume da zbuni odrasle posmatrača, *otvoren je* prostor za decu i njihove reakcije na umetnost, što se pokušava iskoristiti i u nastavnom procesu. Namerom umetnika, njegovom nedorečenosti, ili pak zbog neostvarene vremenske distance, dela savremene umetnosti nemaju jasno definisana značenja već im se može pristupiti kao *otvorenim delima* (Bart, 1986; Eko, 1965), odnosno kao „formama života“ koje nastaju kao produkt odnosa (relacija) između individua i sveta koji ih okružuje (Burio, 2020). Savremena umetnost provocira, traži reakcije posmatrača i interpretacije koje će bar u datom trenutku „završiti“ delo; najmlađa publika se tu posebno do-

1 U knjizi „Why Is That Art: Aesthetics And Criticism Of Contemporary Art“ Teri Beret na jednostavan i zanimljiv način pokušava da približi savremenu umetnost širokoj publici i objasni zašto je i savremena umetnost zapravo umetnost. U ovoj knjizi Beret predstavlja dela dvanaest savremenih umetnika i interpretira ih koristeći se kako starijim, klasičnim, tako i savremenim teorijama, pružajući čitaocima širok spektar kriterijuma po kojima mogu tumačiti i vrednovati svu, pa i savremenu umetnost. (Barrett, 2003) Na žalost, izdanja sa ovom tematikom još uvek nisu u dovoljnoj meri popularizovana, prevedena, niti dostupna širokoj publici, pa je i njihov uticaj ograničen.

2 Primera radi, na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu studenti koji pohađaju smer Učitelj od obaveznih predmeta iz oblasti Likovne umetnosti sa metodikom nastave slušaju samo Osnove vizuelne umetnosti (pregled istorije umetnosti i savladavanje osnova crtanja i slikanja) tokom jednog semestra, Metodiku nastave likovne kulture tokom jednog semestra, i Metodički praktikum likovne kulture tokom dva semestra završne godine studija. Ipak, pored obaveznih, dostupno im je čak sedam izbornih predmeta iz ove oblasti.

bro snalazi jer neposredno odgovara na predstavljeno delo, otvoreno izražava svoj stav rečima ili vlastitim ponašanjem. Ipak, interpretacije umetničkih dela, kao ni sam stvaralački proces učenika, u nastavnoj praksi likovne kulture nisu dovoljno vrednovani. Očekivanja da će zbog značaja koji savremeni umetnici daju procesu izrade dela i njegovom osmišljavanju, takođe u nastavnoj praksi početi da se vrednuju interpretacije učenika i njihov stvaralački postupak, nisu se ostvarile. Verujemo da bi stavljanje naglaska na kreativnu igru, na proces realizacije dela i promišljanje o delu, doprinelo kvalitetu nastave i razvoju dečije imaginacije koja često pada u drugi plan zbog široko rasprostranjenih praksi repliciranja sadržaja koje uočavamo već ulaskom u učionicu i pogledom na odeljenski pano. Nažalost, u našem obrazovnom sistemu svedoci smo ocenjivanja na časovima likovne kulture koje u obzir uzima isključivo gotove produkte likovnog rada dece (podrazumevano u skladu sa estetskim ukusom učitelja) dok postupak izrade, sama kreativna igra, zamisao deteta, kao ni njegovo učestvovanje u diskusijama o umetnosti, interpretacija likovnih dela i drugo, gotovo da uopšte ne utiču na samu ocenu. Problem je i što su ovo većinom „nevidljivi“ problemi jer su ocene iz predmeta Likovna kultura uglavnom visoke, pa nema pravog interesovanja za to šta je tačno ocenjivano i na koji način.

Uloga udžbenika u realizaciji nastave likovne kulture u razrednoj nastavi

Udžbenik za likovnu kulturu primarno je sredstvo uz pomoć kojeg se učenici mlađih razreda upoznaju sa delima umetnosti; samim tim, izbor reprodukcija koje autori udžbenika prave, vodeći se pri tom sopstvenim kriterijumima, od suštinske je važnosti. Iako se od učitelja očekuje da dopunjava udžbenik i uz objašnjenje likovnog problema prezentuje odabrana umetnička dela, svedoci smo da se u praksi ovo retko dešava. Verujemo da je jedan od razloga to što je još uvek mali broj učionica opremljen tehničkim sredstvima koja bi omogućila jednostavnu prezentaciju PPT materijala, iako ima učitelja, posebno mlađe generacije, koji su u nastojanju da na najbolji način iskoriste pruženu poslovnu priliku sami obezbedili potrebna tehnička sredstva. Iskoraci koje pojedini učitelji prave sa željom da realizaciju nastave podignu na što viši nivo, zaista su ohrabrujući i pospešuju nastavu svih predmeta pa i likovne kulture. Ipak, većina učitelja zbog tehničkih ograničenja ali i vlastite nesigurnosti u materiju koju treba da predaje na časovima likovnog, ovakve uvode u nastavnu jedinicu i stvaralački rad učenika u potpunosti izostavlja. Iskustvo nam pokazuje da većina učitelja na časovima likovne kulture jednostavno da učenicima temu za rad, eventualno uz kratak verbalni uvod u tematiku i sam likovni problem. Primere umetničkih dela učitelji retko pokazuju, a kada to čine, to su upravo primeri iz udžbenika. Treba naglasiti da još uvek postoje mnogobrojni učitelji koji udžbenik za likovnu kulturu ne smatraju za neophodno nastavno sredstvo, pa ne traže od učenika da ga kupe ili donose na nastavu.

Redovno korišćenje udžbenika likovne kulture u razrednoj nastavi unapredilo bi kvalitet nastave, pružilo podršku učiteljima u pripremi časa, a učenike dovelo u stalni dodir sa izuzetnim delima vizuelne i/ili likovne umetnosti. Širok izbor udžbenika likovne kulture za razrednu nastavu u Republici Srbiji pruža mogućnost učiteljima da za realizaciju nastave izaberu štampani ili digitalni udžbenik za koji smatraju da će njima i njihovim učenicima najbolje koristiti. Iako pisani po istim standardima i važećem programu, osim istih likovnih problema i nastavnih celina koje obrađuju, odobreni udžbenici za likovnu kulturu značajno se razlikuju jedan od drugog – po koncepciji, načinu prezentovanja sadržaja i likovnih problema, vizuelnom oblikovanju, a najviše po izboru reprodukcija umetničkih dela. Pravila ni sugestija iz kojih perioda istorije umetnosti treba da budu primeri umetničkih dela u udžbenicima nema, pa autori udžbenika izbor prave u skladu sa vlastitim kriterijumima i afinitetima. Listanjem udžbenika stiže se utisak da se dela savremene umetnosti tek retko pojavljuju među primerima, što je i tvrdnja koju ćemo u nastavku rada ispitati. Davanje prostora delima savremene umetnosti u udžbenicima

likovne kulture namenjenim razrednoj nastavi značajno bi pomoglo učiteljima koji ne prate, ne poznaju ili nedovoljno vrednuju savremenu umetnost, a čija je pozicija nezavidna u odnosu na nastavnike likovnog koji su i sami likovni umetnici pa odabir reprezentativnih dela, uključujući i ona savremena, sa lakoćom prave. Uvođenje savremene umetnosti u udžbenike namenjene razrednoj nastavi, uz preduslov da se udžbenici zaista i koriste, trebalo bi da osigura upoznavanje učenika sa savremenim stvaralaštvom u oblasti likovnih i/ili vizuelnih umetnosti.

