Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja

13. – 15. 4. 2015. / Opatija, CROATIA



ZBORNIK RADOVA / BOOK OF SELECTED PAPERS

III. simpozij: A. Temeljna metodička ishodišta odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi
3rd symposium: A. Basic Methodical Sources of Education and Art

III. simpozij: B. Istraživanja glazbenih paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja
3rd Symposium: B. Researching Musical Paradigms of Childhood and Education

Konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

međunarodna znanstvena konferencija

The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference

international academic conference

www.UFZG2015.com

Sveučilište u Zagrebu
Učiteljski fakultet

Izdavač / Publisher

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Faculty of Teacher Education University of Zagreb

Suorganizatori konferencije / Co-organizers

- Učiteljski fakultet Sveučilišta u Beču / University of Teacher Education Vienna, Austria
- Odjel za obrazovanje Katoličkoga sveučilišta Svetoga Srca u Milanu / Faculty of Education, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Arts, University of Ljubljana, Slovenia
- Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Filozofski fakultet Sveučilišta u Mariboru / Faculty of Arts, University of Maribor, Slovenia
- Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru / Faculty of Science and Education, University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Sveučilište "Luigj Gurakuqi" u Skadru / Luigj Gurakuqi University, Shkoder, Albania
- Odsjek za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of Croatian Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Odsjek za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu / Department of English, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje / Institute of Croatian Language and Linguistics, Zagreb, Croatia
- Institut za društvena istraživanja u Zagrebu / Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Hrvatski pedagoško-književni zbor / Croatian Literary – Educational Association, Zagreb, Croatia
- Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti / Croatian Association of Researchers in Children's Literature, Zagreb, Croatia
- FIEP Europa / FIEP Europe
- Hrvatska udruga kineziološkim metodičara / Croatian Association of Kinesiology Methodologists, Zagreb, Croatia

Predsjedatelj konferencije / Conference Chairman

Ivan Prskalo, dekan Učiteljskoga fakulteta / Dean of the Faculty of Teacher Education

Organizacijski odbor / Organizing Committee

Predsjednica / Chairman:
Tamara Gazdić-Alerić, prodekanica za znanost, umjetnost i međunarodnu suradnju / Vice Dean for Science, Arts and International Cooperation

Članovi Organizacijskoga odbora Konferencije / Members of the Organizing Committee:

- Ivan Prskalo, dekan /Dean
- Stjepko Rupčić, prodekan za nastavu i studente / Vice Dean for Students and Study
- Vatroslav Horvat, prodekan za poslovanje i razvoj / Vice Dean for Business and Development
- Tamara Turza-Bogdan, prodekanica za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Čakovec branch
- Berislav Majhut, prodekan za poslovanje, studij i studente izvan sjedišta Fakulteta / Vice Dean for Business, Students and Study in the Petrinja branch
- Iva Gruić
- Miroslav Huzjak
- Ljubomir Levačić
- Diana Atanasov Piljek
- Tomislav Vrandečić
- Siniša Opić
- Vatroslav Zovko

Pokrovitelji / Sponsors

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta / Ministry of Science, Education and Sports
- Sveučilište u Zagrebu / University of Zagreb
- Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet / University of Rijeka, The Faculty of Teacher Education
- Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje / Croatian Journal of Education
- Časopis za istraživanje dječje književnosti i kulture / Journal of Research on Children's Literature and Culture
- Školska knjiga

Uredнički odbor konferencije / Conference Editorial Board

Ivan Prskalo
Lidija Cvikić
Berislav Majhut
Ljubomir Levačić
Tomislav Vrandečić
Mario Dumančić
Vatroslav Horvat
Blaženka Filipan Žignić
Lovorka Zergollern-Miletić
Diana Atanasov Piljek
Siniša Opić
Vatroslav Zovko
Marko Badrić
Iva Gruić
Miroslav Huzjak
Tamara Jurkić Sviben
Milan Matijević

Programski odbor / Programme Committee

Predsjednica / Chairman

Majda Rijavec, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia

Članovi programskoga odbora konferencije / Members of Programme Committee

- Marko Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Komenius sveučilište u Bratislavi, Slovačka/Comenius University in Bratislava, Slovakia
- Diana Atanasov Piljek, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Marko Badrić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/Institute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Marija BešterTurk, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia
- Jozef Bushati, Sveučilište u Skadru, Albanija/University of Shkodra, Albania
- Lidija Cvikić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal/Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Gezim Dibra, Sveučilište u Skadru, Albanija/University of Shkodra, Albania
- Matjaž Duh, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan Žignić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Željka Flegar, Sveučilište u Osijeku, Hrvatska/Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Csaba Foldes, Sveučilište u Erfurtu, Njemačka/University of Erfurt, Germany
- Tamara Gazdić-Alerić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Horvat, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Tuğba Hoşgorur, Sveučilište Muğla Sıtkı Kocman, Turska /Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey
- Miroslav Huzjak, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Josip Ivanović, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija/University of Novi Sad, Serbia
- Željko Jozić, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska/ Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Tamara Jurkić Sviben, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Brigita Kacjan, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Jana Kalin, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia
- Ljupčo Kevereski, Sveučilište u Bitoli, Makedonija/St. Clement of Ohrid University of Bitola, Macedonia
- Jeanne Klein, Sveučilište Kanzas, SAD/University of Kansas, USA
- Ljiljana Klinger, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska/Croatian Literary - Educational Association, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija/University of Ljubljana, Slovenia

- Mira Krajnc Ivič, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/University of Maribor, Slovenia
- Mladen Kvesić, Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina/University of Mostar, Bosnia and Herzegovina
- Rolf Laven, Sveučilište u Beču, Austrija/University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Ildiko Lazar, Sveučilište Eotvos Lorand, Budimpešta, Mađarska/Eotvos Lorand University, Budapest, Hungary
- Claudia Lenz, Norveški institut znanosti i tehnologije, Trondheim, Norveška/Norwegian Institute for Science and Technology, Trondheim, Norway
- Markus Lermen, Sveučilište u Kaiserlauternu, Njemačka/University of Kaiserlautern, Germany
- Ljubomir Levačić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Milan Matijević, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Milica Mihaljević, Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Hrvatska/ Institute of Croatian Language and Linguistics, Croatia
- Saša Milić, Sveučilište "Crna Gora" u Podgorici, Crna Gora / University of Montenegro, Podgorica, Crna Gora
- Wolfgang Muller-Commichau, Sveučilište primijenjenih znanosti, Wiesbaden, Njemačka / Rhein-Mein University of Applied Sciences, Wiesbaden, Germany
- Hašim Muminović, Sveučilište u Sarajevu, Bosna i Hercegovina /University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina
- Marianne Nikolov, Sveučilište u Pečuhu, Mađarska/University of Pecs, Hungary
- Zoran Nježić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Najat Ouakrim-Soivio, Sveučilište u Helsinkiju, Finska/University of Helsinki, Finland
- Marek Oziewicz, Sveučilište Minnesota, Minneapolis, SAD/University of Minnesota, Minneapolis, USA
- Dunja Pavličević Franić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Bernardina Petrović, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/University of Zagreb, Croatia
- Simone Pfenninger, Sveučilište u Zurichu, Švicarska/University of Zurich, Switzerland
- Lahorka Plejić Poje, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Simonetta Polenghi, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija/ Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Mimoza Priku, Sveučilište u Skadru, Albanija/ University of Shkodra, Albania
- Edvard Protner, Sveučilište u Mariboru, Slovenija/ University of Maribor, Slovenia
- Marina Protrka, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Ivan Prskalo, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Paulina Pycia, Šlesko sveučilište, Katovice, Poljska/ University of Silesia in Katowice, Poland
- Pia Maria Rabensteiner, Sveučilišni institut za obrazovne studije, Klagenfurt, Austrija / University College of Teacher Education, Klagenfurt, Austria
- Zrinka Ristić Dedić, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/ Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Veljka Ružička Kenfel, Sveučilište u Vigu, Španjolska / University of Vigo, Spain
- Domenico Simeone, Katoličko sveučilište u Milanu, Italija / Universita Cattolica del Sacro Cuore, Milan, Italy
- Janez Skela, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Lazar Stošić, Visoka škola za odgajatelje, Aleksinac, Srbija / College of Professional Studies Educators, Aleksinac, Serbia
- Janko Strel, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Nenad Suzić, Sveučilište u Banja Luci, Bosna i Hercegovina / University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina
- Peter Svetina, Institut za Slavistiku, Klagenfurt, Austrija / Institute of Slavic Studies, Klagenfurt, Austria
- Petra Szucsich, Sveučilište u Beču, Austrija / University of Teacher Education, Vienna, Austria
- Nevio Šetić, Hrvatski pedagoško-književni zbor, Zagreb, Hrvatska / Croatian Literary – Educational Association, Zagreb, Croatia
- Stanislava-Staša Tofoska-Janeska, Sveučilište Svetih Ćirila i Metoda, Skopje, Makedonija / St. Cyril and Methodius University of Skopje, Macedonia
- Sanda Lucija Udier, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska / University of Zagreb, Croatia
- Milena Valenčič Zuljan, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija / University of Ljubljana, Slovenia
- Vlasta Vizek Vidović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatska/ Insitute for Social Research in Zagreb, Croatia
- Tomislav Vrandečić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Lovorka Zergollern-Miletić, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia
- Irena Zovko Dinković, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska/ University of Zagreb, Croatia

Recenzenti / Reviewers

- Marija Andraka, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Branislav Antala, Fakultet za kineziološku kulturu i sport, Slovačka / Faculty of Physical Education and Sport, Comenius University, Slovakia
- Josip Babin, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Robert Bacalja, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Marko Badrić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Antonija Balić Šimrak, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ana Batinić, Zavod za povijest hrvatske književnosti, kazališta i glazbe Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti / The Institute for the History of Croatian Literature, Theater and Music of the Croatian Academy of Science and Arts, Croatia
- Štefka Batinić, Hrvatski školski muzej, Zagreb / Croatian School Museum, Zagreb, Croatia
- Vesna Vesela Bilić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Milena Mileva Blažić, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Branko Bognar, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku / Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Marija Brajčić, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Bulent Gurbuz, Fakultet sportskih znanosti, Kirikkale / Sport Sciences Faculty, Kırıkkale University, Turkey
- Ana Butković, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, Croatia
- Kristina Cergol Kovačević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Lidija Cvikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Sanja Ćurković-Kalebić, Filozofski fakultet u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Natalija Ćurković, Sveučilište Cornell, Visoka škola za ekologiju čovjeka, SAD / Cornell University, College of Human Ecology, USA
- Petar Ćurković, Sveučilište Cornell, Škola strojarstva i zrakoplovnog inženjerstva Sibley, SAD / Cornell University, Sibley School of Mechanical and Aerospace Engineering, USA
- Carolina Maria Dias Goncalves, Politehnički institut u Lisabonu, Portugal / Polytechnic Institute of Lisbon, Portugal
- Snježana Dobrota, Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Drakulić, Umjetnička akademija u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Academy of Arts in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Matjaž Duh, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija/The Faculty of Education, Univerity of Maribor, Maribor, Slovenia
- Mario Dumančić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Lada Duraković, Muzička akademija u Puli , Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska/ Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Marina Đuranović, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Blaženka Filipan-Žignić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Željko Filipović, Pedagoški Fakultet Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina/ Faculty of Education, University of Sarajevo, Bosna and Herzegovina
- Željka Flegar, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, Osijek, Croatia
- Tamara Gazdić-Alerić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Renata Geld, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Iva Gruić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dragica Haramija, Pedagoški fakultet u Mariboru, Slovenija / Faculty of Education, Maribor, Slovenia
- József Horváth, Institut za engleski jezik, Pečuh, Mađarska / Institute of English Studies, Pecs, Hungary
- Vatroslav Horvat, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

- Marijana Hraski, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Miroslav Huzjak, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Katarina Ivon, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar / Department of Teachers' and Preschool Teachers' Education, Zadar, Croatia
- Zrinka Jelaska, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Biljana Jeremić, Pedagoški fakultet u Somboru, Sveučilište u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad, Serbia
- Visnja Josipović – Smojver, Filozofski fakultet, Zagreb, Hrvatska / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Svetlana Kalezić Radonjić, Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora / Faculty of Philosophy, Nikšić, Montenegro
- Igor Kanižaj, Fakultet političkih znanosti, Zagreb / Faculty of Political Science, Zagreb, Croatia
- Jasmina Klemenović, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija/ Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Novi Sad, Serbia
- Martina Kolar Billege, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Viktorija Kolarovska-Gmirja, Muzički fakultet u Skopju, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Music - Skopje , Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, FYR of Macedonia
- Morana Koludrović, Filozofski fakultet, Sveučilite u Splitu / Faculty of Humanities and Social Sciences, Split, Croatia
- Katarina Koprek, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Catholic Faculty of Theology, University of Zagreb, Croatia
- Andrijana Kos-Lajtman, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Marjeta Kovač, Fakultet za sport, Ljubljana / Faculty of Sport, University of Ljubljana, Slovenia
- Livija Kroflin, Umjetnička akademija u Osijeku / Academy of Arts in Osijek Croatia
- Katarina Krpan, Muzička akademija Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ Academy of Music, University of Zagreb, Croatia
- Vladimir Krušić, Hrvatsko narodno kazalište Varaždin / Croatian National Theatre in Varaždin, Croatia
- Tomislav Krznar, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Kuščević, Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu, Hrvatska/ The Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Split, Croatia
- Jelena Kuvač Kraljević, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb / Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia
- Kornelija Kuvač Levačić, Odjel za kroatistiku i slavistiku, Zadar / The Department of Croatian Language and Literature and South Slavic Philology, Zadar, Croatia
- Danijel Labaš, Hrvatski studiji, Zagreb / Centre for Croatian Studies, Zagreb, Croatia
- Goran Lapat, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marinko Lazzarich, Učiteljski fakultet, Rijeka / Faculty of Teacher Education, Rijeka, Croatia
- Vladimir Legac, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Stela Letica, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Alena Letina, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marija Lorger, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Maja Ljubetić, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska/ /Faculty of Philosophy, University of Split, Croatia
- Tajana Ljubin Golub, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Berislav Majhut, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Damir Marinić, Filozofski fakultet u Osijeku, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Humanities and Social Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Milan Matijević, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Zoran Mihajlovski, Pedagoški fakultet, Sveučilište sv. Ćirila i Metoda u Skopju, R. Makedonija/ Faculty of Pedagogy, "Ss Cyril and Methodius" University of Skopje, FYR of Macedonia

- Jelena Mihaljević Djigunović, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb Croatia
- Mija Mihevc, Gimnazija Vič, Slovenija/ High school Vič, Slovenia
- Krešimir Mikić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Dubravka Miljković, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Aleksandra Mindoljević Drakulić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ivana Nikolić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Marianne Nikolov, Filozofski fakultet u Pečuhu, Mađarska / Faculty of Humanities, Pecs, Hungary
- Dario Novak, Kineziološki fakultet, Zagreb / Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia
- Jasna Novak Milić, Filozofski fakultet, Zagreb / Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb, Croatia
- Siniša Opić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Predrag Oreški, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Simona Pajaujiene, Fakultet za sportsku biomedicinu, Ljubljana / Faculty of Sport Biomedicine, Lithuanian Sports University, Lithuania
- Jelena Paušić, Kineziološki fakultet, Split / Faculty of Kinesiology, University of Split, Croatia
- Višnja Pavičić Takač, Filozofski fakultet, Osijek / Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek, Croatia
- Emilia Pavlova, PhD, Associate Professor, Nacionalna sportska akademija „V. Levski" / National Sport Academy „V. Levski", Sofia, Bulgaria
- Simone Pfenninger, Odjel za engleski jezik, Sveučilište u Zurichu, Švicarska / English Department, University of Zurich, Switzerland
- Franziska Pirstinger, Katolički sveučilišni koledž u Grazu, Austrija/ Catholic University College Graz, Austria
- Biljana Popeska, Fakultet edukacijskih znanosti, Stip / Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip, Republic of Macedonia
- Ivan Prskalo, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Višnja Rajić, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Rezo, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb
- Majda Rijavec, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Beatriz Rodriguez, Filološki i prevoditeljski fakultet, Vigo, Španjolska / Faculty of Philology and Translation, Vigo, Spain
- Jože Rugelj, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education University of Ljubljana, Slovenia
- Igor Saksida, Pedagoški fakultet u Ljubljani, Slovenija / Faculty of Education, Ljubljana, Slovenia
- Renata Sam-Palmić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Hrvatska/ Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia
- Janez Skela, Filozofski fakultet u Ljubljani, Slovenija Faculty of Arts, Ljubljana, Slovenia
- Josip Stepanić, Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Mechanical Engineering & Naval Architecture, University of Zagreb, Croatia
- Vesna Svalina, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska/ Faculty of Education and Educational Sciences, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia
- Ines Škuflić Horvat, Zagrebačko kazalište mladih / Zagreb Youth Theatre, Croatia
- Vesna Štemberger, Fakultet za edukaciju; Ljubljana / Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia
- Zvonimir Tomac, Učiteljski fakultet, Osijek / Faculty of Teacher Education, University of Osijek, Croatia
- Zlata Tomljenović, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Rijeka, Hrvatska/ The Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Rijeka, Croatia
- Tomislav Topolovčan, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Tamara Turza - Bogdan, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia

- Damir Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Vladimira Velički, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu / The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia
- Sabina Vidulin, Muzička akademija u Puli , Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska/ Music Academy in Pula, University Juraj Dobrila in Pula, Croatia
- Jelena Vignjević, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Ines Virč, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb / Institute of Croatian Language and Linguistic, Zagreb, Croatia
- Lidija Vlahović, Filozofski fakultet, Split / Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia
- Sanja Vrcić - Mataija, Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru / The Department of Teacher Education in Gospić, University of Zadar, Croatia
- Terrell Young, Učiteljska škola David O. McKay, Provo, UT, SAD / David O. McKay School of Education, Provo, UT, USA
- Lovorka Zergollern Miletić, Učiteljski fakultet, Zagreb / Faculty of Teacher Education, Zagreb, Croatia
- Vatroslav Zovko, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska / Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia
- Tomaž Zupančič, Pedagoški fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija/The Faculty of Education, Univerity of Maribor, Maribor, Slovenia

Tajnice / Secretaries

Srna Jenko Miholić
Martina Puškarić

Marijana Hraski
Sanja Lovrić Kralj
Maja Homen

Katarina Aladrović Slovaček
Tamara Jurkić Sviben

Marina Gabelica
Višnja Rajić

Jezična obrada / Language Editors

Hrvatski jezik / Croatian Lidija Cvikić; Tamara Gazdić-Alerić; Božica Vuić
Engleski jezik /English Ivana Cindrić; Andrea Pečnik

III. simpozij: A. Temeljna metodička ishodišta odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi

3rd symposium: A. Basic Methodical Sources of Education and Art

Voditelj Simpozija / Symposium Chairman

Miroslav Huzjak

Urednik simpozija / Editor of the Symposium Proceedings

Miroslav Huzjak

Organizacijski odbor simpozija/ Organizing Committee

Ljubomir Levačić
Miroslav Huzjak

Tajnica simpozija / Simposium Secretary

Tamara Jurkić Sviben

Programski odbor simpozija / Programme Committee

Miroslav Huzjak, znanstveni dio/ academic part of the symposium
Ljubomir Levačić, za izložbu / exhibition

Pozvana predavačica / Keynote Speaker

Franziska Pirstinger, Katolička visoka škola za obrazovanje, Graz, Austrija / Catholic University College for Education, Graz, Austria

III. simpozij: B. Istraživanja glazbenih paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja
3rd Symposium: B. Researching Musical Paradigms of Childhood and Education

Voditelji Simpozija / Symposium Chairmans

Diana Atanasov Piljek, teorijski dio / theroetical part of the symposium
Tomislav Vrandečić, izvođački dio /performance

Urednici simpozija / Editors of the Symposium Proceedings

Diana Atanasov Piljek
Tamara Jurkić Sviben

Organizacijski odbor simpozija/ Organizing Committee

Tomislav Vrandečić
Diana Atanasov Piljek

Tajnica simpozija / Simposium Secretary

Tamara Jurkić Sviben

Programski odbor simpozija / Programme Committee

Diana Atanasov Piljek
Tomislav Vrandečić

ISBN: 978-953-7210-80-9

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000903539.

Autori snose svu odgovornost za sadržaj i jezičnu kvalitetu radova. Nadalje, izjave i stavovi izraženi u radovima isključivo su stavovi autora i ne moraju nužno predstavljati mišljenja i stavove Uredništva i izdavača.

The authors are solely responsible for the content and the language of the contributions. Furthermore, statements and views expressed in the contributions are those of the authors and do not necessarily represent those of the Editorial Board and the publisher.

Contents / Sadržaj

A. TEMELJNA METODIČKA ISHODIŠTA ODGAJANJA I POUČAVANJA U LIKOVNOJ KULTURI
A. BASIC METHODICAL SOURCES OF EDUCATION AND ART TEACHING

Matjaž Duh and Jerneja Herzog
Original scientific paper / Izvorni znanstveni rad
Monitoring the level of art appreciation of fourth-grade primary school students
Promatranje razine uvažavanja umjetnosti učenika četvrtih razreda osnovne škole 1

Miroslav Huzjak
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture
Influence of intersubject connection on student's learning performance in art education 13

Andreja Kljajič
Original scientific paper / Izvorni znanstveni rad
Influence of parents and childcare workers on child's skills and abilities in the field of art
Utjecaj roditelja i odgojitelja na sposobnosti i spretnosti djeteta na području likovne umjetnosti 29

Gea Vlaketić i Mia Verk
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Upotreba grafičkih tehnika sa djecom predškolske dobi42
Use of graphic tecniques in pre-school art education 42

Svetlana Novaković, Zlata Tomljenović i Anita Rončević
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Praćenje i dokumentiranje likovnog stvaralaštva djece predškolske dobi
Monitoring and documentation of preschool children's visual art creation 56

Monica Amadini
Review paper / Pregledni rad
Children and architecture: educational perspectives
Djeca i arhitektura: odgojno-obrazovna perspektiva 64

Jelena Bračun Filipović, Ida Loher i Gordana Košćec Bousfield
Pregledni rad / Review paper
Istraživanje stavova učitelja i nastavnika
o sadašnjosti i budućnosti u likovnoj kulturi i umjetnosti
Research into Teachers' Attitudes Concerning the Present
and Future of Visual Culture and Art 73

Maja Jockov
Pregledni rad / Review paper
Zastupljenost suvremene umjetničke teorije i prakse
u gimnazijskim kurikulima Likovne kulture
Presence of contemporary arts theory and practical work
in fine arts curriculums in grammar schools 86

Rebeka Kolar i Matjaž Duh
Review paper / Pregledni rad
The relationship between colours and literary characters' personality
with fifth grade school students
Odnos između boja i osobina likova iz književnih djela
kod učenika petoga razreda 97

Isidora Korać and Nikoleta Gutvajn
Review paper / Pregledni rad
Support strategies for student art expression
Didaktički i metodički pristup umjetničkome stvaralaštvu učenika 110

Stjepko Rupčić
Pregledni rad / Review paper
Prilozi za strategije učitelja i nastavnika u osnovnoj školi u razvoju
likovno-kreativnih sposobnosti kao poticaju za razvoj mudrosti
Contributions for teachers strategies in elementary school
in teaching of artistic creative skills as impetus for the development of wisdom 119

Diana Foro
Stručni rad / Professional Paper
Praćenje i /ili vrjednovanje likovnih radova u funkciji kreativnog razvoja učenika
Monitoring and/or Evaluation of Art Works in the Function of Creative
Development of Students 128

Gordana Košćec Bousfield, Ida Loher i Jelena Bračun Filipović
Stručni rad / Professional Paper
Istraživanje korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija
učenika od 5. do 8. razreda
Research into the use of information and communication technologies
among pupils from the 5th to 8th classes 140

Rolf Laven, Ernst Wagner, Katrin Zapp, Werner Fütterer, Folkert Haanstra and Franz Billmayer
Professional paper / Stručni rad
Towards a "Common European Framework of Reference on Visual Literacy" (CEFR_VL) by ENViL
Prema „Zajedničkom europskom referentnom okviru za vizualnu pismenost " (CEFR_VL) by ENViL 153

Anita Lečei
Stručni rad / Professional paper
Mozaik u dječjem vrtiću
Mosaic in preschool 165

Marijan Richter
Stručni rad / Professional paper
Metafora u metodici likovne kulture
Metaphor in Methodics of Visual Arts Education 177

Tomaž Zupančič
Professional paper / Stručni rad
A Comparison of European Secondary School Visual Arts Curricula from the Viewpoint of Contemporary Relevance
Usporedba europskih srednjoškolskih nastavnih programa likovnih umjetnosti iz perspektive suvremene relevantnosti 188

Marijana Županić Benić
Stručni rad / Professional paper
Odgoj putem umjetnosti — suradničko učenje majke i djeteta kroz likovno stvaranje
Education Through Art – Collaborative Learning of Mother and Child Through Artistic Creation 198

B. ISTRAŽIVANJA GLAZBENIH PARADIGMI DJETINJSTVA, ODGOJA I OBRAZOVANJA
B. RESEARCHING MUSICAL PARADIGMS OF CHILDHOOD AND EDUCATION

Diana Atanasov Piljek i Tamara Jurkić Sviben
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Utjecaj sviranja glazbenih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi na odabir srednje škole i zanimanja
The Impact of Playing Musical Instruments during Elementary School Age on the Selection of High School and Profession 210

Marijo Krnić i Martina Grgat
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama Grada Splita
Musical Extracurricular Activities in Primary Schools in Split, Croatia 223

Zoran Mihajlovski
Izvorni znanstveni rad / Original research paper
Glazbenik kao distinktivni sklop ličnosti – da ili ne?
Musician as a Distinctive Personality Structure – Yes or No? 232

Dijana Drandić i Lorena Lazarić
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Povezanost poticajnog razrednog ozračja s interkulturalnom osjetljivošću studenata glazbenog odjela
Correlation Between Positive Class Atmosphere and Intercultural Sensitivity of Musical Department Students 245

Tihana Škojo
Prethodno priopćenje / Preliminary communication
Mogućnost individualnog grafičkog praćenja i ocjenjivanje učenika u nastavi glazbene umjetnosti
The Possibility of an Individual Graphical Tracking and Grading of Students in Music Class 256

Leonardo Acone
Review paper / Pregledni rad
The musical narration of nineteenth century.
Stories, education and childhood in Robert Schumann's piano compositions.
Robert Schumann i glazbena pripovjetka 19. stoljeća.
Priče, glazba, obrazovanje i djetinjstvo. 270

Davor Brđanović
Pregledni rad / Review paper
Devetogodišnja osnovna škola – prilika za novu kvalitetu obaveznog glazbenog obrazovanja
Nine-year primary school – a chance for new quality of compulsory music education 282

Ana Čorić
Pregledni rad / Review paper
Stjecanje interkulturalnih kompetencija na nastavi zbora: projekt „20. stoljeće – suglasje različitosti"
Developing intercultural competences in the choir class: the „20th Century - harmonizing diversity" project 293

Martina Mičija Palić i Denis Vasilj
Pregledni rad / Review paper
Nastavni planovi i programi predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj – implementacija u praksi
The curricula of pre-school music education in the Republic of Croatia – Application in practice 304

Antoaneta Radočaj – Jerković
Pregledni rad / Review paper
Identifikacija i sistematizacija razvojnih elemenata
dječjeg pjevačkog glasa
Identification and systematization of developmental elements
in children's singing voices 316

Marko Sesar
Stručni rad / Professional paper
Paradigma suvremenosti u nastavi glazbenih škola
The Paradigm of Contemporaneity in Music School Classes 326

III simpozij / 3rd Symposium

A.

Temeljna metodička ishodišta odgajanja i poučavanja u likovnoj kulturi

Basic Methodical Sources of Education and Art Teaching

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original scientific paper
pages: 1-12

Monitoring the level of art appreciation of fourth-grade primary school students

Matjaž Duh and Jerneja Herzog
Departement of Primary Education, Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia

Abstract

Modern visual arts education enables student's permanent creative expression, while art appreciation plays an equally important role. This article presents the results of a study that monitored the level of art appreciation abilities of 10-year-old primary school students from northeastern Slovenia utilizing a sample of 1,429 students (n = 1,429). The study explored whether there are differences with regard to gender and stratum.

Results indicate that the level of appreciation abilities is rather average. No statistically significant differences were noted as regards stratum (urban, suburban), there were however gender-related differences as girls displayed a higher level of appreciation abilities. The results allow us to conclude that our visual arts education arena pays insufficient attention to the development or art appreciation.

Keywords: *perception and reception of artworks; primary school pupils; visual art appreciation; visual arts education.*

Introduction

The pupils of primary school develop different skills and abilities in art education class. (Učni načrt / curriculum/, 2011). Modern teaching of art education goes into two directions, namely: (1) the development of art-creative abilities (productive part) and (2) to develop understanding of the visual arts (receptive part) (Duh, 2013).The fact remains that visual arts education can be of a high quality only if both productive and receptive artistic activities are implemented. In the literature, we can find several methods for simultaneous, concurrent development of receptive and productive work of art education. Thus, method of aesthetic transfer is suitable for a simultaneous development of both of capabilities. With method of aesthetic transfer pupils encounter reproductions or original works of art, which in the combination with their own art practice, helps them to gain new aesthetic experience. (Duh and Zupančič, 2013). The method is suitable for work in school, museums and galleries. At school, they use high-quality reproductions of works of art as an incentive; however, in the galleries pupils gain new experiences in an authentic environment. The Mirror Model of Art has a similar starting point, where the author speaks of the necessary integration of art practice and observation of works of art. "It is important to note that although the model describes in detail both the art-making and art-viewing processes, emphasis is placed on their interaction. The mirror model is based on the idea that the fundamental nature of art-making and of art-viewing is related" (Tinio, 2013, pp 267). Further ahead, the author also specifies the importance of the connection between aspects of the art-making process—producing a particular artwork—and a perceiver's aesthetic experience of that artwork. "The nature of this interface not only influences the aesthetic judgment and aesthetic emotions, two potential outcomes of an aesthetic encounter, but also the extent to which an artist's concepts and messages are understood and deep aesthetic engagement with an artwork is experienced" (Tinio, 2013, pp 272). Therefore, we know that quality art education can best be achieved with the implementation of both productive and receptive artistic activities. The role of understanding our contemporary cultural environment has become one

of the most important aspects of modern teaching methods. Such is the opinion of Efland, who wrote: "Given the crises in culture, what is the purpose of art and hence, the purpose of art education in the postmodern era? In my view, the function of the arts continues to be 'reality construction.' And hence we teach art to widen and deepen our understanding of the cultural landscape we inhabit." (Efland, 1992, pp 118). Art education is therefore a subject where pupils continuously express themselves creatively and also develop the ability to receive and perceive works of art. This is referred to as art appreciation.

Art education in the Slovenian education system emphasizes the encouragement of free. Artistic expression, while less attention is given to the appreciation of art. (Duh & Bowen 2014) The art education curriculum in Slovenia also states the following: "The subject is based on the discovery and encouragement of pupils' creativity, innovation, artistic sensitivity, observation abilities and judgment." (Učni načrt / curriculum/, 2011). With the implementation of innovative work methods, art appreciation abilities can be successfully developed out of the existing Slovenian programs and curricula.

Art appreciation

The development of art appreciation is based on developing subtle perceptions of artwork. Perception means that the artwork must be seen first. "To see" we call a creative activity of the human spirituality says Arnheim (2000). Furthermore, he says, "Perception at the sensory level means similar as understanding at the cognitive level. In the process of seeing, everyone welcomes the rightly admired ability of the artist to generate patterns that provide a valid interpretation of experience with designed forms. Seeing means realizing" (Arnheim 2000 pp 50). Seeing is a requirement for developing perception, where students get to know individual art problems, thus learning to see, understand and find enjoyment in artwork. "The aesthetic experience of art begins with the perception of the surface features of an artwork an peaks when the viewer achieves a sense of having grasped an underlying meaning, context, or concept regarding the work that might have some personal" (Tinio, 2013, pp 266). Perception of shapes is an extremely active employment. (Arnheim 2000). This results in aesthetic experiences that facilitate and require sensual, emotional and cognitive competences. "We could summarise by saying that aesthetic experiences are the experience of discontinuity in which we follow our own comprehension and well considered processing of such an experience." (Peez 2007). Seeing means perceiving some of the most important features of objects, says Arnheim and he continues "the blue of the sky, the rounding of a gooseneck, the squareness of a book, the splendor of a piece of metal, the straightness of the cigarette." (Arnheim 2000, pp 46). In her research, Payne (1990 pp 102) also establishes that "art appreciation can be a vehicle for the development of the cognitive". The process of art appreciation is developed by gradual inclusion of conscious and rational components without omitting the emotional and spontaneous ones. (Duh 2004). "It is reasonable to assume that affective reactions based on cognitive-fluency may outweigh affective reactions based on perceptual fluency". (Belke at all. 2010 pp 215). Russel (2003) also writes about rational part of the assessment works of art when he says that the final processing of art leads to outcomes that define the aesthetic experience of art, such as meaning making, aesthetic judgments, and other outcomes that result from active, and often effortful and focused, cognition (Russell, 2003). Thus the process of an artwork's reception and affective evaluation, which is a component of appreciative abilities, has a creative character. Important is that the outcome of affective evaluation can be constantly accessed by the perceiver, and is a potential source of information for the aesthetic appreciation of the artwork. (Belke at all. 2010). In primary school, the perception of the complex art form in all its subtle details is a task that requires a lot of training and experience. Aesthetic appreciation is therefore likely to be influenced by a number of other factors such as style, subject matter, color, and skill of the painter as well the perceiver's personal taste (Russell, 2003). As only the direct observation of the artwork is not enough, pupils need to learn specific artistic viewing and thinking (Strnad, 2014). "In visual arts education, it is therefore important

for pupils to adopt the technique of viewing aesthetic objects with regard to their obvious visible qualities. This technique needs to learned and nurtured. It must also be flexible enough to be adapted to different works of art and the different personalities of the observers." **(**Duh & Bowen, 2014: 45). Art appreciation can help to clarify the problem of valuing a work of art, as either positive or negative, depending on the perceptive and receptive abilities of the pupils. This requires practice and initiative and helps to develop the ability to describe what is seen with the most appropriate words (Barrett, 2007). In developing art appreciation, we are not trying to direct students toward remembering different data about the work of art. The goal is for students to recognise complex connections by using a few exemplary works with the individual components being so tightly interrelated that the students are able to recognise them quickly (Schütz 2002). By doing so they gain aesthetic experience that encourage and require sensory, emotional and cognitive skills. It is possible to say that aesthetic experience follows student's own perception and experience that has been processed in thoughts. Developing the ability of such perception is probably the most important stage in the development of appreciation.

Development of art appreciation

Payne believes that we need to start early with encouraging the development of art-appreciation. He wrote: "It is important to bear in mind that a creative approach to art appreciation is needed if taught to younger children." (Payne, 1990, pp. 105). The systematic teaching of art appreciation should be implemented by the entire educational system. In art appreciation it is understood that a pupil sees a work of art, understands it and enjoys it (Duh, 2004). In developing art appreciation in the teaching process it is important to delineate the nature of art appreciation abilities. According to Kraguljac and Karlavaris (1970) there are two theories: (1) art appreciation ability is a specific talent that exists or does not exist in a pupil, and (2) art appreciation ability is part of the broader capabilities of pupils such as: perception, imagination, association, memory, emotion, and overall evaluation. Numerous studies (Duh 2004, Kraguljac & Karlavaris 1970, Kraguljac 1965) support the theory that art appreciation abilities are as equally present in children as are all their other abilities. This means that all normally developed children have these abilities, and that they can be developed with adequate education.

Artistic structures are sought through perception and observing. "Observing is actually discovering structure. Structure shows us its components and the order in which they affect each other. Painting and sculpture are manifestations of such exploration of structure" (Arnheim, 2003, p. 265). Systematically directing students' attention to concrete elements and structures of a work of art can lead to a more subtle art perception, which triggers more subtle emotional reactions and a comparably adequate experience of artwork. "In schools, a manner of observing and experiencing paintings so that these become part of the students' interests needs to be established. This will generate conditions for a successful development of art appreciation abilities." (Duh & Čagran & Huzjak 2012 pp 628). Visual arts education can utilise different methods for the reception of artwork, with a stress on the analytical, comparative and meditative component.

The observance and reception of artwork and thus the development of art appreciation go through different phases that different authors interpret in different ways. Pagany (1993) determines four phases: (1) perception of artwork with all senses, (2) releasing of emotions, (3) transforming images into speech according to the impression left by the painting on the student and (4) activity. The first three stages favour the reception of paintings and the fourth requires production. Another group of authors (Ishizaki, Wang and Parsons, 2008) emphasise six fields in art appreciation: (1) Association, (2) Observation, (3) Impression, (4) Analysis, (5) Interpretation, and (6) Judgment. In order for students to be able to enjoy art forms and internalise them, they first need to notice them.

Definition of the research problem

Research problem

This study is focused on 4th grade students in Slovenian primary schools (age 1o years) and the development of their perceptive and receptive abilities that we termed art appreciation abilities. »Appreciation thus relates to the ability to perceive and receive the artistic aspect in artwork. The procedures and processes in observing and receiving artwork are a good starting point for planning and observing artwork of adult artists when visiting galleries or in the initial phase of the lesson. The same applies to observing and evaluating children's artwork in the closing or evaluating phase of the visual arts education lesson" (Duh & Zupančič & Čagran, 2014: 212). The conducted study derived from the fact that art appreciation is available to all (even though not to the same extent) and that it is an ability that can and should be developed in schools and systematically brought closer to students. "In order to develop art appreciation, perception of artwork needs to surpass observations and quick reactions. It needs to become an experience of meaning. Observations need to lead to an interaction between the students and the work of art, whereby the sensory stimuli are tied directly to memories, experiences, emotions and associations." (Duh, et all, 2014: 213). Associations enable the connection of different notions and lean on common characteristics and similarities such as external shape, colour, line or composition. Associations are subjective and often accepted in biographical manner. "As such, interaction is personal and differs from one student to the other; appropriate conditions need to be established in the classroom allowing students to express their beliefs without fear, as these differ due to the individual perspective and associations of each student. In doing so, their perception will enhance experiences of other students thus indirectly facilitating the development of their art appreciation abilities. (Duh 2004: 47). Teachers of visual arts education need to be aware that different students respond differently to the same work of art. It is important for each of them to respond in more than one way to the same artwork. There are three different types of responses:

1. responding on an emotional level refers to feelings evoked by an artwork;
2. responding on an associative level refers to associations one makes with the artwork and
3. responding on a formal intellectual level refers to responses one has after a formal analysis and interpretation of an artwork (Arts Education 1996, Viewing Art Works).