Metodologija istraživanja

Teza na kojoj smo postavili ovo istraživanje, a koju ćemo ispitati u nastavku rada jeste da se u našem obrazovnom sistemu deca mlađeg školskog uzrasta nedovoljno poznaju sa savremenim likovnim stvaralaštvom i da dela savremene umetnosti nisu u dovoljnoj meri zastupljena u udžbenicima za treći razred osnovne škole. Iskustvo iz pedagoške prakse pokazalo nam je da učitelji ne poznaju, često ne razumeju i ne vrednuju dovoljno savremena umetnička dela i u skladu sa tim, izostavljaju ih iz svojih predavanja. Kako bismo proverili ove tvrdnje, sproveli smo anketu na malom uzorku studenata završne godine smera Učitelj Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, a rezultati su potvrdili naše pretpostavke. Tako, iako su tek nedavno slušali pregled istorije umetnosti, pa i lekciju o savremenim tendencijama u umetnosti, studenti su većinom označili da je savremena umetnost zapravo umetnost XX i XXI veka. Upitani da li je Pablo Pikaso (Pablo Picasso) predstavnik savremene umetnosti, ispitanici su sa 50% odgovorili potvrdno, dok je čak 75% ispitanika Vasilija Kandinskog (Wassily Kandinsky) označilo kao savremenog umetnika, pretpostavljamo zbog apstraktnog sadržaja njegovog dela. Za skulpturu Džefa Kunsa (Jeff Koons) „Play-Doh“ iz 2014. godine čak 60% ispitanika se izjasnilo da ne smatra da se radi o vrednom umetničkom delu, ali su u velikoj većini potvrdno odgovorili na pitanje da li ovo delo može da se koristi kao primer u nastavi likovne kulture. Interesantno je pak da kada smo studente pitali za mišljenje o Kunsovom delu iz serije „Gazeing Ball!“ baziranom na Rubensovom remek-delu „Lov na tigrove“, svi ispitanici su ocenili da se tu radi o izuzetnom umetničkom delu. Različito vrednovanje Kunsovih dela pokazuje nam da naši ispitanici, verujemo baš kao i ogroman deo publike, cene veštinu, slikarsko umeće, i posebno realističan prikaz na samom delu, dok samu *ideju* u umetnosti ne znaju da vrednuju, odakle i krajnje rezervisan stav prema savremenim umetničkim praksama. Većina ispitanika je za delo Kare Voker (Kara Walker), koje smo spominjali na časovima u kontekstu nastave jedinice „Silueta i pozorište senki“, odgovorila da se može koristiti kao primer u nastavi, baš kao i za delo Aleksandra Dimitrijevića iz serije „Table“, koje im nije od ranije poznato. Iako odgovaraju da bi dela Kare Voker i Aleksandra Dimitrijevića mogla biti korišćena kao vizuelno-didaktičko sredstvo u nastavi, naša saznanja iz prakse su takva da bez pomoći nastavnika i asistenta većina studenata ova dela samostalno ne bi pronašla niti bi ih upotrebila kao primer u nastavi. Kada smo na kraju studente pitali da li u nastavi i prilikom pisanja priprema koriste dela nastala tokom poslednjih 30 godina, čak 70% njih je odgovorilo potvrdno, dok smo na pitanje da li su im poznata umetnička dela prikazana u upitniku dobili polovičan odgovor. Anketa među studentima pokazala je da anketirani budući učitelji ne razlikuju savremenu umetnost od drugih pravaca umetnosti XX i XXI veka, da visoko vrednuju slikarski virtuoizitet i realistične prikaze, dok samu *ideju* (u) umetnosti, oko koje savremeni umetnici koncipiraju svoja dela, ne umeju da cene. Ohrabrujuće je što u delima savremenih umetnika koja smo obuhvatili anketom ispitanici vide potencijal za korišćenje istih u nastavnoj praksi, što daje nadu da bi učitelji sa decom obrađivali dela savremene umetnosti ako na njih naiđu u udžbeniku. Nespremnost učitelja da se upuste u promišljanje savremenih umetničkih dela i njihovu analizu sa učenicima, jedan je od razloga za izostavljanje dela savremene umetnosti iz nastavne prakse; pretpostavljamo pak da su drugi razlog udžbenici u kojima je savremena umetnost nedovoljno zastupljena, što ćemo u nastavku rada i proveriti. Za potrebe ovog istraživanja naćinićemo pregled štampanih i digital-

nih izdanja udžbenika likovne kulture za treći razred osnovne škole i to izdavačkih kuća Eduka, Kreativni centar, Klet, Freska, Novi Logos, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i BIGZ, sve sa ciljem da utvrdimo da li su dela savremene umetnosti zastupljena u ovim izdanjima i u kojoj meri. Metod rada je analiza sadržaja, a rezultati će biti prikazani deskriptivno.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Osnovni tekst novog Pravilnika o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja usvojen je 2019. godine, a dopunjen dva puta tokom 2020. godine.³ Zbog obaveze da prate novi Program nastave i učenja, udžbenici za treći razred osnovne škole u protekle dve godine doživeli su nova izdanja. Udžbenik je osnovno didaktički oblikovano nastavno sredstvo, u bilo kom obliku i mediju, koji se koristi u obrazovno-vaspitanom radu u školi za sticanje znanja, veština, formiranje stavova, podsticanje kritičkog razmišljanja, unapređivanja funkcionalnog znanja i razvoj intelektualnih i emocionalnih karakteristika učenika i polaznika, čiji su sadržaji utvrđeni planom i programom nastave i učenja i koji je odobren u skladu sa zakonom. U Republici Srbiji proces pripreme, odobravanja, izbora, izdavanja, povlačenja i praćenja udžbenika, kao i drugih materijala za nastavu, uređen je Zakonom o udžbenicima⁴ koji je na snagu stupio 2018. godine. Svi udžbenici koji prođu stručnu ocenu dobijaju odobrenje resornog ministarstva i uloze u Katalog udžbenika iz kojeg škole, odlukom nastavnog veća, biraju udžbenike koji će se tokom naredne četiri godine koristiti u svim odeljenjima istog razreda, za isti nastavni predmet. Kada je predmet Likovna kultura u pitanju, nastavna praksa nam pokazuje da uprkos ovim smernicama, u značajnom broju odeljenja udžbenik se ne koristi, ili pak deca donose udžbenik koji imaju na raspolaganju. Verujemo da roditelji smatraju da za razliku od nekih predmeta gde je neophodno imati traženo izdanje udžbenika radi rešavanja zadataka u samom udžbeniku i praćenja nastave, na časovima likovne kulture udžbenik nije preko potreban jer se ocenjuju likovni radovi dece, a oni se rade na bloku. Da ovakav stav ne zauzimaju samo roditelji mogli smo videti početkom školske 2021/22. iz odluke grada Beograda kojom je odlučeno da se svim prvacima poklone kompleti udžbenika iz kojih su izostavljeni samo udžbenici za muzičku i likovnu kulturu. Kako bi podstakli učitelje da koriste udžbenik na časovima likovne kulture, autori i izdavači u ove udžbenike poslednjih godina smeštaju sve više zadataka koji olakšavaju rad učitelja, a kroz koje učenici vežbaju svoje motoričke sposobnosti, kreativno mišljenje, kombinatoriku, testiraju svoje znanje, nalaze podršku u procesu tumačenja umetničkog dela. U nastavku rada napravićemo pregled najnovijih izdanja štampanih i digitalnih udžbenika izdavačkih kuća Klet, Freska, Novi Logos, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Eduka i Kreativni centar; s obzirom na to da smo imali uvid u prethodna izdanja, na mestima koja se učine pogodnim napravićemo i neka poređenja.

U štampanom izdanju udžbenika *Likovna kultura 3* (Buzaši-Marganić i Buzaši, 2020) Izdavačke kuće Eduka, apsolutno dominiraju dečiji radovi kao vizuelni primeri, što je bio slučaj i u prethodnom izdanju ovog udžbenika (Buzaši-Marganić i Keča, 2008). Mišljenja smo da bi štampanje dečijih radova u udžbenicima trebalo izbeći jer vodi prethodno pomenutim praksama repliciranja i dozvoljava učenicima da se zadovolje svojim radom ako je na nivou rada njihovog vršnjaka čiji se rad našao u udžbeniku, umesto da teže višim ciljevima i stvaraju potaknuti reprezentativnim umetničkim delima. U novom izdanju Edukinog udžbenika najnovije delo (po godini nastanka) jeste slika Jakova Agama (Yaacov Agam) „Beskonačni horizonti“ iz 1985. godine u stilu op-arta. Zaključak je da nema dela savremene umetnosti. Inače, u samom udžbe-

³ Osnovni tekst i dopune Pravilnika o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja dostupni na: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/3/reg>

⁴ Zakon o udžbenicima dostupan na: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2018/27/2/reg>

niku, godine nastanka dela nigde nisu označene; umetnička dela potpisana su samo imenom autora, ili pak imenom autora i nazivom dela, što znatno otežava posao učenicima u slučaju da pokušaju da delo koje im se dopalo ili ih je iz drugih razloga zaintrigiralo, potraže na internetu i nešto više o njemu saznaju.

Udžbenik Izdavačke kuće Kreativni centar *Likovna kultura 3* (Živković, 2020) sadrži nešto kvalitetniji izbor reprodukcija iz istorije umetnosti u odnosu na Edukin udžbenik. Dela savremene umetnosti nisu zastupljena, a najbliži tome jeste jedan crtaž Vilema de Kuninga (Willem de Kooning). U udžbeniku Kreativnog centra zadaci bi mogli biti bolje formulisani i manje ograničavajući po likovno stvaralaštvu dece. Udžbenik nalikuje na *uradi sam* vodiče, jer se učenicima korak po korak, vrlo ilustrativno pokazuje šta da urade kako bi dobili željeni rezultat.

Izdavačka kuća Logos zaslužna je za izuzetno kvalitetno izdanje *Likovne kulture 3* (Mičić i Mičić, 2021), udžbenika koji je dostupan u štampanoj i digitalnoj verziji. Udžbenik obiluje reprodukcijama reprezentativnih umetničkih dela, sjajno odabranih i iskorišćenih za ilustraciju likovnih problema. Zadaci su kreativni i dobro formulisani, posebno u e-izdanju udžbenika koje osim mnoštva zadataka sadrži i dodatne snimke, video-tutorijale i dodatne informacije. Od dela savremene umetnosti prikazani su skulptura u pesku Džo Heng Tana (Joo Heng Tan), skulptura od olovaka vajarke Dženifer Maestre (Jennifer Maestre) i reciklirana skulptura od posuda indijskog umetnika Subuta Gupte (Subodh Gupta), dok je na jednoj stranici predstavljen i popularni Muzej iluzija u Beogradu.

Nakon vrlo uspešnog i inovativnog udžbenika *Učim i stvaram: likovna kultura za treći razred osnovne škole* (Bogdanović i sar., 2006) Zavod za udžbenike i nastavna sredstva 2021. godine izdao je novi udžbenik autora Rajke Bošković (Bošković, 2021) koji je trenutno dostupan samo u štampanoj verziji. Prepoznatljiv stil profesora Koste Bogdanovića i njegov pokušaj integracije vizuelne kulture u nastavu likovnog, nisu tako uočljivi u novom izdanju, iako je Rajka Bošković bila dugogodišnji saradnik Bogdanovića i koautor prethodnog udžbenika. Utisak je da je udžbeniku iz 2006. godine nedostajalo upravo digitalno izdanje (u to vreme nedostupno) kako bi se filmski kadrovi iz udžbenika pokrenuli, muzika se čula, balerine zaplesale, slagalice slagale i preslagale, odnosno kako bi ideje Koste Bogdanovića o korelaciji umetničkih i neumetničkih oblasti, kao i široko postavljenom diskursu likovne kulture, u potpunosti došle do izražaja. Iako je i novo izdanje dostupno samo u štampanoj verziji, ovde ne osećamo da bi digitalna verzija značajno dopunila i unapredila udžbenik. Pretpostavka je da su očekivanja od novog udžbenika bila velika, pa otuda i razočaranje što nova verzija nije uspela da ode korak dalje. Uprkos pojedinim zamerkama, udžbenik autora Rajke Bošković je kvalitetan udžbenik sa dobro odabranim primerima i značajnim brojem reprodukcija reprezentativnih dela. U udžbeniku se nalaze dva dela savremene umetnosti, oba prezentovana u delu gde se govori o reciklaži, i to „Gradsko ogledalo“ Branislava Nikolića iz 2017. i delo „Pas“ iz 2002. godine umetnika Roberta Bradforda (Robert Bradford).

Udžbenik Izdavačke kuće Freska (Gligorijević, 2021) dostupan je u štampanom i digitalnom izdanju. Radi se o vrlo kvalitetnom udžbeniku, preglednom i grafički dobro oblikovanom, sa brojnim zadacima u e-izdanju i širokim izborom reprodukcija reprezentativnih umetničkih dela iz različitih perioda istorije umetnosti. U ovom udžbeniku zastupljena su i dela savremene umetnosti, pa su tako za objašnjenje tehnike kreda prikazani savremeni iluzionistički crteži na betonu nepoznatog autora, a kao primer za tehniku tuš dato je delo Endrea Penovca (Endre Penovác). Među delima koja prezentuju tehniku akril prikazano je delo Džefa Hensona (Jeff Hanson) „Bekstvo na Bermude“, dok je kao primer za komponovanje u prostoru data skulptura Debore Halpern (Deborah Halpern) „Lice“. U udžbeniku nailazimo i na delo „Plan leta“ Kare Groven, Dizni Koncertnu dvoranu Franka Geria (Frank Gehry), kolaž Jelene Tripković, „Iluziju“ Milije Belića kao i savremenu skulpturu „Magična slavina“. U ovom udžbeniku zastupljeno je čak osam dela savremene umetnosti.

Pregled udžbenika Izdavačke kuće Klet (Filipović, 2021) pokazuje da se radi o vrlo kvalitetnom udžbeniku interesantnog horizontalnog formata korićenog spiralom, što omogućava dobar pregled i lako korišćenje udžbenika u kojem su sadržani i zadaci za rad. Ipak, ovo je po obimu najmanji udžbenik, jer ako se izostave stranice sa radnim materijalima, sadržaj udžbenika je na tek pedesetak strana. Digitalni udžbenik se sadržajno ne razlikuje od štampanog, a osim alata za rukovanje udžbenikom, dopunjen je sa tek nekoliko video-snimaka i kvalitetno postavljenim likovnim zadacima. Interesantno je da su dodatni sadržaji omogućeni očitavanjem dva bar-koda koja se nalaze u štampanom udžbeniku, ali se uopšte ne pojavljuju u digitalnom izdanju, koje se inače besplatno dobija uz kupljenu štampanu verziju. U udžbeniku su reprezentativna umetnička dela, a u odeljku posvećenom reciklaži prikazane su dve skulpture slona od reciklažnih materijala nepoznatih autora. Od dela savremene umetnosti u udžbeniku nailazimo na četiri reprodukcije dela Arona Kurija (Aaron Curry) i to kao primer za kompoziciju oblika u prostoru. Kao primer iluzije u prostoru dati su interesantni primeri scenografije iz savremenog pozorišta i kadrovi iz video-igrice.

Udžbenik Izdavačke kuće BIGZ (Selaković i Đorđević, 2020) dostupan je samo u štampanom izdanju, ali obogaćenom bar-kodovima koji učenike vode do dodatnih sadržaja. Iako ovo nije jedini udžbenik osmišljen sa bar-kodovima, čini se da su samo u BIGZ-ovom izdanju korišćeni krajnje smisljeno i ciljano, a ne kako bi se ispunila norma. U udžbeniku autora Kristinke Selaković i Miloša Djordjevića bar-kod hiperlinkovi vode direktno do internet-sajtova određenih umetnika ili galerija što otvara učenicima put da dalje sami istražuju. Decu kroz knjigu vodi ilustrovani lik domaće slikarke Nadežde Petrović. U pitanju je izuzetno kvalitetan udžbenik sa odličnim izborom reprodukcija. Među primerima je skulptura od otpadnih materijala savremene umetnice Aurore Robson (Aurora Robson) uz koju je i bar-kod koji nas vodi direktno na sajt same umetnice. Od savremenih umetničkih dela u udžbeniku je prikazano i delo „Uvremenjavanje“ Milana Tucovića kao i skulptura Marka Crnobrnje. U obradi nastavne teme „Sporazumevanje“ kao primer je dat performans „Umetnik je prisutan“ Marine Abramović, dok su kao primeri za skulpturu u pokretu prikazana dela Entonija Haa (Anthony Howe) i Tea Jensena (Theo Jansen) uz koje je takođe bar-kod koji vodi do internet-prezentacije umetnika. U udžbeniku je prikazano ukupno šest dela savremenih autora.

Tabela 1. Zastupljenost dela savremene umetnosti u udžbenicima Likovne kulture za 3. razred

Izdavač	Broj reprodukcija
Eduka	0
Kreativni centar	0
Logos	3
Zavod za udžbenike i nastavna sredstva	2
Freska	8
Klet	4
BIGZ	6

Broj dela savremene umetnosti zastupljenih u udžbenicima likovne kulture za treći razred osnovne škole prikazan je u tabeli 1. U udžbenicima Eduke i Kreativnog centra nisu zastupljena dela savremene umetnosti, dok ih je najviše u izdanju Izdavačke kuće Freska, čak 8. Udžbenik Izdavačke kuće BIGZ je na drugom mestu sa 6 reprodukcija dela savremenih autora, od ukupno 90 reprodukcija umetničkih dela koja se nalaze u samom udžbeniku.