These three types of responses vary and shift in emphasis from viewer to viewer and from artwork to artwork. For example, one viewer might have an immediate emotional response to a work, while another might have an intellectual response. One artwork might trigger an immediate emotional response in most viewers, while another work might trigger associations in viewers.

Purpose

The purpose of the empirical study we conducted was to monitor the development of appreciative abilities of 4th grade students in Slovenian primary schools. We studied:

- the level of development of art appreciation abilities (perception, reception and knowledge) in students
- differences in the level of development of art appreciation abilities (perception, reception
- and knowledge) with regard to gender of the students' and school stratum (urban, suburban).

Hypotheses

- H1: It is assumed that girls have a higher level of appreciation.
- H1.1: It is assumed that girls have a higher level of perception.
- H1.2: It is assumed that girls have a higher level of reception.
- H2: It is assumed that there are no differences in the level of appreciation between students in the urban and suburban stratum.

- H2.1: It is assumed that there are no differences in the level of perception between students in the urban and suburban stratum.
- H2.2: It is assumed that there are no differences in the level of reception between students in the urban and suburban stratum.

Methodology

Research method

The empirical study is based on the descriptive and causal non-experimental method of empirical research.

Research sample

The study was conducted among a non-probability convenience sample of 4th (n = 1429) grade students in Slovenian primary schools. The sample differs with regard to school stratum with 776 students (54.3 per cent) attending urban schools and 653 students (45.7 per cent) attending suburban schools. There were 731 (51.0 per cent) boys and 698 (49.0 per cent) girls. On the level of inference statistics (statistics of testing hypotheses), this sample represents a simple random sample from a hypothetical population.

Data collection procedures and instrument

The data were collected by students of visual arts education within the framework of their mandatory student teaching in primary schools in April in years 2011, 2012, 2013 in 2014. The AP test (2011), which previous studies (Karlavaris, in Kraguljac 1970; in Berce-Golob 1991; Duh 2004, Duh, et all, 2014) have shown to be a test with appropriate measurement characteristics (validity, reliability, objectivity, sensitivity), was used. The fact that this is a test from the viewpoint of reliability is confirmed by its use in the present study, as the Cronbach alpha coefficient of reliability (α) stands at 0.752. The test comprises eight questions, seven closed type (multiple answers) and one open type question. All questions relate to Paul Cezanne's The Blue Vase (oil on canvas 52 x 63 cm, Musee d'Orsay, Paris). The first set of questions (from 1. to 4.) provides information on the perceptive abilities of students, the second set of questions (from 5. to 7.) provides information on receptive abilities, and the last question (8.) provides information on the basics of art theory.

Data processing procedures

The collected data were processed on the level of descriptive and inference statistics. The following methods were used:

- Frequency distribution (f, f%) characteristics of participants;
- Descriptive statistics of the scores in individual questions, sets of questions and the whole test (Minimum - MIN, Maximum - MAX, Mean - $\overline{x}$, Standard Deviation - s, Skewniss - Skew, Kurtosis - Kurt);
- t-test for independent samples to verify differences with regard to students' age, gender and stratum in their achievements in sets of questions and the whole test (perception, reception, appreciation);
- Cohen's d value as the measure of effect size.

Results and interpretation

a. Analysis of results of the AP test for the whole sample of students

We analyzed the achieved results in individual questions, sets of questions relating to perception, reception and knowledge and the total results of the AP test (Table 1).

Table 1
Descriptive statistics of students' results in the AP test

Tasks	n	Rang		Mean	Stand. deviation	Skewness	Kurtosis
		MIN	MAX	$\bar{x}$	s	Skew	Kurt
Perception 1	1429	0	4	2.5990	0.85391	-1.760	1.459
Perception 2	1429	0	3	1.4563	0.77497	-0.981	-0.620
Perception 3	1429	0	4	3.1554	1.50385	-1.281	-0.218
Perception 4	1429	0	4	3.0651	1.19609	-0.937	-0.260
Reception 5	1429	0	4	2.1050	1.06716	-0.539	-0.563
Reception 6	1429	0	3	0.9286	1.38639	0.824	-1.321
Reception 7	1429	0	4	1.9279	1.13005	-0.243	-1.610
Knowledge 8	1429	0	4	1.7425	1.48079	-0.325	-1.893
Total							
Perception	1429	1.00	13.00	10.2757	2.35197	-0.727	0.058
Reception	1429	0.00	10.00	4.9615	2.21323	0.152	-0.481
Appreciationn	1429	2.00	26.00	16.9797	3.75533	-0.379	-0.004

Distribution of points achieved in all the tasks (4) on perception is asymmetric towards left side, dominated by the higher (the maximum possible) number of points; This is particularly true for the first task (Skew = -1.760), where there is a strong kurtosis (Kurt=1,459). The perception of artwork is an established practice and students are able to recognize basic artistic structures in artwork. The dominant part of the motif of the displayed work of art, the occurrence of colours and their intensity, did not pose any special problems for students. A more comprehensive answer to students' sensibility for the design aspect of the painting was provided by question 4 (Perception 4) but the students were again able to provide good answers.

Distribution of points achieved in the tasks (3) on reception is asymmetric towards left side, which indicated high points on two tasks; Reception 5 (Skew = -0,539) in Reception 7 (Skew = -0,243). In the task Reception 6 (Skew = 0,824) there is a strong asymmetry towards right side, which indicates the dominance of lower values. It is thus evident that students were slightly less successful in reception questions than in questions relating to perception. In this case, we are dealing with the reception of the work of art as a comprehensive artwork and the questions verified the artistic experience of the painting that relates to students' emotions. It is clear that the comprehensive impression of an artwork is a continual matter of experiencing and learning and requires openness to reception and exercise.

Analysis of the overall results confirms the previously mentioned left asymmetry in the perception, which is indicated by prevailing above average results in tasks of perception, symmetry and the prevailing average student performance in the tasks of reception and thus a fairly average level of appreciation for fourth grade students of elementary school. The differences between gender and school strata will be presented below.

b. Role of gender

The following are the results of the statistical gender differences test in the overall results of the sets of tasks.

Table 2
Results of the t-test in total results of perception, reception and appreciation with regard to students' gender

Ability	Gender	n	Mean	Stand. deviation	Test of homogeneity of variances		Test of differences between means		Cochen's
			$\bar{x}$	s	F	P	t	P	d
Perception	M	731	9.9973	2.40832	2.046	0.153	-4.612	0.000	0.24
	F	698	10.5673	2.25661					
Reception	M	731	4.7729	2.24228	1.826	0.177	-3.308	0.001	0.17
	F	698	5.1590	2.16644					
Appreciation	M	731	16.5089	3.86603	7.869	0.005	-4.889	0.000	0.25
	F	698	17.4728	3.57257			(approximation)		

In the case of perception and reception the assumption of homogeneity of variance is justified, therefore, we refer to the usual t-test. In the analysis of appreciation we refer to its approximation, because the assumption of homogeneity is not justified (P = 0.005).

Between girls and boys, there is a statistically significant difference in perception (P = 0.000), reception (P = 0.001) and overall appreciation (P = 0.000) with the advantages of the girls.

This is an outcome which confirms the hypothesis H1. Girls are reaching a higher level of artistic appreciation. They also confirm the hypothesis H1.1 and H1.2, since girls reached the higher levels in the perception and reception as well. Affectivity and the emotional component, as the fundamental elements of reception and appreciation, are obviously stronger in girls than boys are. The minimal differences in perception can be related to paying more attention, which is more a characteristic of girls than of boys in the school environment.

The small effect of gender in all three dimensions is confirmed by Cohen's d values (d<0.50). Gender is not a factor that would hold a practically important role. It is established that there are gender differences, and from the viewpoint of reception and appreciation, they are even statistically significant. However, from the viewpoint of developing art appreciation as an ability that should provide girls with better functioning levels than boys, these differences are not significant.

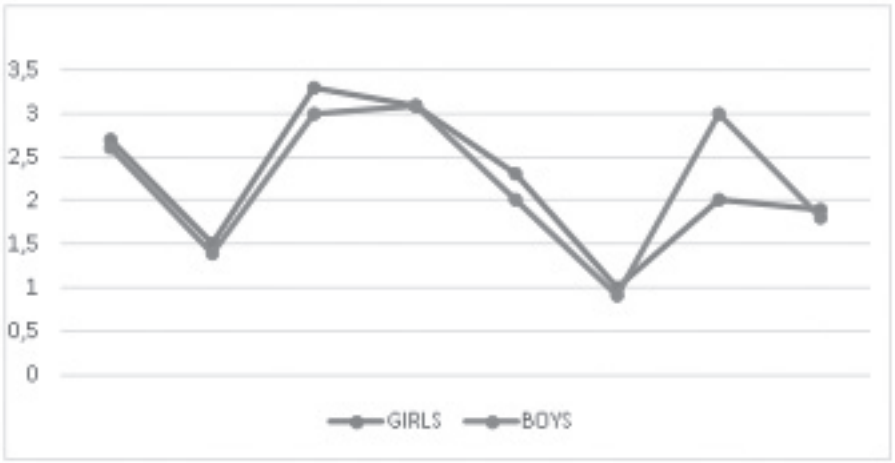


Figure 1. Distribution of means ($\bar{x}$) of scores in individual questions with regard to gender

As illustrated by the lines above, the girls solved all tasks on AP test better than boys, with the exception of the task 7. The advantage of girls at the level of the developed art-appreciative skills is expected, because the girls of this age group are more emotionally perceptive, which is mainly reflected in the reception of artworks.

c. Role of stratum

The results of the statistical test of differences in total results of question sets with regard to stratum are as follows (Table 3).

Table 3
Results of the t-test in total results of perception, reception and appreciation with regard to stratum

Ability	Stratum	n	Mean	Stand. deviation	Test of homogeneity of variances		Test of differences between means		Cochen's
			$\bar{x}$	s	F	P	t	P	d
Perception	urban	776	10.3582	2.38284	0.354	0.552	1.447	0.148	0.07
	suburban	653	10.1776	2.31274					
Reception	urban	776	5.0387	2.25212	0.781	0.377	1.437	0.151	0.07
	suburban	653	4.8698	2.16424					
Appreciation	urban	776	17.1044	3.77710	0.056	0.814	1.369	0.171	0.07
	suburban	653	16.8315	3.72676					

The assumption of the homogeneity of variances was not violated for all three analyses. The results of the t-test show that there are no statistically significant differences in perceptive and receptive abilities of students from the urban and suburban strata. All stratum-related hypotheses (H2, H2.1 in H2.2) have thus been confirmed. The school environment, urban or suburban, does not affect the development of art appreciation abilities of students. Cohen's d values are equally low (d<0.10), hence the influence of stratum is very small and practically not important. Art appreciation is thus an ability that can be developed in students through a high quality of educational work regardless of the school stratum.

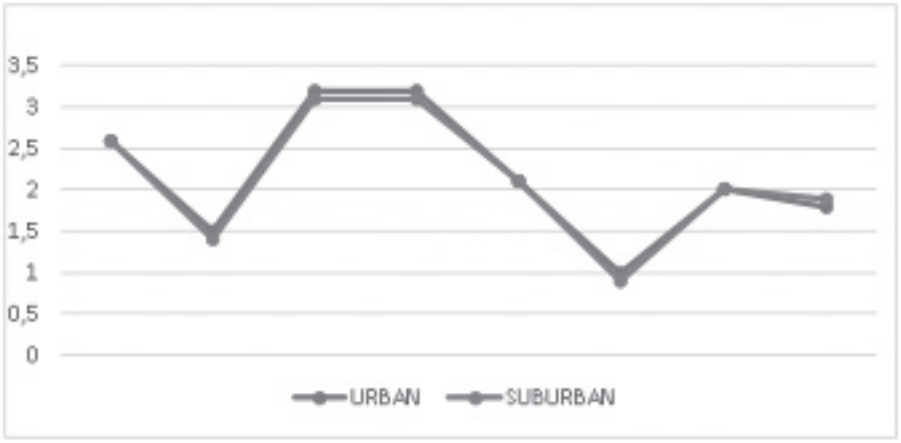


Figure 2. Distribution of means ($\bar{x}$) of scores in individual questions with regard to stratum.

The lines look rather similar due to the very slight differences between the arithmetic means of the two controlled strata. Urban and suburban students solved individual questions of the AP test similarly. It is established that the perception of artwork and its reception as well as appreciation as an ability are independent of the school environment.

Conclusion

With the assumption that art appreciation abilities are inherent to all, we carried out empirical research on a random sample of 4th grade students (n=1429) of Slovenian urban and suburban schools of students from Slovenian aged 10, in which we studied their level of art ap-

preciation abilities. We statistically analyzed the pupils' levels of perception and reception, dispersion of art appreciation abilities and the role of gender.

We found that the pupils have higher developed perceptive than receptive abilities. The level of art appreciation abilities is average, which has already been shown in our earlier research (Duh, 2004; Duh & Čagran & Huzjak, 2011, Duh & Zupančič & Čagran, 2012, Duh & Bowen, 2014). It has been established that perceptive abilities of students are more developed than receptive abilities and that the total level of appreciative abilities are rather average The perception of artwork is a prerequisite for the development of art appreciation and is to a greater or lesser extent inherent in all students. "Subtlety of perception can lead to a more accurate reception of artwork, especially when there is an admixture of emotional and spontaneous components intricately intertwined with conscious and rational components. Making sense out of all this takes learning and practice" (Duh & Bowen, 2014: 52). Art activities in school should evoke emotional responses in students. Such subtlety of perception, which may lead to a quality reception of artwork where emotional and spontaneous components are gradually joined by conscious and rational components, is a matter of learning and exercise. Teachers and students should take similar steps in both observing and accepting artwork and in observing and accepting artwork of students. Neither the current (Učni načrt / curriculum/, 2004) nor the new (Učni načrt / curriculum/, 2011) visual arts curriculum in Slovenia provide the teachers with any special instructions on implementing these steps.

Conscious observance and acceptance of the artistic nature of students' artwork may equally have a beneficial effect on the observance of artwork, thus contributing to the development of students' appreciative abilities (Duh 2004). The pupils' attention must be directed towards concrete elements and structures in the work of art. Some individual layers of artwork may be easier to bring closer to pupils, others more difficult. With some pupils, this happens sooner and with others later, but definitely not at the same time. (Duh, 2004). We need to consider the age and the gender of the students and their experience with visual arts. Gender is a factor where statistically significant differences in the level of development of art appreciation can be seen. We confirmed the assumption that art appreciation is a part of the general abilities inherent in us all. The findings show that the results of the pupils, according to their art-appreciation abilities, are quite evenly distributed. Results indicate that Slovenian primary schools still do not pay sufficient attention to developing art appreciation. There were no statistically significant differences with regard to school stratum. With booth factors – gender and especially stratum, – the established effect was small. Based on our results, we do not attribute any practically important role to these factors in the process of developing art appreciation abilities of students in the 4th grade students of primary schools.

Artistic creation and other activities, which are related to artwork, help each student to become aware of his or her own visual experiences and to acquire the possibility of an artistic view and critical relation towards his or her own environment. Art appreciation is thus part of general abilities. (Duh & Bowen, 2014). The development of artistic design, sensitivity for artistic language, the aesthetic experience in the process of expression, obtaining technical experiences, working with different materials and similar activities have a beneficial effect on the development of art appreciation abilities. (Duh & Zupančič & Čagran, 2012). We further know (Kraguljac, in Karlavaris 1970), that by developing art appreciation abilities we can have a positive effect on the students' artistic creation. School programmes should develop art appreciation in all students based on artistic content. The existing art education programmes and syllabi for primary schools in Slovenia (Učni načrt / curriculum/, 2011) do not provide any concrete instructions for developing art appreciation but still leave enough opportunities for planned development of appreciative abilities. The task of teachers is to find these possibilities and realize them in accordance with the modern paradigm of visual arts education that stresses the equal importance and positive mutual interaction of artistic creation and art appreciation.

References

AP-test (2011) (online). Retrieved on 18th May 2011, from http://www.pfmb.uni-mb.si/index.php?page _ id=105&profesor _ id=13

Arnheim R. (2000). Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. De Gruyter, Berlin, New York.

Arnheim, R. (2003). *Novi eseji o psihologiji umetnosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i SKC.

Arts Education (1996): *A Bibliography for the Secondary Level*. Instructional Resources Unit; Curriculum and Instruction Branch; Saskatchewan Education (Update 2). Retrieved on 7th July 2011, from http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/visart102030/vavwaw.html

Barrett, T. (2007). *Teaching Toward Appreciation.* International Handbook of Research of Arts Education. Liora Bresler, ed. New York: Springer, 2007.

Belke B., Leder H., Strobach T. Carbon, C. C. (2010). Cognitive Fluency: High-Level Processing Dynamics in Art Appreciation. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, Vol. 4, No. 4, 214-222. Retrieved on 15th January 2015, from http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/detail/detail?vid=6&sid=5bd04f10-cc85-494b-9f2f-670e26bdff44%40sessionmgr4003&hid=4114&bdata=Jmxhbmc9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=pdh&AN=2010-21137-001

Berce-Golob H. (1990). *Metode likovno vzgojnega dela v osnovni šoli na področju slikarstva* (Unpublished doctoral dissertation). Ljubljana: ALU.

Duh, M. (2004) Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji. Maribor: Predagoška fakulteta

Duh, M. (2013). Pronalaženje značenja u vizualnoj umjetnosti kao preznačavanja vlastitih govornih konstrukcija. V: Sretna djeca - dijete u različitosti izazova, Zaninocić Tanay, L. (ur.), Tanay, E., R. (ur.).*Sretna djeca : dijete u različitosti*

Duh, M., Bowen, A. (2014) The development of art appreciation abilities of pupils in primary school. The new educational review. Vol. 36, no. 2, str. 42-54. Retrieved on 25th October 2014, from http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_2_2014.pdf.

Duh, M., Čagran, B., Huzjak, M. (2010). Quality and quantity of teaching art appreciation. *Croatian Journal of Education*. Vol. 14, No. 3, pp. 625-655.

Duh, M., Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. Revija za elementarno izobraževanje, Vol 6, No.4, pp. 71-86. UM PeF.

Duh, M., Zupančič, T. Čagran B. (2014). Development of art appreciation in 11-14 year-old students. *The International Journal of Art & Design Education*. Vol. 33, iss. 2, pp. 208-222.

Efland, A. (1992). *Curriculum Problems at Century´s End: Art Education and Postmodernism*. In: Piironen, L. (Ed.). Power of Images - A Selection of Papers given at the European Regional Congress of INSEA in Helsinki 9-13 Avgust 1992, p:114-120.

Ishikawa, M. (2008). *Child Art Appreciation and Museum Education*. Summary of the Symposium: The Project Granted by Japan Society for the Promotion of Science in 2008-2010).

Ishizaki, K., Wang, K. & Parsons, M. (2008) Learning about Appreciation Skills: Case Study of Two Teenagers. (CD) Conference proceedings of 32nd InSEA World Congress and Research Conference,Osaka, Japan

Kraguljac, M. (1965) Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima. Beograd: Umetnička akademija v Beogradu

Kraguljac, M. in Karlavaris, B. (1970) Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi Beograd: Umetnička akademija v Beogradu

Paganay, D. (1993). Sich Bildern Öffnen. Gedanken und anregungen zur Bildbetrachtung in der Grundschule. (Teil 2) V: München, Grundschulmahazin H1 str. 43-45.

Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school - it's relevance for 3 and 4 year olds', Early Child Development and Care, 61: 1, 93-106. Retrieved on 18th April 2011, from http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112

Peez, G. (2007) Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Uberblick in Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht. July/August 7-8, S. 5-8 (online). Retrieved 20 May 2011 from http:// www.georgpeez.de/

Russell, P. A. (2003). Effort after meaning and the hedonic value of paintings. British Journal of Psychology, 94, 99-110. Retrieved on 16th January 2015, from http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=5bd04f10-cc85-494b-9f2f-670e26bdff44%40sessionmgr4003&hid=4114

Schütz H. G. (2002) Kunst und Analyse der Betrachtung. Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien. Hohengehren: Schneider Verlag

Strnad, B. (2014). Contemporary art or just something: Young children learning through art at the Maribor Art Gallery in Slovenia. Retrieved on 6th February 2014 from http://artinearlychildhood.org/journals/2014/ARTEC_2014_Research_Journal_1_Article_1_Strnad.pdf

Tinio, Pablo P. L. (2013). From Artistic Creation to Aesthetic Reception: The Mirror Model of Art. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. Vol. 7, No. 3, 265-275. Retrieved on 7th February 2015, from: http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.lib.ukm.si/ehost/detail/detail?vid=8&sid=5bd04f10-cc85-494b-9f2f-670e26bdff44%40sessionmgr4003&hid=4114&bdata=Jmxhbmc9c2wmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=pdh&AN=2013-04169-001

Učni načrt (2004) Program osnovnošolskega izobraževanja. Likovna vzgoja. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo

Učni načrt (2011) Program osnovna šola. Likovna vzgoja. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (online). Retrieved on 28th August 2011, from: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/ prenovljeni _ UN/UN _ likovna _ vzgoja.pdf

Matjaž Duh
Faculty of Education, University of Maribor
Koroška cesta 16, 2000 Maribor, Slovenia
matjaz.duh@um.si

Jerneja Herzog
Faculty of Education, University of Maribor
Koroška cesta 16, 2000 Maribor, Slovenia
jerneja.herzog@um.si

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 1-12

Promatranje razine uvažavanja umjetnosti učenika četvrtih razreda osnovne škole

Matjaž Duh i Jerneja Herzog
Odsjek za učiteljski studij, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, Maribor, Slovenija

Sažetak

Suvremeno obrazovanje u vizualnoj umjetnosti omogućuje učenicima stalan kreativan izraz, a uvažavanje umjetnosti ima jednako važnu ulogu. Ovaj rad prikazuje rezultate istraživanja promatranja razine uvažavanja umjetnosti 10-godišnjih učenika iz sjeveroistočne Slovenije na uzorku od 1429 učenika (n = 1429). U studiji je istraženo postoje li razlike s obzirom na spol i okruženje. Rezultati ukazuju na vrlo prosječnu razinu uvažavanja umjetnosti. Nisu opažene nikakve statistički značajne razlike s obzirom na okruženje (grad ili predgrađe), ali su uočene razlike među spolovima – djevojčice su pokazale višu razinu sposobnosti uvažavanja umjetnosti. Iz rezultata možemo zaključiti da naš program likovnog obrazovanja ne pridaje dovoljno pažnje razvoju uvažavanja umjetnosti.

Ključne riječi: *likovno obrazovanje; osnovna škola; percepcija i opažaj umjetničkih djela; uvažavanje umjetnosti*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 13-28

Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture

Miroslav Huzjak
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Međupredmetno povezivanje (korelaciju) u Likovnoj kulturi učitelji većinom izvode na temelju likovnog motiva, a ne na temelju spoznavanja likovnih pojmova. To dovodi do slabih kognitivnih, psihomotoričkih i afektivnih rezultata poučavanja, a nije niti u skladu s dosezanjem ciljeva pri likovnoj djelatnosti. Ne dolazi do prijenosa znanja, već se stječe uvjerenje da u umjetnosti nije dovoljno znanje, već je potrebno samo „osjećati". Stoga su glavni ciljevi ovog istraživanja: ustanoviti, kakav je utjecaj međupredmetnog povezivanja na cjelovit likovni razvoj (kognitivni, afektivni i psihomotorički) pojedinog učenika pri poučavanju likovne kulture, ustanoviti, kakav je utjecaj međupredmetnog povezivanja na motivaciju učenika pri poučavanju likovne kulture i oblikovati smjernice za izobrazbu učitelja o planiranju međupredmetnog povezivanja i načiniti model izvedbe korelativnog povezivanja za praksu učitelja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 403 učenika, u prvim, petim i osmim razredima, u četiri škole. Ustanovilo se da su učenici, koji su bili uključeni u proces poučavanja međupredmetnim povezivanjem, postigli djelomično bolje razumijevanje likovnih i drugih pojmova od kontrolne grupe (značajne razlike nije bilo u jednom tjednu prvog i petog razreda). Učenici eksperimentalne grupe postigli su statistički značajno bolji transfer znanja, stupanj motivacije, osjetljivosti na likovne materijale i postupke, stupanj originalnosti i individualnosti i stupanj kritičkog vrednovanja i estetskog ocjenjivanja.

Ključne riječi: *korelacija u nastavi; likovna kultura; likovno izražavanje; likovno znanje i spretnost; transfer znanja*

Uvod

Međupredmetno povezivanje (korelacija, kroskurikularne veze) je cjelovit didaktički pristup za povezivanje znanja, sadržaja i sposobnosti učenja. Ono predstavlja sredstvo za postizanje dubinskog razumijevanja pojmova interdisciplinarnim povezivanjem raznih područja. Međupredmetno povezivanje omogućuje problemski temeljeno poučavanje, u kojem „učitelj usmjerava učenike u cjelovito djelovanje, kao i u povezivanje likovnih pojmova s pojmovima s drugih predmetnih područja, i obratno (transferno i iskustveno učenje)". (Tacol, 2003, str. 53) „Međupredmetne veze određuju zajedničke ciljeve različnih predmetnih područja. Uključuju procese učeničkog cjelovitog spoznavanja obrazovne stvarnosti s prenošenjem obrazovnih vještina i znanja. Zajednički nazivnik, ili crvena nit, koja povezuje pojedine predmete, je transfer obrazovnih postupaka, podataka, pojmova, zakonitosti, misaonih spretnosti, osjećaja, stavova, komunikacije itd." (Siherl-Kafol, 2008, str. 113) Ukoliko učenik prima nepovezano likovno znanje, to se znanje slabije pounutruje, lakše se zaboravlja, zbog čega je potrebno stvoriti ostvariti transfer znanja – prijenos obrazovnog učinka iz jednog predmetnog područja na drugo.

I u obrazovnom procesu nastave Likovne kulture se podržavaju posebnosti integriranog poučavanja, koje naglašava podobnost i veću učinkovitost pred tradicionalnim poučavanjem, s većom motivacijom učenika, upotrebom viših misaonih procesa i višim stupnjem samostalnosti. Integrirano poučavanje zahvaća različite discipline istovremeno; smisao je u cjelovitom načinu predstavljanja svijeta učenicima, kaže Wood (2005). Takav način poučavanja je oblikovao koncept interdisciplinarnosti, iz kojeg se razvilo međupredmetno povezivanje i u Likovnoj kulturi. Na razini odgojnih ciljeva, integrirano poučavanje pozitivno utječe na inicijativnost, samostalnost

učenika, njihovo samopouzdanje, upornost, usredotočenje na likovni zadatak, intrinzičnu motivaciju, sposobnost suradnje, empatiju, uvažavanje različitosti (Čudina-Obradović, 2009). Bloom (1970) je kao predzadnji stupanj u svojoj taksonomiji predstavio *sintezu*, a kao zadnji i najviši stupanj naveo je *evaluaciju*. Anderson in Krathwohl (2001) su, u reviziji i prilagodbi klasifikacije znanja, sintezu shvatili kao novi kreativni doprinos, pa su zamijenili mjesta sintezi i evaluaciji. Prema njima, sinteza je najviši oblik znanja, to je kreativni uvid u procesu mišljenja. Time je kreativnost prihvaćena kao ključna uloga u postizanju najvišeg cilja obrazovnog procesa, pa takve teorije revaloriziraju važnost umjetničkih predmeta u školskom programu.

Učitelj se metodom međupredmetnog povezivanja treba poslužiti samo tada, kada za to postoji smisleni razlog. U suprotnom će doći pogrešne izvedbe međupredmetnog povezivanja, što može učenicima prouzročiti više štete nego koristi. „Pri izradi nastavnog programa, odnosno oblikovanju likovnih zadataka za učenike učitelj treba paziti na to, da zbog korelacije s pojmovima drugog predmetnoga područja sačuva integritet i čistoću predmeta Likovna kultura, tako da se moguće povezivanje pojmova pojedinih predmetnih područja ne pretvori u puko potvrđivanje stupnja obrađivanja tih pojmova u obliku likovnog izražavanja. Takav pristup samo utvrđuje pojmove iz drugih predmetnih područja, a učenike odvodi u nekreativno i stereotipno likovno izražavanje." (Tacol, 2003, str. 8) Likovna djelatnost učenika pri poučavanju Likovne kulture se stoga ne bi smjela svesti na razinu *ilustriranja* određenih sadržaja, usvojenih na drugim predmetnim područjima. To je moguće izbjeći didaktičkim modelom *strukturalnog međupredmetnog povezivanja* (*strukturalne korelacije*), temeljenog na idejama strukturalizma.

Strukturalizam je misaoni i metodološki pravac koji se razvio u lingvistici, a začetnik mu je švicarski jezičar Ferdinand de Saussure (2000). Strukturalizam se bavi strukturom, odnosno rasporedom, načelom, nadređenim redom (Belsey, 2003), koje de Saussure naziva „sintagmama", za razliku od osnovnih elemenata nekog područja koje on naziva „paradigmama". Paradigme su specifične za svaku pojedinu disciplinu i ne mogu se uspoređivati, ali sintagme koje uređuju paradigme mogu biti identične u različitim područjima. Stoga kažemo da su paradigme disciplinarne, a sintagme interdisciplinarne (Bačić, 1980, 2004).

Korelacije je određena vrsta prijevoda. Prijevod iz jednog jezika u drugi mora zadovoljiti dva uvjeta: mora biti *reverzibilan* (povratan) i mora dati *ekvivalent* (jednaku vrijednost) (Eco, 2004, 2006). Ukoliko crtu proglasimo paradigmom likovnog jezika, za nju nije moguće pronaći ekvivalent niti u jednom drugom jeziku. Stoga je na paradigmatskoj razini prijevod neizvediv jer nema ekvivalencije. Prijevod je moguć na sintagmatskoj razini, jer je *ritam* kao pojam likovnog jezika ekvivalentan *ritmu* kao pojmu glazbenog jezika. Što se tiče kategorije reverzibilnosti, neko značenje prevedeno na drugi jezik bi se trebalo moći prevesti natrag na izvorni jezik tako, da ne promijeni značajno prvobitno značenje. Ukoliko skladbu pretvorimo u likovno djelo, povratak natrag u glazbu više neće biti moguć, jer taj proces nije reverzibilan. Reverzibilnost je moguće održati na izražajnoj, stilskoj, nikako ne na verbalnoj razini značenja. Stoga je besmisleno međusobno korelirati motive/teme nekog djela, potrebno je korelirati, međupredmetno povezati, *sintagme* (Huzjak, 2001, 2004, 2006, 2007). Prosječni će gledatelj, u nedostatku strukovnog znanja, u umjetničkim djelima tražiti motiv. Primjerice, u glazbi se umjesto figurativnog motiva traže riječi (tekst), s kojim se poistovjećuje smisao samog glazbenog djela (Schönberg, 2009); glazba bez riječi mnogima će biti „pre-dosadna za slušanje". Tek će teorijsko obrazovanje pojedincu omogućiti estetičko prosuđivanje umjetničkih djela, odnosno objektiviziranje ukusa (Dahlhaus, 2003). Nije moguće prevoditi s jednog jezika na drugi (recimo, iz glazbenog u likovni jezik), ukoliko se dobro ne poznaju oba jezika. Inače se radi šteta jednom ili oba jezika, učenici usvajaju pogrešne svjetonazore, a likovna djelatnost se srozava na puko ilustriranje.

Voljeti glazbu znači razumjeti glazbene ideje (Dahlhaus, 2003), a ukus je ovisan o stupnju obrazovanosti (Fidler, 1980, Solar, 2004). Učenjem i vježbanjem kako primijeniti pojmove s područja umjetnosti, učenik spoznaje zakonitosti stvaralaštva; kako je samo umjetničko djelo kompozicijski građeno. Klee i drugi autori Bauhausa su krivuljama pratili visine tonova i njihove kontrapunktne odnose (Düchting, 2002). Potrebno je umrežavanje pojmova, povezivanje slike, zvuka, pokreta i teksta. Drugim riječima, pri poučavanju je nužna interdisciplinarnost, poučavanje o

zajedničkim (jedinstvenim) načelima. „Afektivna vjera nastaje kognitivnom obradom informacije. I obrnuto. Sve je povezano na višem stupnju apstrakcije; a apstrahiranje i jest trenutak kad počinje mišljenje." (Arnheim, 1985) Međupredmetno povezivanje u Nastavnom planu i programu Likovne kulture za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj nije precizno definirano, zbog čega se u praksi izvodi vrlo nestručno. Posljedica strukturne nepovezanosti sadržaja nastavnih predmeta je pomanjkanje transfera/prijenosa znanja između tih sadržaja nastavnih predmeta, nedostatak razumijevanja i pamćenja likovnih pojmova, stereotipnost učeničkog likovnog izraza i pomanjkanje kreativnosti, pomanjkanje sposobnosti kritičkog vrednovanja i estetskog ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela. Ishodište za povezanost (integraciju) sadržaja nastavnih predmeta je didaktički model strukturalnoga međupredmetnog povezivanja (strukturalna korelacija), temeljena na zajedničkim pojmovima i odnosima.

Cilj, problemi i hipoteze istraživanja

Cilj i problemi:

Zanimaju nas temeljna ishodišta i izvedba međupredmetnog povezivanja u Likovnoj kulturi. U istraživanju smo provjerili, postiže li se strukturalnim međupredmetnim povezivanjem, koji se temelji na povezivanju likovnih pojmova i odnosa s pojmovima i odnosima sadržaja drugih nastavnih predmeta, viši stupanj motiviranosti učenika za likovnu djelatnost, kreativnost i inovativnost likovnog izražavanja pri rješavanju likovnih problema, stjecanju znanja i razumijevanju likovnih pojmova, uspješnom rukovanu likovnim materijalima i postupcima, te mogućnosti kritičkog i estetskog vrednovanja vlastitih i umjetničkih djela.

Hipoteze:

Opća hipoteza:

Međupredmetnim povezivanjem pri učenju likovne kulture postiže se bolje cjelovito (holističko) obrazovanje učenika – na kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području.

Specifične hipoteze:

H1. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, postići će bolje pamćenje likovnih i drugih pojmova.

H2. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, postići će bolji prijenos (transfer) znanja među nastavnim predmetima.

H3. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću motiviranost za likovnu djelatnost.

H4. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će bolje poznavanje posebnosti likovnih materijala i postupaka rukovanja s njima, povezanosti materijala i likovnih pojmova, iskazat će također veću osjetljivost za likovni materijal.

H5. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću individualnost i originalnost, i izbjeći će vizualne šablone pri likovnom izražavanju.

H6. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću sposobnost kritičkog vrednovanja i estetskoga ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela.

Metodologija istraživanja

Uzorak ispitanika:

U istraživanje je bilo uključeno 403 učenika iz 1., 5. i 8. razreda iz odabrane četiri osnovne škole iz Zagreba i Zagrebačke okolice Republike Hrvatske, i 8 učitelja razredne nastave te 6 učitelja, koji poučavaju Likovnu kulturu u predmetnoj nastavi. Svi učenici nisu bili prisutni svaki nastavni sat, ili nisu ispunili neki od testova ili dio nekog testa, zbog čega ih statistički SPSS program nije uzeo u obzir prilikom izračuna. To je razlog zašto je u analizama njihov ukupni broj u pravilu manji od 403 i varira.

Vrsta, metoda, tehnika i instrumenti istraživanja:

Vrsta istraživanja je kvantitativna. Metoda istraživanja je kauzalna eksperimentalna. Tehnike istraživanja bile su anketiranje, ocjenjivanje i provjere znanja.

Mjerni instrumentarij:

Za prikupljanje podataka su oblikovani sljedeći instrumenti:

- test za utvrđivanje prijenosa znanja (transfera) likovnih i drugih pojmova;
- test za utvrđivanje pamćenja likovnih i drugih pojmova;
- anketni upitnik za utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja i upitnik za utvrđivanje mogućnosti estetskog ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela;
- pet-stupanjska ocjenjivačka ljestvica za poznavanje likovnih materijala i ovladavanje postupcima izvedbe likovne tehnike, povezivanje likovnih materijala i likovnih pojmova, za utvrđivanje osjetljivosti za likovne materijale;
- pet-stupanjska opažajna ljestvica za određivanje stupnja motiviranosti za likovnu djelatnost;
- pet-stupanjska ocjenjivačka ljestvica za određivanje individualnosti i originalnosti pri likovnom izražavanju.

Svaki je učenik unutar istraživanja obrađen cjelokupnim mjernim instrumentarijem. Testove, anketne upitnike i ocjenjivačke ljestvice je pripremio autor istraživanja. Stupanj pouzdanosti testova izračunat je Cronbach α koeficijentima, koji su uglavnom zadovoljavajući.

Postupak:

U dvije je škole provedeno istraživanje sa eksperimentalnim skupinama (ES), a u dvije sa kontrolnom (KS). Rezultate smo dobili pedagoškim eksperimentom. Učitelji su u prvom tjednu proveli inicijalno testiranje u obje skupine s jednakim likovnim zadatkom s područja crtanja, a na kraju sata je proveden je test za utvrđivanje poznavanja likovnih pojmova, test za utvrđivanje prijenosa (transfera) znanja, anketni upitnik za utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja, upitnik za utvrđivanje mogućnosti estetskog ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela; a učitelji su ispunili tablice na kojima su za svakog pojedinog učenika bodovali stupanj motiviranosti za likovnu aktivnost. Nakon nastavnog sata je sastavljena komisija od tri člana –dvije učiteljice iz razredne nastave, te jedan nastavnik Likovne kulture iz predmetne nastave. Komisija je, pregledavajući učeničke radove, za svaki pojedini rad (odnosno, za svakog učenika) dodijelila bodove za stupanj osjetljivosti za upotrebu likovnog materijala, te bodove za stupanj individualnosti i originalnosti. Time je svaki od 403 učenika, tijekom istraživanja, procjenjivan baterijom od šest mjernih instrumenata.

U sljedećim tjednima, ES je dobila poseban eksperimentalni program s međupredmetnim povezivanjem (strukturalnom korelacijom), a u KS je proces učenja protekao na „ustaljen“ način – bez međupredmetnog povezivanja ili povezivanja samo na temelju likovnog motiva/teme. Učiteljima ES upute su date usmeno, pismeno, te su za nastavu načinjene Power Point prezentacije s međupredmetnim sadržajima. Eksperiment je protekao u redovnim nastavim satovima Likovne kulture u pojedinim skupinama. U drugom tjednu učenici su odradili likovni zadatak, a na kraju sata su ispunili upitnike za utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja i estetskog ocjenjivanja, pri čemu su bodovali jedan od likovnih radova koji je nastao na tom nastavnom satu i stavljen na ploču. Nakon nastave učitelji su bodovali motivaciju, a komisija osjetljivost za likovne materijale, originalnost i individualnost. Testovi transfera znanja i likovnih pojmova koje su učili na tom satu tog dana nisu ispunjavani, već tjedan dana kasnije – time se željelo izmjeriti koliko učenici naučene pojmove pamte. Ovaj model istraživanja primijenio se i na treći i na četvrti tjedan istraživanja, a u petom tjednu učenici nisu dobili likovni zadatak, već su samo ispunjavali testove i upitnike koji se odnose na pojmove koje su naučili prethodni tjedan.

Pojmovi koji su obrađeni tijekom istraživanja i njihove korelacije s drugim predmetima:

1. razred: ponavljanje (ritam) oblika; Glazbena kultura – ponavljanje tonova, Priroda i društvo – ponavljanje (ritam) godišnjih doba, Tjelesna i zdravstvena kultura – ritmičke strukture kretanja

1. razred: ploha; Matematika – geometrijski lik (krug, trokut, pravokutnik, kvadrat)
1. razred: geometrijska i slobodna tijela; Matematika – tijela u prostoru
5. razred: ritam; Hrvatski jezik – ritam u stihu, Glazbena kultura – ritam u glazbi, Tjelesna i zdravstvena kultura – ritam u plesu
5. razred: ravnoteža – simetrija; Matematika – osno-simetrični likovi
5. razred: omjeri i razmjeri (proporcije); Matematika – omjer i proporcija
8. razred: reljef; Geografija – reljef, građa Zemlje
8. razred: ritam; Hrvatski jezik – ritam u poeziji, Tjelesna i zdravstvena kultura – ritam u plesu
8. razred: simetrija, zrcaljenje, translacija i rotacija; Matematika – simetrija (zrcaljenje, translacija i rotacija), Biologija – simetrija tijela.

Tablica 1.
Primjer 5-stupanjske ocjenjivačka ljestvice za vrednovanje osjetljivosti za likovni materijal

stupnjevi	glina - kriteriji
5. izrazito osjetljiv	- uvijek postiže optimalnu vlažnost gline, svi oblici su kompaktni, ne raspadaju se - samostalno istražuje raznolikost površina, koristi otiskivanje i grebanje u svrhu dobivanja različitih tekstura - samostalno istražuje različite alate za modeliranje i teksturiranje gline - motiv prikazuje mnoštvom detalja te prostorno i stabilno
4. osjetljiv	- često postiže optimalnu vlažnost gline, oblici se drže zajedno - uz malu pomoć nastavnika istražuje raznolikost površina, koristi otiskivanje i grebanje u svrhu dobivanja različitih tekstura - uz malu pomoć nastavnika istražuje mogućnosti nekih alata za modeliranje i teksturiranje gline - motiv prikazuje s većim brojem detalja te prostorno i stabilno
3. djelomično osjetljiv	- postiže prosječnu vlagu gline, oblici se većinom drže zajedno, poneki dio otpada - samo uz pomoć nastavnika istražuje raznolikost površina, ponekad koristi otiskivanje i grebanje u svrhu dobivanja različitih tekstura - uz povremene upute nastavnika istražuje mogućnosti nekih alata za modeliranje i teksturiranje gline - motiv prikazuje prosječnim brojem detalja te prostorno ali nestabilno
2. nije osjetljiv	- ne postiže dovoljnu vlagu gline, oblici se slabo drže zajedno, dijelovi otpadaju - uz česte sugestije nastavnika postiže ispodprosječnu raznovrsnost površina, rijetko koristi otiskivanje i grebanje u svrhu dobivanja različitih tekstura - uz česte upute nastavnika, uglavnom ne istražuje mogućnosti nekih alata za modeliranje i teksturiranje gline - motiv prikazuje malim brojem detalja, neki dijelovi su plošni i često polegnuti (srušeni)
1. izrazito neosjetljiv	- ne postiže optimalnu vlagu gline, glina je presuha ili gnjecava, oblici se raspadaju - nema naznaka artikulacije površine - ne istražuje mogućnosti nekih alata za modeliranje i teksturiranje gline - motiv prikazuje minimalnim brojem detalja, oblici su plošni i polegnuti (srušeni)

Rezultati

Svi testovi, upitnici i ocjenjivačke ljestvice izračunati su na nivou 1., 5. i 8. razreda, te na nivou objedinjenog zbroja sva tri razreda. Zbog nedostatka prostora, ovdje će biti prikazane samo tablice objedinjenih rezultata (svi razredi), a pojedini će razredi biti interpretirani verbalno.

1. Test razumijevanja pojmova

Uzorak: ES n=183, KS n=198. Ukupni uzorak N=381 učenik.

Podaci za Test razumijevanja pojmova obrađeni su t-testom za nezavisne uzorke ES i KS. Rezultati na uzorku učenika 1. razreda pokazuju da u prvom ($t(118,20) = 0,85$; $p > .05$)) i 4. tjednu ($t(98,06)= 1,17$; $p > .05$)) nije dobivena statistički značajna razlika između ES i KS. U 3. tjednu se

značajno razlikuju (*t(*123) = 5,20; p < .01)) pri čemu je KS imala bolji uspjeh. U 5. tjednu je također dobivena statistički značajna razlika (*t*(128,70) = 3,84; p < .01)) pri čemu je ES u prosjeku postigla bolji uspjeh.

Rezultati učenika 5. razreda pokazuju da se u prvom tjednu, pri inicijalnom testiranju, ES i KS značajno razlikuju (*t(*117) = 2,47; p < .05)), ES je imala bolji uspjeh. U trećem tjednu (*t*(82,4) = 3,63; *p* < .01)), i četvrtom tjednu (*t*(116) = 8,66; p < .01)) se ES i KS značajno razlikuju, pri čemu je ES u oba tjedna postigla bolji uspjeh. U petom tjednu nije dobivena značajna razlika između ES i KS (*t*(121) = - ,15)).

Rezultati na uzorku učenika 8. razreda pokazuju da u prvom inicijalnom tjednu (*t*(137) = - ,74; *p* > .05)) nije dobivena statistički značajna razlika. U trećem tjednu (*t*(128) = 4,38; p < ,01)), četvrtom tjednu (*t*(133) = 4,01; p < ,01)) i petom tjednu (*t*(136,2) = 3,52; p < ,01) ES i KS se značajno razlikuju, pri čemu je ES sva tri tjedna imala bolji uspjeh u testu.

Tablica 2.
Rezultati provedenog t-testa za Test razumijevanja pojmova (1.+5.+8. razred zajedno)

		N	M	SD	t-test	df	p
1. tjedan	Eksperimentalna	187	5,27	2,02	,81	385	,421
	Kontrolna	200	5,11	1,96			
3. tjedan	Eksperimentalna	171	4,14	1,78	2,76	330,72	,006
	Kontrolna	194	3,66	1,47			
4. tjedan	Eksperimentalna	185	3,49	1,59	3,79	373,39	,001
	Kontrolna	194	2,83	1,84			
5. tjedan	Eksperimentalna	190	3,18	1,03	3,23	392	,001
	Kontrolna	204	2,83	1,11			

Rezultati provedeni na sveukupno zbrojenom uzorku učenika 1., 5. i 8. razreda zajedno, pokazuju da u prvom inicijalnom tjednu (*t*(385) = ,81; *p* > .05)) nije dobivena značajna razlika između ES i KS. U trećem tjednu (*t*(330,72) = 2,76; p < ,01)), četvrtom tjednu (*t*(373,39) = 3,79; p < .01)) i petom tjednu (*t*(3922) = 3,23; p < ,01) ES i KS se značajno razlikuju, pri čemu je ES u sva tri tjedna imala bolji uspjeh u testu razumijevanja pojmova.

2. Test transfera znanja

Uzorak: ES n=182, KS n=198. Ukupni uzorak učenika je N=380 učenika.

Podaci za *Test transfera znanja* obrađeni su t-testom za nezavisne uzorke ES i KS. Rezultati učenika 1. razreda pokazuju da u inicijalnom prvom (*t*(127) = 1,17; *p* > .05)) i trećem tjednu (*t*(123) = 1,26; p > .05)) nije dobivena statistički značajna razlika između ES i KS. U četvrtom tjednu (*t*(122,67) = 5,86; p < .01)) i petom tjednu (*t*(107,41) = 7,35; p < .01)) ES i KS se značajno razlikuju, pri čemu je KS imala bolji uspjeh.

Rezultati učenika 5. razreda pokazuju da je u inicijalnom prvom tjednu (*t*(117) = 1,99; *p* < .05)) dobivena statistički značajna razlika između ES i KS. U četvrtom tjednu (*t*(115) = 8,13; p < .01)) također je dobivena statistički značajna razlika, pri čemu su učenici, koji su poučavani modelom međupredmetnog povezivanja, bili uspješniji u razumijevanju likovnih pojmova. U trećem tjednu (*t*(108,67) = 1,13; p > .05)) i petom tjednu (*t*(115,20) = -1,83; p > .05)) nije se pokazala značajna razlika između ES i KS.

Rezultati učenika 8. razreda pokazuju da je u svim tjednima istraživanja zabilježena statistički značajna razlika između ES i KS. U prvom tjednu (*t*(123,14) = -5,38; *p* < .01)) u rješavanju testa uspješniji su se pokazali učenici KS s M=2,88. U trećem tjednu (*t*(128) = 5,50; p < .01)), u četvrtom tjednu (*t*(129,87) = 3,33; p < .01)) i petom tjednu (*t*(127,64) = 6,73; p < .01)) pokazala se statistički značajna razlika između ES i KS, pri čemu je u sva tri tjedna skupina poučavana modelom međupredmetnog povezivanja pokazala bolje rezultate od KS.

Tablica 3
Rezultati provedenog t-testa za Test transfera znanja (1.+5.+8. razred zajedno)

		N	M	SD	t-test	df	p
1. tjedan	Eksperimentalna	187	2,89	2,03	-1,06	385	,289
	Kontrolna	200	3,11	1,99			
3. tjedan	Eksperimentalna	171	3,18	1,57	4,39	322,87	,001
	Kontrolna	194	2,52	1,24			
4. tjedan	Eksperimentalna	185	4,91	3,15	4,39	369,19	,001
	Kontrolna	193	3,55	2,86			
5. tjedan	Eksperimentalna	186	3,68	1,80	6,41	388	,001
	Kontrolna	204	2,56	1,63			

Rezultati na cjelokupnom uzorku učenika zbrojenih 1., 5. i 8. razreda pokazuju da u inicijalnom istraživanju nije bilo statistički značajne razlike između ES i KS, a u svim ostalim tjednima istraživanja značajna razlika je zabilježena. U prvom tjednu ($t(385) = -1,06$; $p > .05$)) bolje rezultate na TTZ testu postigla je KS s M=3,11. U trećem tjednu ($t(322,87) = 4,39$; $p < .01$)), u četvrtom tjednu ($t(369,19) = 4,39$; $p < .01$)) i u petom tjednu ($t(388) = 6,41$; $p < .01$)) pokazala se značajna razlika, pri čemu je u sva tri tjedna skupina poučavana modelom međupredmetnog povezivanja pokazala bolje rezultate od kontrolne skupine.

3. *Motivacija za likovnu djelatnost*

Uzorak: ES n=152, KS n=166. Ukupni uzorak N=318.

Kod nastavničkih procjena, upotrijebljena je složena analiza varijance (složena ANOVA). U petom tjednu učenici nisu radili likovni rad, stoga im nije mjerena niti motivacija.

Rezultati složene analize varijance za 1. razred, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika (ES i KS) i točku mjerenja (1. – 4. tjedan). Analiza jednostavnih efekata pokazala je da se ES i KS značajno razlikuju ($p < ,01$) u prvom i trećem tjednu nastave. U drugom i četvrtom tjednu nema značajne razlike.

Rezultati za 5. razred pokazali su značajan interakcijski efekt za skupinu učenika, točku mjerenja i tretman. Analiza jednostavnih efekata pokazala je da se ES i KS značajno razlikuju ($p < ,01$) u svakom tjednu nastave, osim u prvom, inicijalnom tjednu ($p > ,05$).

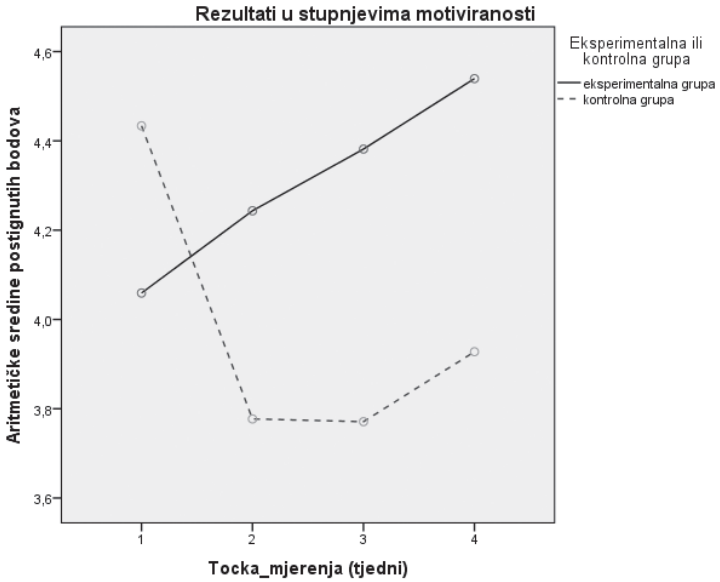
Rezultati za 8. razred pokazali su značajan interakcijski efekt za skupinu učenika, točku mjerenja i tretman. Analiza je pokazala je da se ES i KS značajno razlikuju ($p < ,01$) u prvom, drugom i četvrtom tjednu nastave. Značajna razlika nije se pojavila u trećem tjednu ($p > ,05$).

Tablica 4.
Rezultati složene ANOVE za stupanj motiviranosti učenika (1.+5.+8. razred)

Glavni efekti	F-omjer	df/error df	p
Točka mjerenja	7,52	3/314	,001
Interakcija	38,44	3/314	,001
Tretman	22,29	1/316	,001

Tablica 5.
Deskriptivna statistika i rezultati analize jednostavnih efekata za stupanj motiviranosti učenika (1.+5.+8. razred)

Točka mjerenja	Skupina	N	M	SD	p
1. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,06	1,02	,001
	kontrolna skupina	166	4,43	,77	
2. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,24	,85	,001
	kontrolna skupina	166	3,78	1,04	
3. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,38	,97	,001
	kontrolna skupina	166	3,77	,97	
4. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,54	,67	,001
	kontrolna skupina	166	3,93	,98	



Grafikon 1. Rezultati u stupnjevima motiviranosti, svi razredi

Rezultati za zbrojene 1., 5. i 8. razred pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika i točku mjerenja. Analiza jednostavnih efekata (*Pairwise Comparisons*) pokazala je da se ES i KS značajno ($p < ,01$) razlikuju u svakom tjednu nastave. Iz prikazanog grafičkog prikaza vidljivo je da stupanj motiviranosti učenika, koji su bili poučavani modelom međupredmetnog povezivanja, pokazuje trend porasta u vremenu. Stupanj motiviranosti KS opada nakon prve točke mjerenja te u posljednjem tjednu pokazuje blagi porast.

4. *Osjetljivost za likovne materijale i postupke*

Uzorak: ES n=152, KS n=166. Ukupni uzorak N=318

Upotrijebljena je složene analize varijance (složena ANOVA). U petom tjednu učenici nisu radili likovni rad, stoga im nije mjerena niti osjetljivost za likovne materijale i postupke.

Rezultati složene analize varijance za 1. razred, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika (ES i KS) i tretman (ukupni odnos aritmetičkih sredina postignutih bodova). Analiza jednostavnih efekata pokazala je da se ES i KS ne razlikuju značajno ($p > ,05$) u inicijalnom prvom tjednu nastave. U sva tri tjedna istraživanja ES i KS se značajno razlikuju ($p < ,01$), s tim da je ES prosječnu osjetljivost za likovne materijale i postupke.

Rezultati za 5. razred, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika, točku mjerenja i tretman. Analiza je pokazala da se ES i KS ne razlikuju značajno ($p > ,05$) u inicijalnom prvom tjednu nastave. U sva tri tjedna istraživanja ES i KS se značajno razlikuju ($p < ,01$), s tim da je ES pokazala veću osjetljivost za likovne materijale i postupke.

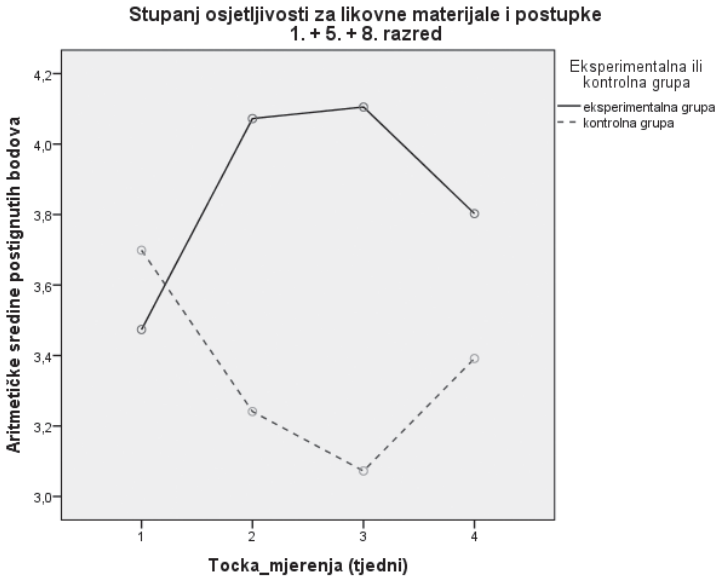
Rezultati za 8. razred, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika, točku mjerenja i tretman. Analiza je pokazala da se ES i KS razlikuju značajno ($p > ,05$) u inicijalnom prvom tjednu nastave. U sva tri tjedna istraživanja ES i KS se značajno razlikuju ($p < ,01$), ES je pokazala veću osjetljivost za likovne materijale i postupke.

Tablica 6.
Rezultati složene ANOVE za stupanj osjetljivosti za likovne materijale i postupke (1.+5.+8. razred)

Glavni efekti	F-omjer	df/error df	p
Točka mjerenja	,64	3/314	,592
Interakcija	34,21	3/314	,001
Tretman	54,85	1/316	,001

Tablica 7.
Deskriptivna statistika i rezultati analize jednostavnih efekata za stupanj osjetljivosti za likovne materijale i postupke (1.+5.+8. razred)

Točka mjerenja	Skupina	N	M	SD	p
1. tjedan	eksperimentalna skupina	152	3,47	1,04	,054
	kontrolna skupina	166	3,70	1,03	
2. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,07	,86	,001
	kontrolna skupina	166	3,24	,94	
3. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,11	,85	,001
	kontrolna skupina	166	3,07	1,04	
4. tjedan	eksperimentalna skupina	152	3,80	,84	,001
	kontrolna skupina	166	3,39	,99	



Grafikon 2. Stupanj osjetljivosti za likovni materijal, zbrojeni svi razredi

Rezultati za ukupno zbrojene razrede, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika i za tretman. Analiza je pokazala da se ES i KS ne razlikuju značajno ($p > ,05$) u inicijalnom prvom tjednu nastave. U sva tri tjedna istraživanja ES i KS se značajno razlikuju ($p < ,01$), a ES je pokazala veću prosječnu osjetljivost za likovne materijale i postupke. Iz prikazanog grafičkog prikaza vidljivo je da stupanj osjetljivosti za likovne materijale i postupke učenika u inicijalnom istraživanju kod kontrolne skupine bio veći nego kod eksperimentalne, a zatim je tijekom istraživanja imao tendenciju opadanja, te laganog podizanja u zadnjem tjednu. Kod skupina koja su bile poučavane modelom međupredmetnog povezivanja varirala osjetljivost je naglo porasla u drugom tjednu, nastavila rasti u trećem i lagano opala u četvrtom tjednu, ali se u svim točkama mjerenja zadržala značajno iznad prosjeka kontrolne skupine.

5. *Individualnost i originalnost*

Uzorak: ES n=152, KS n=167. Ukupni uzorak N=319 učenika.

Upotrijebljena je složena analiza varijance (složena ANOVA). U petom tjednu učenici nisu radili likovni rad, stoga im nije mjeren niti stupanj individualnosti i originalnosti.

Rezultati za 1. razred pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika, točku mjerenja i tretman ($p < ,01$). Analiza je pokazala da se ES i KS značajno razlikuju ($p < ,05$) u prvom, drugom i trećem tjednu nastave. U inicijalnom tjednu KS je pokazala veći stupanj origi-

nalnosti, a u drugom, trećem i četvrtom tjednu veću originalnost pokazala je ES. U četvrtom tjednu istraživanja nije zabilježena značajna razlika ($p > ,05$) između ES i KS.

Rezultati za 5. razred pokazali su da nema statistički značajnog interakcijskog efekta za skupinu učenika, a ima za točku mjerenja i tretman. Razina značajnosti za interakciju je, međutim rubna, i iznosi .06. Stoga možemo reći da nema značajnosti, ali postoji trend, jer se, na razini analize jednostavnih efekata ES i KS značajno razlikuju ($p < ,01$) u sva četiri tjedna.

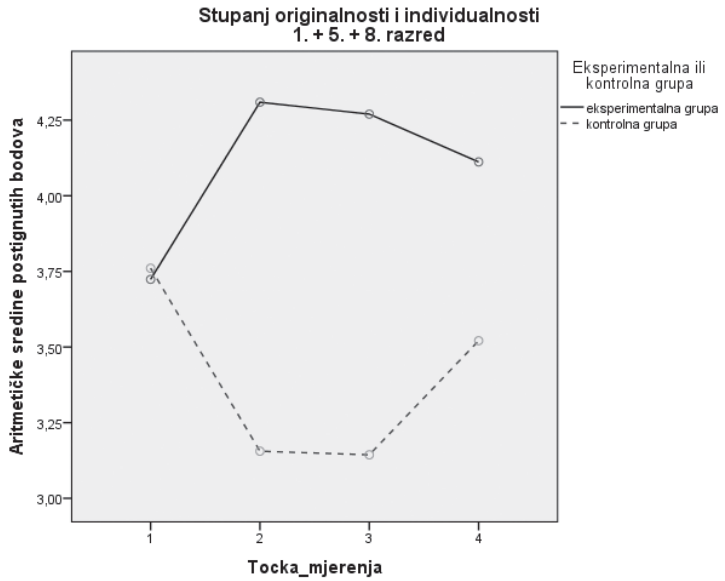
Rezultati za 8. razred, pokazali su da nema statistički značajnog interakcijskog efekta za skupinu učenika, a ima za točku mjerenja i tretman. ES i KS se u inicijalnom prvom tjednu ne razlikuju (kontrolna skupina ima malu prednost), a zatim se pokazuje značajna razlika u tri tjedna istraživanja, pri čemu je ES veću prosječnu originalnost i individualnost.

Tablica 8.
Rezultati složene ANOVE za stupanj individualnosti i originalnosti (1.+5.+8. razred)

Glavni efekti	F-omjer	df/error df	p
Točka mjerenja	,821	3/315	,483
Interakcija	32,23	3/315	,001
Tretman	87,17	1/317	,001

Tablica 9.
Deskriptivna statistika i rezultati analize jednostavnih efekata za stupanj individualnosti i originalnosti (1.+5.+8. razred)

Točka mjerenja	Skupina	N	M	SD	p
1. tjedan	eksperimentalna skupina	152	3,72	1,16	,772
	kontrolna skupina	167	3,76	1,10	
2. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,31	,92	,001
	kontrolna skupina	167	3,16	1,01	
3. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,27	,88	,001
	kontrolna skupina	167	3,14	1,21	
4. tjedan	eksperimentalna skupina	152	4,11	,95	,001
	kontrolna skupina	167	3,52	1,11	



Grafikon 3. Stupanj originalnosti i individualnosti, svi razredi zbrojeno

Rezultati za zbrojene sve razrede, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt za skupinu učenika i za tretman. ES i KS ne razlikuju se značajno (p > ,05) u inicijalnom prvom tjednu nastave. U sva tri tjedna istraživanja ES i KS se značajno razlikuju (p < ,01), a ES je pokazala veću prosječnu originalnost i individualnost. Iz prikazanog grafičkog prikaza vidljivo je da stupanj originalnosti i individualnosti u inicijalnom istraživanju bio podjednak, a zatim je tijekom istraživanja za eksperimentalnu skupinu porastao, a za kontrolnu skupinu je opao. Kod ES prosječna originalnost i individualnost je značajno veća nego kod KS.

6. *Kritičko vrednovanje i estetsko ocjenjivanje vlastitih i umjetničkih djela*

Uzorak: ES n=181, KS n=195. Ukupni uzorak N=376 učenika.

Podaci za *Anketni upitnik za utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja i estetskog ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela*, obrađeni su t-testom za nezavisne uzorke ES i KS.

Rezultati za *kritičko vrednovanje* za 1. razred pokazuju da, u inicijalnom prvom tjednu (*p* > ,05) nije dobivena statistički značajna razlika između ES i KS. U drugom tjednu (p < ,05), trećem tjednu (p < .01), četvrtom tjednu (p < ,01) i petom tjednu (p < ,01) se ES i KS značajno razlikuju, pri čemu je KS kupina imala bolji uspjeh u upitniku kritičkog vrednovanja.

Rezultati za *estetsko ocjenjivanje* na uzorku učenika 1. razreda pokazuju da, u inicijalnom prvom tjednu (*p* < .05) jest dobivena statistički značajna razlika između ES i KS, u korist ES. U drugom tjednu (p > ,05), trećem tjednu (p > .05), četvrtom tjednu (p > ,05) i petom tjednu (p > ,05) nije dobivena statistički značajna razlika između ES i KS.

Rezultati za *kritičko vrednovanje* u 5. razredu pokazuju da je prvom tjednu (*p* < ,01), u drugom tjednu (p < ,01), u trećem tjednu (p < ,01), u četvrtom tjednu (p < ,01) i u petom tjednu (p < ,01) zabilježena statistički značajna razlika, pri čemu je KS imala bolji uspjeh.

Rezultati za *estetsko ocjenjivanje* u 5. razredu pokazuju da u inicijalnom prvom tjednu (*p* > ,05), u drugom tjednu (p > ,05), u četvrtom tjednu (p > ,05) i u petom tjednu (p > ,05) nije dobivena statistički značajna razlika. Značajna razlika zabilježena je u trećem tjednu (p < ,01).

Rezultati za *kritičko vrednovanje* u 8. razredu pokazuju da je prvom tjednu (*p* < ,01), u drugom tjednu (p < ,01), u trećem tjednu (p < ,01), u četvrtom tjednu (p < ,01) i u petom tjednu (p < ,01), zabilježena statistički značajna razlika, pri čemu je KS bolji uspjeh u upitniku.

Rezultati za *estetsko ocjenjivanje* u 8. razredu pokazuju da, u inicijalnom prvom tjednu (*p* < .05), u drugom tjednu (p < ,01), u trećem tjednu (p < ,01), u četvrtom tjednu (p < ,01) i u petom tjednu (p < ,05) jest dobivena statistički značajna razlika između ES i KS, u korist ES.

Tablica 10.

Rezultati provedenog t-testa za kritičko vrednovanje i za estetsko ocjenjivanje (1.+5.+8. r.)

		N	M	SD	t-test	df	p
1. tjedan kritičko vrednovanje	Eksperimentalna	187	44,98	5,15	12,04	345,56	,001
	Kontrolna	199	36,94	7,79			
2. tjedan kritičko vrednovanje	Eksperimentalna	179	25,08	3,60	17,15	328,41	,001
	Kontrolna	192	16,75	5,61			
3. tjedan kritičko vrednovanje	Eksperimentalna	171	49,70	5,48	17,09	348,42	,001
	Kontrolna	194	37,86	7,68			
4. tjedan kritičko vrednovanje	Eksperimentalna	184	47,53	5,60	20,85	363,10	,001
	Kontrolna	194	33,79	7,16			
5. tjedan kritičko vrednovanje	Eksperimentalna	182	23,41	3,62	15,22	377	,001
	Kontrolna	197	17,15	4,33			
1. tjedan estetsko ocjenjivanje	Eksperimentalna	187	1,74	1,33	2,76	384	,006
	Kontrolna	199	1,38	1,25			
2. tjedan estetsko ocjenjivanje	Eksperimentalna	179	1,33	,82	3,67	365,65	,001
	Kontrolna	192	1,02	,80			
3. tjedan estetsko ocjenjivanje	Eksperimentalna	172	2,69	1,40	5,25	342,80	,001
	Kontrolna	194	1,96	1,23			

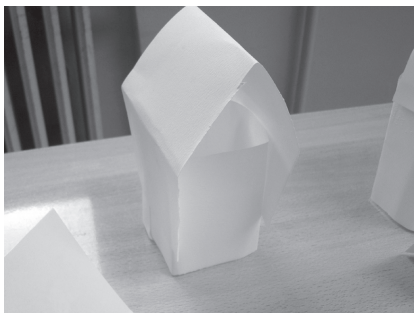
		N	M	SD	t-test	df	p
4. tjedan estetsko ocjenjivanje	Eksperimentalna	184	2,10	1,42	3,50	376	,001
	Kontrolna	194	1,61	1,30			
5. tjedan estetsko ocjenjivanje	Eksperimentalna	182	,85	,89	3,13	352,89	,002
	Kontrolna	197	,58	,74			

Rezultati t-testa za *utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja*, provedenih na objedinjenom uzorku učenika 1., 5. i 8. razreda, pokazuju da je prvom tjednu ($t(345,56) = 12,04$; $p < ,01$)), u drugom tjednu ($t(328) = 17,15$; $p < ,01$)), u trećem tjednu ($t(348,42) = 17,09$; $p < ,01$)), u četvrtom tjednu ($t(363,10) = 20,85$; $p < ,01$)) i u petom tjednu ($t(377) = 15,22$; $p < ,01$)), zabilježena statistički značajna razlika između ES i KS, pri čemu je kontrolna skupina imala bolji uspjeh u upitniku kritičkog vrednovanja.

Rezultati t-testa za *utvrđivanje mogućnosti estetskog ocjenjivanja*, provedenih na objedinjenom uzorku učenika 1., 5. i 8. razreda, pokazuju da je u inicijalnom prvom tjednu ($t(384) = 2,76$; $p < ,01$)), u drugom tjednu ($t(365,65) = 3,67$; $p < ,01$)), u trećem tjednu ($t(342,80) = 5,25$; $p < ,01$)), u četvrtom tjednu ($t(376) = 3,50$; $p < ,01$)) i u petom tjednu ($t(352,89) = 3,13$; $p < ,01$)) dobivena statistički značajna razlika između ES i KS, u korist ES. Rezultati pokazuju da je postavljena H6 hipoteza na razini objedinjenih rezultata u potpunosti potvrđena za utvrđivanje mogućnosti kritičkog vrednovanja i za utvrđivanje mogućnosti estetskog ocjenjivanja, pri čemu su je ES pokazala veći uspjeh od KS.

Analiza rezultata usporednih skupina

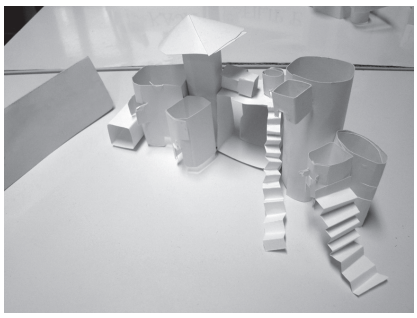
1. razred / Likovni pojam: geometrijska tijela / Motiv: kuća / Lik. materijal: papir



K1

1. razred, kontrolna skupina

Učenik je kuću modelirao poput šablonskog crteža (kvadrata + trokut), samo u prostoru. Detalja nema. Tehnika savijanja papira nije istražena. Geometrijska tijela su bez truda.

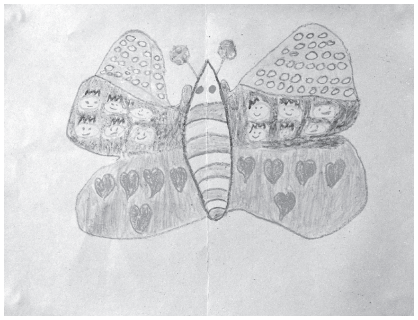


E1

1. razred, eksperimentalna skupina

Motiv kuće oblikovan je maštovito i detaljno, s vratima, prozorima i stubama. Papir je savijan i spajan na mnogo načina i u raznim smjerovima. Geometrijska tijela su raznih veličina, uglata i obla.

5. razred / Likovni pojam: simetrija i asimetrija / Motiv: leptir / Lik. materijal: pastel



K2

5. razred, kontrolna skupina

Motiv leptira prikazan je stereotipno, krila kao zrcalna slova „B“, a na njima šablone „smajlića“ i „srca“. Simetriju čini horizontalno nizanje likova. Pastel je preslabo pritisnut, boja je blijeda.

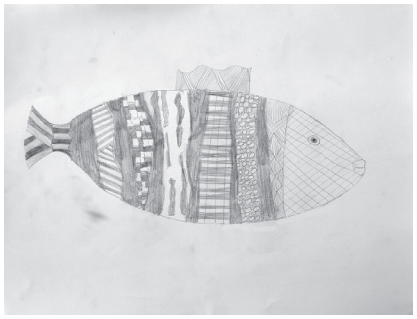


E2

5. razred, eksperimentalna skupina

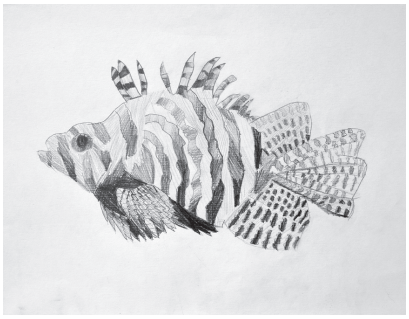
Gornja krila leptira su veća, a donja manja s „lastinim repom“ na vrhu. Oblici koji se zrcale su raznovrsni i dijagonalni. Pastela je snažno pritisnuta, zbog čega su boje jarke, intenzivne.

8. razred / Likovni pojam: ritam oblika i tonova / Motiv: riba / Lik. materijal: olovka



K3

8. razred, kontrolna skupina
Oblik ribe je jednoličan, samo s jednom perajom. Ritam je načinjen nizanjem vertikala. Olovka ima mali raspon pritisaka, mali broj tonova i muljanje prstima.



E3

8. razred, eksperimentalna skupina
Oblik ribe je razveden, neobičan, s mnogo peraja i detalja. Ritmovi se nižu u različitim smjerovima. Pritisak olovke varira tonove od svijetlih do tamnih.

Rasprava i zaključci

Provedeno istraživanje je sadržavalo određena metodološka ograničenja. Pouzdanosti testova variraju. Cronbach α koeficijenti smatraju se pouzdanima ako je α > ,5, a određeni broj testova ima slabiji koeficijent. Ipak, ovi rezultati smatraju se zadovoljavajućima, s obzirom na baziranost testova na slikama. Uzorak nije reprezentativan; količina ispitanika je dovoljna, ali nije regionalno pokrila sve kulturološke sredine. Vrste škola su obuhvatile i mentorske i nementorske škole, što može utjecati na osposobljenost provoditelja i procjenjivača.

Rezultati istraživanja prema hipotezama:

H1. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, postići će bolje pamćenje likovnih i drugih pojmova.

Rezultati na uzorku učenika 1. razreda pokazuju da je hipoteza potvrđena samo u posljednjem tjednu istraživanja. Rezultati u 5. razredu hipotezu potvrđuju u dva od tri tjedna istraživanja. Rezultati u 8. razredu hipotezu potvrđuju u potpunosti. Rezultati na sveukupno zbrojenom uzorku učenika pokazuju da je značajnost zabilježena u svim tjednima istraživanja, pa je hipoteza je u potpunosti potvrđena.

Gledano slabije rezultate testiranja u 1. i 5. razredu, možemo zaključiti kako učenici u ranijim razredima slabije pamte likovne pojmove, što nije neobično, jer ih se niti ne tjera da ih upamte, niti im se znanje i pamćenje na satovima Likovne kulture provjerava usmenim ili pismenim ispitivanjem. Za učenike 8. razreda, metoda strukturalne korelacije stvorila je značajnu razliku u usvajanju i pamćenju znanja, možda zbog veće usvojenosti pojmova u drugim nastavnim predmetima; pojmovi su im na satovima Likovne kulture dobili dodatni smisao i olakšali pamćenje.

H2. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, postići će bolji prijenos (transfer) znanja među nastavnim predmetima.

Rezultati u 1. razredu hipotezu potvrđuju u dva od tri tjedna istraživanja. Rezultati u 5. razredu pokazuju da se hipoteza potvrdila samo u jednom tjednu istraživanja. Rezultati u 8. razredu pokazuju da se pokazala statistički značajna razlika između ES i KS u sva tri tjedna istraživanja. Rezultati na cjelokupnom uzorku učenika pokazuju da se značajna razlika između ES i KS pojavila u sva tri tjedna istraživanja, pri čemu je ES je pokazala veću uspješnost.

Utjecaj međupredmetnog povezivanja zabilježen je u svim razredima, ali i u ovoj hipotezi su izmjereni slabiji rezultati u prvom i petom razredu, a izvrsni rezultati u osmom razredu; vjerojatno zbog razloga navedenih uz gornju hipotezu. Značajnost je zabilježena na ukupnom uzorku.

H3. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću motiviranost za likovnu djelatnost.

Rezultati u 1. razredu pokazali su značajnu razliku samo u jednom tjednu, a u dva nisu. Rezultati u 5. razredu pokazali su značajnu razliku između motivacije u ES i KS u svim tjednima.

Rezultati u 8. razredu pokazali su značajnu razliku u dva od tri tjedna. Rezultati za zbrojene 1., 5. i 8. razrede pokazali su značajnu razliku između ES i KS u svim tjednima istraživanja.

Utjecaj međupredmetnog povezivanja na motiviranost učenika za likovnu djelatnost zabilježena je tijekom cijelog istraživanja, ali je na značajnoj razini u 1. razredu zabilježena u samo jednom tjednu, u 5. razredu u dva tjedna, a u 8. razredu u sva tri tjedna. Pretpostavljamo da s rastom kognitivnih sposobnosti, raste i motiviranost učenika zbog „aha-efekta" koje stvaraju zajednički pojmovi koji povezuju nastavne predmete.

H4. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će bolje poznavanje posebnosti likovnih materijala i postupaka rukovanja s njima, povezanosti materijala i likovnih pojmova, iskazat će također veću osjetljivost za likovni materijal.