Zaključak

Ovim radom pokušali smo da zaposlenima u obrazovanju koji izvode razrednu nastavu, kao i široj javnosti, ukažemo na značaj upoznavanja dece sa delima savremene umetnosti. Uključivanje dela savremene umetnosti u nastavni proces likovne kulture doprinosi kvalitetu nastave i znači primenu principa istorijskog i savremenog, jednog od principa u metodici nastave likovne kulture, zahvaljujući kojem dolazimo u situaciju da prepoznamo kontinuitet estetskih fenomena između dela prošlosti i savremenosti. Iskustvo, kao i mini-istraživanje koje smo sproveli među studentima učiteljima na Fakultetu pedagoških nauka u Jagodini, pokazali su nam da učitelji najčešće izostavljaju dela savremene umetnosti iz svojih predavanja zbog nesigurnosti kako da tim delima pristupe i analiziraju ih, odnosno zbog vlastitog stava da savremena umetnost, ako je uopšte umetnost, nije na nivou likovnih dela prošlih epoha i stilova; oni cene dela realističnog prikaza i slikarskog vrituoziteta, dok samu ideju umetnosti i rad sa idejom, tako prisutan u umetnosti postmoderne i savremene umetnosti, ne vrednuju na odgovarajući način, uprkos naporima brojnih teoretičara i istoričara umetnosti da takvu percepciju savremene umetnosti promene. Mišljenja smo da doprinos uvođenju savremene umetnosti u škole u Srbiji, najpre mogu dati autori udžbenika likovne kulture, posebno onih za razrednu nastavu, jer je to knjiga na koju se učitelji prilikom realizacije ovog predmeta dominantno oslanjaju. Kvalitetni udžbenici Likovne kulture za razrednu nastavu, u kojima su proporcionalno sadržana umetnička dela u različitim likovnim tehnikama, nastala u različitim epohama, predstavljali bi značajnu podršku učiteljima u nastavi. Sa željom da proverimo u kojoj su meri dela savremene umetnosti zastupljena u novim udžbenicima likovne kulture za treći razred, načinili smo pregled udžbenika i dobili sledeće rezultate: u udžbenicima Eduke i Kreativnog centra nema ni jednog dela savremene umetnosti, u izdanju Zavoda za udžbenike prisutna su 2, u izdanju Logosa 3, u izdanju Kleta 4, dok je najviše dela savremene umetnosti zastupljeno u izdanjima BIGZ-a, ukupno 6, i izdanju Izdavačke kuće Freska, čak 8. Rezultati su tako potvrdili našu pretpostavku da se u našem obrazovnom sistemu deca mlađeg školskog uzrasta nedovoljno upoznaju sa savremenim likovnim stvaralaštvom i da dela savremene umetnosti nisu u dovoljnoj meri zastupljena u udžbenicima za treći razred osnovne škole. S obzirom na to da je pregled uključivao najnovija izdanja udžbenika, objavljena tokom poslednje dve godine, nadamo se da uvođenje savremene umetnosti u nastavu likovne kulture za mlađe razrede neće čekati novu reformu programa i nove udžbenike, već da će se edukacijom i podrškom učitelji podstaći da i sami dela savremene umetnosti uvedu u nastavnu praksu i prezentuju ih svojim učenicima.

Literatura:

- Alberro, A. (2013): *Periodizing Contemporary Art?*; u Kocur Z, & Leung S. (prir.): *Theory in Contemporary Art since 1985. second edition* (64–71). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.
- Arsenijević, M. (2019): *Savremene umetničke prakse u programu i udžbenicima Likovne kulture*; u Milenković, M. (prir.): *Umetnost i kultura danas : obrazovanje za umetnost i izazovi savremenosti (zbornik radova sa naučnog skupa 185–195)*. Niš: Fakultet umetnosti.
- Barrett, T. (2003): *Interpreting Visual Culture*, *Journal of Art Education*, 56(2), 6-12.
- Barrett, T. (2008): *Why is that Art? Aesthetics and criticism od contemporary art*. New York: Oxford University Press.
- Bart, R. (1986): *Smrt autora*; u Beker, M. (prir.): *Suvremene književne teorije (176–180)*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Bogdanović, K., Bošković R., Nikolić, B., Lalić, T. (2006): *Gledam i stvaram: likovna kultura za treći razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burio, N. (2020): *Relaciona estetika ; Postprodukcija ; Altermodernost*. Beograd: FMK Fakultet za medije i komunikacije.

- Bošković, R. (2021): *Likovna kultura 3*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Buzaši-Marganić, M., & Keča, S. (2008): *Likovna kultura 3*. Beograd: Eduka.
- Buzaši-Marganić, M., & Buzaši, Z. (2020): *Likovna kultura 3*. Beograd: Eduka.
- Ching, C. L. T. (2015): Teaching contemporary art in primary schools. *Athens Journal of Humanities and Arts April*, 2(2), 95-110.
- Eko, U. (1965): *Otvoreno djelo*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće Veselin Masleša.
- Filipović, S. (2021): *Likovna kultura 3*. Beograd: Klett.
- Gligorijević, J. (2021): *Likovna kultura 3*. Beograd: Freska.
- Jockov, M. (2018): *Uloga novih medija u nastavi likovne kulture* (doktorska disertacija). Banja Luka: Univerzitet u Banja Luci, Akademija umjetnosti.
- Mićić, M., & Mičić, G. (2021): *Likovna kultura 3*. Beograd: Logos.
- Selaković, K., & Đorđević, M. (2020): *Likovna kultura 3*. Beograd: BIGZ.
- Smith, T. (2009): *What is Contemporary Art?*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Šuvaković, M. (2012): Umetnost i politika: *Savremena estetika, filozofija, teorija i umetnost u vremenu globalne tranzicije*. Beograd: Službeni glasnik.
- Venalainen, P. (2012): Contemporary art as a learning experience, The 5th Intercultural Arts Education Conference: Design Learning, *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 45, 457-465.
- Vlada Republike Srbije (2012): *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, *Službeni glasnik RS, br.107*. Retrived February 24, 2022. from the World Wide Web: <http://www.nps.gov.rs/dokumenta/%d1%81%d1%82%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%b3%d0%b8%d1%98a/#more-3552>.
- Živković, M. (2020): *Likovna kultura 3*. Beograd: Kreativni centar.

Biljana Pejić

Art as a tool for improving mental health

Abstract: Art enriches our cognitive and emotional life, develops creativity and imagination and improves our mental health. Although the therapeutic effect of art has been known for a very long time now, it has only been recently that systematic studies on the effect of art on mental health have appeared.

In this paper we shall analyse the results of specific research studies, in an attempt to establish the manners in which art contributes to maintaining and improving mental health and to determine how different art modalities (painting, music, literature, dancing...) and artistic forms (drawings, paintings, musical compositions, instruments...) contribute to mental health from the angle of both the creator and the recipient of art.

The analyses conducted justify the increasingly wide implementation of art in protecting and maintaining mental health. They show that different art modalities and artistic forms do not contribute to the improvement of mental health in the same manner and to the same extent, and that they are not equally efficient in all situations and in all categories of patients. Different viewers may have opposite reactions to the same works of art. These varieties point to the need for permanent education of a wider public.

Keywords: mental health, education, recipient, creator, art

Translated by Aleksandra Marković

Biljana Pejić

Umetnost u funkciji mentalnog zdravlja

Apstrakt: Umetnost obogaćuje kognitivni i emocionalni život, razvija kreativnost i maštu i unapređuje mentalno zdravlje ljudi. Iako je terapeutsko dejstvo umetnosti poznato od davnina, tek odnedavno se javljaju sistematska istraživanja uticaja umetnosti na mentalno zdravlje.

U ovom radu smo analizirali rezultate pojedinih istraživanja u nameri da odgovorimo na koji sve način umetnost doprinosi očuvanju i unapređivanju mentalnog zdravlja ljudi i da utvrdimo kako različiti umetnički modaliteti (slikarstvo, muzika, književnost, ples...) i umetničke forme (crteži, slike, muzičke kompozicije, instrumenti...) doprinose mentalnom zdravlju iz ugla stvaraoca i recipijenta umetnosti.