Rezultati u 1. razredu pokazali su značajnu razliku ES i KS u sva tri tjedna istraživanja. Rezultati u 5. razredu pokazali su značajnu razliku ES i KS u sva tri tjedna istraživanja. Rezultati u 8. razredu pokazali su značajnu razliku ES i KS u sva tri tjedna istraživanja. Rezultati za ukupno zbrojene razrede, pokazali su da se u sva tri tjedna istraživanja ES i KS značajno razlikuju, a ES je pokazala veću prosječnu osjetljivost za likovne materijale.

Utjecaj međupredmetnog povezivanja na osjetljivost učenika za likovne materijale i postupke njihovim rukovanjem zabilježen je na značajnoj razini tijekom cijelog istraživanja u svim razredima. Zaključujemo da se hipoteza u potpunosti potvrdila, neovisno o uzrastu.

H5. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću individualnost i originalnost, i izbjeći će vizualne šablone pri likovnom izražavanju.

Rezultati u 1. razredu pokazali su značajnu razliku između ES i KS u dva tjedna istraživanja, a u jednom nije bilo značajne razlike. Rezultati u 5. razredu pokazali su da je razlika interakcijskog efekta rubna, iako se ES i KS značajno razlikuju u sva četiri tjedna istraživanja. Rezultati u 8. razredu, pokazali su da nema značajnog interakcijskog efekta, iako se značajnost na razini analize jednostavnih efekata pojavila u sva tri tjedna istraživanja. Rezultati za zbrojene sve razrede, pokazali su statistički značajan interakcijski efekt, a analiza je pokazala je da se ES i KS razlikuju u svim tjednima istraživanja, a ES je pokazala veću originalnost i individualnost.

Utjecaj međupredmetnog povezivanja na originalnost i individualnost učenika zabilježen je tijekom cijelog istraživanja, ali na značajnoj razini samo u pojedinim tjednima pojedinih razreda, te na objedinjenim rezultatima, pa se hipoteza samo djelomično potvrdila.

H6. Učenici, koji će biti uključeni u proces učenja međupredmetnim povezivanjem, pokazat će veću sposobnost kritičkog vrednovanja i estetskoga ocjenjivanja vlastitih i umjetničkih djela.

Rezultati za *mogućnosti kritičkog vrednovanja* u 1. razredu pokazuju da je u sva četiri tjedna istraživanja zabilježena značajna razlika između ES i KS, dok rezultati testa za *estetsko ocjenjivanje* pokazuju da tijekom istraživanja nije dobivena statistički značajna razlika. Rezultati za *mogućnost kritičkog vrednovanja* u 5. razredu pokazuju značajnu razliku između ES i KS u svim tjednima, dok rezultati za *estetsko ocjenjivanje* pokazuju da nije dobivena značajna razlika. Rezultati za *mogućnost kritičkog vrednovanja* u 8. razredu pokazuju statistički značajnu razliku u svim tjednima, a isto tako rezultati za *estetsko ocjenjivanje* pokazuju u svim tjednima značajnu razliku, u korist ES. Dakle, rezultati su polovični u 1. i 5. razredu, a posve potvrđeni u 8. razredu. Rezultati za *kritičko vrednovanje* na objedinjenom uzorku svih učenika pokazuju u svim tjednima zabilježenu značajnu razliku, a isto vrijedi i za rezultate *estetskog ocjenjivanja.* Dakle, dio hipoteze koji se odnosi na kritičko vrednovanje djela, potvrdio se u potpunosti. S druge strane, dio hipoteze koji se odnosi na estetsko ocjenjivanje potvrdio se samo djelomično; nije potvrđen u prvom i u petom razredu, a posve je potvrđen u osmom.

Kako i u prijašnjim hipotezama, uspješnost metode međupredmetnog povezivanja raste s uzrastom učenika, dok je u ranijim godinama školovanja mnogo manja (ali i dalje postoji). I za kritičko vrednovanje, i za estetsko ocjenjivanje, potrebne su kognitivne sposobnosti koje su razvijenije u kasnijim razredima, dok se u ranijim razredima školovanja učenici vjerojatno povode za svojim osjećajima i navikama iz dosadašnje okolice koja ih je oblikovala, roditelja, nastavnika, vršnjaka, masovnih medija, i dr.

Literatura

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R. i sur. (2001). *A Taxonomy for Learning: Teaching and Assesing: A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje.* Beograd: Univerzitet umetnosti.

Bačić, M. (1980). *Nacrt analogije auditivnog i vizualnog*. U: Pitanja br.1/2, Zagreb. Str. 42-44.

Bačić, M. (2004). *Carmina figurata. Likovno čitanje muzike.* Zagreb: Horetzky.

Belsey C. (2003). *Poststrukturalizam.* Sarajevo: Šahipašić.

Bloom, B. S. (1970). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva. Knjiga I: Kognitivno područje*. Beograd: Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Čudina-Obradović M., Brajković S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Dahlhaus, C. (2003). *Estetika glazbe.* Zagreb: AGM.

De Saussure, F. (2000). *Tečaj opće lingvistike.* Zagreb: Art Tresor naklada i Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Düchting, H. (2002). *Paul Klee, Painting Music.* München: Prestel.

Eco, U. (2004). *U potrazi za savršenim jezikom.* Zagreb: HENA COM.

Eco, U. (2006). *Otprilike isto, iskustva prevođenja*. Zagreb: Algoritam.

Fidler, C. (1980). *O prosuđivanju dela likovne umjetnosti. Moderni naturalizam i umetnička istina*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Huzjak, M. (1999). *Strukturalne zakonitosti*. Zagreb: Školske novine, br. 27, str. 8-9.

Huzjak, M. (2001). *Korelacija u nastavi: strukturalni prijevod*. U: Metodika, br. 2-3, god. 2. Zagreb: Učiteljska akademija u Zagrebu. Str. 39-43.

Huzjak, M. (2004). *Semiologija i strukturalna korelacija*. U: Metodika, br. 9, god. 5. Zagreb: Učiteljska akademija u Zagrebu. Str. 214-220.

Huzjak, M. (2006). *Nevidno narediti vidno: strukturno povezovanje*. U: Likovna vzgoja, br. 31-32, letnik VII, Ljubljana. Str. 5-8.

Huzjak, M. (2007). *Strukturalne veze glazbe i slike - boja zvuka*. Zbornik €CNSI 2007. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu. Str. 29-33.

Siherl-Kafol (2008). *Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja*. U: Učitelj v vlogi raziskovalca: akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Str. 11-130.

Schönberg, A. (2009). *Odnos prema tekstu*. U: Plava konjica, almanah Plavi jahač. Zagreb: Hrvatski glazbeni zavod. Str. 41-51.

Solar, M. (2004). *Predavanja o lošem ukusu.* Zagreb: Politička kultura.

Tacol, T. (2003). *Likovno izražanje. Didaktična izhodišča za problemski pouk likovne vzgoje v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Debora.

Wood, K. E. (2005). *Interdisciplinary instruction. A Practical Guide for Elementaly and Middle School Teacher.* Columbus, OH: Pearson, Merill, Prentice Hall.

Miroslav Huzjak
Katedra umjetničkog područja
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Veslačka 13, 10000 Zagreb
miroslav.huzjak@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 13-28

Influence of intersubject connection on student's learning performance in art education

Miroslav Huzjak
The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract

Intersubject connection (correlation) in art education teachers mostly perform on the basis of visual motifs, and not on the basis of knowing the art terms. This leads to poor cognitive, psychomotor and affective results of teaching, and it is not in the line with the fulfillment of the objectives in the art activities. There is no transfer of knowledge, instead there is the conviction that the art is not about knowledge, but that one need only „to feel". Therefore, the main objectives of this study are to determine, what are the effects of inter-curricular connection to a holistic visual development (cognitive, affective and psychomotor) of the individual student while teaching art education. Furthermore the objective is to set up the influence of intersubject connection on the motivation of the students while teaching art education. And, none the less, to formulate the guidelines for teacher training in the planning of intersubject connection and to make a model of performance in correlative connection for teachers' practices. The study was conducted on a sample of over 400 students in the first, fifth and eighth grades, in four schools. It was found that students who were involved in the process of teaching with intersubject connection, partially achieved a better understanding of art and other terms than the control group (significant difference was not found in one week of the first and fifth grade). The students of the experimental group achieved significantly better transfer of the knowledge, motivation level, the sensitivity of the art materials and procedures, the degree of originality and individuality and the degree of critical evaluation and aesthetic evaluation.

Keywords: *artistic expression; artistic knowledge and skill; correlation in teaching; knowledge transfer; visual art*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original scientific paper
pages: 29-41

Influence of parents and childcare workers on child‘s skills and abilities in the field of art

Andreja Kljajič
Primary School Janko Glazer Ruše

Abstract

This article presents a research in which we were focused on the specific differences among the first graders according to the environment of their preschool day care (parents,grandparents,kindergarten) in order to explain if there is any influence on developing the children‘s artistic skills before school.

The long-term goal is to abolish the lack of kid‘s skills at art as a conseguence of different preschool day care.

The results of the research show, that the children grown up with parents and grandparents, reach better results at art than children at kindergarten day care, especially at drawings with scarcoal and at collage paintings techniques. The role of the parents and grandparents has an important role in the children‘s education of the preschool day care.

We need to find the reasons for this and act efficient to raise the quality of performing art activities in kindergarten.

Key words: *artistic presentation; preschool day care; the first grade of the primary school; grandparents;*

Introduction

When a child is born s/he becomes a part of a process called development. Newborn‘s brain is not completely developed yet, however, it developsvery intensively in the first years of child‘s life. Preschool period is time when a child gets to learn and develop many skills that are important for his/her future development. However, the environment and society which s/he lives in start to influencehis/her innate dispositions. Child‘s development, namely cognitive, physical and motor as well as emotional and social, is closely related to the environment in which s/he lives. Within a certain timeframe child reaches developmental milestones, yet this depends on each individual. Children spend the time between their birth and school entry in different environments. Besides the environment the child‘s development is significantly influenced by another factor, namely heredity. A question arises whether art activities, related to different environments, before school enrolment have any impact on artistic creativity of children attending first grade of primary school. Children develop at different rates, some progress faster, some slower and some fall behind. Therefore each division of their development stages of artistic expression is only apparent and can only be of help in understanding individual examples of children‘s artistic creations (Gerlovič and Gregorač, 1976). As stated in Marjanovič, Umek, Fekonja and Bajc, 2006, early experience, knowledge and skills which children develop before school enrolment have an important impact on child‘s later development in school. However, for child‘s development also his or her own activity or action is crucial (Peček, Čuk and Lesar, 2009).The fact that children acquire most important competencies already priorto school enrolment has been known for some time. In modern times the range of abilities, knowledge, skills and points of view that children can do when starting school has been increasing. Therefore, the school needs to get prepared in order to enable children to find learning in school also pleasant and stimulating (Matijević, 2011).

Children often learn spontaneously, outside of kindergarten and school. In their own way they shape the world around them, observe surroundings, aks questions and experiment with different materials. When a child watches television or looks at pictures in a book, this is not only a way of representing things because children also link this experience into a special type of mental activity, which in time becomes a structure of their minds (Wood, 1995). Preschool activities, which child takes part in, and incentives for artistic activities influence later artistic development in the first grade of primary school.

Children start to develop artistically between the ages of one and two years. At that time they notice materials which leave stains, and they even notice that their interference with an outside world has some consequences. Simultaneous processes of maturation and learning affect child‘s development in preschool period. However, these processes reflect in the development of psychomotor skills, in learning about the environment and acquisition of this knowledge as well as in development of abilities and the need to show knowledge (Duh and Zupančič, 2003). On the essence of education does not influence only parents‘ and children‘s communication but also actual activities. Children learn by their own experience and with all their personality copyparents who by their own example guide children to develop basic life values. Norms and values uprightly shape child‘s development and upbringing (Jurčević Lozančić, 2011).

It can be affirmed that preschool activities, in which children take part, as well as incentives for artistic activities influence later artistic expression in the first grade of primary school.

Artistic development in early childhood

After birth, child development takes place simultaneously with the physical growth and function maturation. There is always something going on around children. This is why child‘s development comprises changes in biological, social, cognitive and emotional behaviour, being constant and dynamic at the same time. Child meets different people, phenomena and objects. S/he perceives all these actions, thinks about them and even tries to influence them. Reflection of all these can often be found in child‘s drawings (Musek and Pečjak, 2001). However, it should be stressed that the development in children is rather different. As was stated in Slovenia by Marjanovič Umek and Fekonja Peklaj (2008) with regard to the expected child‘s development in modern psychology notonly normativeness, universality and rigidity are being spoken in favour of. However, according to Fekonja Peklaj (2011) great emphasis is nowadays being put on the observation which is also an important scientific reasearch method in developmental psychology with which individual‘s behaviour in everyday situation and in his/her interaction with others can be explained.

As stated by Starc, Čudina Obradović, Pleša, Profaca, Letica (2004), according to recent researches of artistic development the abilities of artistic expression follow the Piaget‘s stages of cognitive development. As stated by Grgurić and Jakubin (1996) artistic expression of children goes through conditional stages of age and environment. Duh and Zupančič (2003) name the period between the ages of four and six a stage of composite symbols. Children are under influence of perceptions and this is why it is important for them what they see. According to Karlavaris (1991) intense artistic development between the ages of four and seven increases significantly. It can be particularly seen in depiction of man which becomes more and more man alike. He calls this stage a stage of schemas and symbols. Different sources indicate the duration of the individual periods differently. Differences occur due to different environments children live in, but otherwise children go through all stages described (Duh and Zupančič, 2003).Period from two to seven years is very important for the development of children, since mental, physical and motor development proceed very quickly and co-dependently (Horvat and Magajna, 1987).

Role of preschool education on the development of children

Knowing the development of children is crucial for all who are dealing with children before their school enrollment. This especially holds true for professionals in kindergartens.

There are common legality of child development and common principles of preschool education.Child‘s development takes place in successive stages through which individual areas of development interwine. In the process different mental functions are parallel and coherent. The most important periods in child‘s development are the ones most suitable for obtaining individual skills and for learning things in the most effective way (Kurikulum za vrtce, 1999). Professionals dealing with children have to know how to distinguish between different forms of learning, the conditions for each form of learning and how one can stimulate or improve them (Marentič Požarnik, 2000).

It is important what kind of environment child lives in before school enrollment and how one can influence child‘s development. Although an individual has most optimal impact of the environment which s/he lives in, s/he cannot develop such forms of behaviour for which s/he does not have a biological basis. Innate and acquired hereditary basis are an important base for development of given mental abilities under the influence of environment. In all areas influences of the social environment and culture, in which child is born and lives, as well as forms of education, size of family, parents‘ education and profession and birth order of children, have an important role on child‘s development (Horvat and Magajna, 1987).

Therefore, child‘s development should be seen as a whole since it is affected by many factors, each one shaping it in its own way. Some environmental influences can affect children negatively, thus only positive and supportive environment can contribute to the healthy development of children.

A case study (Kljajič and Duh, 2011) proved that influences of the environment could also be evident in the later artistic development in the first grade of primary school, since the child who did not attend kindergarten, had low self-image and did not trust his/her artistic abilities. Researches in the field of preschool day care (See, Heathet, 2008) suggest that home environment has a significant influence on child‘s readiness to attend school and later also on his/her further levels of success.Children, who live in poverty and do not attend institutional preschool day care, do not have a favourable environment for learning at home, and are therefore deprived of many things.

Results of researches (Fabes, Martin, Hanish, Anders, Madden-Derdich, Debra, 2003) prove that children who come from a socio-economically and culturally less stimulating environment have fewer opportunities to achieve higher levels of development in the field of speech and cognitive development and thereby also fewer possibilities to achieve educational success in primary school. Research by Caughy, DiPietro and Strobino (1994) proved as well that early inclusion of children into kindergarten has a positive influence on readiness to attend school also in children who come from a less stimulating environment. Namely, in the first four years of life, fifty percent of man‘s abilities develop (Dryden and Vos, 2001).

We believe that, also in the field of art, abilities develop similarly. Therefore a question arises whether the environment which children live in until school enrollment has any influence on the development of their artistic abilities.

Influence of parents and kindergarten on child‘s preschool development

Many researchers have studied the role of parents on child‘s development.

Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington and Bornstein (2000) support thesis that parents play an important role in education and personaldevelopment of children. However, all researchers do not share the same opinion. Harris (1995) found in her study that parents do not have any long term effects on the development of child‘s personality. What children learn at home, is not necessarily something they are able to show in a different environment. However, it has been proved that parents‘ behaviour affects their children.

When examing the role of kindergarten on child‘s development in Slovenia (Marjanovič Umek, 2004) it was concluded that kindergarten has a positive influence on child‘s cognitive, speech and social development. Common findings showed that, taking into consideration a de-

velopment perspective, children gain while attending kindergarten.This can especially be evident in children whose parents have lower level of education and live in a less encouraging family environment, because those children gain even more (Lešnik and Marjanovič Umek, 2005). Quality of family life and parents' education are significantly associated with child's social and mental behaviour.Moreover, the quality of the kindergarten the child attends is of significant importance (Marjanovič Umek and Zupančič, 2004).

In recent years, many studies which examined influence of family and parents on early development of children have been carried out (Bonci, Mottram, McCoy, 2011). The main findings were that parents have a significant influence on child's success by giving them support at home. Parents are child's first teachers and this is why the family background, social status, family size and parents' level of education have an impact on child's development. For parents who have a low level of education it is of even greater importance to be part of the life and work of the school because their children are at greater risk to have difficulties in acquiring certain skills. It has been proved that the parents' level of education is related to the cognitive development of children in the preschool period because children of the highly educated parents were in development on average twelve to thirteen months aheadof those whose parents had lower level of education. In the The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project it was established that children whose parents spent time with them before school enrollment, whether they read to them, wrote, drew or create, had less problems when enrolling school and as well showed a positive impact on their overall development.

Professionals in kindergarten have the opportunity tosistematically observe child's development.

Observing the child is in modern times an important scientific research method in the developmental psychology which can explain the behaviour of an individual (Fekonja Peklaj, 2011). The task of a childcare worker is, derived from a sociocultural theory, according to Vigotski (1986) to monitor the development of the child in order to encourage his/her development by learning and planning content in the area of the forthcoming development. In order to do this the childcare workers need information on child's behaviour and development.

Role of a teacher and child's enrollment into primary school

Both for children and their parents the change from preschool environment into the first grade of primary school is a big turning point in their lives. Children come from different socio-economic environments and have different levels of prior knowledge. A first grade teacher has to face many challenges since s/he has to get to know pupils and accordingly s/he has to plan the learning process for all subjects, including art education. The most basic guidance for the teacher is the primary school syllabus. Matijević (2009) stated that parents had pointed to problems in the transition of children to compulsory primary school since the methods were not sufficiently adjusted to the developmental characteristics of individual children.

In the first grade of Slovenian primary schools in the learning process children should learn art concepts on the most basic level, be guided in expressing their art skills spontaneously and in acquiring basic art-expressive experience. Primary goal of the art classes is the development of child's artistic abilities (competences) (Učni načrt, 2011). In art classes it is important for pupils to get to know the subject matter through their own art experience (Duh et all., 2008).In the Slovenian syllabus for art classes (Učni načrt, 2011) the fields of art are divided into surface modelling (drawing, painting, graphics) and three-dimensional modelling (sculpture, architecture). Child adopts art vocabulary gradually and role of the teacher is to stimulate pupils' artistic activities. Artistic tasks need to be planned in a way that they enable spontaneous artistic expression. At the same time it is important that children develop evaluation skills, such as observation and perception of works of art.

Existing findings in Slovenia in the field of the influence of the preschool day care on the development of art skills in the first grade of primary school prove already known facts that the

environment which child lives in before school enrollment has an important influence on child's later artistic development in the first grade. A research in Slovenia (Kljajič and Duh, 2011) with a help of a case study examined children's works of art. Work process during painting was compared among the pupils who attended kindergarten and those who did not. Results showed significant differences in artistic development among individuals. Pupils who attended kindergarten were among the most successful ones. The research proved that preschool day care has a significant influence on artistic development in the first grade of primary school.

Research

Purpose of the research was to examine the level of artistic abilities and skills of first grade pupils in the implementation of the twelve artistic didactic units.We wanted to find specific differences among students taking into consideration day care in the time of an early childhood care (parents, grandparents, kindergarten) in order to explain whether their parents' level of education has any influence on the development of artistic skills.

Long-term object of the research has been to eliminate pupils' deficits in the field of art which are result of different types of preschool day care.

Methodology

Research is based on a descriptive and causal-non-experimental method of empirical educational research. For an in-depth research on artistic development of children the most appropriate approach is a qualitative approach since with its help one can monitor the making of a work of art (Duh, 2009)

Research sample

In the research a purposive sample of first grade pupils (n=156) from Slovenian primary schools was used. Among them were 117 (75 %) pupils who attended kindergarten, 21 (13,5 %) who were taken care of by their grandparents and the remaining 18 (11,5 %) were taken care of by their parents.

In accordance with the purpose of the study we observed the level of their parents' education, separately for mothers and fathers.

Table 1.
Number (f) and structural percentage (f%) of pupils by their parents' education

	Mothers		Fathers	
	(f)	(f%)	f	(f%)
Primary school	9	4,1	7	4,8
Vocational school	19	12,9	30	20,5
Secondary school	64	43,5	67	45,9
College and junior college	26	17,7	18	12,3
University	26	17,7	21	14,4
Masters' degree	5	3,4	1	0,7
Doctorate	1	0,7	2	1,4
Total	147	100	146	100

For the purpose of further processing of the datawe have combined similar levels of education of both parents; namely into three categories: lower level than secondary education (primary school and vocational school), secondary education and higher levels (college, junior college, maters' degreeand doctorate).

Data collection

In order to collect the required data for the research we used pupils' works of art and photographs, and an observation sheet for the assessment of pupils' artistic skills. Pupils' work was observed through twelve art tasks carried out in different art techniques. Observation sheets were conceptualized for each field of art specifically, a four-level scale referred to the observation of pupils' individual abilities and skills as well as skills needed for the performance of art tasks. The observer wrote notes also about other observations which were noticed in individual pupils, namely pupils' perceptions, use of materials and motivation. Cognitive, affective and psychomotor areas of pupil's personality were observed. Drawings and other works were made in normal working conditions in art classes. Data had been collected from September till November, at a time when the influence of school and consequently the role of a teacher is not so decisive yet. The level of parents' education was acquired by providing them a seven-level scale which referred to individual levels of education; namely primary school, vocational school, secondary school, college, junior college, university, masters' and doctorate. They had to circle the correct asnwer for the correspondinglevel of education, however, some did not want to share this information with us.

Data processing

Data acquired from the observation sheets was with the help of the statistical programme SPSS statistically processed in accordance with the purpose and research hypotheses. Arithmetic mean of numerical skills levels was calculated (1 - needs help at work, 2 - needs guidance and advice, 3 - skilful, but occasionally needs advice, 4 - skilful and independent at work). For the testing of differences in grades with regard to type of day care and the level of their parents' education the Kruskal–Wallis test was used. Qualitative part is represented by the analysis of teachers' notes.

Results and interpretation

Firstly, average assessment levels skills (1 - needs help at work, 2 – less skilful, 3 – satisfactory skilful, 4 - skilful and independent at work) in performing of art techniques or tasks are to be presented.

Table 2.
Techniques ranked according to average estimates ($\bar{x}$)

Techniques	$\bar{x}$
Pencil drawing	2.040
Potato printing	1.895
Clay modelling – vase	1.860
Clay modelling – animal	1.794
Paper modelling	1.732
Painting - gouache	1.676
Monotype	1.674
Charcoal drawing	1.660
Ink drawing	1.623
Assembling cardboard boxes	1.611
Crayon painting	1.608
Collage – cut paper	1.510

The table shows that according to teachers' assessments children were most skilful at pencil drawing ($\bar{x}$ = 2.040), followed by potato printing ($\bar{x}$ = 1.895), vase modelling with clay ($\bar{x}$ = 1.860), animals modelling with clay ($\bar{x}$ = 1.794), paper modelling ($\bar{x}$ = 1.732), painting - gouache ($\bar{x}$ = 1.676), monotype ($\bar{x}$ = 1.674), charcoal drawing ($\bar{x}$ = 1.660), ink drawing ($\bar{x}$ = 1.623), assembling of cardboard boxes ($\bar{x}$ = 1.611), crayon painting ($\bar{x}$ = 1.608), and the lowest level achieved was at the collage technique ($\bar{x}$ = 1.510).

According to the four-level scale (1 - needs help, 2 – less skilful, 3 – satisfactory skilful, 4 - skilful and independent at work) all average assessments are quite low (from 2.04 to 1.5), which proves that first grade pupils are in terms of the development of artistic skills assessed less favourably. Teachers' observations and comments for individual techniquesprove this as wells. If we sum up teachers' comments, we can see that first grade pupils have difficulties with specific manual dexterities, such as paper modelling and wrinkling and space design. Pupils are unskilful in cutting hard paper and gluing. Folding list of a paper down the middle and formatting it presented quite a problem to them. In painting a problem is to fill in the empty space with colours as well as the use of a brush. New techniques are interesting to them, however, in implementation they are unskilful, especially in charcoal drawing and in the collage technique.

Below are the results of the analysis taking into consideration the level of mother's education.

Table 3.
Results of the Kruskal – Wallis's test in the level of skills in implementing the twelve art tasks from different art fields and different techniques regarding the level of mother's education.

Technique	Level of education	n	$\overline{R}$	x^2	p
Pencil drawing	Lower than secondary	25	83.04	3.026	0.220
	Secondary	61	72.07		
	Higher than secondary	57	67.08		
Crayon painting	Lower than secondary	23	69.39	0.101	0.951
	Secondary	61	69.18		
	Higher than secondary	55	71.16		
Clay modelling - vase	Lower than secondary	20	50.78	5.371	0.068
	Secondary	59	62.35		
	Higher than secondary	48	71.54		
Charcoal drawing	Lower than secondary	24	65.50	0.676	0.713
	Secondary	61	71.88		
	Higher than secondary	56	72.40		
Collage - cut paper	Lower than secondary	25	68.74	1.914	0.384
	Secondary	57	65.24		
	Higher than secondary	56	74.18		
Assembling cardboard boxes	Lower than secondary	25	66.22	2.089	0.352
	Secondary	57	65.28		
	Higher than secondary	55	74.12		
Ink drawing	Lower than secondary	24	72.58	0.343	0.842
	Secondary	62	69.50		
	Higher than secondary	56	73.25		
Painting - gouache	Lower than secondary	23	63.72	4.856	0.088
	Secondary	62	65.60		
	Higher than secondary	55	78.85		
Potato printing	Lower than secondary	24	66.44	1.513	0.469
	Secondary	62	69.99		
	Higher than secondary	57	76.53		
Paper modelling	Lower than secondary	22	61.89	10.724	0.005
	Secondary	56	56.37		
	Higher than secondary	52	76.87		
Monotype	Lower than secondary	24	69.83	3.840	0.147
	Secondary	55	59.66		
	Higher than secondary	53	72.08		
Clay modelling - animal	Lower than secondary	21	64.71	0.563	0.755
	Secondary	57	65.86		
	Higher than secondary	56	70.21		

Results prove that children whose mothers have a higher level of education also have a higher level of skills in carrying out individual art techniques. There is a statistically significant difference in the level of artistic skills in relation to the level of mother's education at the *paper modelling* technique (p = 0.005). The existence of a tendency in the level of artistic skills among the students taking into consideration the level of mother's education canbe evident in the *clay modelling* (0.068) and *gouache painting* (0.088) techniques.Pupils whose mothers have higher level of education proved to be more skilful. Reasons for such results can be in the fact that mothers take more time and offer children materials that can be remodelled, as in this case paper and clay. Thus, children spontaneously test paper, wrinkle it,tear it, fold it and gather their own experience which help them later in school at fine arts. It can be therefore concluded that similar holds true also for clay modelling. If a child has in preschool period a possibility to have in his/her hand clay, plasticine, Das modelling clay and salt dough, it will be easier for him/her in the first grade and s/he will also be more skilful. In kindergarten, children are in groups, and some of them are quite large. Therefore, individual incentives and childcare worker's help cannot be provided to everyone at the same time. However, it should be emphasized that similar advantages of children with children whose mothers have higher level of education can be evident also in other techniques. As well it is worth mentioning that, with the exception of drawing where level of mother's education that is lower than secondary school speaks in favour of their children's creating, in all other techniques the children of better educated mothers had the advantage in creating.

The biggest deviation was in drawing where the highest average number of skills level was acquired by the pupils whose mothers had education level lower than secondary school and the lowest average number of skills level by those whose mothers had higher level of education. From this it can be concluded that mothers with lower level of education most often give their children a list of paper, a pencilandcrayons. Children by nature like to draw and this is how mothers can occupy them for some time, without having to specifically dealwith them. Children who draw a lot surely acquire additional skills in this field which can be evident also from the results of the research.

Below are the results of the analysis taking into consideration the level of father's education.

Table 4.
Results of the Kruskal – Wallis's test in the level of skills in implementing the twelve art tasks from different art fields and different techniques regarding the level of father's education.

Technique	Level of education	n	$\bar{R}$	x^2	P
Pencil drawing	Lower than secondary	35	71.66	4.604	0.100
	Secondary	66	78.41		
	Higher than secondary	42	62.21		
Crayon painting	Lower than secondary	35	65.04	1.337	O.513
	Secondary	65	69.98		
	Higher than secondary	39	74.49		
Clay modelling - vase	Lower than secondary	30	59.70	0.898	0.638
	Secondary	62	63.02		
	Higher than secondary	34	67.72		
Charcoal drawing	Lower than secondary	35	63.94	4.529	0.104
	Secondary	64	77.50		
	Higher than secondary	41	65.17		
Collage - cut paper	Lower than secondary	35	61.31	3.846	0.146
	Secondary	62	75.31		
	Higher than secondary	41	67.70		

Assembling cardboard boxes	Lower than secondary	33	70.55	1.576	0.455
	Secondary	61	70.33		
	Higher than secondary	41	62.49		
Ink drawing	Lower than secondary	36	70.93	0.378	0.828
	Secondary	65	72.71		
	Higher than secondary	40	68.29		
Painting - gouache	Lower than secondary	33	60.05	3.323	0.190
	Secondary	65	72.98		
	Higher than secondary	41	73.28		
Potato printing	Lower than secondary	35	63.79	4.078	0.130
	Secondary	66	78.17		
	Higher than secondary	41	67.35		
Paper modelling	Lower than secondary	32	62.30	0.798	0.671
	Secondary	60	64.03		
	Higher than secondary	37	68.92		
Monotype	Lower than secondary	32	59.64	1.517	0.468
	Secondary	60	68.58		
	Higher than secondary	39	67.26		
Clay modelling - animal	Lower than secondary	32	63.06	1.990	0.370
	Secondary	61	71.18		
	Higher than secondary	39	62.00		

Results prove that in neither case there arestatistically significant differences in the level of artistic skills among pupils when taking into consideration the level of fathers‘ education. However, there is a tendency in the level of artistic skills among pupils, taking into consideration thelevel of fathers‘ education, in the techniques of*drawing* (p = 0.109) and *charcoal drawing* (p = 0.104). Namely, there is a higher skills level acquired with children whose fathers had secondary education. The latter have the advantage also in the majority of other techniques, however, the lowest results were achieved by pupils whose fathers had the lowest level of education, namely primary school or vocational school. According to the results acquired it can be concluded that fathers with secondary education deal with children in a way that they offer them drawing materials and drawing paper only. Fathers with lower level of education, according to results, however, do not spend time with children to deal with the skills of artistic expression. Yet, it is interesting that there is greater advantage with fathers who have secondary education. Perhaps fathers with higher level of education in the current situation do not spend so much time at home and thereby do not have time to spend it with children, to play with them, create and draw. According to the results of our study it can be concluded that the level of parents‘ education influences skills and abilities of pupils in the field of art, and that parents‘ role inthe preschool period is not negligible.

Conclusion

In the research we were interested in specific differences among pupils in the first grade taking into consideration the level of skills in implementing the twelve art tasks in different fields and techniques considering the level of mother‘s and father‘s education. First grade pupils are in general, as estimated by the teachers, in terms of the development of artistic skills assessed less favourably. Social and cultural conditions which child lives in as well as heredity and of course even child‘s activity are the components that influence his/her development. In this research we examined the differences in the level of artistic expressions among the pupils considering the level od their parents‘ education in individual art techniques at the beginning of first grade when the influence of school is not so much present yet. Existent results prove that kindergarten is a place where under professional guidance child‘s abilities are developed, and as

stated by Marjanovič Umek (2004) kindergarten has a positive influence on child‘s cognitive, speech and social development. Yet, even children who spend preschool period at home with their parents have many possibilities to develop artistic creativity in all fields of art. Of course, important role plays the socio-economical status of the family, parents‘ level of education, as well as child‘s interests for learning and his/her cognitive abilities. Results of the research confirmed that there is a statistically distinctive difference in the level of skills in the paper modelling technique taking into consideration mother‘s level of education, however, tendency speaks in clay modelling and gouache painting in favour of pupils whose mothers‘ had higher education. It can be concluded that mothers with higher education offer their children materials and allow them to create with colours and paintbrush, to draw with charcoal, knead clay and transform paper. Therefore, children get to know this kind of artistic expression and do not have any problems later in the first grade. While working with all these materials they are relaxed which makes artistic expression of a better quality. As well, the results of the study confirmed that father‘s role in preschool period is not negligible. At home, according to the results acquired, fathers with secondary education tend to spend time with their children while drawing since tendency can be evident in the level of artistic skills among children in the field of drawing and charcoal drawing. Pupils, whose parents had lower level of education, achieved in the level of skills in implementing artistic tasks in individual artistic techniques much worse results than pupils whose parents had higher education.Thus, also in our case it has been confirmed, as it was already confirmed also by other studies (Bonci, Mottram, McCoy, 2011) that role of educated parents is crucial for the overall development of the child. Parents with higher education are aware that it is important that the time isspent in the most active and creative way.Irrespective of working time and the fast pace of life, educated parents tend to find time to spend it with their children, to talk with them and play.

As stated by Lašek, Novotna and Kostkova (2011), the most important role of parents in the family is to raise children to be independent, and to become ripe, both emotionally and ethically. It may be that at home children are more relaxed, and without inhibitions which they usually have in kindergarten, especially when being part of a group.Acquired results of the research remind us that children do not have enough experience with certain materials and art techniques in kindergarten, because as it is stated by Dryden and Vos (2001) children learn best by experience, which includes all senses. Game is one of the most efficient methods of learning. It is important that children learn by their own acts. For the field of art this means that s/he confronts the brush, that s/he is given different materials which s/he can knead, roll, cut, fold and form in different ways. Results of the research moreover prove that children who stay at home have the possibility of modelling with different materials, such as clay, Das modelling clay, plasticine, and to assembly package waste and play with dice, using similar methods. They paint and draw with different materials. Professional workers in kindergarten who work with children need to know the development stages of children and in accordance with them also plan their activities, taking into consideration the Slovenian kindergarten syllabus as well.Art is of significant importance in the development of a child, since it contributes to the creation of the complete conception of the world in which every child finds himself or herself. Moreover, itenriches emotional life of a child, develops his/her imagination, emotions, memory, speech, stimulates inventiveness, develops motor abilities, enables calmness and fully influences personality development (Turković, 2008).Besides parents, these facts need to be followed by childcare workers in kindergarten as well as teachers in school. According to Podobnik and Bračun Sova (2009) their tasks is, with well chosen materials, techniques, tools, methods and contents, to create quality content learning situations that should enable children encouraging artistic expression. Child also needs to have a direct contact with fine arts and should as well try to get accustomed to adult artworks.

These are the facts which should be followed by everyone who is professionally involved in raising and teaching children.

As well it would be reasonable to offer different trainings in the field of art classes in order to organize art workshops where professionals employed at kindergarten would try different art techniques by themselves.

However, it is important that, no matter where the child spends his/her early childhood day care, s/he has the possibility to get to know his/her age-appropriate art materials and techniques, to create through games and at the same time to be stimulated and actively involved.

References

Bonci, A., Mottram, E. and McCoy, E. (2011). A research review: The importance of families and the home environment. Retrived on 11th February 2015 from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521654.pdf.

Caughy, O. M., DiPietro, J. A. in Stobrino D. M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Children and poverty. Child Development,* 65, 457-471.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. in Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research in parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist,* 55, 218-232. Retrived on 11th February 2015 from: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10717969.

Dryden, G. in Vos, J. (2001). *Revolucija učenja*. Ljubljana; Educy.

Duh, M. (2009). Likovno – oblikovne strategije predškolske djece. In: (Vujčič. L & Duh, M. Ed.) *Interdisciplinarni pristop k učenju. Put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta*. Znanstvena monografija. Rijeka: Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci.

Duh, M. in Zupančič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.

Duh, M., Hercog, J. in Lazar, L. (2008). Likovno-intelektualni razvoj učencev v različnih programih osnovnošolskega izobraževanja. *Revija za elementarno izobraževanje, letnik 1*, str 33-47. Pedagoška fakulteta Maribor.

Fabes, R., A., Martin, C., L., Hanish, L., D., Anders M., C., Madden - Derdich D., A. (2003). Early school competence: The roles of sex-segregated play and efforful control. *Development Psychology*, Vol 39(5), 848-858.

Fekonja Peklaj, U. (2011). Opazovanje kot metoda raziskovanja v razvojni psihologiji. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 7-22). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Harris, J. R. (1995). Where Is the Child's Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, *102*(3), 458–489. Retrived on 11th February 2015 from: www.psycnet.apa.org./index-cfm?

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: DZS.

Jurčević, Lozančić, A. (2011). Redefining the educational role of the family. *Croation Journal of Education*, Vol: 13 (4/2011).

Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer p.o.

Kljajič, A., Duh, M. (2011). Uloga predškolskog odgoja i poticaja na likovno stvaralaštvo djece u prvom razredu. Jurčević, A., Opić, S. (ur.), Collected Papers of Special Focus Symposium, School, *Education and Learning for the Future*, Zagreb, 2011 (171-181). Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Strokovni svet RS za splošno izobraževanje.

Lašek, J., Novotna, J. in Kostkova, K. (2011). Dealing with a Moral Dilemma by Five Groups of Children from Five States of the EU. *The New Educational Review*, Vol.23.No1, page 65-79.

Lešnik, V. in Marjanovič Umek, L. (2005). Kakovost predšolske vzgoje v vrtcu in socialna kompetentnost otrok. *Psihološka obzorja*, 14, št. 4, str. 107−128.

Gerlovič, A., Gregorač, I. (1976). *Likovni pouk otrok*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualni-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Marjanovič Umek, L. (2004). Razvoj otroške risbe. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*(str. 394−406).Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. in Bajc, K. (2006). Dejavniki otrokove pripravljenosti za šolo. *Psihološka obzorja*, 15, št. 2, str. 31−51.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Otroci v vrtcu in šoli. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija*(str. 468−491).Ljubljana, Filozofska fakulteta.