Analize idu u prilog opravdanosti sve šire primene umetnosti na planu zaštite i očuvanja mentalnog zdravlja ljudi. Pokazuju da svi umetnički modaliteti i umetničke forme ne doprinose na isti način i u istoj meri unapređivanju mentalnog zdravlja i da nisu podjednako efikasni u svim situacijama i kod svih kategorija pacijenata. Ista umetnička dela mogu izazvati suprotne reakcije kod posmatrača. Ova raznolikost ukazuje na potrebu permanentne edukacije šire publike.

Ključne reči: mentalno zdravlje, obrazovanje, recipijent, stvaralac, umetnost.

Uvod

Umetnost omogućava, na kognitivnom i emocionalnom planu, sticanje specifičnog iskustva, koje je oslobođeno od realnosti. Ona pomera granice izvan svesnog i realnog i uvodi u svet intuitivnog, imaginarnog, iracionalnog, nesvakodnevnog. Ona razvija kreativnost i maštu i stvara inspirativnu i bogatiju sliku sveta. Uči stalnoj budnosti, ali i sumnjičavosti. Ona obogaćuje spoznaju i emocionalni život, i time unapređuje mentalno zdravlje ljudi.

Umetnost je složena i slojevita, otuda je i njena uloga u očuvanju i unapređivanju mentalnog zdravlja višeznačna i višedimenzionalna. Ona deluje preventivno – doprinosi da se ljudi osećaju opuštenije, prijatnije uz umetnička dela. Istraživanja pokazuju da samo prisustvo kulturnim događajima: koncertima, pozorišnim predstavama, izložbama..., ima opuštajući i umirujući efekat na posetioce (Konlaan *et al.*, 2000). Takođe, deluje „lekovito“ – omogućava dijagnostikovanje i lečenje mentalnih bolesti. Upotreba crteža u dijagnostičke svrhe omogućava da se o crtaču sazna više i da se iz njega izvuku značenja, kojih često, ni on sam, nije svestan (Škorc, 2018).

Uključivanje pacijenata u proces stvaranja umetničkog dela (slikanje, ples, dramu, kreativno pisanje...) i njegovu recepciju (slušanje muzike, čitanje knjiga, gledanje slika...), doprinelo je da mnogi otkriju nove načine izražavanja, razviju pozitivan stav i uspostave komunikaciju sa sredinom, povrate samopouzdanje. Ipak, i pored velikog značaja koji umetnost ima za mentalno zdravlje ljudi, o njoj se mnogo češće govori iz ugla bolesti i patologije, a manje iz ugla zdravlja, razvoja, podrške i blagostanja. Više se ističe njena sposobnost da otkriva „mračnu“, „zlu polovinu“ ljudske ličnosti, a manje kreativne potencijale i pozitivne osobine.

U poslednje vreme, sve češće se govori o ulozi umetnosti u obrazovanju iz ugla unapređivanja mentalnog zdravlja. Naglašava se njen značaj u senzibilizaciji medicinskog osoblja za psihološke probleme pacijenata. Nastoji se da se kroz recepciju umetničkih dela stekne uvid u psihološke aspekte bolesti, umiranja i smrti. Umetnost, na ovaj način, doprinosi boljem razumevanju pacijenata, povećava empatiju za njih i njihove bolesti i doprinosi humanijem odnosu lekar – pacijent. Kroz uključivanje u stvaralački proces, umetnost doprinosi i sticanju veština – usvajanju strategija za asertivno i kreativno rešavanje problema. Takođe, razvija osetljivost prema kulturnoj, rasnoj, etničkoj, polnoj i drugoj raznolikosti pacijenata, čime dodatno unapređuje komunikaciju lekar–pacijent.

Iako je terapeutsko dejstvo umetnosti poznato i priznato vekovima unazad, sistematska istraživanja o efektima umetnosti na mentalno zdravlje novijeg su datuma. Poslednjih decenija, intenzivnije se istražuje uticaj pojedinih umetnosti i umetničkih dela na kliničku, ali i nekliničku populaciju u kontekstu jačanja mentalnog zdravlja.

Imajući u vidu višestruku povezanost umetnosti i mentalnog zdravlja, u ovom radu smo nastojali da, kroz prikaz većeg broja istraživačkih studija, odgovorimo na sledeća pitanja:

- Na koji sve način umetnost doprinosi očuvanju i unapređivanju mentalnog zdravlja ljudi?
- Da li postoje razlike između umetničkih modaliteta i umetničkih formi u doprinosu mentalnom zdravlju? Ako postoje razlike, u čemu se sve ogledaju?

Doprinos umetničkih modaliteta mentalnom zdravlju

Istraživanja pokazuju da umetnost, generalno, doprinosi smanjivanju mentalnih tegoba kod pacijenata i da jača doživljaj subjektivnog blagostanja (Elliot, 1994; Jensen & Blair, 1997; White, 1999; Zimmerman *et al.*, 1996). Ali, da li svaka umetnost podjednako doprinosi unapređivanju mentalnog zdravlja? Da li slikarstvo, muzika, književnost, ples, drama, film... po-

stižu iste efekte? Da li svaka slika, crtež, muzička kompozicija, roman, pesma... mogu u istoj meri da unapređuju mentalno zdravlje? Drugim rečima, da li sva likovna, muzička, književna i druga umetnička dela, postižu isti opuštajući, umirujući efekat? Ili, u istoj meri doprinose harmoničnim odnosima sa okruženjem i boljem razumevanju bolesti i ljudske patnje? Da li podjednako razvijaju empatiju i formiraju pozitivne stavove prema mentalnom zdravlju? Ili samo neka, određenih karakteristika? U nastavku rada prikazaćemo rezultate pojedinih istraživanja i pokušati da odgovorimo na ova pitanja.

Uticao muzike na mentalno zdravlje

Od svih umetnosti, muzika je najčešće istraživana u domenu mentalnog zdravlja. Muzika se pokazala i kao jedan od najkorisnijih instrumenata u očuvanju mentalnog zdravlja. Većina istraživača se slaže da slušanje muzike (aktivno i pasivno), povoljno deluje na mentalno zdravlje i doprinosi bržem fizičkom oporavku pacijenata. Pacijenti, koji su se nakon operacije oporavljali uz muziku, postizali su bolje rezultate po svim fiziološkim parametrima, u odnosu na one koji su tretirani na uobičajen način. Imali su: niži krvni pritisak, niži puls, nižu tenziju mišića, lakše su disali, duže spavali, manje su osećali bol, manje bili anksiozni (Elliot, 1994; White, 1999; Zimmerman *et al.*, 1996). Takođe, bili su zadovoljniji kvalitetom pružene nege (Taylor-Piliae, 2002), a bolničko okruženje su doživljavali kao umirujuće i relaksirajuće (White, 1999).

Muzika se pokazala delotvornom u mnogim stresnim situacijama. Tako je utvrđeno da slušanje muzike smanjuje nivo uznemirenosti, anksioznosti i agresivnog ponašanja kod pacijenata (Courtright *et al.*, 1990; Ragneskog *et al.*, 1996; Hicks, 2002), podstiče ih da traže pomoć i govore o svojim problemima (De l'Etoile, 2002). Iz iskustva je poznato da studenti često slušaju muziku neposredno pre ispita, kako bi se opustili. Istu naviku imaju i sportisti pred neki važan meč.

Ipak, slušanje bilo koje muzike ne izaziva iste reakcije u ponašanju ljudi (Mockel *et al.*, 1994). Kao relevantnim za krajnji ishod pokazali su se način izbora i izvođenja muzike. Grupa pacijenata koja je slušala muziku po ličnom izboru bila je manje uznemirena od grupe koja je slušala muziku po izboru osoblja (Ragneskog *et al.*, 2001), grupa koja je slušala muziku „uživo“ ispoljavala je više pozitivnih reakcija – bila je manje anksiozna i depresivna od grupe koja je slušala „nasnimljenu“ muziku (Staricoff & Loppert, 2003).

Utvrđeno je i da muzika ne postiže isti efekat kod svih kategorija pacijenata. Više pomaže pacijentima koji su zbunjeni, imaju gubitak memorije ili senilnu demenciju Alchajmerovog tipa, da se prisete događaja iz ličnog života, nego osobama koje boluju od teške demencije – kod njih ostvaruje minimalni učinak (Ragneskog *et al.*, 2001).

Uticao književnosti, poezije i pisanja na mentalno zdravlje

Istraživanja pokazuju da čitanje i pisanje imaju pozitivne efekte na mentalno zdravlje. Pisanje omogućava obolevima da povrate kontrolu nad svojim unutrašnjim svetom i da povećaju mentalno blagostanje (Jensen & Blair, 1997), dok čitanje odabrane literature, beletristike i poezije doprinosi smanjenju depresije (Smith *et al.*, 1997) i omogućava identifikaciju sa izmišljenim likovima (Mazza, 1993).

Poređenje uticaja čitanja i slušanja muzike na mentalno zdravlje, u jednoj studiji (Gardiner *et al.*, 2000), pokazalo je da je većina pacijenata koristila obe aktivnosti, s tim što su neki bolje reagovali na čitanje, a drugi na muziku. Očigledno su individualne preferencije pacijenata uticale na to.

Uticaj pozorišta, drame, plesa, pevanja i vizuelnih umetnosti na mentalno zdravlje

Istraživanja uticaja pozorišta, drame, plesa, pevanja i vizuelnih umetnosti na mentalno zdravlje rađena su u mnogo manjem obimu. Jedan od razloga je i taj što su neki od ovih modaliteta (ples, pevanje) znatno manje zastupljeni u terapiji.

Nalazi pokazuju da krajnji efekti ovih umetničkih modaliteta na mentalno zdravlje zavise pre svega od vrste oboljenja pacijenata.

Terapija pozorištem se, na primer, pokazala posebno korisnom za osobe koje imaju niže kognitivne sposobnosti, oskudnu komunikaciju i socijalne veštine (Snow, Damico & Tanguay, 2003), kao i za osobe koje pate od demencije, jer im pomaže da se izraze i razumeju sopstveni svet (Knocker, 2002).

Ples i pevanje doprinose poboljšanju kvaliteta života, naročito starijih ljudi. Ples doprinosi očuvanju emocionalnih i motoričkih aktivnosti kod osoba sa demencijom (Palo-Bengtsson, 1998), dok pevanje povećava verbalnu komunikaciju i saradnju, poboljšava raspoloženje i smanjuje uznemirenost kod osoba koje boluju od progresivne demencije (Brown, Gotell & Ekman, 2001).

Vizuelne umetnosti takođe pozitivno utiču na ponašanje pacijenata, naročito onih sa demencijom. Zidne slike, na primer, smanjuju uznemirenost, dok ofarbani zidovi oko izlaznih vrata povećavaju samozaštitu – u smislu što se pacijenti drže podalje od „situacija“ koje bi mogle biti štetne po njih (Kincaid & Peacock, 2003).

Nalazi pokazuju i da vizuelne umetnosti i muzika „uživo“ podjednako doprinose smanjenju nivoa anksioznosti i depresije kod pacijenata obolelih od raka (Staricoff & Loppert, 2003).

Doprinos umetničkih formi mentalnom zdravlju

Uprkos brojnim studijama koje su istraživale efekte pojedinih umetničkih modaliteta na mentalno zdravlje, mnogo manje pažnje je posvećeno analizi pojedinačnih umetničkih formi. Većina ovih radova je bila usmerena na istraživanje stepena uzbuđenosti koji određena dela izazivaju kod pacijenta.

U jednom takvom istraživanju, pokazalo se da valcer Johana Štrausa (Johann Strauss) deluje „uzbuđujuće“ – u smislu da povećava broj otkucaja srca, a da moderno klasično delo Hansa Vernerera Henzea (Hans Werner Henze) deluje „smirujuće“ – snižava nivo hormona stresa u krvi (Mockel *et al.*, 1994).

Inspirisani ovom studijom, dvojica japanskih istraživača (Iwanaga & Tsukamoto, 1997) su, na osnovu reakcije ispitanika – broja otkucaja srca, razvrstali muzička dela u dve kategorije: „grupu uzbuđujućih“ i „grupu smirujućih“ dela. Tako su dela Vagnera (Wilhelm Richard Wagner), Stravinskog (Igor Fjodorovič Stravinski) i Respigija (Ottorino Respighi) svrstana u grupu „uzbuđujućih“, dok su dela Mocarta (Wolfgang Amadeus Mozart), Satija (Éric Alfred Leslie Satie) i Dvoržaka (Antonín Leopold Dvořák) svrstana u grupu „smirujućih“. Ispostavilo se da se subjektivni doživljaj pojedinačnih dela, koja su pripadala istoj kategoriji, značajno razlikovao. Tako je delo Vagnera doživljeno kao „smirujuće“, dok je delo Stravinskog doživljeno kao „uzbuđujuće“. Razlike u subjektivnom doživljaju su pripisane instrumentima na kojima su se dela izvodila. Vagnerovo delo se izvodilo pretežno na žičanim instrumentima i bilo je melodično, dok je delo Stravinskog uključivalo više udaraljki i limenih instrumenata i zbog toga bilo dinamično.

Istraživače je zanimalo kako se nivo uzbuđenosti odražava na percepciju bola. Studije pokazuju da muzička dela, bez obzira da li deluju „smirujuće“ ili „uzbuđujuće“, značajno povećavaju nivo tolerancije na bol (Whipple & Glynn, 1992). Zanimljivo je da je harfa jedan od instrumenata koji smanjuju doživljaj stresa i bola (Williams, 1993).

Želeći da ispitaju kako karakteristike umetničkog dela utiču na raspoloženje ispitanika, grupa istraživača je razvrstala muziku u šest kategorija, koje su nazvali: snažna pop muzika, umorni indi, besni hevi rok ili rep, depresivni indi ili hevi rok, napeti indi ili pop i prijateljska muzika za sva raspoloženja. Rezultati istraživanja pokazuju da je muzika, bez obzira na kategoriju, izazivala promene u raspoloženju učesnika. „Prijateljska muzika za sva raspoloženja“ je izazvala najviše pozitivnih reakcija. „Napeta“ muzika je kod većine izazvala negativne promene raspoloženja, dok su „umorni indi“ i „depresivni indi ili hevi rok“ izazvali osećanje usamljenosti ili očaja. Ostale muzičke kategorije su stvarale osećanje sreće i eliminisale depresiju. (Smith, 1998; McCraty *et al.*, 1998).

Do zanimljivih nalaza su došli i istraživači koji su ispitivali reakcije adolescenata na određene muzičke forme. Tako je utvrđeno da mladi koji slušaju muziku sa negativnim tekstovima, posebno hevi metal, manifestuju više disfunkcionalnih ponašanja od adolescenata koji slušaju neagresivnu muziku i neagresivne stihove (Weidinger & Demi, 1991; Montello & Coons, 1998). Takođe, utvrđeno je da pop muzika smanjuje halucinacije kod adolescenata koji pate od mentalnih bolesti, dok rok muzika ne stvara promene raspoloženja kod adolescenata koji pate od depresije (Field *et al.*, 1998).

Kada je reč o vizuelnim umetnostima, važno je napomenuti da su istraživanja mnogo oskudnija u odnosu na muziku. Istraživačke studije većinom pokazuju da efekti likovnih dela na mentalno zdravlje zavise pre svega od motiva (sadržaja), ali i načina obrade motiva. Tako je u jednoj studiji utvrđeno da pejzaži povoljnije utiču na oporavak pacijenata od apstraktnih slika (Ulrich, Lunden & Eltinge, 1993).

I nalazi naših istraživanja (Pejić, 2015), rađenih na studentskoj neumetničkoj populaciji, pokazuju da se pejzaži doživljavaju kao veoma prijatni, pozitivni, privlačni i opuštajući, u odnosu na apstraktne crteže, koji su na ovim skalama procenjeni nisko, odnosno kao malo prijatni, malo privlačni, malo pozitivni i malo opuštajući (Slika 1).



Slika 1. Primer „smirujućeg“ (levo) i „uzbuđujućeg“ crteža (desno)

U jednom drugom istraživanju, ispitivane su reakcije ispitanika (merene brojem otkucaja srca u minuti) na slike koje su prikazivale ljutita i srećna lica. Nalazi pokazuju da su slike ljutih lica izazivale veće aritmijske srca (evidentirana je veća varijabilnost u broju otkucaja srca), nego slike srećnih lica. Autori su razlike objasnili kao emocionalnu reakciju na neprivlačne stimulse (Jonsson & Sonnby-Borgstrom, 2003).

Efekti „uzbuđujućih“ i „smirujućih“ slika su praćeni i preko provodljivosti kože. U jednom istraživanju, korišćene su slike koje su prema sadržaju razvrstane u tri grupe: prijatne, neprijatne i neutralne slike. Utvrđeno je da su prijatne i neprijatne slike izazvale znatno više reakcija

u provodljivosti kože nego neutralne slike, što je protumačeno kao posledica emocionalnih reakcija na slike (Codispoti, Bradley, & Lang, 2001).