Matijevič, M. (2009). Sodobna reforma gibanja v hrvaškem izobraževalnem sistemu. *Sodobna pedagogika,* letnik 60/126, številka 1, str.234-247.

Matijević, M. (2011). Škola i učenje za budućnost. Retrived on 22th February 2014 from: https://bib.irb.hr/datoteka/537944.Matijevic-zagreb lektor.pdf .

Musek J. in Pečjak V. (2001). *Psihologija.* Ljubljana: Educy.

Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009). *Moč vzgoje*. Tehniška založba Slovenije.

Podobnik, U. in Bračun Sova, R. (2009). Neposredni stik z likovno umetnostjo – med vzgojitelji (pre)malo prepoznavni dejavnik likovnega razvoja predšolskih otrok. Slovensko umetnostnozgodovinsko društvo. Retrived on 11th February 2015 from: http//www.suzd.si/bilten-suzd-12-13-2011/vzgoja-in-izobraževanje/308-urula-podobnik-rajka-braun-sova-neposreden-stik-z-likovno-umetnostjo.

See, H M. (2008). The protective role of home learning activities in the development of Head Start children's school readiness skills: A longitudinal analysis of learning growth rates from preschool through first grade. Retrived on 15th February 2015 from: http://www.barnesandnoble.com/w/the-protection-role-of-home-lerning-activities-in-the-development-of-head-start-childrens-school-readiness-skills-heather-marie-see/1110987492?

Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolskoj dobi.* Zagreb: Tehnička knjiga.

Turković, V.,(2008), Umjetničko obrazovanje u tranziciji: likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu. *Metodika*, 18, št. 10, str. 8-38.

Učni načrt. (2011). Likovna vzgoja. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport, ZRSŠ.

Vigotski, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press. Retrived on 11th February 2015 from: http://www.amazon.co.uk/Thought-Language-Lev-S-Vygotsky/dp/0262720108

Wood, D. (1995). *Kako djeca misle in uče*. Zagreb: Educa.

Andreja Kljajič
Osnovna škola Janka Glazerja Ruše
Lesjakova ulica 4, 2342 Ruše, Slovenia
andreja.kljajic1@student.um.si

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 29-41

Utjecaj roditelja i odgojitelja na sposobnosti i spretnosti djeteta na području likovne umjetnosti

Andreja Kljajič
Osnovna škola Janka Glazera Ruše, Ruše, Slovenija

Sažetak

U članku predstavljamo rezultate istraživanja u kojem su nas zanimale specifične razike između učenika u prvom razredu zavisno od toga, gdje su preživjeli predškolsko doba.

S tim rezultatima želimo objasniti da li okolina u kojoj dijete živi do ulaska u školu utječe na njegov razvoj na području likovne umjetnosti. Dugoročni cij istraživanja je smanjiti razlike između učenika na području likovne umjetnosti, koje su posljedica različitih oblika predškolskog odgoja.

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici koji su predškolsko doba preživjeli sa roditeljima ili bakom i djedom i ne u vrtiću postižu bolje rezultate na likovnom području. Ti rezutati se još bolje vide prilikom crtanja sa ugljanim bojama i slikanja u tehnici kolaža. Uloga roditelja i baka i djeda u predškolskom odgoju nije zanemarljiva. Veoma je bitno da potražimo razloge za ovakvo stanje i da izvodimo radnje ka porastu kvalitetnog izvođenja likovnih aktivnosti u vrtiću.

Ključne riječi: *likovno izražavanje, predškolski odgoj, prvi razred osnovne škole, baka i djeda*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 42-55

Upotreba grafičkih tehnika sa djecom predškolske dobi

Gea Vlaketić i Mia Verk
Katedra na talijanskom jeziku – Odjel za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Sažetak

U ovom se radu iznosi kratak pregled grafičkih tehnika te pregled njihovog razvoja. U radu su izneseni primjeri dobre prakse, posebice pedagoškoga rada talijanskog dizajnera i pedagoga Bruna Munarija koji je na vrlo kreativan i tehnički jednostavan način ponudio djeci stvaranje otiskivanjem kako mehanički tako i digitalno upotrebom fotokopirnog stroja. Naglasak je dan na analizi rezultata preliminarnog istraživanja u kojem se anketiranjem 35 odgojiteljica iz nekoliko predškolskih ustanova Istarske županije došlo do informacija o procjeni poznavanja, učestalosti upotrebe i eventualnih prepreka u ponudi grafičkih tehnika. Za potrebe istraživanja osmišljen je upitnik kojim se procjenjuje u kojoj mjeri odgojiteljice Istarske županije nude djeci grafičke tehnike za likovno stvaranje te, s obzirom na njihovo stajalište, eventualne prepreke ponudi. Rezultati pokazuju kako anketirane odgajateljice procjenjuju malo i dobro poznavanje grafičkih tehnika, od kojih najviše koriste tehnike visokog i plošnog tiska a najmanje duboki i digitalizirani tisak. Prema procjeni odgojiteljica predložene prepreke nemaju veliki značaj, pa se najveći postotak odnosi se na tehničku složenost kao malu prepreku ponudi grafičkih tehnika. Rezultati pokazuju kako se likovnim usavršavanjem odgojiteljica u smjeru prilagodbe i pojednostavljenja dobi djece predškolske dobi može povećati učestalost ponude pa samim time značajno obogatiti dječje stvaralačke procese.

Ključne riječi: *Bruno Munari; likovna predškolska pedagogija; mehaničko i digitalno otiskivanje;*

Uvod

Štampanje i tisak, u širem smislu riječi, podrazumijevaju svako umnožavanje pomoću otiskivanja (Klein 1977). Svim grafičkim tehnikama zajedničko je da imaju podlogu (matricu) na kojoj grafičar načini crtačku podlogu koja otiskuje veći broj crteža zvanih grafički listovi (Peić, 1968, str. 44). Prema načinu obrade matrice, grafika se dijeli na visoki tisak, duboki tisak i plošni tisak. U ovom radu govorit će se i o digitaliziranom tisku koji, uz pomoć digitaliziranih mašina (fotokopirni stroj, printer, skener, fax), reproducira sliku. Peić (1968) uspoređuje grafiku s crtežom i slikom te navodi njenu sličnost s tehnikama akvarel, kreda, ugljen i olovka, a iz čega možemo iščitati bogatstvo likovnog jezika kojim se umjetnik ili dijete izražava.

Cilj ovog rada nije detaljno opisivanje karakteristika produkata grafičkih tehnika i procesa pojedine grafičke tehnike, kao ni njezin povijesni razvoj, međutim, interesantno je spomenuti kako je upravo ljudska težnja za rješavanjem problema, pojednostavljenjem i olakšanjem rada dovela do otkrića fotokopirnog stroja. Naime, Chester Carlson je, trpeći bolove izazvane artritisom tijekom dugotrajnih ručnih prepisivanja dokumenata, došao do spomenutog otkrića. Prvu riječ *10.-22.-38 Astoria* fotokopirao je upravo 1938. godine i na taj je način proširio poglavlje digitaliziranog tiska (Bozzo, 1996; Dickerson, 2013). Može se reći da je put staroegipatskih pisara, Babilonskih izrađivača pečatnjaka ili tiskara iz doba renesanse zapravo put nekog Chestera Carlsona uoči tzv. digitalne ere. Upravo je današnje dijete, u buri informacija te krizi individualnog, originalnog i kritičkog razmišljanja, potrebno podržati u samostalnom planiranju i ohrabriti ga u ostvarivanju vlastitih, originalnih putova istraživanja i otkrića. U ovom radu analizirano je koliko se pedagoška praksa (odnos dijete – odgojitelj) zatvara u uhodanim kalupima, a koliko istražuje nove i drugačije procese kroz prizmu upotrebe grafičkih tehnika djece predškolske dobi.

Grafičke likovne tehnike i djeca predškolske dobi

Proces tiskanja započinje eventualnim skiciranjem, stvaranjem matrice i otiskivanjem a ovaj će rad uzeti u obzir i neke druge tehnike koje se u kontekstu pedagoškog likovnog stvaralaštva s djecom predškolske dobi mogu tretirati kao dio procesa otiskivanja. Radi se o tehnikama: *collage* koju, iako svrstanu u slikarske tehnike (Jakubin, 1989; Tanay, 1989), možemo promatrati kao dio grafičkog procesa u smislu rada na matrici; *monotipija,* za koju je u stručnim krugovima otvorena rasprava je li uopće grafička tehnika ili nije s obzirom da je uvjet za grafiku višestrukost otiska (Huzjak, http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/monotipija.htm); *frottage,* koju Klein ipak svrstava u grafičke tehnike definirajući je kao *ručni postupak otiskivanja protrljavanjem reljefnih predmeta* (Klein, 1977, str. 81). Karlavaris i suradnici (1986, str. 26) napominju kako se nanošenje boje na podlogu otiskom prsta ili šake smatra i početnim oblikom slikanja (razmazivanje boje), no u ovom radu je razmatrana u obliku mehaničkog otiskivanja.

Istražujući stručnu literaturu likovne pedagogije stječe se dojam sve većih mogućnosti prilagođavanja složenijih informacija djeci, mlađe, predškolske dobi. U tekstu *Grafika i grafičke tehnike* iz 1971. godine Mijačević tvrdi da se grafika uspješno može raditi tek s učenicima VII. i VIII. razreda (Mijačević, 1971, str. 46), dok Herceg, Rončević i Karlavaris (2010) navode specifičnost grafičke tehnike karton tiska koja se odnosi na dominaciju radnih procesa, a što bi mogao biti jedan od povoda Mijačevićevom (1971) razmišljanju. Herceg, Rončević i Karlavaris smatraju kako i samo nanošenje boja na podlogu te rezanje grafičke matrice (...) predstavljaju radne procese pa se i ova faza mora upoznati i na određeni način njegovati (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010, str. 129). U svom radnom materijalu za *Seminar za odgajatelje* Belamarić tvrdi da je *collage* tehnika preteška za predškolsku djecu, međutim kako u svojim najjednostavnijim oblicima razvija kod djece određenu spretnost i disciplinu rada. Za mlađu djecu to je kidanje papira i ljepljenje papirića jedno pored drugog, dok starija djeca mogu sama rezati papir u pravilne i nepravilne uglaste oblike i od njih stvarati nizove (ravne, zakrivljene) i druge složenije nizove i uzorke. Tako se prema Karlavarisu, Kelbli i Kastori (1986) djeca upoznaju s grafičkim tehnikama elementarnim otiskivanjem prsta, izgužvanog papira, kartonom različite hrapavosti, otiskivanjem različitih oblika i predmeta koji mogu pokupiti i otisnuti boju (list, perce, pluto, razni plodovi, kora drva), što se nastavlja djelomičnom intervencijom na tim oblicima otiskivanjem krumpira, tekstilom, čipkom i slično (Karlavaris 1991). Spomenuti autor nadalje tvrdi kako je *jednostavniji postupak visokog tiska kartontisak, a zatim gipsorez, linorez, sve do drvoreza* (Karlavaris, 1991, str. 140). Nadalje tvrdi kako se rijetko u školi radi duboki ili ravni tisak (Karlavaris 1991).

Grafički postupci, može se reći, pogoduju razvijanju elaboracije (Karlavaris, 1991, str. 117), fleksibilnosti u razvijanju prilagodljivosti na očekivani rezultat, otisak (zrcaljanje slike, promjene boje u odnosu na matricu i slično), razvijanju osjetljivosti na probleme (npr. rastera), originalnosti i redefiniciji što paralelno razvija kreativnost. Uporaba grafičkih tehnika razvija motoriku, i to onu finu osjetljivost na različitost pritiska ruke kod stvaranja matrice i otiskivanja, dok se procesom otiskivanja produbljuje taktilno i vizualno upoznavanje materije, materijala, teksture. Uz analitičko promatranje *grafika (...) razvija smisao za grafičku stilizaciju i transpoziciju oblika u nov grafički govor, govor crno-bijelog ritma, ploha, linija, točaka, mrlja i ostalih elemenata grafičkog izražavanja* (Jakubin, 1989, str. 114).

Prema talijanskom dizajneru i likovnom pedagogu Brunu Munariju grafičke tehnike potrebuju, a samim time, i razvijaju misaone procese bazirane na refleksiji, organizaciji misli i ideja, a izražavaju se kroz praktičnu manipulaciju vezanu za reprodukciju znakova i oblika. U magistarskoj radnji A. Falconi Munari u tekstu iznesenom 2012. godine daje detaljne Munarijeve pripreme za provođenje radionica *Giocare con la stampa* (Igranje s otiskom) prema kojima je potrebno svako dijete osposobiti *projektirati* svrhu osposobljavanja individue za samostalno realiziranje onoga što mu je potrebno u životu kroz pamćenje određenih informacija vezanih za poznavanje vizualnih elemenata i učenja te vježbanja tehnologije manipulacije materijalom. Prema Munariju (Falconi, 2012) to je moguće formirati već u predškolsko doba vježbajući dijete da promatra sve što ga okružuje, ne površno, samo kroz oblik i boju, već i detaljnijim promatranjem s obzirom na

težinu, lakoću, mekoću, elastičnost, hrapavost, prozirnost, suhoću, stabilnost, čistoću, punoću, prazninu, sklopivost, zakrivljenost, dlakavost... Munari smatra da se istraživanjem grafičkih tehnika s djecom predškolske dobi mogu aktivirati procesi značajni za tu dob: upoznavanje kvalitete (materijala), potom vizualne, taktilne i radne igre, uvježbavanje promatranja te pamćenje informacija i osnovna klasifikacija (Falconi, 2012).

Giocare con l'arte Bruna Munarija i drugi primjeri otiskivanja sa djecom

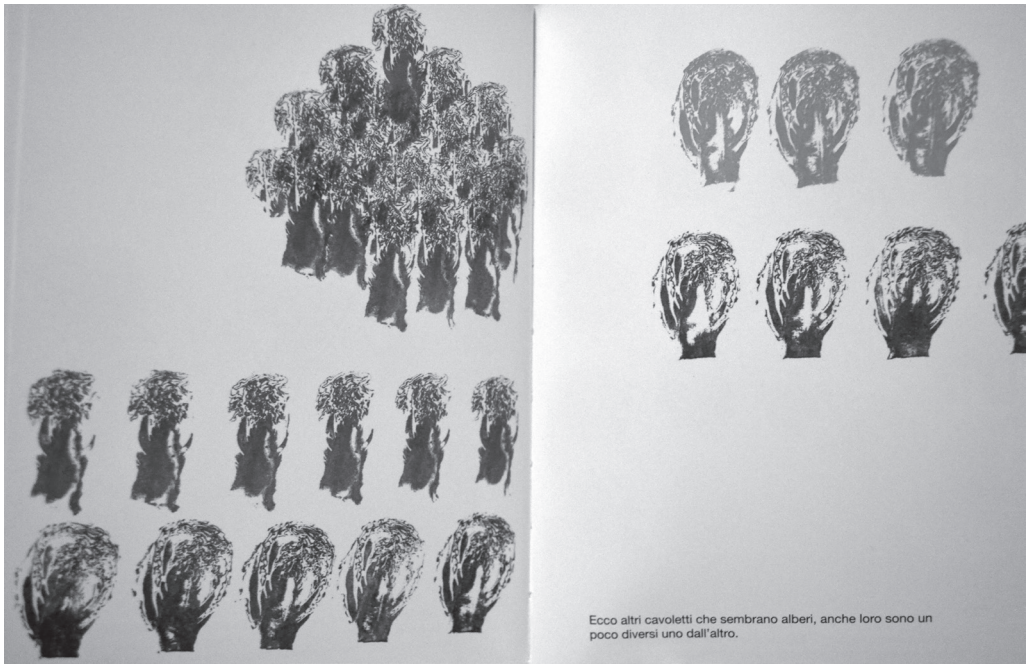
Važno je napomenuti da u Hrvatskoj trenutno nema dovoljno kvalitetne stručne literature iz suvremene predškolske likovne pedagogije. Grafika je najmanje prisutna u literaturi likovne pedagogije općenito pa se veći dio pozitivnih primjera iz prakse odnosi se na susjednu Italiju. Ipak su odgojiteljice A. M. Borko, B. Batinić-Puškarić, V. Vekić-Kljaić i E. Jedrejčić (2011) vlastitim praktičnim primjerima obogatile tu prazninu opisujući praktična iskustva tehnika visokog i plošnog tiska: kolažni tisak, monotipiju, pečatni tisak i otiskivanje pločicama od stiropora. Prema autoricama (Borko i sur., 2011, str. 25) grafika se pokazala djeci izuzetno zanimljivom, osobito onoj koja pokazuju sklonost ne samo prema likovnim aktivnostima, već vole istraživati, isprobavati, baratati i koristiti se različitim materijalima u kreativnoj igri. Borko i suradnice (2011) tvrde kako u grafici postoji cijeli niz tehnika lako prilagodljivih dječjoj dobi, interesima i mogućnostima.

Cropley (2007) se također zadržava na *osnovnim* grafičkim tehnikama najčešće namijenjenima djeci predškolske dobi (otisak različitih predmeta, prirodnih i umjetnih materijala te pečatni tisak krumpirom), no unosi i fotokopirni stroj koji uglavnom koristi za izradu fotokopija koje su početna točka daljnjem stvaranju. Jedino se u dodatnoj ponudi likovnih aktivnosti javlja ideja uvećavanja dijelova fotokopija kako bi se dobili različiti rasteri u svrhu daljnjeg kolažiranja, ali ne i otiskivanja.

Dizajner i likovni pedagog Bruno Munari prilagođava i predlaže djeci ciklus likovnih aktivnosti pod imenom *Giocare con l'Arte* (Igrati se umjetnošću). U periodu od dvadesetak godina one su se razvijale u tri ciklusa: *Radionice vizualne komunikacije*, *Poli-senzorne* radionice i *Radionice oslobađanja* (Antonini, 2000). Antonini (2000) detaljnije navodi *Poli-senzorne* radionice u koje spada istraživanje keramike, dizajna, otiska, tkanja, zvuka, drva, plastike, knjige, osjećaja dodira i aktivnost Lego kockicama, a u ovom radu opisane su samo aktivnosti vezane za otisak. Munarijev interes za otisak vidljiv još iz njegovog perioda pripadanja grupi futurista iz kojeg nosi ideju o važnosti taktilnih iskustava u svakodnevnom životu kako bi se, kao što i Marinetti tvrdi u manifestu *Tattilismo*, *poboljšalo razumijevanje među ljudima* (Coen, 2009, str. 47).

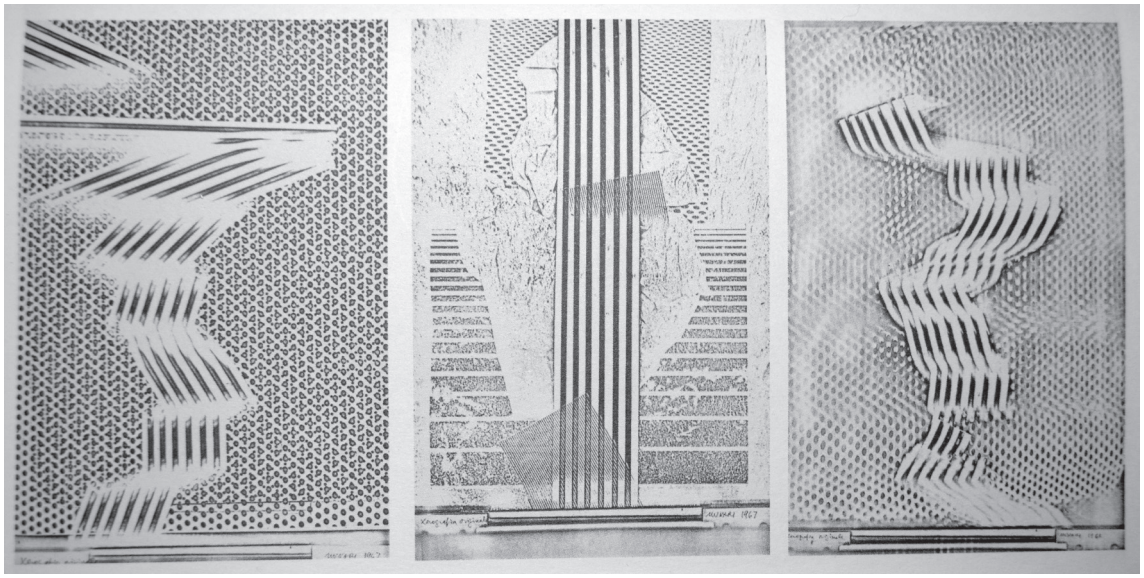
Radionica *Giocare con la stampa* (Igrati se tiskom) održala se u Gradskom muzeju Imperia u Italiji 1982. godine pod vodstvom Brune Munarija (Falconi, 2012; Nocchi Croccolo, 2010). Djeca su sama mogla odabrati jednu tehniku za istraživanje, a ponuđeni su im bili visoki tisak (gumeni pečati i matrica od kartona), duboki tisak (matrica od cinka), plošni tisak (baziran na kontrastu masnih i nemasnih materija) te tehnika u kojoj grafička boja prolazi kroz matricu praveći otisak kao kod sitotiska (Falconi, 2012). Na taj su način djeca upoznavala tipografiju, litografiju, sitotisak i otiskivanje pečatima od probušenog kartona i drugo (Munari, 2008, str. 149). Konkretno Munari (Falconi, 2012) vrlo smjelo nudi i propisuje program za djecu od predškolske do kraja osnovnoškolske dobi.

Rose nell'insalata je kratki šaljivi Munarijev priručnik iz serije Workshop koji je prvi put tiskan 1974. godine. Nema pretenzije biti tehnički priručnik, već poticaj kreativnom i slobodnom izražavanju te, kao i u svim Munarijevim nastupima (umjetničkim i pedagoškim), potaknuti drugoga da predmete i pojave iz svakodnevnog života gleda iz drugačijeg kuta. Tu Munari vrlo zorno i fluidno prikazuje tehničke detalje ovog visokog tiska, mogućnosti otiskivanja plodova te predstavlja ih u različitim kompozicijskim odnosima. Nizanje otisaka, grupiranje, variranje bojama i veličinom popraćene su maštovitim asocijacijama kojima autor nenametljivo stimulira gledatelja (odraslog čovjeka i dijete) na pozorniju vizualnu analizu predloženih otiska.



Slika 1. Ulomak iz knjige Rose nell'insalata (Munari, 2010)

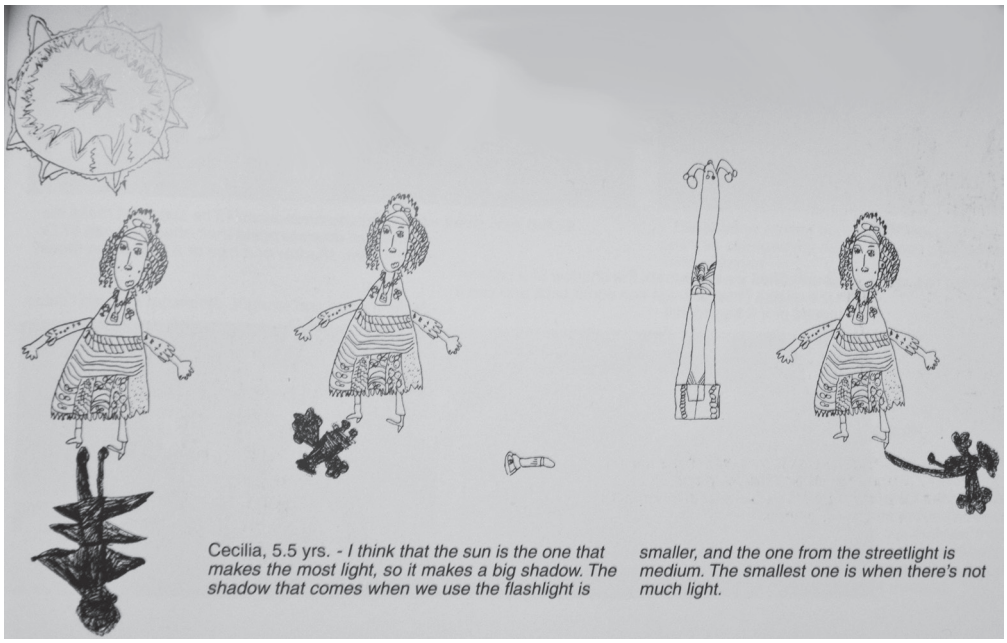
Nakon svojih umjetničkih eksperimenata pod nazivom *Xserografie originali* iz 1972., Munari 1991. godine predlaže likovne aktivnosti s djecom upotrebom fotokopirnog stroja. Prelazeći granice mogućnosti fotokopirnog stroja cilj je stvarati originale, a ne fotokopije (Falconi, 2012; Meneguzzo, 2000). Takvi izričaji u kontradikciji bili vrlo dragi Munariju, a uspio ih je ostvariti pomicanjem predmeta tijekom fotokopiranja (Meneguzzo, 2000). Na radionicama za djecu Munari nudi materijale različitih oblika i s različitim svojstvima u odnosu na svjetlost: prozirne, poluprozirne, mrežaste, pune. Tehnički je likovni proces vrlo jednostavan, radi se o komponiranju, kolaziranju materijala na fotokopirnu podlogu stroja, vodeći računa o tome da će vidljivo, otisnuto, biti ono što je najniže i okrenuto prema dolje. Otisci su akromatski, a jednostavnost i brzina produkcije omogućuje djetetu više otisaka te daje mogućnost eksperimentiranja materijom stimulirajući promatranje.



Slika 2. Xserografie originali, 1966-1967, Kolekcija Vodoz-Danese, Milano; (Finesi, 1999)

Otisak pomoću fotokopirnog stroja otvara nove putove istraživanja. Kod Munarija i Cropley (2007) je to otputovalo u istraživanje rastera. U istom ciklusu *Giocare con l'arte* (Munari, 1991) autor nudi istraživanje karaktera površine reproduciranjem istih na papir pastelama u boji tehnikom *frottage*. Ponuđenim materijalima dobivaju se rasteri različitih intenziteta koji nas vraćaju na Munarijeve eksperimente fotokopirnim strojem *Xserografie* (1972).

Talijanska likovna pedagoginja Carrer C. u jednom poglavlju priručnika *Educare all'Arte* 2010. predlaže grafiku u korelaciji s bojom i materijom (*colagge*, monotipija, visoki tisak pužvom i špagom). Boja je u tom poglavlju shvaćena kao materija, s ciljem shvaćanja materije kao nečeg što ne postoji u funkciji forme ili predmeta, već njenog unutarnjeg posjedovanja autonomije (Carrer, 2010, str. 81). Za iščitavanje likovne analize otiska, traga, predmeta (Carrer 2010) daje posebnu važnost pritisku ruke autora koji time utiskuje svoju gestu. Prema Carrer (2010) taj način rada oslobađa izražajnost, dozvoljavaju instinktivan odnos s materijom, bojom te pobuđuje znatiželju i oslobađanje od stereotipa. U nastavku priručnika *Educare all'Arte* iz 2010. godine, nalazimo na poglavlje S. Astolfi *I Prelibri di Bruno Munari* što nam govori o ogromnom utjecaju koji taj likovni pedagog i dizajner ima na likovnu pedagogiju u Italiji. Činjenicu potvrđuju primjeri iz gradskih vrtića Reggio Emilije u kojima se fotokopije svakodnevno koriste za kreativno stvaranje, i to ne kao podloga koju djeca kasnije nadopunjuju bojanjem ili dodatnim crtanjem (Cropley, 2007), već kao fotokopija vlastitog crteža uz pomoću kojeg se djetetu omogućava varijacija crteža na određenu temu (Sturloni, Vecchi, 2000, str. 47).



Slika 3. Cecilia, 5,5, Reggio Emilija; Varijacija na temu svjetlosti (Sturloni, Vecchi, 2000, str. 47)

Metodologija istraživanja

Namjena i ciljevi istraživanja

U Republici Hrvatskoj zapravo nema rezultata i pokazatelja učestalosti korištenja grafičkih tehnika s djecom predškolske dobi zbog tek nedavne afirmacije likovne pedagogije u znanstvenom području. Stručni izvori (Borko i sur., 2011) i subjektivno poznavanje predškolske pedagoške prakse odaju dojam vrlo rijetke ponude grafičkih tehnika u dječjim vrtićima. Stoga je i nastala potreba za daljnjim istraživanjem. Cilj je ispitati koliko odgajatelji koriste grafičke tehnike u predškolskoj praksi. Da bi se on ostvario, treba izvršiti sljedeće zadatke: 1. ispitati u kojoj mjeri odgojiteljice poznaju grafičke likovne tehnike, 2. u kojoj mjeri ih koriste u pedagoškom radu sa djecom, 3. ispitati koje su, po mišljenju ispitanica, eventualne prepreke pri korištenju grafičkih likovnih tehnika.

Mjerni instrument i ispitanici istraživanja

Za potrebe istraživanja osmišljen je upitnik pa se metodom ankete procjenjuje u kojoj mjeri odgojiteljice Istarske županije nude djeci grafičke tehnike za likovno stvaranje te, s obzirom na njihovo stajalište, eventualne prepreke ponudi. Upitnik je sastavljen od demografskih karakteristika te niza tvrdnji ili pitanja na koje su ispitanici odgovorili prema skali procjene od 1 (ne poznajem uopće) do 4 (poznajem jako dobro), od 1 (nimalo) do 3 (puno) i da/ne. Obrada podataka izvršila se uz pomoć statističkoga programa SPSS. Obrada rezultata dobivena je deskriptivnom analizom, t-testom i jednostavnom analizom varijance (ANOVA).

U istraživanju sudjelovalo je N=35 odgojiteljica Istarske županije od kojih je N=22 (62,9%) zaposleno u gradskim predškolskim ustanovama, a N=13 (37,1%) u ruralnim. Najveći broj ispitanih odgojiteljica N=11 (31,4%) ima više od 20 godina radnog staža, dok najmanji postotak N=3 (8,6) je zaposleno manje od pet godina. Uglavnom se većina N=28 (80%) odgojiteljica likovno usavršavala. Distribucija rezultata nije normalna, a bez obzira na manji uzorak t-test smo odabrali kako bismo usporedili rezultate između mišljenja odgojiteljica s obzirom na mjesto rada (grad/selo) te likovna usavršavanja (sudjelovala/nije sudjelovala). Anova nam je omogućila provjeriti razlike između rezultata odgojiteljica s obzirom na godine radnog staža podijeljene u četiri kategorije.

Tablica 1.
Demografski podaci ispitanica

	f	%
Mjesto rada		
Grad	22	62,9
Selo	13	37,1
Godine radnog staža		
0 – 5 godina	3	8,6
6 – 10 godina	9	25,7
11 – 15 godina	7	20
16 – 20 godina	5	14,3
Više od 20 godina	11	31,4
Likovna usavršavanja		
Da	28	80
Ne	7	20

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja pokazuju da su u svom dosadašnjem radu sve odgojiteljice N = 35 (100%) koristile grafičke tehnike te da ih N = 35 (100%) planiraju ponuditi djeci u budućem pedagoškom radu. Ostali rezultati postavljeni su u tablice i iznose frekvencije, postotak, t-test i Anovu.

Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 2. možemo zaključiti da ispitanice procjenjuju jako dobro (42,8%) poznavanje plošnog tiska, dobro poznavanje visokog (37,1%) te slabo poznavanje digitaliziranog (36,4%) i dubokog tiska (48,6%).

Tablica 2.
Prikaz poznavanja grafičkih tehnika

	Ne poznajem uopće		Poznajem slabo		Poznajem dobro		Poznajem jako dobro	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Visoki tisak	1	2,9	11	31,4	13	37,1	10	28,6
Duboki tisak	6	17,1	17	48,6	10	28,6	2	5,7
Plošni tisak	0	0	10	28,6	10	28,6	15	42,8
Digitalizirani tisak	3	9,1	12	36,4	8	24,2	10	30,3
TOT	10	7,2	50	36,3	41	29,7	37	26,8

Iz Tablice 3. vidljivo je da ispitanice u pedagoškom radu s predškolskom djecom najviše koriste visoki tisak (88,6%), a tehnike dubokog tiska se u najvećem postotku ne upotrebljavaju (85,7%). Za njima slijedi digitalizirani tisak koji ne koristi 77,1% ispitnih odgojiteljica.

Tablica 3.
Prikaz upotrebe grafičkih tehnika

	Da		Ne	
	f	%	f	%
Visoki tisak	31	88,6	4	11,4
Duboki tisak	5	14,3	30	85,7
Plošni tisak	28	80	7	20
Digitalizirani tisak	8	22,9	27	77,1
TOT	72	51,4	68	48,6

Ispitne odgojiteljice u posljednje dvije godine procjenjuju učestalost upotrebe tehnike visokog tiska 1 – 3 puta (47%) te 4 i više od 4 puta (38%). 14,7% ispitnih odgojiteljica nije nikad upotrebljavalo visoki tisak, dok je kod dubokog tiska postotak mnogo veći (82,4%), a slijedi digitalizirani tisak (79,4%). Čak 29,4% ispitanih odgojiteljica nije nikad ponudilo djeci tehniku plošnog tiska, a 38,2% ponudilo ju je 4 i više od 4 puta u posljednje dvije godine.

Tablica 4.
Prikaz učestalosti upotrebe grafičkih tehnika

	0 (nikad)		Od 1 do 3 puta		4 i više od 4 puta	
	f	%	f	%	f	%
Visoki tisak	5	14,7	16	47,1	13	38,2
Duboki tisak	28	82,4	5	14,7	1	2,9
Plošni tisak	10	29,4	11	32,4	13	38,2
Digitalizirani tisak	27	79,4	1	2,9	6	17,6
TOT	70	51,6	33	24,2	33	24,2

Od ponuđenih prepreka ispitane odgojiteljice vide mali (48,8%) i nimali (31,6%) utjecaj na učestalost ponude grafičkih tehnika. Među najvećom preprekom odgojiteljice procjenjuju nedostatak pribora (37,1%), a kao malu prepreku procjenjuju tehničku složenost (60%) i nedovoljnu educiranost odgojiteljica (60%). Kao najmanja (nimala) prepreka procijenjena je za neprimjerenost predškolskoj dobi djeteta (51,4%) i neopremljenost prostora (44,1%).

Tablica 5.
Prikaz procjene prepreka ponude grafičkih tehnika

	nimalo		malo		puno	
	f	%	f	%	f	%
Tehnička složenost	9	25,7	21	60	5	14,3
Nedostatak pribora	7	20	15	42,9	13	37,1
Neopremljenost prostora	15	44,1	12	35,3	7	20,6
Nedovoljna educiranost odgojiteljica	6	17,1	21	60	8	22,9
Neprimjerenost predškolskoj dobi djeteta	18	51,4	16	45,7	1	2,9
TOT	55	31,6	85	48,8	34	19,4

Razlike među ispitanicima s obzirom na mjesto rada, likovna usavršavanja i godine radnog staža

U Tablici 6. pokazane su razlike u rezultatima prosječnih vrijednosti s obzirom na mjesto rada odgojiteljica. Značajna statistička razlika uočena je u poznavanju (t=-3,856, p=,001), upotrebi (t=-3,957, p=,000) i učestalosti upotrebe (t=-3,391, p=,002) digitaliziranog tiska u korist odgo-

jiteljica koje rade u ruralnoj sredini. Isto tako, iz rezultata prosječnih vrijednosti vidljivo je da odgojiteljice iz sela u većoj mjeri (t=-2,232, p=,033) i učestalije (t=-1,979, p=,057) upotrebljavaju duboki tisak nego odgajateljice iz grada.

Tablica 6.
T-test u prosječnim vrijednostima s obzirom na mjesto rada

		Broj	M	s.d.	t- test	p
Poznavanje visokog tiska	grad	22	2,95	,950	,359	,722
	selo	13	2,85	,689		
Poznavanje dubokog tiska	grad	22	2,05	,785	-1,802	,081
	selo	13	2,54	,776		
Poznavanje plošnog tiska	grad	22	3,18	,907	,350	,728
	selo	13	3,08	,760		
Poznavanje digitaliziranog tiska	grad	21	2,33	,913	-3,856	,001
	selo	12	3,5	,674		
Upotreba visokog tiska	grad	22	0,91	,294	,552	,585
	selo	13	0,85	,376		
Upotreba dubokog tiska	grad	22	0,05	,213	-2,232	,033
	selo	13	0,31	,480		
Upotreba plošnog tiska	grad	22	0,82	,395	,340	,736
	selo	13	0,77	,439		
Upotreba digitaliziranog tiska	grad	22	0,05	,213	-3,957	,000
	selo	13	0,54	,519		
Učestalost upotrebe visokog tiska	grad	22	2,31	,646	,935	,357
	selo	12	2,08	,793		
Učestalost upotrebe dubokog tiska	grad	22	1,09	,294	-1,979	,057
	selo	12	1,42	,669		
Učestalost upotrebe plošnog tiska	grad	22	2,09	,868	,025	,980
	selo	12	2,08	,793		
Učestalost upotrebe digitaliziranog tiska	grad	22	1,09	,426	-3,391	,002
	selo	12	1,92	,996		
Tehnička složenost kao prepreka	grad	22	1,82	,588	-,820	,418
	selo	13	2,00	,707		
Nedostatak pribora kao prepreka	grad	22	2,09	,750	-,826	,415
	selo	13	2,31	,751		
Neopremljenost prostora kao prepreka	grad	21	1,86	,854	,874	,388
	selo	13	1,62	,650		
Nedovoljna educiranost odgojiteljica kao prepreka	grad	22	2,18	,664	1,531	,135
	selo	13	1,85	,555		
Neprimjerenost djeci predškolske dobi kao prepreka	grad	22	1,45	,596	-,814	,422
	selo	13	1,62	,506		

Iz Tablice 7. i t-testa može se iščitati statistički značajna razlika između poznavanja dubokog tiska (t=3,339; p=,002) te poznavanja (t=2,098; p=,044), upotrebe (t=3,011; p=,005) i učestalosti upotrebe (t=2,548; p=,016) plošnog tiska s obzirom na likovna usavršavanja. Prosječne vrijednosti ukazuju na pozitivan utjecaj likovnih usavršavanja kod poznavanja dubokog tiska (M=2,43; s.d.=.69) te poznavanja (M=3,29; s.d.=.763), upotrebe (M=0,89; s.d.=.315) =) i učestalosti upotrebe (M=2,26; s.d.=.764) plošnog tiska.