Zaključak

Prikaz rezultata istraživanja govori u prilog opravdanosti korišćenja umetnosti u funkciji zaštite i očuvanja mentalnog zdravlja. Rezultati potvrđuju važnost uloge koju umetnost ima za unapređivanje zdravlja uopšte, ne samo na mentalnom, nego i na fizičkom planu. Ujedno, predstavljaju i empirijsku potvrdu uticaja umetnosti na mentalno zdravlje.

Istraživanja pokazuju i da svi umetnički modaliteti i umetničke forme ne doprinose na isti način i u istoj meri unapređivanju mentalnog zdravlja. Pojedini deluju više opuštajuće i umirujuće, poput muzike i vizuelnih umetnosti, dok drugi deluju više stimulatивно i aktivirajuće, poput drame i plesa. Neki usmeravaju na stvaralaštvo i izražavanje, poput kreativnog pisanja i slikanja, dok drugi na analizu i razumevanje, poput čitanja.

Neujednačena zastupljenost različitih umetničkih modaliteta govori da svi umetničkih potencijali koji bi mogli biti upotrebljeni u funkciji zaštite mentalnog zdravlja, nisu iskorišćeni. S druge strane, neujednačenost u broju istraživačkih studija u odnosu na umetničke modalitete i forme, ukazuje da je ovo još uvek nedovoljno istraženo polje.

Dalje, pokazuju nam da ni svi modaliteti umetnosti nisu podjednako efikasni u svim situacijama, niti kod svih kategorija pacijenata, što je važno, jer ukazuje na potrebu većeg uvažavanja individualnih karakteristika pojedinaca koji se uključuju u terapijski proces.

Takođe, pokazuju nam da se ista umetnička dela mogu potpuno različito doživeti, odnosno da mogu izazvati sasvim suprotne reakcije kod posmatrača. Videli smo da se ista muzička dela, kao i slike i crteži istovremeno mogu doživeti i kao „smirujuća“ i kao „uzbuđujuća“ od strane različitih pojedinaca. Šta doprinosi da se jedno isto delo, od strane jednog posmatrača, doživi kao „smirujuće“, a od strane drugog kao „uzbuđujuće“? Šta je to što je za jednog posmatrača „smirujuće“, a za drugog tako „uzbuđujuće“?

Istraživanja koja su rađena u okviru eksperimentalne estetike i psihologije umetnosti (Milićević, 2019), pokazala su da doživljaj umetničkog dela predstavlja složen proces, koji zavisi kako od objektivnih karakteristika umetničkog dela, tako i od individualnih karakteristika posmatrača. Takođe, pokazala su i da poznatost motiva, odnosno razumljivost dela utiču na njegovu procenu i doživljaj. Što je delo razumljivije, što se lakše tumači i „čita“, to su veći izgledi da se pozitivnije reaguje na njega (Pejić, 2015).

Polazeći od ovoga, nameće se pitanje: da li sva dela, koja se doživljavaju kao „uzbuđujuća“, odnosno kao „smirujuća“, tako se vrednuju zbog sadržaja koji je uznemirujući ili zbog toga što je sadržaj nerazumljiv pa posmatrač ne može da ga protumači?

Analiza procene realističkih i apstraktnih crteža u našem istraživanju (Pejić, 2015) pokazuje da se ove kategorije crteža najviše razlikuju na kognitivnoj i emocionalnoj dimenziji. Razlike su više izražene na kognitivnoj dimenziji, i idu u prilog realističkih crteža. Realistički crteži su visoko procenjeni na skalama „razumljiv, smislen, određen i stvaran“ – koje definišu kognitivnu dimenziju, dok su apstraktni crteži nisko. Upravo ove razlike u procenama ukazuju da apstraktni crteži sadrže neke „nejasne“ elemente, koji su teški za čitanje i zbog čega su, na kraju, procenjeni kao uznemirujući u odnosu na realističke.

Na kraju, nalazi ukazuju na potrebu za permanentnom edukacijom šire publike, kako bi razvila osetljivost za drugačije jezike komunikacije i kako bi mogla da adekvatno percipira, doživljava i vrednuje različita umetnička dela. Ovo je još jedno polje gde umetnost treba više da se angažuje i doprinese obogaćivanju iskustva ljudi. Tim pre, jer su istraživanja potvrdila dejstvo umetnosti na blagostanje mentalnog zdravlja.

Literatura:

- Brown, S., Gotell, E. & Ekman, S.L. (2001): Singing as a therapeutic intervention in dementia care, *Journal of Dementia Care: Research Focus*, 9, 4, 33-37.
- Codispoti, M., Bradley, M.M. & Lang, P. (2001) : Affective reactions to briefly presented pictures, *Psychophysiology*, 38, 474-478.
- Courtright, P., Johnson, S., Baumgartner, M.A., Jordan, M. & Webster, J.C. (1990): Dinner music: does it affect the behavior of psychiatric in-patients?, *Journal of Psychosocial Nursing*, 28, 3, 37-40.
- De l'Etoile, S.K. (2002): The effectiveness of music therapy in group psychotherapy for adults with mental illness, *Arts in Psychotherapy*, 29, 2, 69-78.
- Elliot, D. (1994): The effects of music and muscle relaxation of patient anxiety in a coronary care unit, *Heart and Lung*, 66, 674-682.
- Field, T., Martinez, A., Nawrocki, T., Pickens, J., Fox, N.A. & Schanberg, S. (1998): Music shifts frontal EEG in depressed adolescents, *Adolescence*, 33, 129, 109-116.
- Gardiner, J.C., Furois, M., Tansley, D.P. & Morgan, B. (2000): Music therapy and reading as intervention strategies for disruptive behavior in dementia, *Clinical Gerontologist*, 22, 1, 31-46.
- Hicks, S. (2002): Relaxing music; what effect does it have on agitation at mealtime among nursing home patients with dementia?, *Info Nursing*, 33, 3, 17-19.
- Iwanaga, M. & Tsukamoto, M. (1997): Effects of excitative and sedative music on subjective and physiological relaxation, *Perceptual and Motor Skills*, 85, 1, 287-296.
- Jensen, C.M. & Blair, S.E.E. (1997): Rhyme and reason: the relationship between creative writing and mental well being, *British Journal of Occupational Therapy*, 60, 12, 525-530.
- Jonsson, P. & Sonnbj-Borgstrom, M. (2003): The effects of pictures of emotional faces on tonic and phasic autonomic cardiac control in women and men, *Biological Psychology*, 62, 157-173.
- Kincaid, C. & Peacock, J.R. (2003): The effect of a wall mural on decreasing four types of door-testing behaviours, *Journal of Applied Gerontology*, 22, 1, 76-88.
- Knocker, S. (2002): Play and metaphor in dementia care and drama therapy, *Journal of Dementia Care*, 10, 2, 33-37.
- Konlaan, B.B., Bjorby, N., Bygren, L.O., Weissglas, G., Karlsson, L.G. & Widmark, M. (2000): Attendance at cultural events and physical exercise and health: a randomized controlled study, *Public Health*, 114, 5, 316-319.
- Mazza, N. (1993): Poetry therapy: toward a research agenda for the 1990s, *Arts in Psychotherapy*, 20, 51-59.
- Miličević, N. (2019): *Empirijska istraživanja estetskog doživljaja*. Niš: Univerzitet, Filozofski fakultet.
- McCraty, R., Barrios-Choplín, B., Atkinson, M. & Tomasino, D. (1998): The effects of different types of music on mood, tension, and mental clarity', *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 4, 1, 75-84.
- Mockel, M., Rocker, L., Stork, T., Danne, O., Eichstadt, H., Muller, R. & Hochrein, H. (1994): Immediate physiological responses of healthy volunteers to different types of music: cardiovascular, hormonal and mental changes, *European Journal of Applied Physiology*, 68, 6, 451-459.
- Montello, L. & Coons, D.D. (1998): Effects of active versus passive group music therapy on preadolescents with emotional, learning and behavioural disorders, *Journal of Music Therapy*, 35, 1, 49-67.
- Palo-Bengtsson, L., Winblad, B. & Ekman, S.L. (1998): Social dancing: a way to support intellectual, emotional and motor functions in persons with dementia, *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 5, 6, 545-553.
- Pejić B. (2015): Afektivni doživljaj realističkih i apstraktnih umetničkih dela, *Zbornik radova sa II nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem Balkan Art Forum (BARTF 2014): Umetnost i kultura danas: duh vremena i problemi interpretacije*. Niš: Univerzitet umetnosti, Fakultet Umetnosti, 283-291.
- Ragneskog, H., Asplund, K., Kihlgren, M. & Norberg, A. (2001): Individualized music played for agitated patients with dementia: analysis of video-recorded sessions', *International Journal of Nursing Practice*, 7, 3, 146-155.
- Ragneskog, H., Kihlgren, M., Karlsson, I. & Norberg, A. (1996): Dinner music for demented patients: analysis of video-recorded observations, *Scandinavian Clinical Nursing Research*, 5, 3, 262-277.
- Škorc, B. (2018): *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Smith, B.H. (1998): Literature in our medical schools, *British Journal of General Practice*, 48, 1337-1340.

- Smith, N.M., Floyd, M., Scogin, F. & Jamison, C.S. (1997): Three-year follow-up of bibliotherapy for depression, *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 65, 324-327.
- Snow, S., Damico, M. & Tanguay, D. (2003): Therapeutic theatre and wellbeing, *Arts in Psychotherapy*, 30, 2, 73-82.
- Staricoff, R. & Loppert, S. (2003): Integrating the arts into healthcare: can we affect clinical outcomes?, in Kirklín, D., Richardson, R. (eds): *The Healing Environment: Without and Within*. Royal College of Physicians. Chapter 5.
- Taylor-Piliae, R. (2002): Review: music as a single session intervention reduces anxiety and respiratory rate in patients admitted to hospital, *Evidence-Based Nursing*, 5, 3, 86.
- Ulrich, R.S., Lunden, O. & Eltinge, J.L. (1993): Effects of exposure to nature and abstract pictures on patients recovering from heart surgery', *Psychophysiology*, 30, suppl. 1, 7.
- Weidinger, C.K. & Demi, A.S. (1991): Music listening preferences and preadmission dysfunctional psychosocial behaviors of adolescents hospitalized on an in-patient Psychiatric Ward, *Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health Service*, 4, 1, 3-8.
- Whipple, B. & Glynn, N.J. (1992): Quantification of the effects of listening to music as a non-invasive method of pain control, *Scholar Inquiry Nursing Practice*, 6, 1, 43-58.
- White, J.M. (1999): Effects of relaxing music on cardiac autonomic balance and anxiety after acute myocardial infarction, *American Journal of Critical Care*, 8, 4, 220-230.
- Williams, S. (1993): Harp therapy: A psychoacoustic approach to treating pain and stress, *The American Harp Journal*, 2, 6-10.
- Zimmerman, L., Nieveen, J., Barnason, S. & Schmader, M. (1996): The effects of music interventions on postoperative pain and sleep in coronary artery bypass graft (CABG) patients, *School Inquest Nursing Practice*, 10, 2, 171-174.

AUTORI:

Mia M. Arsenijević

Master slikar, doktor teorije
umetnosti i medija
Docent
Fakultet pedagoških nauka
Univerziteta u Kragujevcu
Milana Mijalkovića 14, Jagodina
mialukovac@yahoo.com

Gordana B. Belić

studentkinja doktorskih studija
Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu
Pariska 16, Beograd
eratosten@gmail.com

Maja M. Bosnar

doktor nauka i magistar umetnosti,
vanredni profesor
Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu
Pariska 16, Beograd
art.majabosnar@gmail.com

Aleksandra M. Joksimović

doktor pedagogije, redovni profesor
Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu
Pariska 16, Beograd
alexandra.joximovic@gmail.com

Tijana Mandić

doktor psihologije, redovni profesor
Fakultet dramskih umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu
Bulevar umetnosti 20, Beograd
tianamandic@gmail.com

Marija M. Pavlović

doktor didaktičko-metodičkih nauka
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Kraljice Natalije 43, Beograd
marija.pavlovic@uf.bg.ac.rs

Biljana S. Pejić

doktor psihologije, docent
Visoka škola socijalnog rada i Udruženje
za empirijska istraživanja umetnosti
Terazije 34, Beograd
b.pejic@yahoo.com

Bojana P. Škorc

doktor psihologije, redovni profesor
Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet
umetnosti u Beogradu
Pariska 16, Beograd
bskorc@yahoo.com

Vera D. Večanski

doktor didaktičko-metodičkih nauka
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Kraljice Natalije 43, Beograd
vera.vecanski@uf.bg.ac.rs

Nikola Smilkov

redovni profesor
Fakultet obrazovnih nauka, Univerzitet
„Goce Delčev“
Štip, R. Severna Makedonija
nikola.smilkov@ugd.edu.mk

Snežana Jovanova-Mitkovska

redovni profesor
Fakultet obrazovnih nauka, Univerzitet
„Goce Delčev“
Štip, R. Severna Makedonija
snezana.jovanova@ugd.edu.mk

Tamara V. Nikolić

docent
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Čika-Ljubina 18-20, Beograd
tamara.nikolic@f.bg.ac.rs

Nikola Đ. Koruga

asistent
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Čika-Ljubina 18-20, Beograd
nikola.koruga@f.bg.ac.rs

Kristina N. Mladenović
dramska pedagoškinja
Neformalno udruženje Kolektiv
Vidikovački venac 37/47, Beograd
tina.mladjenovic@gmail.com

Tatjana Stojanović
psiholog
Dnevna bolnica, Klinika za psihijatriju
Vojnomedicinske akademije
Crnotravska 17, Beograd
tatjanast@me.com

Tomislav Buntak, mr. art.
redoviti profesor
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilišta u Zagrebu
Ilica 85, 10000 Zagreb, Hrvatska
e-pošta: tomlav.buntak@gmail.com,
tbuntak@alu.hr

prof. dr. sc. Miroslav Huzjak
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,
Katedra umjetničkog područja
Savska cesta 77, 10000 Zagreb
miroslav.huzjak@ufzg.hr

Jelena Bračun, mr. art.
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Božidarevićeva 9, Zagreb
jelenabracun01@gmail.com

dr. sc. Letricija Linardić, red. prof. art.
Sveučilište u Rijeci,
Akademija primijenjenih umjetnosti
Slavka Krautzeka 83, 51000 Rijeka, Hrvatska
letricija.linardic@apuri.uniri.hr,

Nina Licul, asist.
Sveučilište u Rijeci,
Akademija primijenjenih umjetnosti
Slavka Krautzeka 83, 51000 Rijeka, Hrvatska
nina.licul@uniri.hr

mr. art. Tanja Dabo, red. prof.
Akademija likovnih umjetnosti,
Sveučilište u Zagrebu
Ilica 85, 10000 Zagreb
tanjadabo2018@gmail.com

dr. sc. Zlata Tomljenović, docentica
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
e-pošta: zlatatomljenovic@gmail.com

Sara Negovetić, mag. prim. educ.
Hotel Malin, Ulica kralja Tomislava 23
51511 Malinska, Hrvatska
sara.negovetic@gmail.com

Ida Loher, asist., prof. likovne kulture
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilišta u Zagrebu
Laginjina 9, Zagreb
ida.loher@gmail.com

Alen Novoselec, mr. art., redoviti profesor
Akademija likovnih umjetnosti
Sveučilišta u Zagrebu
Ilica 85, 10 000 Zagreb, Hrvatska
e-pošta: alen.novoselec@gmail.com

CIP - Каталогизacija у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

7.01(082)

**PERSPECTIVE of art educatio - reflections and outcom-
mes** : thematic proceedings / editors Aleksandra Joksimović, Bojana Škorc, Maja Bosnar = Perspektive umetničkog obrazovanja - refleksije i ishodi : tematski zbornik radova ; urednice Aleksandra Joksimović, Bojana Škorc, Maja Bosnar. - Beograd : Fakultet likovnih umetnosti ; Belgrade = The Faculty of Fine Arts, 2022 (Beograd = Belgrade : Belpak). - 252 str. : ilustr. ; 25 cm

Radovi na srp. i hrv. jeziku. - Na vrhu nasl. str.: University of Zagreb, Academy of Fine Arts = Sveučilište u Zagrebu, Akademija likovnih umjetnosti. - Tiraž 200. - Autori: str. 254-255. - Abstracts. - Napomene i bibliografske referen-
ce uz tekst. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-88591-34-8

а) Уметност -- Интердисциплинарни приступ --
Зборници

COBISS.SR-ID 75305481