Tablica 7.
T-test u prosječnim vrijednostima s obzirom na likovna usavršavanja

		Broj	M	s.d.	t- test	p
Poznavanje visokog tiska	da	28	2,93	,900	,195	,846
	ne	7	2,86	,690		
Poznavanje dubokog tiska	da	28	2,43	,690	3,339	,002
	ne	7	1,43	,787		
Poznavanje plošnog tiska	da	28	3,29	,763	2,098	,044
	ne	7	2,57	,976		
Poznavanje digitaliziranog tiska	da	26	2,65	1,018	-1,153	,258
	ne	7	3,14	,900		
Upotreba visokog tiska	da	28	0,86	,356	-1,049	,302
	ne	7	1,00	,000		
Upotreba dubokog tiska	da	28	0,14	,356	,000	1
	ne	7	0,14	,378		
Upotreba plošnog tiska	da	28	0,89	,315	3,011	,005
	ne	7	0,43	,535		
Upotreba digitaliziranog tiska	da	28	0,25	,441	,589	,560
	ne	7	0,14	,378		
Učestalost upotrebe visokog tiska	da	27	2,22	,751	-,211	,834
	ne	7	2,29	,488		
Učestalost upotrebe dubokog tiska	da	27	1,26	,526	1,290	,206
	ne	7	1,00	,000		
Učestalost upotrebe plošnog tiska	da	27	2,26	,764	2,548	,016
	ne	7	1,43	,787		
Učestalost upotrebe digitaliziranog tiska	da	27	1,41	,797	,363	,719
	ne	7	1,29	,756		
Tehnička složenost kao prepreka	da	28	1,89	,629	,132	,896
	ne	7	1,86	,690		
Nedostatak pribora kao prepreka	da	28	2,29	,713	1,876	,070
	ne	7	1,71	,756		
Neopremljenost prostora kao prepreka	da	27	1,81	,786	,730	,471
	ne	7	1,57	,787		
Nedovoljna educiranost odgojiteljica kao prepreka	da	28	2,04	,637	-,392	,698
	ne	7	2,14	,690		
Neprimjerenost djeci predškolske dobi kao prepreka	da	28	1,57	,573	1,211	,234
	ne	7	1,29	,488		

Značajne statističke razlike u procjeni odgojiteljica s obzirom na njihov radni staž odnosi se na poznavanje digitaliziranog tiska (F=3,948; p=,012). Bolje poznavanje tehnike digitaliziranog tiska zamijećeno je kod odgojiteljica s manje godina radnog staža (M=3,67), dok je manja razina poznavanja uočena kod odgojiteljica s najviše godina radnog staža (M=2,00). No nema proporcionalne gradacije u rastu/padu prosječnih vrijednosti. Ujedno t-test pokazuje statističku značajnu razliku u učestalosti upotrebe dubokog tiska (F=2,932; p=,038) i plošnog tiska (F=2,592; P=.057) s obzirom na radni staž. Prosječne vrijednosti pokazuju da odgojiteljice s najmanje i najviše godina radnog staža, češće od ostalih upotrebljavaju tehnike dubokog (M0-5=2,00; M <20=1,18) i plošnog (M0-5=2,67; M<20=2,55) tiska.

Tablica 8.
Anova razlike u prosječnim vrijednostima s obzirom na godine radnog staža

	Godine staža	M	F	p
Poznavanje visokog tiska	0-5	3,33	1,124	,364
	6-10	2,56		
	11-15	2,71		
	16-20	3,40		
	više od 20	3,00		
Poznavanje dubokog tiska	0-5	2,67	,417	,795
	6-10	2,33		
	11-15	2,29		
	16-20	2,00		
	više od 20	2,09		
Poznavanje plošnog tiska	0-5	3,67	1,953	,127
	6-10	2,67		
	11-15	2,86		
	16-20	3,60		
	više od 20	3,36		
Poznavanje digitaliziranog tiska	0-5	3,67	3,948	,012
	6-10	3,00		
	11-15	2,83		
	16-20	3,50		
	više od 20	2,00		
Upotreba visokog tiska	0-5	0,67	,719	,586
	6-10	1,00		
	11-15	0,86		
	16-20	0,80		
	više od 20	0,91		
Upotreba dubokog tiska	0-5	0,33	,994	,426
	6-10	0,11		
	11-15	0,29		
	16-20	0,20		
	više od 20	0,00		
Upotreba plošnog tiska	0-5	1,00	,675	,615
	6-10	0,67		
	11-15	0,71		
	16-20	0,80		
	više od 20	0,91		
Upotreba digitaliziranog tiska	0-5	0,33	1,356	,273
	6-10	0,44		
	11-15	0,29		
	16-20	0,00		
	više od 20	0,09		
Učestalost upotrebe visokog tiska	0-5	2,33	,229	,920
	6-10	2,22		
	11-15	2,14		
	16-20	2,00		
	više od 20	2,36		
Učestalost upotrebe dubokog tiska	0-5	2,00	2,932	,038
	6-10	1,11		
	11-15	1,14		
	16-20	1,00		
	više od 20	1,18		

Učestalost upotrebe plošnog tiska	0-5	2,67	2,592	,057
	6-10	1,89		
	11-15	1,57		
	16-20	1,75		
	više od 20	2,55		
Učestalost upotrebe digitaliziranog tiska	0-5	1,67	,711	,591
	6-10	1,56		
	11-15	1,57		
	16-20	1,00		
	više od 20	1,18		
Tehnička složenost	0-5	2,33	1,424	,250
	6-10	1,56		
	11-15	2,14		
	16-20	2,00		
	više od 20	1,82		
Nedostatak pribora	0-5	2,67	,667	,620
	6-10	2,22		
	11-15	2,00		
	16-20	2,40		
	više od 20	2,00		
Neopremljenost prostora	0-5	2,33	,845	,508
	6-10	1,44		
	11-15	1,71		
	16-20	1,80		
	više od 20	1,90		
Neprimjerenost predškolskoj dobi djeteta	0-5	2,00	,240	,913
	6-10	2,11		
	11-15	2,14		
	16-20	1,80		
	više od 20	2,09		
Nedovoljna educiranost odgojiteljica	0-5	1,67	,316	,865
	6-10	1,33		
	11-15	1,57		
	16-20	1,60		
	više od 20	1,55		

Rasprava

Iz Tablice 3. vidljivo je da ispitanice u pedagoškom radu s predškolskom djecom najviše koriste visoki tisak (88,6%), a tehnike dubokog tiska se u najvećem postotku (85,7%) ne upotrebljavaju. To potvrđuje Karlavarisovu tvrdnju po kojoj je *razvoj grafičkog izražavanja povezan s tehnikom visokog tiska, tako da se u početku ploča smatra crtaćom podlogom na kojoj se crta, odnosno udubljuju linije koje će, prilikom otiskivanja, dati bijele linije na crnoj pozadini. Bijelim linijama se dobiju i određeni oblici, koji se, u slijedećoj fazi, djelomično obrađuju, pa se mogu dobiti bijele površine, crne površine ili površine različite teksture ili rastera. Tek se u VII. razredu postupno prelazi na rješenja kojima se dobiva crna linija, kao i raznovrsno obrađene plohe (*Kalavaris, 1991, str. 140). Upravo je tehnička složenost otiskivanja crnih linija dubokog tiska neprimjerena djetetu predškolske dobi pa bi bilo interesantno analizirati navedena iskustva dubokog tiska (14,3%) s predškolskom djecom koja pohađaju vrtiće u centralnoj Istri.

Najveća razlika u rezultatima prosječnih vrijednosti s obzirom na mjesto rada odgojiteljica (Tablica 6.) uočena je u poznavanju ($p<,005$), upotrebi ($p<,005$) i učestalosti upotrebe digitaliziranog tiska ($p<,005$) u korist odgojiteljica koje rade u ruralnoj sredini. Ujedno, najveći postotak odgojiteljica iz sela izjavljuje veći postotak upotrebe ($p<,005$) i učestalosti upotrebe dubokog tiska ($p=,057$) u odnosu na gradsku sredinu. U prilog tome moglo bi ići bolja opremljenost vrtića u odnosu na broj djece, što ovim istraživanjem nije mjereno. Naime, u manjim sredinama djeluju predškolske ustanove s manjim brojem djece, a pretpostavljamo, sa jednakom, osnovnom, teh-

ničkom opremljenosti, što daje mogućnost slobodnijeg i češćeg korištenja digitaliziranih mašina. Međutim, postavlja se pitanje razine kreativnosti u pristupu upotrebe digitalnih tiskarskih pomagala. Je li to fotokopiranje u smislu Bruna Munarija (Falconi, 2012; Meneguzzo, 2000) bilo stvaranje fotokopija ili originala, pitanje je na koje mogu odgovoriti buduća istraživanja.

Anova (Tablica 8) pokazuje kako najčešće digitalizirani tisak upotrebljavaju mlađe odgojiteljice i to one sa 6-10 godina radnog staža a najslabije ga poznaju odgojiteljice s više godina radnog staža. U ovom istraživanju može se ustanoviti određena ujednačenost rezultata za odgovore odgojiteljica sa 0-20 (prve četiri kategorije) godina radnog staža (prosječna vrijednost = 2,85 – 3,67), dok je najmanja prosječna vrijednost (2,00) kod odgojiteljica s više od 20 godina radnog staža (peta kategorija). Iz tog bi se dalo zaključiti kako se radi o posljednjoj generaciji odgojiteljica iz preddigitalnog doba koje se iz određenih razloga opiru upoznavanju i korištenju digitalnih pomagala. Anova analiza pokazuje da duboki tisak najbolje poznaju najmlađe odgojiteljice i taj se postotak postupno smanjuje s obzirom na rast godina staža pa se može zaključiti povezanost stručnog usavršavanja (visokoškolskog i cjeloživotnog) s poznavanjem dubokog tiska.

Plošni tisak (koji nitko nije procijenio da ga ne poznaje uopće, a upotrebljavan je četiri i više puta u 38,2%) najsvježije je ostao u pamćenju najmlađim odgojiteljicama koje su pretpostavljamo tek nedavno završile studij i najstarijim odgojiteljicama što pretpostavljamo zahvaljuju svom dugogodišnjem iskustvu u radu s djecom te brojnim usavršavanja. Prijedlog za daljnja istraživanja je produbiti saznanja o kvaliteti ponude visokog tiska predškolskoj djeci kroz mjerenje odnosa kreativnog i čisto radnog (tiskarskoga) djela stvaranja, zatim uočiti odnos stvaralačkog procesa i likovnog produkta te bogatstva likovnog jezika.

Ispitanice su vrlo korektno i bez velikih prebacivanja odgovornosti rangirale tvrdnje koje se odnose na prepreke u ponudi grafičkih tehnika (Tablica 5.). Vrlo je važno, a ovo istraživanje to pokazuje, što se grafičke tehnike ne smatraju neprimjerenima djetetu predškolske dobi (51,4%), kao što je to bilo 70-tih godina (Mijačević, 1971). Iz toga iščitavamo promjenu u shvaćanju samog djeteta, njegovih potreba i uloge odraslih u njegovom rastu. Sa stajališta likovne pedagogije to odgovara istraživačkom i stvaralačkom pristupu usredotočenom na proces, a ne produkt, naročito za predškolski uzrast. Iz Tablice 7. vidljivo je da su, s obzirom na likovna usavršavanja, nema značajnih razlika u rangiranju prijedloga prepreke: tehnička složenost, no nalazimo ih kod tvrdnje: nedostatak pribora kao prepreka ponudi grafičkih tehnika (p=,070), iz čega se može zaključiti da su odgojiteljice s likovnom edukacijom možda više upoznate sa specifičnim tehničkim priborom, ali ne i sa mogućnostima pojednostavljenja. Proces otiskivanja može se ostvariti i uporabom pribora iz svakodnevnog života, pa bi se organiziranjem pedagoških edukacija za odgojiteljice moglo poboljšati rezultate.

Zaključak

Ovo preliminarno istraživanje postoji kao jedna referentna točka stanja upotrebe grafičkih likovnih tehnika sa predškolskom djecom kako bi se dobili podaci i smjernice za daljnje analize kako u teoriji tako i u praksi. S obzirom da zapravo nema podataka i pokazatelja učestalosti korištenja grafičkih tehnika s djecom važno je imati uvid u trenutno stanje kako bi se mogao dugoročno pratiti njezin razvoj. Značajan je pokazatelj rezultat koji govori kako se danas grafičke tehnike smatraju primjerene djeci predškolske dobi, što znači da se prevladavaju stare prepreke njihovoj upotrebi. Usprkos tomu još uvijek se osjeća svojevrsna odbojnost pri odabiru tiska za likovno stvaralaštvo u vrtićima. Ipak, ti se rezultati odnose samo na provedeno istraživanje i ne mogu se primijeniti na ukupnu populaciju odgojitelja u Hrvatskoj, ali pokazuje da bi za likovnu pedagogiju bilo značajno proširiti ga na većem uzorku ispitanika i sa detaljnijim pitanjima.

Kao glavna nit vodilja rezultat ovog istraživanja je nužnost i važnost dodatne edukacije sa temom primjene grafičkih tehnika sa djecom predškolske dobi. U praktičnom smislu, upoznavanje odgojiteljica kroz stručna usavršavanja s radom Munarija moglo bi doprinijeti otvaranju novih pogleda na svakidašnje pojave i na taj način obogatiti i djecu i pedagošku praksu. Upravo njegova pedagoška iskustva odišu svježinom rukovanja tiskarskim priborom, prilagođenom ruci djeteta, ali i njegovim potrebama izražavanja i igre te oslobađanja slobodne individue.

Literatura

Antonini, P. (2000). Da laboratorio nasce laboratorio: tappe dell'esperienza di "Giocare con l'arte". U Bojani, G. C. i Valli, D. *Munari. Arte come didattica.* Firenze: Centro Di della Edifimi. 38-44

Borko, A. M., Batinić-Puškarić, B., Vekić-Kljaić, V. i Jedrejčić, E. (2011). Grafičke tehnike. *Dijete, vrtić, obitelj* 62/63. 24-27

Bozzo, M. (1996). La grande storia del computer. Bari: Edizioni Dedalo s.r.l.

Carrer, C. (2010). Colore impronta materia. U C. Francucci i P. Vassalli (Ur). *Educare all'Arte* (77 – 85). Milano: Electa.

Coen, E. (2009). Futurismo. Firenze: Giunti Editore.

Finesi, B. (1999). Su Munari. Milano: Editrice Abitare Segesta spa.

Mijačević, M. (1971). Grafika i grafičke tehnike. U Karlavaris, Smiljanić-Čolanović, Gorgijevski, Stojanović-Sip, Belohlavek, Mijačević, Soretić, Dobronjovski, Boroš, Radovanov, Stanojević, Poganj, Čeliković, Bačić, Guelmino, Solarov, Kraguljac (Ur). *Likovno vaspitanje danas*. Novi Sad: Kulturni centar.

Munari, B. (1972). Xerografia Originale. Documentazione sull'uso creativo delle macchine Rank Xerox. Mantova: Corraini.

Munari, B. (2008). Codice ovvio. Rim: Einaudi.

Munari, B. (2010). Rose nell'insalata. Mantova: Edizioni Corraini.

Jakubin, M. (1989). Osnove likovnog jezika i likovne tehnike. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja 2. Rijeka: Hofbauer.

Karlavaris, B. Kelbli, J., Kastori, M., S., (1986). Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece. Za IV godinu pedagoške akademije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Klein, H. (1977). Sachworterbuch Der Drucktechnik Und Grafischen Kunst. Köln: Dumont.

Meneguzzo, M. (2000). L'esperienza del limite. U Bojani, G. C. i Valli, D. *Munari. Arte come didattica.* Firenze: Centro Di della Edifimi. 22-25

Nocchi Croccolo, M., (2010). Un progetto a lungo termine. I laboratori di Bruno Munari. Pisa: Edizioni ETS.

Peić, M. (1968). Pristup likovnom djelu. Zagreb: Školska knjiga.

Rastelli, B. (2002). Giocare con tatto. Milano: Franco Angeli.

Sturloni, S. i Vecchi V. (2000). Everything has a shadow, except ants. Reggio Emilia: Reggio Children.

Elektronički izvori:

Dickerson, K., This Is The First Xerox Copy Ever Made. Preuzeto 23.02.2015. sa http://www.businessinsider.com.au/chester-carlson-and-the-first-xerox-copy-2013-10

Falconi, A. (2012). Come giocare con i retini?. Rimini. Preuzeto 23.02.2015. sa http://win.zaffiria.it/public/allegati/140/AlessandraFalconi.pdf.

Huzjak, M., Monotipija. Preuzeto 23.02.2015. sa http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/monotipija.htm

Munari, B. (1991). L' arte come gioco / di Bruno Munari ; un programma ideato e realizzato da Metamorphosi editrice; curato e diretto da Marco Poma; musiche Dabire Gabin, Giovanni Venosta, Antonio Vivaldi Preuzeto 23.02.2015. sa https://www.youtube.com/watch?v=LCHjmfkBMMA

http://www.munart.org Preuzeto 20.07.2014

Gea Vlaketić
Katedra na talijanskom jeziku – Odjel za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
I. M. Ronjgova 1, Pula, Hrvatska
gvlaket@unipu.hr

Mia Verk
Katedra na talijanskom jeziku – Odjel za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
I. M. Ronjgova 1, Pula, Hrvatska
miaverk@yahoo.it

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 42-55

Use of graphic tecniques in pre-school art education

Gea Vlaketić and Mia Verk
Sub-Department of Preschool and Teacher Education in Italian,
Department of Educational Science, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia

Abstract

This work presents short survey of graphic techniques and their development through the history. The work, further on, presents the examples of good pedagogical work by Italian designer and pedagogue Bruno Munari, who, in a creative and technically simple way, offered children creativity by means of mechanic and digital printing by using an old photocopying machine. The emphasis lies upon the results of the quantitative research of the poll taken 35 nursery school teachers of Istrian County which asked them to give a self evaluation about how much the nursery school teachers know about the printing technique, how much and how often they use the technique in their work and possible obstacles to the teaching offer. The results show that the nursery school teachers place their knowledge level between the "low" and "good" range and most of them did offer to the children primarily plane and relief printing techniques; and less frequently intaglio and digital printing. According to the teachers self evaluation, the obstacles don't have a big influence on the teaching offer and the most important of them are technical complexity and inadequate teachers' training level. The research further shows that training courses about simplification and fitting of the printing techniques for the nursery school children could increase their frequency and remarkably enrich the children creative processes.

Key words: *art preschool pedagogy; Bruno Munari; digital and mechanic printing;*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 56-63

Praćenje i dokumentiranje likovnog stvaralaštva djece predškolske dobi

Svetlana Novaković[1], Zlata Tomljenović[2] i Anita Rončević[2]
[1]Katedra umjetničkog područja, Odsjek Petrinja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
[2] Katedra za metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti i umjetnosti, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci

Sažetak

U razvojno-procesnom planiranju likovnih aktivnosti, kojem je okvir ideja o kompetentnom i bogatom djetetu, primarna uloga odgojitelja je pažljivo promatranje, slušanje i prikupljanje raznovrsne dokumentacije koja mu pomaže u razumijevanju procesa učenja djece. Kontinuirano praćenje dječjih aktivnosti, precizno i sistematično prikupljanje dokumentacijskog gradiva (korištenjem različitih tehnika dokumentiranja) te njegova interpretacija omogućuju cjeloviti uvid u tijek likovno-kreativnog procesa i neiscrpivi su izvor ideja za daljnje planiranje likovnih aktivnosti. Dokumentacija djeci pruža ponovni uvid u ono što su radili i govorili, gradnju novih znanja na osnovu kritičkog osvrta na vlastiti rad i komunikacije s vršnjacima i odraslima. U tom kontekstu dokumentacija je važno sredstvo informiranja roditelja o dječjem razvoju, interesima i potrebama te profesionalnog razvoja odgojitelja. U istraživanju, u koje je bilo uključeno 207 odgojitelja, zanimalo nas je kako odgojitelji prate i dokumentiraju likovne aktivnosti djece. Rezultati istraživanja odnose se na učestalost i načine dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti i dječjih likovnih radova. Istraživanje je imalo i cilj utvrditi postojanje statistički značajne razlike između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva.

Ključne riječi: *dokumentiranje; likovne aktivnosti djece predškolske dobi; opažanje; praćenje.*

Uvod

Suvremene teorije učenja djece u vrtiću govore o aktivnom ili cjelovitom učenju u kojem je dijete aktivno u procesu pridobivanja i konstruiranja znanja i koje predstavlja transformaciju shvaćanja o svijetu i mijenjanje osobnosti. Spontano učenje putem igre i umjetnosti odvija se u vrtiću kroz raznolike socijalne interakcije s vršnjacima i odraslima (Bruner, 2000). Glavna uloga odgojitelja u takvom pristupu učenju postaje opažanje, praćenje i slušanje te pridobivanje informacija o djetetu iz različitih oblika dokumentacijskog gradiva koje postaje ishodište za daljnje planiranje odgojnog rada. U konceptu „pedagogije slušanja" (Rinaldi, 2006), koja djetetu omogućava izražavanje vlastitih ideja o opažanoj stvarnosti i dijeljenje istih s vršnjacima i stvaranje zajedničkog znanja dokumentacija je glavno oruđe za promatranje i razumijevanje procesa učenja djece (Slunjski, 2012). Kroz različite tehnike prikupljanja dokumentacijskog gradiva odgojitelj poručuje djetetu da ga zanima način na koji ono istražuje i rješava probleme. Dokumentacija tako postaje pomoć odgojitelju u prepoznavanju dječjih misaonih procesa, dječjih pogleda na svijet, njihovih teorija. U dokumentiranju, opažanju i interpretaciji dokumentacijskog gradiva sudjeluju svi sudionici odgojno. - obrazovnog procesa (djeca, odgojitelji, stručni suradnici, roditelji i drugi). Izmjena iskustva način je davanja novih vrijednosti već donesenim interpretacijama pri čemu se rađaju nove ideje i postavljaju nova pitanja. Obogaćeno kolektivno znanje o tome kako djeca uče odgojiteljima omogućava poboljšanje buduće prakse (Thornton i Bunton, 2007).

Osnovna namjera ovog rada je istaknuti značaj praćenja i dokumentiranja s vidika procesno – razvojnog planiranja i mogućnosti produbljivanja razumijevanja procesa formiranja dječjeg znanja. Zanimalo nas je i kakva je praksa u hrvatskim vrtićima s obzirom na učestalost i načine dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti i dječjih likovnih radova.

Značaj praćenja i dokumentiranja likovnih aktivnosti i razvoja

Opažanje, praćenje likovnog procesa, bilježenje i sakupljanje raznovrsne dokumentacije pomaže odgojitelju u razumijevanju dječjih teorija kojima oni razlažu pojave, ljude, stvari koje ih okružuju. Vecchi (2010) smatra da je umjetnost jezik koji podupire proces slušanja, a umjetnički rad djeteta omogućava odgojitelju razumijevanje unutrašnje logike dječjeg likovnog jezika. Od odgojiteljeve sposobnosti opažanja i slušanja te poštivanja djetetovog interpretiranja nastalog likovnog rada, općenito likovne senzibilnosti odgojitelja ovisi u kojoj će mjeri dijete biti opušteno i nesputano u stvaranju. Pažljivo promatranje i praćenje dječjeg likovnog stvaranja omogućava odgojitelju kreiranje opuštene i poticajne okoline za razvoj dječje kreativnosti. Razvoj kreativnosti odgojitelj potiče s ponudom različitih nestrukturiranim izvorima s kojima dijete ima mogućnost različite manipulacije i razvijanja različitih spretnosti, raznolikim iskustvima koja kod djeteta aktiviraju više osjetilnih percepcija i koja omogućavaju i emocionalno doživljavanje te davanje dovoljno vremena za osmišljavanje i realiziranje ideje. Uloga odgojitelja je da organizira spoznavanje određenog problema u obliku koji će djeci biti zanimljiv i izazovan, da mu dopusti samostalno rješavanje problema i da sa novim izazovima intervenira na osnovu opažanja i kada to dijete zahtjeva. Dokumentacija omogućava odgojiteljima kvalitetno praćenje procesa učenja i likovno – oblikovnih strategija (Duh, 2009). Bitno je da je odgojitelj aktivan promatrač u različitim fazama likovno-kreativnog procesa koji dokumentira što djecu zanima, na koji način traži informacije za rješavanje pojedinog problema, kako se odaziva na pitanja i odgovore druge djece, kako funkcionira u paru ili grupi. Kvalitetno prikupljena dokumentacija (korištenjem različitih tehnika dokumentiranja) namijenjena je planiranju daljnjih aktivnosti s ciljem podupiranja razvoja dječjih sposobnosti na likovnom području (Katz, 1998). Najčešće korišteni oblici dokumentacije na likovnom području su likovni radovi djece (crteži, slike, trodimenzionalni radovi), bilješke djece na plakatima i panoima, fotografije i video snimci likovnog procesa, projektne mape. Pažljivo sakupljena i izložena dokumentacija znači poticanje metakognitivnih procesa (razumijevanje vlastitog razmišljanja i učenja) pošto dijete gledajući dokumentaciju lako sam priča priču o vlastitom učenju. Dokumentiranje procesa dječjeg rada kao i gotovih uradaka djece, te kasnija refleksija i evaluacija prikupljene dokumentacije omoguća odgojiteljima praćenje i istraživanje osobnog i profesionalnog razvoja (Rinaldi, 2006).

Metodologija

Cilj istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je utvrditi učestalost i načine dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti i dječjih likovnih radova. Istraživanje je imalo i cilj utvrditi postojanje statistički značajne razlike između odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti.

S obzirom na cilj istraživanja postavili smo slijedeća istraživačka pitanja:

1. Kako često hrvatski odgojitelji dokumentiraju likovno – kreativni proces i likovne radove djece?
2. Koje su najčešće tehnike dokumentiranja likovno – kreativnog procesa i likovnih radova djece?
3. Postoje li razlike između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva?

Opis uzorka

U istraživanje je uključeno 17 vrtića u Hrvatskoj i iz njih 207 odgojitelja. Podijeljeno je bilo 260 upitnika, vraćenih i korektno ispunjenih je bilo 207. Nešto više od polovice odgojitelja (63,8%) završilo je dvogodišnji stručni studij predškolskog odgoja, 17,4 % odgojitelja ima završen trogodišnji bolonjski sveučilišni studij dok ih najmanje sa završenom visokom školom (9,7 %) i srednjom školom (9,2 %). Najveći postotak odgojitelja ima između 21 do 30 godina radnog iskustva (26,1 %), zatim slijede odgojitelji koji imaju od 6 do 10 godina radnog iskustva (24,6 %), njih

18,8 % ima do 5 godina radnog iskustva, a podjednak broj je odgojitelja s radnim iskustvom od 11 do 20 godina (15,5 %) i odgojitelja koji imaju iznad 30 godina radnog iskustva (15,0 %).

Prikupljanje i obrada podataka

Za potrebe opširnijeg istraživanja konstruiran je upitnik o stajalištima i iskustvima odgojiteljica na području likovne umjetnosti i izvođenja likovnih aktivnosti u okviru integriranog predškolskog kurikuluma. S obzirom na predstavljeni problem članka iz upitnika su preuzeta pitanja vezana za učestalost i načine dokumentiranja tijeka likovno - kreativnih aktivnosti i dječjih likovnih radova. Konstruktna valjanost instrumenta provjerena je faktorskom analizom za pitanja ljestvice procjene i ljestvice stajališta Likertovog tipa mjerene skalom od pet stupnjeva (3. i 5. pitanje). U trećem pitanju (uloga odgojitelja u likovnim aktivnostima djece) prvi faktor pojašnjava 37% cjelokupne varijance. U petom pitanju (učestalost nekih didaktičkih oblika izvođenja likovnih aktivnosti) prvi faktor pojašnjava 31 % cjelokupne varijance. Pouzdanost instrumenta utvrdila se metodom unutarnje konzistentnosti tako da se izračunao Cronbachov koeficijent alfa (α), koji iznosi 0.794. Objektivnost upitnika za odgojiteljice smo osigurali s pretežno zatvorenim tipom pitanja te jednostavnim uputama za ispunjavanje. Objektivnost pitanja otvorenog tipa u upitniku je realizirana s razvrstavanjem u određene opisne kategorije. Podatke smo obradili na nivou deskriptivne statistike, pri čemu smo upotrijebili prikaz atributivnih varijabli s frekvencijama i postotcima te osnove deskriptivne statistike (mjere srednje vrijednosti). Odgovore na otvorena pitanja iz upitnika za odgojiteljice smo kategorizirali prvo na sadržajno samostalne jedinice koje smo potom združili u sadržajne sklopove. Utvrdili smo pojavnost pojedinih kategorija i izračunali postotke s obzirom na broj ispitanika. Za izračunavanje razlika između odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva upotrijebili smo neparametrijski Kruskal Wallisov test.

Rezultati i interpretacija

Učestalost i načini dokumentiranja likovno-kreativnog procesa i likovnih radova djece

Tablica 1.
Učestalost dokumentiranja likovno-kreativnog procesa

	Broj odgojitelja	Postotak
Nikad	4	1,9
Rijetko	43	20,8
Često	117	56,5
Uvijek	43	20,8
Ukupno	207	100,0

Iz tablice 1. je vidljivo da većina odgojitelja često (56,5%) ili uvijek (20,8%) dokumentira tijek likovno-kreativnog procesa dok manji postotak onih koji to rade rijetko (20,8). Zadovoljavajući je i podatak da samo 4 odgojitelja nikada ne dokumentiraju likovno-kreativni proces. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti da odgojitelji kontinuirano prate i dokumentiraju proces učenja djece što im omogućava razumijevanje dječjih strategija učenja na likovnom području, lakšu evaluaciju izvedenih aktivnosti te predstavlja polaznu točku planiranja budućih aktivnosti. Likovno izražavanje djece rane i predškolske dobi predstavlja oblik autorefleksije koje djetetu pomaže u razumijevanju stvarnosti koja ga okružuje (Kroflič, 2011). U ranim fazama njegovog likovnog razvoja važna mu je manipulacija materijalima i sredstvima, otkrivanje njihovih upotrebnih mogućnosti, a manje gotovi likovni produkt. Zato je važno da odgojitelj pažljivo prati i opaža dječje aktivnosti i sluša njegove interpretacije nastalog likovnog produkta, prikuplja raznovrsnu dokumentaciju na osnovu koje pažljivo planira i oblikuje daljnja djetetova iskustva.

Tablica 2.
Učestalost dokumentiranja likovnih radova djece

	Broj odgojitelja	Postotak
Nikad	1	0,5
Rijetko	15	7,2
Često	106	51,2
Uvijek	85	41,1
Ukupno	207	100,0

Rezultati istraživanja vidljivi u Tablici 2 ukazuju da nešto više od polovice odgojitelja (51,2%) često dokumentira likovne radove djece, a 41,1% ih uvijek dokumentira. Samo manji postotak odgojiteljica rijetko dokumentira likovne radove djece, a samo jedan odgojitelj je naveo da to ne radi. Na slične rezultate ukazuju i istraživanja Devjak, Skubic, Polak i Kolšek (2012) u kojem 93,4% odgojitelja i pomoćnica odgojitelja slovenskih vrtića navodi da često sakuplja tj. dokumentira izabrane dječje radove.

Odgovore na otvorena pitanja „Na kakav način dokumentirate tijek likovno-kreativnih aktivnosti?“ i „Na kakav način dokumentirate likovne radove djece?“ smo obradili tako da smo ispisali ključne riječi i zatim ih objedinili u smislene kategorije.

Tablica 3.
Načini dokumentiranja likovno-kreativnog procesa

Način dokumentiranja procesa	Broj odgojitelja	Postotak
Fotografiranje	114	55,07
Bilješke	108	52,17
Video zapisi	19	9,17

Kod dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti odgojiteljice upotrebljavaju različite tehnike: fotografiranje, bilješke i video zapise. Najveći broj odgojitelja, njih 114 (55,7%) dokumentira likovno- kreativni proces fotografiranjem. Od toga ih 25,43% uz fotografiranje koristi i bilješke u pedagoškoj dokumentaciji, a 14,03% kombinira fotografiranje i video zapise. Drugi najčešći način dokumentiranja tijeka likovnih aktivnosti je u obliku bilješki u pedagoškoj dokumentaciji (52,07%). Od toga je 57,4% bilješki nastalo u valorizaciji nakon provedene aktivnosti. Odgojiteljice bilježe motivaciju djece za aktivnost, načine korištenja likovnih materijala i tehnika, dječje odazive na pitanja odgojitelja i druge djece i izjave o vlastitom radu. Misli i ideje djece koje zapisujemo za vrijeme aktivnosti važan su podsjetnik da nas ne zanimaju samo konačni produkti već sve faze procesa. Najmanje odgojiteljice prikupljaju dokumentaciju o tijeku likovnih aktivnosti u obliku video zapisa (9,17). Istraživanje Devjak i sur. (2012) ukazuje da 94% slovenskih odgojitelja često ili vrlo često fotografira tijek aktivnosti, video kamerom povremeno snima aktivnosti četvrtina odgojitelja, a 35 % ih to radi često ili vrlo često.

Tablica 4.
Načini dokumentiranja likovnih radova djece

Način dokumentiranja likovnih radova djece	Broj odgojitelja	Postotak
Arhiviranjem u mape	122	58,93
Bilješke	75	36,23
Izložbe na panoima	58	28,01
Foto dokumentacija	48	23,18

Najčešći oblik dokumentiranja dječjih likovnih radova je arhiviranje u mape (58,93%). U većini slučajeva (59,02%) su to individualne likovne mape djece, u nešto manjem postotku (32,78%) odgojiteljice spominju arhiviranje dječjih radova u dječje osobne razvojne mape. U ma-

njem postotku (19,7%) odgojiteljice koriste zajedničke mape projekata. Kao drugi najčešći način dokumentiranja dječjih likovnih radova odgojiteljice spominju bilješke. One se u najvećoj mjeri (33,8%%) odnose na zabilješke na poleđini likovnih radova djece (ime djeteta, dob, motiv, datum, izjave djece i naziv rada), dok mali broj odgojiteljica (10,6%) spominje i bilježenje napretka djece na likovnom području u njihove osobne ili razvojne mape. Na trećem mjestu odgojiteljice kao način dokumentiranja likovnih radova djece navode izložbe na panoima u prostoru vrtića i/ili dječjih igraonica (28,01%). Postavljanje dječjih likovnih izložbi u prostoru vrtića na kojima su izloženi likovni radovi djece, etnografski zapisi i fotografije koje prikazuju proces dječjeg istraživanja i stvaranja pružaju djeci ponovni uvid u ono što su radili i govorili, gradnju novih znanja na osnovu kritičkog osvrta na vlastiti rad i komunikacije s vršnjacima i odraslima. U tom kontekstu dokumentacija je važno sredstvo informiranja roditelja o načinu na koji djeca istražuju i uče (Slunjski, 2001). Na posljednjem mjestu kao način dokumentiranja dječjih likovnih radova koristi se foto dokumentacija (23,18%) i to uglavnom radi dokumentiranja likovnih radova koje djeca odnose roditeljima.

U istraživanju nas je zanimalo postoje li statistički značajne razlike između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva. S obzirom na normalnost distribucije primijenjen je Kolmogorov-Smirnov test koji je za sve čestice na razini statističke značajnosti ($p \leq 0.05$) što implicira odsustvo normalnosti distribucije, stoga je korišten neparametrijski Kruskal-Wallisov test.

Rezultati Kruskal-Walis testa (Tablica 5) ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika između odgojiteljica u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na stupanj obrazovanja. Iz visine rangova je vidljivo da najčešće dokumentiraju tijek likovno-kreativnih aktivnosti odgojiteljice koje su završile dvogodišnji predbolonjski sveučilišni studij ($M_{rank} = 109,79$).

Tablica 5.
Razlike u učestalosti dokumentiranja likovno-kreativnog procesa s obzirom na stupanj obrazovanja

	stupanj obrazovanja	N	M_{rank}	χ^2	g	P
Kako često dokumentirate tijek likovno - kreativne aktivnosti?	srednja škola	19	106,00	0,586	3	0,900
	dvogodišnji predbolonjski stručni studij	132	102,44			
	trogodišnji bolonjski sveučilišni studij	36	109,79			
	visoka škola	20	102,00			
	Ukupno	207				

* $p \leq 0.05$

Jedan od ciljeva je bio i istražiti postojanje statistički značajne razlike između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na godine radnog iskustva.

Tablica 6.
Razlike u učestalosti dokumentiranja likovno-kreativnog procesa s obzirom na godine radnog staža

	godine radnog iskustva	N	M_{rank}	χ^2	g	P
Kako često dokumentirate tijek likovno - kreativne aktivnosti?	0-5	39	101,90	1,604	4	0,808
	5-10	51	108,22			
	10-20	32	94,53			
	20-30	54	107,48			
	iznad 30	31	103,42			
	Ukupno	207				

* $p \leq 0.05$

Rezultati u Tablici 6 ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom godine radnog iskustva.

Iz rezultata je vidljivo (M_{rank} = 108,22) da odgojitelji s manje godine radnog iskustva (5-10) najčešće dokumentiraju tijek likovno-kreativnog procesa.

Zaključak

Dokumentiranje razvoja i učenja na likovnom području sastavni je element odgojno - obrazovnog procesa. Potrebno ga je sistematično planirati a tehnike i metode brižljivo odabrati s obzirom na prirodu učenja na likovnom području. Odgojitelji koji su sudjelovali u našem istraživanju često dokumentiraju tijek likovno-kreativnog procesa i likovne radove djece koristeći različite tehnike prikupljanja dokumentacijskog gradova. NajčešćI oblik dokumentiranja je fotografiranjem, zatim dokumentaciju sakupljaju u obliku bilješki, a najmanje koriste video zapise. Manji postotak odgojitelja spominje korištenje više različitih načina dokumentiranja tijeka likovno-kreativnog procesa. Nešto češće odgojitelji od dokumentiranja likovno – kreativnog procesa dokumentiraju dječje likovne radove. To ukazuje da su više orijentirani na gotovi produkt a manje na sam proces. Najčešći oblik dokumentiranja dječjih likovnih radova je arhiviranje u individualne dječje mape, zatim bilješkama, potom izlaganjem dječjih radova na panoima, a najmanje u obliku foto dokumentacije. Rezultati istraživanja su pokazali i da ne postoje statistički značajne razlike između odgojitelja u učestalosti dokumentiranja tijeka likovno-kreativnih aktivnosti s obzirom na stupanj obrazovanja i godine radnog iskustva. Predstavljeni rad mogao bi se u budućnosti proširiti istraživanjem tko je i na koji način uključen u interpretaciju dokumentacije o likovnom razvoju djece.

Literatura

Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa: Zagreb.

Devjak, T., Skubic, S., Polak A., i Kolšek V. (2012). *Predšolska vzgoja : od starega k novemu*. Ljubljana: PEF.

Duh, M. (2009). Likovno-oblikovne strategije predškolske djece. U Vujičić, L., Duh, M. (ur.). *Interdisciplinarni pristp učenju-put ka kvalitetnijem Obrazovanju djeteta.* (str.85-98). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Katz,L. G. (1998). What can we Learn from Reggio Emilia? U Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. The hundred languages of children The Reggio Emilia approach, Advanced Reflections. London: Ablex publishing corporation.

Kroflič,R. (2011). *Zagovor likovne umetnosti v postmodernem razumevanju humanističke izobrazbe.* U Frelih, Č., Muhovič, J. (ur.). Vizualno in likovno v postmoderni. Dileme in razvodja. Ljubljana: PEF.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia (Listening, researching and learning).* London in New York: Routledge.

Slunjski, E. (2001).*Integrirani predškolski kurikulum, rad djece s projektima*. Zagreb: Mali profesor.

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

Thornton, L., i Brunton, P.(2007). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Abingdon: Routledge.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia (Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education).* Routledge (Contesting Early Childhood): London and New York.

Svetlana Novaković
Katedra umjetničkog područja
Učiteljski fakultet u Zagrebu, Odsjek Petrinja
Sveučilište u Zagrebu,
Trg Matice hrvatske 12, 44250 Petrinja, Hrvatska
svetlana.novakovic@ufzg.hr

Zlata Tomljenović
Katedra za metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti i umjetnosti
Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
zlatatomljenovic@gmail.com

Anita Rončević
Katedra za metodike nastavnih predmeta humanističkih znanosti i umjetnosti
Učiteljski fakultet u Rijeci
Sveučilište u Rijeci,
Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka, Hrvatska
anita@ufri.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 56-63

Monitoring and documentation of preschool children's visual art creation

Svetlana Novaković[1], Zlata Tomljenović[2] and Anita Rončević[2]
[1]Chair of the Arts, Department of Petrinja, The Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb, Croatia
[2]Chair of the Methods of teaching subjects of Humanities and Arts, The Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Rijeka, Croatia

Abstract

In developmental-process planning of visual art activities, which is framed by the idea of a competent and rich child, preschool teacher's primary role is careful observation, listening and collecting various documentation, which helps with understanding children's learning process. Continuous monitoring of children's activities, precise and systematic collection of documentation matter (using various documentation techniques), and its interpretation provide integral insight into the course of visual art-creative process and represent the inexhaustible source of ideas for further art activities planning. Documentation gives children another insight into what they've been doing and saying. It also gives them the opportunity for building new knowledge on the basis of critical review of their own work and communication with peers and adults. In this context, documentation is an important tool for informing the parents about children's development, interests and needs, and of preschool teachers' professional development. In the research, which included 207 preschool teachers, we aimed at examining the ways in which the preschool teachers monitor and document children's visual art activities. The results of the research involve the frequencies and ways of documenting the course of visual art-creative activities and children's visual art works. The research also aimed at determining the statistically significant difference between the preschool teachers in the frequency of documenting the course of visual art-creative activities, in view of their education degree and years of work experience.

Key words: *documenting; visual art activities for children of preschool age; observation, monitoring.*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 64-72

Children and architecture: educational perspectives

Monica Amadini
Department of Pedagogy, Catholic University "Sacro Cuore"

Abstract

The paper intends to propose a pedagogical interpretation of the relationship between childhood and architecture, inquiring about how to approach the space in accordance with children needs (playing, moving, exploring, getting in touch). Children don't play out a simple process of adaptation to space, but a real constructive interaction: they assimilate the architectural environment constructively, making significant cognitive, psychomotor and affective procedures, through active approaches. The relationship between children and architecture is complex, since the space is a construct, in which signs and symbols, actions and relationships, emotional experiences and mental representations intersect.

The objective of the paper is to present a project for children's education to architecture, that enhances children skills and their ability to proceed from the real to fantastic dimension, without losing the meaning of contexts. The project's purpose is to provide primary school children with an opportunity to create a personal relationship with their life contexts, consisting of knowledge and feelings, developed through intense sensorial experiences and physical activities. The selection of methods is inspired by Montessori theory, which attributes great value to the sensorial quality of spaces and motor activity, through the integration of mind and body.

Leading children to take ownership of the city signs, observing and understanding what distractedly unfold before their eyes, create the prerequisites to generate the sense of place. By promoting a conscious reading of urban spaces, children can find the pieces of a very complex mosaic, which was formed over time leaving architectural signs.

Key words: *childhood; relationship; sensorial experiences; skills; space.*

Introduction

Children and space: a special relationship

The paper means to propose a pedagogical interpretation of the relationship between childhood and architecture, inquiring about how to approach the space in accordance with children needs (playing, moving, exploring, getting in touch).

Space is a category of crucial importance in learning, communicating, growing processes, and in the overall development of child's personality (Spencer, C., Blades, M., 1993). The human body is rooted in a space, which takes on an existential depth. For children in particular, this is true: the space, for them, is a kind of extension of their body. Through the body, a child develops spatial experiences that cannot be reduced to a mere formalization in abstract and decontextualized categories.

The specificity of children sight on space and architectural elements, can be briefly described according to some indicators, that point to the differences between adulthood and childhood:

- children make an unconventional use of space and architectural emergencies: they produce innovations ;
- children develop a strong emotional attachment to objects and give life to forms/materials/substances;
- child knows reality through a playful approach;
- in a space, children basically search relations (with things and people);

- in order to know a place, child has different times than those of an adult: he needs to *waste time* to stay close to things;
- while adults observe spaces and architectural forms from top to bottom, children contemplate them from the bottom up (and are most affected by the closest things).

The growing process of a child occurs through the relationship with space, in a continuous and fruitful exchange with the environment. For children, the space is the context in which they live and grow, in an interaction that conveys meanings and generates relations. In order to understand the relationship between children and space we can refer to the pedagogical perspective of M. Montessori, according to which child "is not passive. He certainly receives impressions, but he is also an active research-worker in the environment" (1949, p. 144).

This means that the relationship between children and architecture is complex, since the space is a construct, in which signs and symbols, actions and relationships, emotional experiences and mental representations intersect. If children don't play out a simple process of adaptation to space (but a real constructive interaction), they also assimilate the architectural environment constructively, making significant cognitive, psychomotor and affective procedures, through active approaches.

These theoretical considerations, however, today must be compared with some contextual data (Spencer, C., Woolley, H., 2000). As an example, we can mention the increasingly early and invasive initiation of childhood to virtual reality. This has been debated widely, with specific attention to the evolutionary consequences arising from the fact of growing up in a world just seen but not experienced or shared, in which people do not really interact.

This paper would like to stress the importance of living spaces for children, intended as existential references. The connotation of architectural spaces can facilitate or hinder social experiences; their usability can encourage or discourage exploration and discovery, impacting on identity formation. In consonance with the proxemics of Hall, we believe that space possesses a *silent language*. This hidden dimension is a powerful mediator, a sort of communication channel, which broadcasts messages, information, perceptions, climates and atmospheres, also acting on organization of thoughts, emotions and social behaviors of children.

Growing today in the architectural spaces

P. Goodman, educator, with his brother, planner, has made interesting studies on the relationship between architecture and quality of life, moving from a fundamental assumption: a child (or any citizen), accepts the architectural background that surrounds him as the inevitable nature of things; not realizing that someone, once, drew some lines on a piece of paper: lines that could have been designed differently. But now, as the architect or the engineer has designed, so people are forced to walk and live (1990).

If children receive an implicit but strong conditioning by the way their living spaces are structured, it is relevant to consider that childhood today is increasingly urban: the city is the habitat for more than half the world's population (just over a century ago, only 10% of the population lived in cities). This change has an impact on the conditions of childhood development, by virtue of the close interdependence among architectural forms, relational dynamics, identity processes.

The city has always been a cultural and relational construction, full of tensions and contrasts, ambiguity and complexity. Today, however, it has specific connotations. We can just consider the transformation of children environment, often bent to the imperatives of mobility, as well as the apparent inability of autonomous movement and the progressive lack of friendship networks. J. Wyn and R. White complain about the presence of a form of *spatial apartheid* towards new generations (1997).

Contemporary landscapes, increasingly inaccessible to children and depopulated, remain meaningless and elusive. In this situation of spatial poverty, childhood is deprived of the opportunity of experiencing existential scenarios, unable to develop an adequate perception of places and relational experiences. In order to earn a place, a child not only needs to look at it

from a distance but rather to follow it, to relate to it and with it, using the perceptual and emotional signs that connote this place (Montessori, M., 1949, pp. 272-273).

The depletion of spatial experience also has repercussions on the cognitive level. We can cite, for example, the increasing children difficulty to draw mind maps. An environment representation, in fact, is not only determined by age and by the subject's structural characteristics, but is strongly influenced by the amount and quality of experience that a child performs in this environment (Spencer, C., Blades, M., Morsley, K., 1989). If a child does not develop mental maps compared to life space, he is not only deficient in geographical terms. Mind maps have important functions of orientation in space, but also provide reference systems in order to organize experiences and relationship with reality (Cohen, R., 1982).

The experiences of loss or rejection, resulting from the impossibility of living spaces or the fact to inhabit them in a distorted way, cannot remain indifferent if we accept the idea that space configuration affects the way in which new generations come in relation, define their identity, structure their life.

On the basis of these considerations, for example, a project for children's education to architecture will be presented: it enhances children skills and their ability to proceed from the real to the fantastic dimension, without losing the meaning of contexts. Specifically, the project's purpose is to provide primary school children with an opportunity to create a personal relationship with their life contexts, consisting of knowledge and feelings, developed through intense sensorial experiences and physical activities.

Methods

The project *Children and architecture*, was founded in 2000 in Brescia by a collaboration between the chair of Pedagogy of the Catholic University of Brescia and the Order of Architects of the same city. The desire to bring children to their environment and its architectural elements found in 2011 the opportunity to be further raised through the support of UIA (*Union Internationale des Architectes*), with the project *Built Environment Education Network*, adopted and implemented by several international partners, with the aim to sensitize the adult world about the importance of the relationship between childhood and space.

The project is aimed at primary school pupils and implemented jointly by educators and architects. Planning of educational pathways occurs in collaboration with teachers of the classes concerned: this allows to put the project on curricular education and implement interventions that enhance the architectural specificity of the territory.

Aims

The project aims to meet the need to recover the sense of place, allowing children to attribute a value to living spaces. In the current loss of sense of belonging and citizenship we consider important to help children to establish a new and responsible connection with their environment.

The aim is also to give children an opportunity to create a personal relationship with architectural spaces, made of knowledge and experiences, through intense sensory experiences and physical activities. In this way, children can become sensitive and aware of their built environment.

A further aim is developing and implementing an elementary educational curriculum, heightening awareness of the built environment.

Methodological approach

The selection of methods was inspired by Montessori theory, which attributes great value to the sensorial quality of spaces and motor activity, through the integration of mind and body (1949).

Moreover, the approach adopted involves the use of tools that promote active learning processes and enhance the group as a place of learning.

Meetings are conducted in workshop form, in the classroom and in urban areas, developing intuition of L. Mumford: the *street work*. It is a particularly effective strategy for learning and growing in the city and through the city (1961).

To remain adherent to this approach, the architectural elements are explored in a multiplicity of meanings:

- as a source of knowledge (cognitive aspect)
- as spaces of narration (symbolic and cultural aspect)
- as educational setting (pedagogical aspect)
- as a place of belonging (affective-emotional aspect)
- as a place of participation (ethical-social aspect)

Tools

For promoting a competent interpretation of architecture, specific tools of space measurement and representation were made, finding shared mode of description and information processing. Tools proposed to children are those generally used by architects to measure, design, represent space. For children, the experience of being able to use the architect tools is a meaningful opportunity to make a learning path that goes from the knowledge of materials to the works designed and made by architects, in active and creative way.

A widely proposed instrument is that of drawing, in various conditions (live or rear), with different techniques and with a plurality of materials. Through drawing, children can efficiently represent open spaces and closed spaces, heights and materials, lines and angles, lights and shadows, size and direction, as well as the perspective.

In order to achieve an authentic observation, a multisensory approach has been adopted, valuing the opportunity to know the space according to multiple perspectives and using all five senses (Hannerz, U., 1980). Children should discover how surprising is knowing monuments or squares through touch, smell, hearing... , elaborating specific multisensory maps. In keeping with the Montessori approach (1949), particular activities of material handling and contact with the materiality of the urban objects have been realized. Metaphorically, we want to give children the experience of taking the city in their hands, as the appropriation of a space full of life.

So that the approach to architecture does not remain aloof from the perception of self and world, activities have been predisposed, characterized by a significant social and emotional component (activities with symbolic value, role playing, simulations, group work). Coming into contact with the complexity of the urban web and the dynamic network of physical, relational, affective elements is an educational opportunity for entering into relationship with the space, discovering places as carriers of meaning.

Finally, getting involved by the provocation of C. Ward to make the city an *educating machine* (Ward, C., 1994), training pathways have been implemented, realizing exploratory experiences in the city, through discovery, contact, practice. These *town trails* are planned to correspond to two educational aspects: developing feelings of belonging and reassurance (providing recognizable references, readability of space and sense of continuity); encouraging exploration and discovery (soliciting research, experimenting unusual approaches, creating a sense of adventure).

Community maps

Considering the fact that the structural, relational and cultural aspects of architectural elements are deeply interrelated, we find particularly useful to present a specific tool that has been used in the project: community maps.

The idea of *Parish Maps* (i.e. community maps) was born in England in the 80s by Common Ground, an association that chose to devote itself to knowledge and appreciation of local heritage through the active involvement of the community. The adjective *Parish* clearly shows that the goal is not to give primary attention to a place defined by rigid administrative boundaries and urban planning, but rather privileging the value that people attach to that place and its architecture.

Community maps are useful tools by which people who inhabit a place can tell others (in this case children) the main points of its own history, that is, a network of meanings and signifiers. So, the map is not an end in itself: it is a path that leads to involvement, research and commitment. It is a creative tool that can strengthen and rebuild in contemporary terms the fundamental link between people and places.

In our project the use of community maps intends to strengthen the identification of children with places and architectural elements surrounding them (Twigger-Ross, C.L., Uzzell D.L.,1996). The maps, in fact, are not only a set of lines on paper but can also be guardians of memories and stories related to places. Today, sophisticated thematic maps collect and document information on every corner of the planet. At the same time, we are experiencing a loss of places awareness, understood as an expression of sedimented wisdoms, transmitted from generation to generation.

A place is much more than a geographical area, a list of data, or a combination of natural/artificial elements. In fact every site includes memories, often collective, actions and relationships, values and facts, which are much closer to people rather than to geography, to feelings rather than to surface extension. The sense of place, in fact, consists of different dimensions: cognitive, affective, behavioral or pragmatic (Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R., 1983).

Creating with children a map that relates community life is something more than a simple inventory of tangible or intangible assets, as it also includes a set of relationships and socio-cultural meanings (Long, D.A., Perkins, D.D., 2007).

This tool allows to give evidence to the multiple relationships that inextricably link architectural heritage and community. Children can thus deepen the knowledge of architectural, artistic and cultural heritage through the development of interpersonal relationships.

The educational value of these paths lies in the possibility of directing children to grasp the deep synergies between *urbs* (the *stone city*, the walls, the architectural structures) and *civitas* (the *city of people*, of different cultures and groups that live there).

In summary , the levels of analysis fielded in the creation of maps by children are as follows:

- physical space, understood as the natural space but also as a result of human intervention;
- representative space, conceived as an expression of value systems;
- space as the object of projects/hypotheses/possible actions;
- represented space , that is encoded conventionally.

Results

For analyzing children needs and spatial representations, in a first assessment phase a range of tools have been used: narrative tools (biographies, diaries, letters, themes) and representative tools (maps, cartographic representations), test about spatial orientation, ethnographic observations. In this evaluation phase, relevant indicators of an inability to think the architectural spaces (in a contextualized, critical and truly original way) have been detected. Even teachers surveyed in this assessment phase have found that children today show specific difficulties in observing and reading environments. The poor attendance of urban spaces, but also other contextual factors such as lack of time or excessive use of multimedia tools, creates a kind of addiction in observation skills.

The use of the same assessment tools in the final stage has shown that the opportunity to learn to dock in a conscious and responsible way the city has triggered in children change processes. The active approach to urban environments has not only stimulated spatial skills, but has also transmitted behavior patterns, rules and attitudes.

Through the experimentation and internalization of the architectural language, children were able to draw a sort of *grammar of space*: this allowed them to interpret and develop a culture of space. At the end of this educational path, children have also developed a sense of belonging and experienced positive feelings related to exploration and discovery.

The use of community maps, in particular, has promoted processes of identification with space, urging the adoption of a responsible ethos and contributing to the development of a critical and active look on reality.

Furthermore, when children and teens design and create structures, they draw upon many different skills and fields of knowledge: math, architecture, history, social studies, geography, art, and even writing. They acquire knowledge and develop skills, learn concepts and approach interdisciplinary content by different perspectives. These activities allow children to enable various forms of learning, related to multiple cognitive abilities (Multiple Intelligences). A wider interconnection is created among disciplines, conceived not as an end in themselves, but as tools for interpreting reality: this is the relationship, effectively theorized by J. Dewey, between experience and knowledge.

Finally the project has created an intensive interdisciplinary dialogue, through opportunities for meetings among professional differently structured worlds, with their languages and codes. The commitment to work with children, in order to develop a new approach to space, has fostered fruitful convergences, cross-involvement of different types of knowledge, which contribute, each according to its specificity, to promote a responsible approach to the built space. The interdisciplinary agreement allowed to understand that we cannot ignore the influence that architectural frames have on the mind and body of people. Educating children to architecture and with architecture is a fruitful way to give birth to symbolic adventures, meeting spaces, places of significance. By including professionals in education as well as in architecture, it was possible to obtain significant results in three key areas:

- Affective: promotion of personalized relationships with peers and adults, emotional investment to environment and architectural spaces, achievement of satisfaction and personal pleasure;
- Creative: development of analytical skills, especially in the representation of space, processes of abstraction and problem solving;
- Cognitive and normative: children feel more competent in providing social contributions, in making their own decisions, in making proposals and thinking about projects, taking into account environmental constraints and technical aspects.

Discussion

With reference to these considerations, we consider essential to contextualize reflections on the relationship between children and architecture, analyzing the silent language of current architectural spaces, that adults have built and modified, urbanized and motorized (Amadini, M., 2013). In this direction, it's strategic to formulate educational approaches which allow to introduce children to architecture, reacting to that sense of indecipherable and disorientation that often invest places and architectural structures, generating forms of social and existential drift.

From an educational point of view, we have to work so that children can decipher spaces, capturing the symbolic dimension. At the same time, in order to overcome an adult-centered perspective, it is important to explore and exploit the specific aspects that characterize the way in which children ascribe meaning to spatial configurations.

Assuming this educational perspective, it is essential to work in two directions: to give children living spaces (return spaces for children); to allow children to participate actively, expressing all their original potential (give space to children)

1) Regarding the first aspect, it is essential to allow children to live and explore spaces and architectural structures. In the famous texts *The secret of childhood* (1986) and *The Formation of Man* (1991), M. Montessori prefigures for the developmental period (or sensitive period) from 6 to 12 years, the need to implement a *dilatant education*, i.e. to expand horizons with respect to world knowledge. From this, it comes the need to ensure an active and increasingly extended approach to space.
2) The second direction implies that children themselves are directly involved, so that it is possible to grasp their authentic development needs. Children active participation is pro-

vided for building a *grammar of space* that is an expression of the childhood culture and not of the adulthood one. In order to counteract the lack of sense of the world experience, it is necessary to provide concrete opportunity to act on it, to dream and design it.

If we want to restore childhood's acting ability, it is necessary to replace the theme of space in educational planning, with particular attention to certain aspects:

- understanding space as a place of relationship (with themselves, with others, with things);
- considering space as a source of knowledge;
- discovering space as an inexhaustible source of emotions;
- understanding space as a place for gaining autonomy.

Leading children to take ownership of the city signs, observing and understanding what distractedly unfold before their eyes, create the prerequisites to generate the sense of place. The objective of promoting a conscious reading of urban spaces, finding the pieces of a very complex mosaic, which was formed over time leaving architectural signs, can be realized in all those educational programs that aim to subvert the contemporary growing processes of *urban children*, creating bonds of sense and generating enthusiasm for their city (Hidalgo, M.C., Hernandez, B.,2001).

Going across the spaces of a city and understand the history, through monuments and architectural works, is a way to accompany new generations in the educational process of rooting. In order to meet the need to develop a sense of belonging, it is important to protect two particular but complementary provisions:

- providing reassurance and security (references recognizable, security, legibility, continuity);
- allowing discovery and exploration (research spirit, sense of adventure, active experimentation).

Conclusion

By approaching architecture, students can cultivate new semiotic approaches to the urban context. Places and architectures of the city are part of the history of people (Hill, F., Michelson, W.,1981). They aren't simple substrates but an active part of our experiences. The objective is not to create a generation of architects but to enhance childhood specificity in the approach to space and architecture, through tools that promote their active participation. By experimenting a kind of integrated learning which prompts visual thinking, problem solving, cooperative learning and the making of critical judgments, children will be able to make decisions about building cities and the quality of the built environment (Chambers, R., 2002).

In the UNICEF report on *The State of the World 2003*, subtitled *Children participation*, it is very clearly expressed that children have to provide information, support and necessary conditions that effectively allow them to participate, in ways that ensure dignity and enhance their self-esteem. If we want to ensure children active citizenship, it is essential that they know the reality around them, fully expressing their skills and contributing in person to build the world they want to live.

The enhancement of children participation requires an intense debate of theoretical and epistemological nature, but also the foreshadowing and experimentation of new methodological approaches. In this perspective, the paper intends to present a possible way to propose to the new generations a conscious approach to their own living spaces.

By improving processes of identification with architectural spaces, urging the adoption of a responsible ethos and offering opportunities for exploration and discovery, we can help to establish a critical approach to the reality in which we live. In the current loss of sense of belonging and civic sense, it seems very important to help children establishing a new and responsible relationship to their territory.

The city itself, as a place of life and an educational laboratory, finds meaning each time that a child has the opportunity to observe it, touch it, act in it. This should be recognized as a

right belonging to every growing subject, who needs to experience the space and its forms, to experience emotions and find meanings.

In light of this attention, it is important to propose new semiological approaches to urban spaces and their architectures, covering them with symbolic and experiential attributions. The places of the city, in this way, can become part of the history of each person, not simple frames but an active part of our experiences.

References

Amadini, M. (2013). Urban transformations and mobility: educational challenges. In M. Pezzagno (Eds), Living and walking in cities. Cultures and techniques for accessibility, (pp. 131-136), Forlì: EGAF.

Cohen, R. (1982) *New Directions for Child Development: Children's Conceptions of Spatial Relationships*, San Francisco: Jossey-Bass.

Goodman, P., & Goodman, P. (1990). *Communitas*, New York: Columbia University Press.

Hannerz, U. (1980).*Exploring the City: Inquiries Toward an Urban Anthropology*, New York: Columbia University Press.

Hidalgo, M.C., & Hernandez, B. (2001). Place Attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21 (3), 273-281. doi: 10.1006/jevp.2001.0221

Long, D.A., &Perkins, D.D. (2007). Community social and place predictors of sense of community: A multilevel and longitudinal analysis. *Journal of Community Psychology*, 35 (5), 563-581. doi: 10.1002/jcop.20165

Montessori, M. (1949). *The Absorbent Mind, The Theosophical Publishing House*, Madras: Adyar.

Montessori, M. (1986). *The Secret of Childhood*, Bombay: Orient Longman.

Montessori, M. (1991).*The Formation of Man*, Madras: Kalakshetra.

Mumford, L. (1961).*The City in History: Its Origins, Its Transformations, and Its Prospects*, Harcourt, New York: Brace & World.

Proshansky, H.M., & Fabian, A.K., & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3 (1), 57-83. doi: 10.1016/S0272-4944(83)80021-8

Spencer, C., & Blades, M. (1993). Children's Understanding of Places: The World at Hand. *Geography*, 78 (4), 367-373.

Spencer, C., & Blades, M., & Morsley, K. (1989).*The Child in the Physical Environment*, Chichester: Wiley.

Spencer, C., &Woolley, H. (2000). Children and the city: a summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health and Development*, 26 (3), 181-198. doi: 10.1080/01426399908706564

Twigger-Ross L., & Uzzell D.L. (1996). Place and identity processes. *Journal of Environmental Psychology*, 16 (3), 205-220. doi: 10.1006/jevp.1996.0017

Ward, C. (1994). *The Children in the City*, London: Penguin.

Wyn, J., & White, R. (1997). *Rethinking Youth*, London: Sage.

Monica Amadini
Dipartimento di pedagogia, Facoltà di Scienze della formazione
Sede di Brescia, Università Cattolica del Sacro Cuore
Via Trieste 17, 25121 Brescia, Italia
monica.amadini@unicatt.it

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 64-72

Djeca i arhitektura: odgojno-obrazovna perspektiva

Monica Amadini
Odsjek za pedagogiju, Katoličko sveučilište "Sacro Cuore", Brescia, Italija

Sažetak

U radu se namjerava ponuditi pedagoška interpretacija odnosa između djetinjstva i arhitekture, propitujući kako pristupiti prostoru u skladu s dječjim potrebama (igranje, kretanje, istraživanje, diranje). Djeca ne glume jednostavnu prilagodbu prostoru, već u njemu konstruktivno djeluju: konstruktivno asimiliraju okruženje, pri tome stvarajući važne kognitivne, psiho-motoričke i afektivne procedure putem kreativnih pristupa. Odnos između djece i arhitekture je složen, s obzirom na to da prostor nije dan, nego je konstrukt u kojemu se presijecaju znakovi i simboli, aktivnosti i odnosi, emocionalna iskustva i mentalni prikazi. Cilj je ovoga rada prezentirati projekt za obrazovanje djece u arhitekturi kako bi se obogatile dječje vještine i njihova sposobnost prijelaza iz stvarne u fantastičnu dimenziju bez gubitka značenja sadržaja. Svrha je projekta bila omogućiti djeci u osnovnoj školi kreiranje vlastitog odnosa sa životnim kontekstima koji se sastoje od znanja i osjećaja, a razvijen je putem senzornih iskustava i tjelesne aktivnosti. U odabiru metoda taj obrazovni alat inspiriran je razmišljanjima Marie Montessori koja je pripisala veliku vrijednost senzornoj kvaliteti prostora i motoričkoj aktivnosti integracijom uma i tijela. Eksperimentiranjem i internalizacijom arhitektonskog „jezika" djeca su mogla izvući određenu „gramatiku prostora": to im je omogućilo interpretiranje i razvijanje kulture prostora. Na kraju ovog obrazovnog puta djeca su također razvila osjećaj pripadnosti,pa su iskusila pozitivne osjećaje vezane uz istraživanje i otkrivanje.

Ključne riječi: *djetinjstvo; odnos; prostor; senzorna iskustva; vještine*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 73-85

Istraživanje stavova učitelja i nastavnika o sadašnjosti i budućnosti u likovnoj kulturi i umjetnosti

Jelena Bračun Filipović, Ida Loher i Gordana Košćec Bousfield
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA

Sažetak

Ovo istraživanje se naslanja na teze koje je grupa autora postavila u Strategiji razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju.

Osim kvantitativnog povećanja satnice na minimalno 2 sata tjedno ključna je i kvalitativna izmjena sadržaja predmeta. Strategija predlaže da se u ishodima budućeg predmetnog kurikuluma pojačaju područja dizajna, arhitekture i novih medija usporedo s područjem likovnosti/povijesti umjetnosti koje je tradicionalno prisutno u nastavi. Također potrebno je metode poučavanja promijeniti i osuvremeniti kako bi uključivale više projektne nastave i problemskog rješavanja zadataka.

Za istraživanje stavova učitelja i nastavnika o sadašnjosti i budućnosti u likovnoj kulturi i umjetnosti primijenjen je anketni upitnik koji sadrži 36 pitanja. Istraživanje je provedeno u zadnjem kvartalu 2014. godine metodom grupnog vođenja ankete uz pomoć pismenog anketnog upitnika. Cilj istraživanja je utvrditi kako učitelji i nastavnici gledaju na uvođenje novih sadržaja i metoda kroz opće ishode učenja. Opći ishodi učenja navedeni u istraživanju odnose se većinom na sadržaje arhitekture, dizajna i novih medija te na stjecanja znanja i sposobnosti kroz samostalni, suradnički i projektni rad. Osim stavova o ishodima učenja, istraženo je i koliko su učitelji i nastavnici informirani o dokumentima koji su trenutno aktualni te kakvi su stavovi o izjavama koje se u stručnim krugovima često spominju kao samorazumljive i općeprihvaćene, ali nikada nisu bile istražene.

Ključne riječi: *ishodi učenja, kurikulum, metode poučavanja, vizualna kultura i umjetnost;*

Uvod

Povod za istraživanje stavova učitelja i nastavnika o sadašnjosti i budućnosti likovne kulture i umjetnosti jest najavljena kurikularna reforma školstva te prelazak na devetogodišnju osnovnu školu.

U *Strategiji razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju* postavlja se teza da su kreativni predmeti u školi presudni za razvoj kreativnosti kroz osnovnu i srednju školu što bi trebalo rezultirati stvaranjem dugoročnog razvoja kreativnog i inovativnog društva, kulture, kulturološke pismenosti i samosvijesti te gospodarstva visoke dodane vrijednosti.

Ovo istraživanje oslanja se na premise dane u spomenutoj *Strategiji*. *Strategija* je rezultat rada velikog broja stručnjaka te je 29. listopada 2014. javno predstavljena na Akademiji likovnih umjetnosti u Zagrebu, koja je zajedno s Učiteljskim fakultetom u Zagrebu, Arhitektonskim fakultetom i Studijem dizajna, udrugama OPA i Interakta te sa Hrvatskim društvom dizajnera i Komorom arhitekata supotpisnik ovog dokumenta što mu daje značaj iako nije službeni državni dokument (http://www.alu.unizg.hr/alu/cms/upload/dokumenti/ostalo/Strategija_razvoja_kreativnosti.pdf).

Još od 1997. godine, kada je umanjena satnica likovne kulture s 2 sata tjedno na 1 sat tjedno, učitelji i stručna javnost upozoravali su na dugoročne negativne posljedice takve odluke. Godinama se pokušavalo uvjeriti resorno Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta da promjeni tu odluku. Korišteni su mnogi argumenti, ali rezultat nije postignut. Sada kada se najavljuje du-

binska reforma školstva, nadamo se da će biti mogućnosti da se uvaži mišljenje struke o važnosti povećanja kvantitete i kvalitete nastave iz područja vizualne kulture.

U procesu pisanja *Strategije razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju* pokazala se potreba da se uvriježena stajališta dodatno potkrijepe istraživanjem među učiteljima likovne kulture i nastavnicima likovne umjetnosti. Smatrali smo da je izuzetno važno objektivno izmjeriti stavove učitelja i nastavnika kako bi još bolje mogli argumentirati traženja za povećanjem satnice i za promjenom i osuvremenjivanjem sadržaja nastave likovne/vizualne kulture.

Pri pisanju ishoda u *Strategiji razvoja kreativnosti* koristila se Bloomova taksonomija. Ona opisuje "uže kategorije ciljeva učenja unutar kognitivnog područja. (…)" (Nimac, 2014, str. 11) Taksonomija pomaže učitelju/nastavniku da stvori jasniju sliku planiranih učenikovih postignuća, da jasno informira učenike o očekivanjima, pomaže mu u odabiru nastavnih aktivnosti koje će učenicima omogućiti učenje, stjecanje znanja na višim razinama i poticajnu raznovrsnost za sve učenike. Također, pomaže mu da točno procijeni u kojoj mjeri su učenici postigli očekivano. (Nimac, 2014)

Glagoli koji su korišteni u oblikovanju predloženih široko definiranih ishoda, preuzeti iz revidirane Bloomove taksonomije, jasno ukazuju da je mišljenje i učenje pomoću umjetničkog obrazovanja, aktivan proces. (Nimac, 2014) Ishodi su grupirani u četiri obrazovne skupine: od 1. do 3 razreda, od 4. do 6., od 7. do 9. te srednja škola. Iako su navedeni ishodi vrlo široko postavljeni te stoga samo u širokim potezima ukazuju na generalni smjer budućeg predmetnog kurikuluma, ipak su pri pisanju ciljano pokrivene i više i niže razine znanja, sukladno kognitivnom razvoju učenika.

Strategija razvoja kreativnosti oslanja se na teoriju *outcomebased* kurikuluma, koji daje veće slobode učiteljima i nastavnicima. On je temeljen na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda (*outcomes*), a danas je dominantan kurikulumski model. (Baranović, 2006)

Ovakav razvojni model kurikuluma određuje jasne standarde očekivanih postignuća učenika. Predloženi ishodi strukturirani su prema stupnju obrazovanja, odnosno obrazovnim ciklusima od 3 godine u osnovnoj školi. Oni mogu poslužiti kao smjernice za izradu „liste precizno određenih znanja, vještina i vrijednosti u pojedinim nastavnim predmetima i međupredmetnim (krozkurikulumskim) temama za određeni stupanj obrazovanja s indikatorima za utvrđivanje stupnja njihove usvojenosti, tj. definiraju se nacionalni odgojno-obrazovni standardi." (Baranović, 2006, str. 33)

Važno je da se u kurikularnoj reformi poveća sloboda učitelja i nastavnika u odnosu na sadašnji *Nastavni plan i program* (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). Trenutni je PIP ograničavajući, jer je sadržaj nefleksibilno podijeljen u nastavne teme (15 nastavnih tema po razredu) koje učitelj transferira u jedan ili dva nastavna sata (ovisno da li nastavu održava u blok-satovima ili ne). Svaka nastavna tema u PIP-u ima navedene ključne pojmove koje se unutar nje mora obraditi. Osim što je odabir ključnih pojmova kroz osnovnu školu izrazito nesistematičan, ovakvim pristupom se onemogućuje učiteljima da samostalno odaberu tempo i učestalost obrade pojmova s obzirom na individualne potrebe njihovih učenika. U *outcomebased* kurikulumu sloboda učitelja i nastavnika ostvariti će se fleksibilnijim korištenjem ishoda iz nacionalnih predmetnih kurikuluma pri programiranju, organiziranju i izvođenju nastave u školama kroz školski kurikulum koji je prilagođen potrebama učenika, učitelja/nastavnika i same škole/lokalne zajednice.

2011. Sabor Republike Hrvatske usvojio je *Nacionalni okvirni kurikulum – NOK* (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011) koji odgovara drugom rasprostranjenom modelu nacionalnog kurikuluma (engl. *National Curriculum Framework*). „Za njega je karakteristično da definira ciljeve obrazovanja (također operacionalno iskazane u formi očekivanih kompetencija učenika ili ishoda) i opće smjernice za programiranje nastave u školama." (Baranović, str. 34, 2006). Nacionalni obrazovni kurikulum može i okvirno definirati minimalnu satnicu te ostale komponente, iako to hrvatski *NOK* ne

čini. *NOK* nije zaživio kao osnova predmetnih kurikuluma, jer nisu doneseni ostali strateški dokumenti. Pretpostavljamo da će se nova kurikularna reforma djelomično naslanjati na *NOK* iz 2011.

Izuzetno je važno da se tijekom kurikularne reforme ne zanemari doškolovanje učitelja i nastavnika te njihovo osnaživanje za preuzimanje veće slobode i odgovornosti pri planiranju školskih kurikuluma. Baranović definira školski kurikulum kao ukupnost „planiranja, provođenja i evoluiranja poučavanja i učenja učenika koje izvodi škola polazeći od potreba i interesa učenika i lokalne zajednice, nacionalnog kurikuluma i resursa škole (ljudskih, financijskih, materijalnih)." (Baranović, 2015, str. 18) Trenutno nastavnici i učitelji nisu spremni na preuzimanje toliko velike autonomije, te ih treba kontinuirano i dosljedno obrazovati.

Iz opsežnog istraživanja o nastavnim programima iz perspektive nastavnika i učitelja, (Baranović, 2006), za ovo istraživanje zanimljivo je izdvojiti mišljenja učitelja likovne kulture o planu i programu likovne kulture u osnovnoj školi(Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006).

„Svaki nastavnik je karakteristike sadašnjeg okvirnog nastavnog programa procjenjivao na devet dimenzija. Ispitivane dimenzije nastavnih programa predstavljaju karakteristike koje danas u velikom broju zemalja predstavljaju ne samo standard od kojeg se polazi u izradi i razvoju nacionalnog kurikuluma, već i kriterije za evaluaciju njegove kvalitete. Ispitivane su sljedeće dimenzije: 1. suvremenost, 2. opsežnost, 3. težina, 4. zanimljivost, 5. usklađenost s drugim predmetima istog razreda, 6. usklađenost s prethodnim i sljedećim razredom istog predmeta, 7. korisnost za sadašnji život učenika, 8. važnost za budući život učenika, 9. zahtijeva promjenu (Harland, 2002) Svaku od spomenutih dimenzija nastavnog programa predmeta koji predaju nastavnici su procjenjivali na skali od sedam stupnjeva." (Baranović, 2006, str. 112)

Tako su učitelji likovne kulture ocijenili da je najveća potreba za promjenama *Nastavnog plana i programa* (PiP) (1), ali su također ocijenili postojeći sadržaj predmeta važan za budući život učenika (2) i koristan za sadašnji život (3) te zanimljiv (4). PiP likovne kulture pokazuje relativno dobru usklađenost s prethodnim i sljedećim razredima (5). PiP su ocijenili opsežnim (6), relativno suvremenim (7) i usklađenim s ostalim predmetima, ali teškim (9). Ovi rezultati pokazuju da učitelji prepoznaju potrebu za temeljitom izmjenom sadržaja predmeta likovna kultura.

Za ovo istraživanje važni su i prijedlozi „broja sati koji bi trebao imati svaki predmet u tjednoj satnici nižih razreda". Učitelji razredne nastave sve bi satnice ostavili istima osim hrvatskog jezika, kojem bi smanjili satnicu sa 6 na 5 sati tjedno, a predlažu da se likovnoj kulturi od 1. do 4. razreda poveća satnica s 1 sata tjedno na 2 sata. Time bi ukupna nastavno opterećenje učenika ostalo isto, ali bi se prepoznala potreba učenika u razrednoj nastavi za više vremena za razvijanje kreativnosti. 46% nastavnika drugih predmeta viših razreda smatraju da satnicu likovne kulture treba povećati (što je najveći postotak u odnosu na druge predmete). Taj podatak govori da su i nastavnici drugih predmeta te razredne nastave prilično osviješteni o potrebi za povećanjem satnice likovne kulture. Prema ovom istraživanju čak 97,6% učitelja likovne kulture smatra da predmetu treba povećati satnicu. (Baranović, 2006.)

Metode

Za istraživanje stavova učitelja i nastavnika o sadašnjosti i budućnosti u likovnoj kulturi i umjetnosti primijenjen je anketni upitnik koji sadrži 36 pitanja. Istraživanje je provedeno u zadnjem kvartalu 2014. godine metodom grupnog vođenja ankete uz pomoć pismenog anketnog upitnika.

Anketa je provedena na stručnom skupu za učitelje likovne kulture i nastavnike likovne umjetnosti. 74 učitelja i nastavnika sudjelovala su u anketi, od čega je 85% žena (63 žene, 11 muškaraca. Većina od 59,5% je iz grada Zagreba (31 ispitanik) i Zagrebačke županije (13), a iz Primorsko-goranske županijske (8), Krapinsko-zagorske (5) te iz ostalih županija po jedan do tri nastavnika. Većina ispitanika radi u osnovnoj školi (67), a ostali u srednjoj školi, većinom iz umjetničkih škola. U anketi nije ispitano da li učitelji iz osnovnih škola predaju u predmetnoj ili razrednoj nastavi. U ovoj anketi gledali smo cjelokupnost i cjelovitost vertikale likovnog odgoja i obrazovanja od 1. razreda osnove škole do kraja srednje. Pošto uzorak od 74 ispitanika nije reprezentativan ove rezultate nije moguće poopćiti.

Anketni upitnik čine tri cjeline: upoznatost ispitanika sa strateškim dokumentima (3 pitanja), ocjene tvrdnji i prijedloga (12 pitanja) i zastupljenost određenih ishoda učenja u budućem predmetnom kurikulumu (21 pitanje uz podjelu na 4 cjeline: 3., 6. i 9. razred osnovne škole te srednja škola).

Pomoću sumativne (Likertove) ljestvice izvedeno je 12 pitanja u kojima se od ispitanika tražilo da odabirom ocjene koja se kreće u rasponu od 1 do 5 izraze intenzitet slaganja (5 - u potpunosti se slažem, 4 - djelomično se slažem, 3 - ne znam, 2 - djelomično se ne slažem, 1 - uopće se ne slažem) s određenim pitanjem, odnosno da izraze svoje stajalište prema izraženoj tvrdnji.

U trećem dijelu ankete na 21 pitanje ponuđeni su odgovori da/ne/nisam siguran. Ishodi koji se navode u trećem dijelu anketnog listića preuzeti su iz *Strategije razvoja kreativnosti*. Oni su okvirni i predloženi su kao smjernica budućim povjerenstvima koja će se baviti predmetnim kurikulumom.

Za statističku obradu podataka prikupljenih anketnim upitnikom korištene su metode deskriptivne (opisne) i inferencijalne (analitičke) statistike. Rezultati istraživanja prikazani su pomoću postotka, zbroja, aritmetičke sredine (prosječne vrijednosti), standardne devijacije i koeficijenta varijabilnosti. Standardna devijacija predstavlja drugi korijen iz varijance, a varijanca je prosječni zbroj kvadriranih odstupanja (prema Petz i drugi, 2012). Koeficijent varijacije definiran je kao omjer standardne devijacije i aritmetičke sredine pomnožen sa sto (prema Šošić, 2006). Deskriptivna (opisna) statistika temelji se na konkretnim rezultatima istraživanja, gdje je statistički skup potpuno obuhvaćen, a inferencijalna (analitička) statistika temelji se na nepotpuno obuhvaćenom statističkom skupu, gdje se zaključuje induktivnom metodom uz primjenu načela teorije vjerojatnosti za procjenu rizika i nesigurnosti (prema Papić, 2008).

Rezultati

Analiza pojedinačnih pitanja prema grupama utvrdila je jako konzistenciju ispitanika. U daljnjem tekstu podatci će se analizirati prema grupama pitanja uz pomoć tablica i grafikona.

Strateški dokumenti

U prvoj grupi pitanja željeli smo saznati jesu li ispitanici pročitali tri navedena dokumenta.

1. Pročitao/la sam *Strategiju razvoja kreativnosti u osnovnoškolskim i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju*.
2. Pročitao/la sam *Nacionalni obrazovni kurikulum* (2011.).
3. Pročitao/la sam *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije*.

Tablica 1.
postotna analiza pitanja 1 do 3

	da		**ne**		**Σ**	
1.	27	36,49%	47	63,51%	74	100,00%
2.	61	82,43%	13	17,57%	74	100,00%
3.	15	20,27%	59	79,73%	74	100,00%

Nacionalni obrazovni kurikulum 82% ispitanika je pročitalo. *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014) pročitalo je samo 20%. Taj rezultat je djelomično zabrinjavajući s obzirom da je *Strategija* dugo bila u javnoj raspravi te da određuje temelje buduće reforme školstva. *Strategiju razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju* pročitalo je 36% što je zadovoljavajuće s obzirom da ta *Strategija* nije službeni državni dokument, već je proizašla kao neformalni dokument iz suradnje struke. Ipak, taj dokument je iznimno važan, jer su u pisanju sudjelovale i podržale ključne visokoobrazovne institucije Sveučilišta u Zagrebu, strukovne udruge dizajnera i arhitekata te nevladine udruge. (Tablica 1)

Satnica

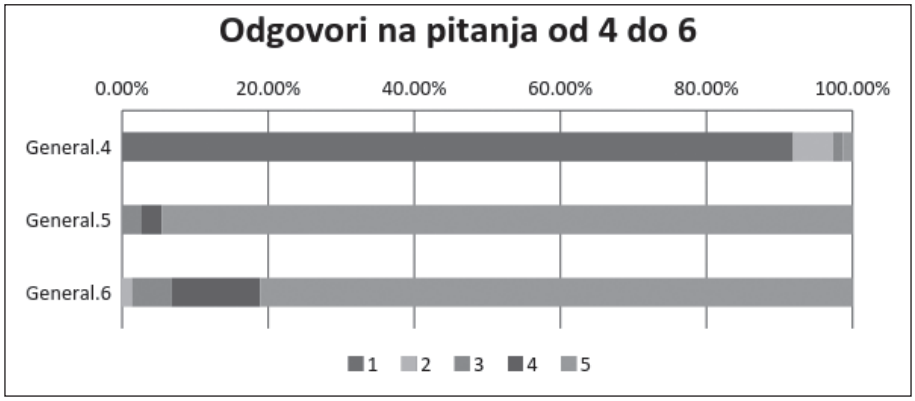
U drugoj grupi pitanja željeli smo provjeriti slaganje ispitanika s izjavama o satnici i kolika bi trebala biti u budućnosti.

4. Likovna kultura/umjetnost trenutno ima zadovoljavajuću satnicu u osnovnim i srednjim školama.
5. LK/LU trebali bi imati minimalno 2 sata tjedno obavezne nastave.
6. LK/LU trebali bi imati 2 sata tjedno obavezne i 2 sata izborne nastave.

Tablica 2.
postotna analiza pitanja 4 do 6

	1	%	**2**	%	**3**	%	**4**	%	**5**	%	**Σ**	%	**s**	**M**	**V** %
4.	68	91, 89	4	5,41	1	1,35	0	0,00	1	1,35	74	100	0,56	1,14	49,07
5.	0	0,00	0	0,00	2	2,70	2	2,70	70	94,59	74	100	0,36	4,92	7,34
6.	0	0,00	1	1,35	4	5,41	9	12,16%	60	81,08	74	100	0,63	4,73	13,23

Većina od 91% ispitanika se ne slaže da je satnica od 1 sata tjedno adekvatna za nastavu likovne kulture. 94,5% ispitanika se u potpunosti slaže da bi satnica trebala biti minimalno 2 sata tjedno, a 81% se u potpunosti slaže te dodatnih 12% se djelomično slaže da bi minimalna obvezna satnica od 2 sata tjedno trebala biti praćena izbornom nastavom 2 sata tjedno. (Tablica 2, Grafikon 1)



Grafikon 1. grafička analiza odgovora na pitanja od 4 do 6

Plan i program

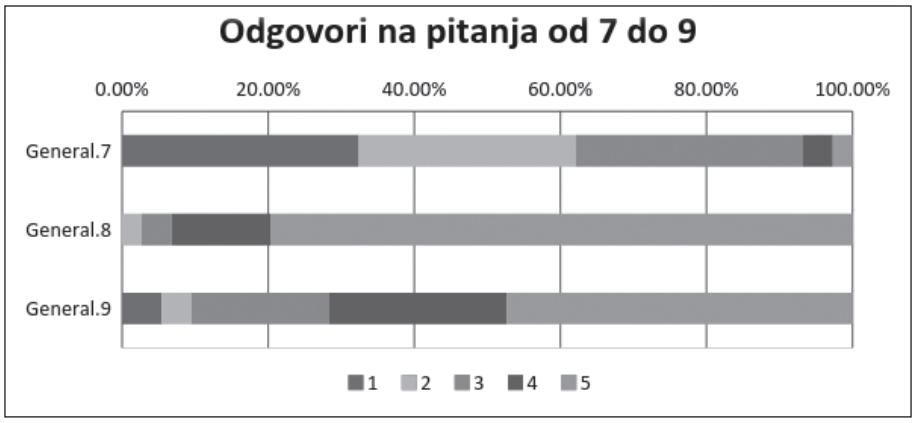
Sljedeća pitanja u anketi odnose se na stavove učitelja u vezi trenutnog Plana i programa, budućeg sadržaja PiP-a te budućeg imena predmeta.

7. Trenutni *Plan i program* je dobar i zadovoljava potrebe suvremene nastave.
8. *Plan i program* bi trebalo osuvremeniti i nadopunit novim područjima (arhitektura, dizajn i novi mediji).
9. Naziv predmeta likovna kultura/likovna umjetnost trebalo bi promijeniti u vizualna kultura/vizualna umjetnost.

Tablica 3.
postotna analiza pitanja 7 do 9

	1	%	**2**	%	**3**	%	**4**	%	**5**	%	**Σ**	%	**s**	**M**	**V** %
7.	24	32,43	22	29,73	23	31,08	3	4,05	2	2,70	74	100	1,02	2,15	47,29
8.	0	0,00	2	2,70	3	4,05	10	13,51	59	79,73	74	100	0,68	4,70	14,40
9.	4	5,41	3	4,05	14	18,92	18	24,32	35	47,30	74	100	1,15	4,04	28,51

32% ispitanika se u uopće ne slaže, a oko 30% se djelomično ne slaže da trenutni *Nastavni plan i programz*adovoljava potrebe suvremene nastave. To odgovara sličnim rezultatima istraživanja o nastavnim programima iz perspektive nastavnika i učitelja (Baranović, 2006) u kojemu su učitelji potrebu promjene PiP naveli kao vrlo važnu. 79% ispitanika u anketi se u potpunosti slaže da PiP treba osuvremeniti i dopuniti sadržajima arhitekture, dizajna i novih medija. S promjenom imena predmeta slaže se u potpunosti 47%, djelomično 24%. (Tablica 3, Grafikon 2)



Grafikon 2. grafička analiza odgovora na pitanja od 7 do 9

Trenutna razina edukacije

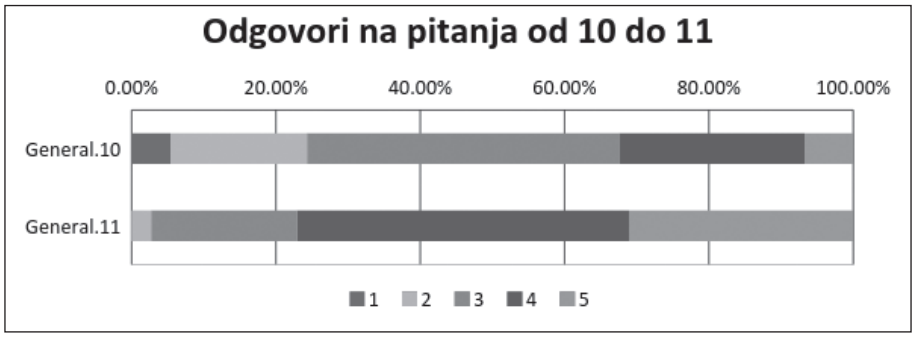
Pitanjima 10 i 11 propituju koliko učitelji smatraju da su educirani za predavanje novih sadržaja.

10. Trenutno sam dovoljno educiran da predajem sadržaje arhitekture, dizajna i novih medija.
11. Trenutno u svoju nastavu inkorporiram sadržaje arhitekture, dizajna i novih medija kad god mogu.

Tablica 4.
postotna analiza pitanja 10 i 11

	1	%	**2**	%	**3**	%	**4**	%	**5**	%	**Σ**	%	**s**	**M**	**V** %
10.	4	5,41	14	18,92	32	43,24	19	25,68	5	6,76	74	100	0,97	3,09	31,27
11.	0	0,00	2	2,70	15	20,27	34	45,95	23	31,08	74	100	0,79	4,05	19,53

Subjektivno mišljenje učitelja i nastavnika o vlastitim kompetencijama je izuzetno važno, jer može utjecati na njihovu motivaciju za cjeloživotno obrazovanje. Odgovori ukazuju da visoki postotak ispitanika (43%) ne zna da li su trenutno dovoljno educirani. Samo 6,7% je potpuno sigurno da su trenutno educirani, dok 24% ispitanika smatra da nisu dovoljno educirani. To ukazuje na veliku potrebu za kontinuiranim i opsežnim programima dodatne edukacije učitelja i nastavnika. Iako se većinom ne smatraju dovoljno educiranima, čak 31% ispitanika se u potpunosti slaže sa tvrdnjom da koriste nove sadržaje u nastavni proces, a gotovo 46% se djelomično slaže sa tvrdnjom. To pokazuje da su učitelji i nastavnici vrlo osviješteni o potrebi suvremenih sadržaja u nastavi. (Tablica 4, Grafikon 3)



Grafikon 3. grafička analiza odgovora na pitanja 10 i 11

Organiziranje edukacije u budućnosti

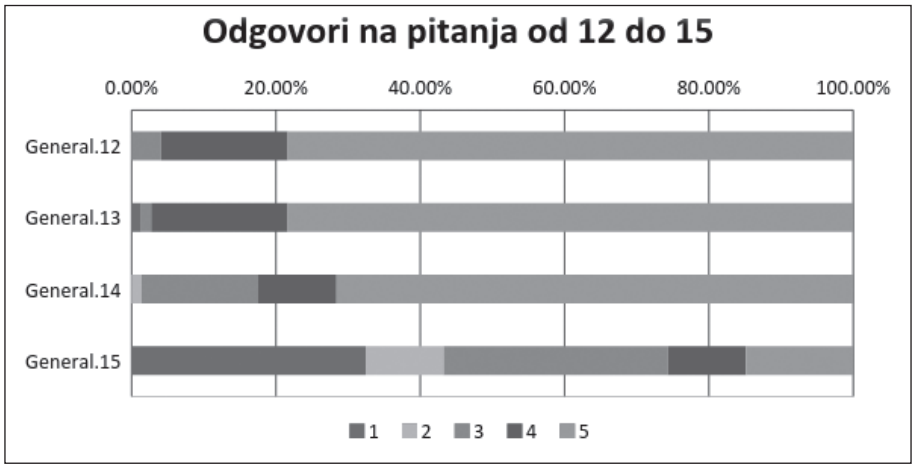
Nadovezujući se na prethodna, pitanja od 12 do 15 ispituju na koji način bi trebala biti organizirana edukacija za novi kurikulum.

12. Za predavanje novih sadržaja trebala biti organizirana obavezna edukacija za učitelje i nastavnike.
13. Edukacija bi trebala biti djelomično dostupna preko Interneta (e-učenje).
14. Edukacija bi trebala biti u potpunosti besplatna.
15. Edukacija bi se trebala plaćati u manjem iznosu.

Tablica 5.
postotna analiza pitanja od 12 do 15

	1	%	**2**	%	**3**	%	**4**	%	**5**	%	**Σ**	%	**s**	**M**	**V** %
12.	0	0,00	0	0,00	3	4,05	13	17,57	58	78,38	74	100	0,53	4,74	11,07
13.	1	1,35	0	0,00	1	1,35	14	18,92	58	78,38	74	100	0,63	4,73	13,23
14.	0	0,00	1	1,35	12	16,22	8	10,81	53	71,62	74	100	0,81	4,53	18,00
15.	24	32,43	8	10,81	23	31,08	8	10,81	11	14,86	74	100	1,42	2,65	53,55

78% ispitanika se u potpunosti slaže da edukacija treba biti obavezna, a isti postotak smatra da bi trebala biti dostupna putem Interneta u obliku e-učenja. To ukazuje da su ispitanici spremni prihvatiti nove tehnologije u vlastitom doškolovanju. Većina ispitanika (71%) se u potpunosti slaže da bi edukacija trebala biti posve besplatna. S izjavom da bi se edukacija trebala plaćati u manjem iznosu slaže se gotovo četvrtina ispitanika – u potpunosti(14%) ili djelomično (10%), dok se većina u potpunosti(32%) ili djelomično (10%) ne slaže s tom izjavom. (Tablica 5, Grafikon 4)



Grafikon 4. grafička analiza odgovora od 12 do 15

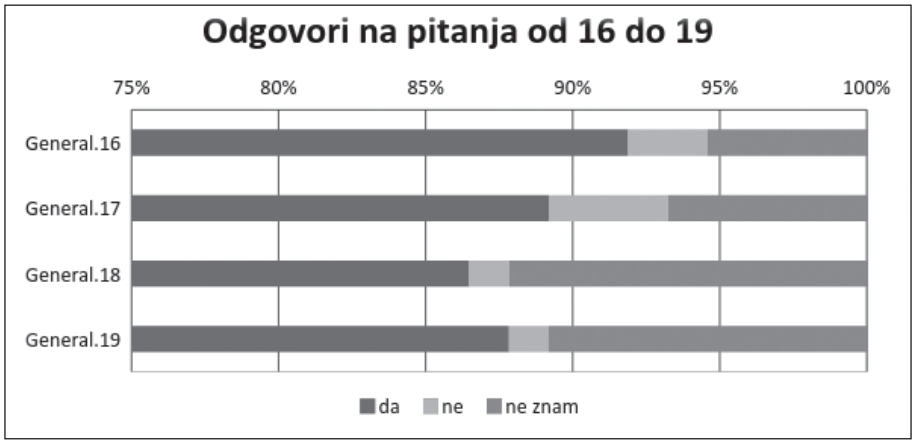
Predloženi ishodi u budućem kurikulumu

U trećem dijelu ankete ispitivali smo smatraju li ispitanici da su navedeni ishodi primjereni te trebaju li biti u budućem predmetnom kurikulumu. U svim pitanjima utvrđeno je visoko slaganje ispitanika.

Na kraju 3. razreda učenici će moći:

16. Prepoznati vizualno izražavanje kao jedan od ravnopravnih načina izražavanja (uz verbalno, literarno, auditivno te kinestetičko).
17. Prepoznati elemente vizualnoga jezika u različitim vizualnim medijima (crtež, slika, grafika, skulptura, arhitektura, film, fotografija, dizajn).
18. Argumentirano valorizirati vlastite i tuđe vizualne uratke sukladno uzrastu.
19. Demonstrirati poznavanje likovnih tehnika i motoričku vještinu sukladnu uzrastu pri oblikovanju 2D i 3D vizualnih uradaka.

Da bi učenici na kraju 3. razreda osnovne škole trebali moći prepoznati vizualno izražavanje kao ravnopravno ostalim vrstama izražavanja smatra skoro 92% ispitanika; da učenik treba moći prepoznati elemente vizualnoga jezika u različitim vizualnim medijima smatra 89%; 86% ispitanika smatra da bi učenik trebao moći argumentirano vrednovati vlastite i tuđe radove; te da bi učenik trebao u skladu sa svojim uzrastom pokazati motoričku vještinu i koristiti likovne tehnike smatra 87,84%. (Grafikon 5)



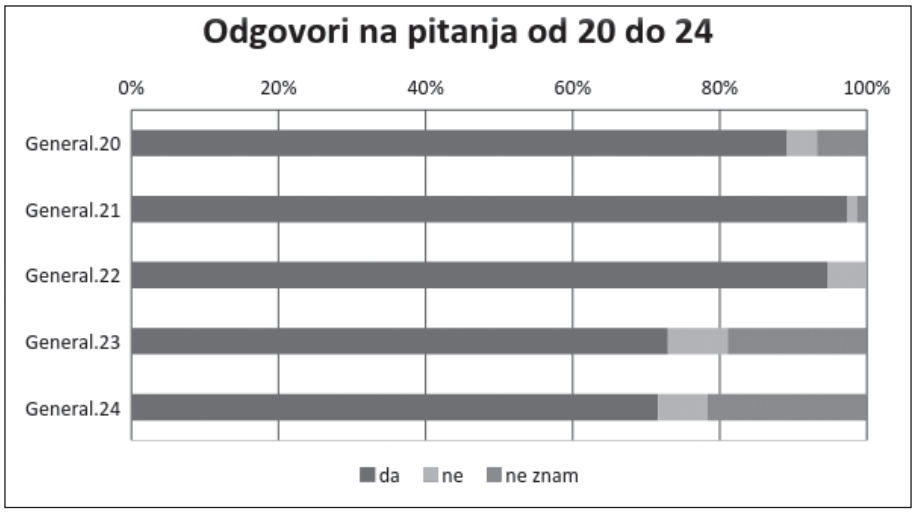
Grafikon 5. grafička analiza pitanja od 16 do 19

Na kraju 6. razreda učenici će moći:

20. Valorizirati vlastite i tuđe vizualne uratke debatom, samokritičkim pristupom, afirmativnim izražavanjem i konstruktivnom kritikom.
21. Aktivno sudjelovati u kreativnom procesu od ideje do realizacije.
22. Demonstrirati fine motoričke vještine sukladno uzrastu, koncentraciju, upornost i dosljednost te usmjereni vizualni opažaj i pamćenje pri oblikovanju 2D i 3D vizualnih uradaka.
23. Primjenjivati jezik asocijacija, simbola, kodova i znakova u svakodnevnoj vizualnoj komunikaciji te kao osnovu za estetske prosudbe i odluke u svakodnevnom životu.
34. Demonstrirati poznavanje IK tehnologija (fotoaparat, video kamera) pri oblikovanju 2D vizualnih uradaka.

89% ispitanika se slaže da bi učenik na kraju 6. razreda trebao moći vrednovati vlastite i tuđe vizualne uratke debatom, samokritičkim pristupom, afirmativnim izražavanjem i kon-

struktivnom kritikom; da bi trebao moći aktivno sudjelovati u kreativnom procesu od ideje do realizacije smatra 97%; da učenik treba demonstrirati fine motoričke vještine, upornost i dosljednost te usmjereni vizualni opažaj i pamćenje pri oblikovanju smatra 94%; da bi u svakodnevnoj komunikaciji trebao primjenjivati jezik asocijacija, simbola, kodova i znakova smatra 73%; 71% smatra da bi učenik na kraju 6. razreda trebao koristiti fotoaparat i/ili video kamera u svom radu. (Grafikon 6)

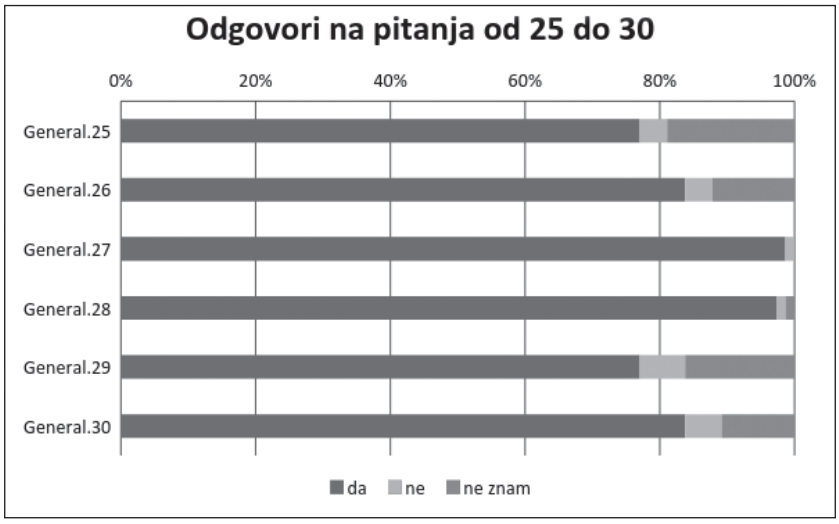


Grafikon 6. grafička analiza pitanja od 20 do 24

Na kraju 8. razreda učenici će znati:

25. Planirati istraživački pristup radu (odabrati, urediti i organizirati vizualni materijal u cilju izražavanja ideje, istražiti svrhu objekata i slika iz prošlih i sadašnjih kultura i identificirati njihov kontekst).
26. Analizirati ideje i poruke, kontekste, značenja i tehničke utjecaje vezane uz produkciju umjetničkih djela.
27. Prepoznati umjetnost i dizajn kao bitan dio društvene kulture kroz razlikovanje estetskih, etičkih i utilitarnih vrijednosti u vlastitom i tuđem stvaralaštvu te u svom neposrednom okruženju.
28. Demonstrirati fine motoričke vještine, koncentraciju, upornost i dosljednost te usmjereni vizualni opažaj i pamćenje izvođenjem složenih pokreta i procesa pri 2D i 3D oblikovanju.
29. Koristiti (samostalno) IK tehnologiju (hardver i softver) pri oblikovanju vizualnih uradaka.
30. Konstruirati složenije vizualne uratke (odnos ideja i njihove realizacije u materijalima i medijima) u cilju izražavanja vlastite vizualne poruke.

77% ispitanika smatra da učenik na kraju 8. razreda treba imati razvijene sposobnosti za planiranje istraživačkog pristupa radu; 83% smatra da učenik treba analizirati ideje i poruke, kontekste, značenja i tehničke utjecaje vezane uz produkciju umjetničkih djela; 98% smatra da učenici trebaju prepoznati umjetnost i dizajn kao bitan dio društvene kulture; 97% ispitanika smatra da učenici trebaju pokazati sposobnost finih motoričkih, koncentracije i ostalih kompetencija kroz složene pokrete i procese; da trebaju samostalno koristiti IK tehnologiju u vlastitim radovima slaže se 77%; te da trebaju izrađivati složena vizualna djela u kojima izražavaju vlastite poruke slaže se 83%. (Grafikon 7)

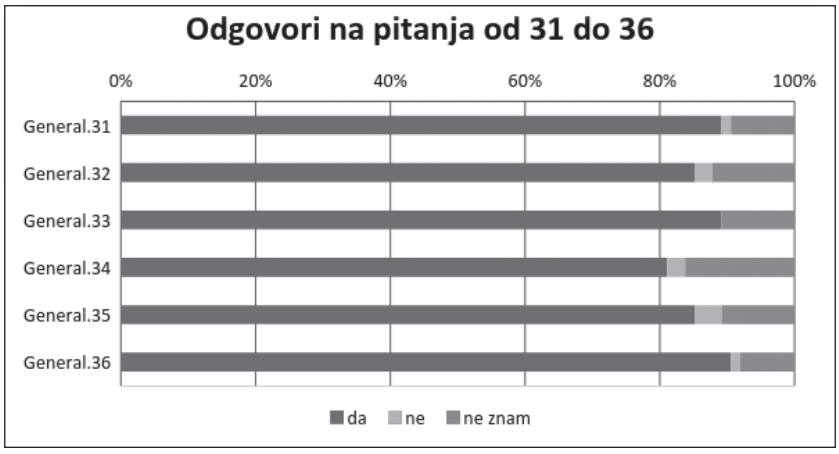


Grafikon 7. grafička analiza pitanja od 25 do 30

Na kraju srednje škole učenici će moći:

31. Kombinirati spoznaje stečene osobnim iskustvom u umjetničkim i dizajnerskim aktivnostima i stvaralaštvu sa spoznajama iz drugih odgojno-obrazovnih područja.
32. Primijeniti poznavanje teorija, povijesti umjetnosti, karakteristika materijala, tehnika i tehnologija na vlastitu vizualnu praksu.
33. Istražiti kontekste vlastitih vizualnih uradaka.
34. Uočiti zakonitosti kreativnog procesa u cilju protoka ideja i njihovog razvoja do što udaljenije/originalnije točke.
35. Poznavati umjetnička razdoblja i stilove kroz povijest umjetnosti sve do danas.
36. Poznavati umjetnička razdoblja i stilove kroz povijest umjetnosti sve do danas.

89% ispitanika smatra da bi učenici na kraju srednje škole morali moći kombinirati spoznaje stečene osobnim iskustvom u umjetničkim i dizajnerskim aktivnostima i stvaralaštvu sa spoznajama iz drugih odgojno-obrazovnih područja; 85% smatra stečena teoretska znanja trebaju moći primjenjivati u svom praktičnom radu; 89% smatra da moraju moći kontekstualizirati vlastiti rad; 81% smatra da trebaju uočiti zakonitosti kreativnog procesa u cilju protoka ideja i njihovog razvoja; 85% se slaže da trebaju poznavati umjetnička razdoblja i stilove kroz povijest umjetnosti sve do danas; te 90% ispitanika smatra da učenik treba koristiti IK tehnologiju za razvoj vlastite medijske kulture i medijske pismenosti pri oblikovanju vizualnih uradaka. (Grafikon 8)



Grafikon 8. grafička analiza pitanja od 31 do 36

Zaključak

Ovo istraživanje pruža jedinstven uvid u stavove učitelja i nastavnika koja mogu poslužiti kao vrijedan izvor za daljnja istraživanja i ukurikularnoj reformi.

Većina učitelja i nastavnika u ovom istraživanju je pročitala *NOK*, ali nisu toliko upoznati s ostalim dokumentima. To se podudara s iskustvima dobivenima u razgovoru s učiteljima iz kojih se nameće zaključak da učiteljima i nastavnicima nedostaje cjelovitih informacija temeljenih na važećim dokumentima o obrazovanju. Učitelji često dokumente percipiraju kao nejasne i teško razumljive, te odvojene od njihove nastavne prakse. U buduće treba razmisliti da se kroz redovnu edukaciju učitelje i nastavnike informira o promjenama u strateškim dokumentima.

Većina ispitanih učitelje i nastavnika apsolutno se slaže da su osnovni problemi u trenutnoj situaciji: neprimjerenost trenutne satnice, zastarjelost trenutnog *Nastavnog plana i programa*, potreba za povećanjem satnice na 2 sata tjedno, potreba za dodatnom izbornom nastavom te uvođenje novih područja (arhitekture, dizajna i novih medija) u sadržaj nastave likovne/vizualne kulture. Ova visoka usuglašenost stavova ne bi smjela biti zanemarena u nijednoj budućoj reformi.

Većina se također slaže da svi navedeni ishodi trebaju biti uključeni u novi predmetni kurikulum. U anketi su izdvojeni opći ishodi navedeni u *Strategiji razvoja kreativnosti osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja* koji mogu poslužiti kao osnova za razvoj detaljnih ishoda. Zanimljivo je primijetiti da navedeni ishodi istodobno sugeriraju promjene metodičkog pristupa. Zaključujemo da ispitanici u velikoj mjeri pozdravljaju uključivanje novih metoda projektne nastave, problemskog razmišljanja, argumentiranog raspravljanja i kritičkog razmišljanja o vlastitom radu i kontekstualizaciji umjetničkih djela.

Ispitanici su također potvrdili razvojni smjer predloženih ishoda: kroz ishode koji se tiču fine motorike i poznavanje tehnika gradirane su sposobnosti koje su primjerene uzrastu učenika (1. – 3. razred: demonstrirati poznavanje likovnih tehnika i motoričku vještinu sukladnu uzrastu pri oblikovanju 2D i 3D vizualnih uradaka; 4. – 6. razred: demonstrirati fine motoričke vještine sukladno uzrastu, koncentraciju, upornost i dosljednost te usmjereni vizualni opažaj i pamćenje pri oblikovanju 2D i 3D vizualnih uradaka; 7. – 9. razred: demonstrirati fine motoričke vještine, koncentraciju, upornost i dosljednost te usmjereni vizualni opažaj i pamćenje izvođenjem složenih pokreta i procesa pri 2D i 3D oblikovanju).

Istraživanje pokazuje i da učitelji i nastavnici smatraju da su prilično dobro educirani, ali su istodobno otvoreni za stjecanje novih znanja kroz cjeloživotno obrazovanje. To je izuzetno važno iz dva razloga: 1. ako novi predmetni kurikulum uklopi sadržaje iz područja arhitekture, dizajna i novih medija u nastavu likovne/vizualne kulture i umjetnosti tada će biti potrebno da učitelji i nastavnici prošire i osvježe svoja znanja te steknu nove kompetencije; 2. kurikularna reforma će dati više slobode pri procesu izrade školskih kurikuluma pri čemu učitelje i nastavnike treba dugotrajno i kvalitetno pripremati za preuzimanje veće autonomije i odgovornosti.

Završno, pred učiteljima i nastavnicima likovne kulture i umjetnosti, kao i pred predmetnim metodičarima i ostalim stručnjacima, nalazi se turbulentno i izazovno vrijeme promjena. Umjetničko područje može imati mnogo koristi od najavljenih kurikularnih reformi. Za to se trebaju zadovoljiti mnogi uvjeti, od kojih je na neke moguće utjecati u većoj mjeri, a drugi su izvan naše kontrole. Ono na što je moguće direktno i kontinuirano utjecati jest na komunikaciju sa stručnom javnošću, primarno s predmetnim nastavnicima. Oni moraju biti i obaviješteni i educirani o svim nadolazećim promjenama. Samo se tako može osigurati kvalitetna i uspješna primjena reforme u školama.

Literatura

Baranović, B. (2006) Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. B. Baranović (Ur.),*Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj– različite perspektive* (str. 8 – 36)/online/. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Preuzeto 15. veljače 2015. shttp://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac_kurikulum_punit.pdf

Baranović, B. (2006) Nastavni programi iz perspektive nastavnika i učitelja. B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (str. 97 – 174) /online/. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Preuzeto 15. veljače 2015. s http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac_kurikulum_punit.pdf

Baranović, B. (2015) Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama. B. Baranović (Ur.)*Izrada i evaluacija školskog kurikuluma* (str. 15 – 28) /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015 s http://www.skolskikurikulum.com.hr/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Izrada-i-evaluacija-skolskog-kurikuluma-pojmovi-i-postupci.pdf

Hrvatski sabor (2014) Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije /online/. Preuzeto 1. ožujka 2015 s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html

Jokić, B. (2006) Osnovne karakteristike nastavnih programa za obvezno obrazovanje u hrvatskoj – rezultati empirijskog istraživanja. B. Baranović (Ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive* (str. 8 – 36) /online/. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja. Preuzeto 15. veljače 2015 s http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac_kurikulum_punit.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*(str. 208 – 251).Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH.

Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*(str. 51 – 66) Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH.

Nimac, E. (2014)*Planiranje nastavnih ciljeva, kako jednostavno i učinkovito planirati nastavu prema Bloomovoj taksonomiji.* Zagreb: Školska knjiga

Papić, M. (2008)*Primijenjena statistika u MS Excelu za ekonomiste, znanstvenike i neznalice*. Zagreb: Zoro

Petz, B., Kolesarić V., i Ivanec D. (2012) *Petzova statistika - osnovne statističke metode za nematematičare*. Zagreb: Naklada Slap

Šošić, Ivan. *Primijenjena statistika*. Zagreb: Školska knjiga, 2006.

Jelena Bračun Filipović
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
jelena.bracun.filipovic@gmail.com

Ida Loher
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
ida.loher@gmail.com

Gordana Košćec Bousfield
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
gordana.koscec@zg.t-com.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 73-85

Research into Teachers' Attitudes Concerning the Present and Future of Visual Culture and Art

Jelena Bračun Filipović, Ida Loher and Gordana Košćec Bousfield
"OPA" Association for the Promotion of Visual Culture, Zagreb, Croatia

Abstract

Our research is based on the proposals put forward by a group of authors in the Strategy for the Development of Creativity in Primary School Education (July 2014). The Strategy argues that creative subjects in school are vital to the development of creativity throughout primary and secondary school, and make a vital contribution to the establishment of a creative and innovative society with a developed cultural literacy, a developed cultural consciousness, and the ability to transform creativity into economic value. As well as increasing the amount of time devoted to visual arts teaching to a minimum of two hours per week, it is also necessary to improve the content of the lessons. In reply to this the Strategy advocates the strengthening of areas such as design, architecture and new media, alongside the areas which traditionally form part of art teaching such as the history of art and visual culture. It is also necessary to update methods of instruction, to include more project work and assessment of the tasks undertaken. Our research into professional attitudes was carried out by distributing a questionnaire among the participants. The aim of the research was to establish what exactly teachers thought about the introduction of new content and methods and their impact on proposed teaching outcomes. The teaching outcomes that were paid special attention to in the questionnaire were those relating to architecture, design and new media and the attainment of knowledge and ability through both independent and collaborative project work. Alongside the attitudes towards these outcomes, the questionnaire also tried to ascertain the extent to which teachers felt that they were well informed about current discussion documents, and how teachers responded to statements.
Keywords: *teaching outcomes; curriculum; visual arts; teaching methods*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 86-96

Zastupljenost suvremene umjetničke teorije i prakse u gimnazijskim kurikulima Likovne kulture

Maja Jockov
Katedra za teorijsko-umjetničke i pedagoške predmete, Odsjek likovnih umjetnosti
Umjetnička akademija, Sveučilište u Novom Sadu

Sažetak

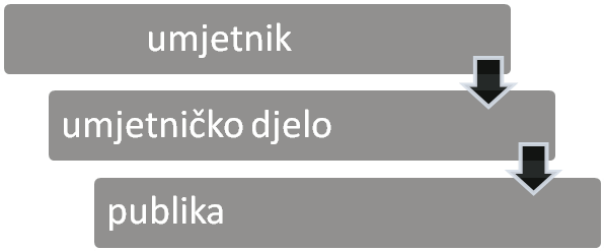
U radu se razmatra osuvremenjivanje predmeta Likovna/Vizualna kultura i afirmiranje vizualnih umjetnosti u obrazovanju i odgoju u gimnazijama. Izuzetno je važno da suvremene umjetničke teorije i prakse predmeta Likovne/Vizualne kulture budu zastupljene u gimnazijskim kurikulima, točnije u nastavnim planovima i programima općeg, društvenog i prirodnog smjera, kao i u gimnazijama filološke orijentacije kako bi se formirala drugačija percepcija vizualnih informacija suvremenih tehnologija. U kontekstu razvijanja, širenja i transponiranja teorije i prakse suvremenog stvaralaštva reflektira se i neophodnost formalne promjene naziva predmeta Likovna u Vizualnu kulturu. Danas je potrebno usklađivanje nastavnih cjelina u okviru globalnih planova i programa u cilju očuvanja i njegovanja tradicionalnih umjetničkih vrijednosti i prihvaćanja novih tendencija suvremenog vizualnog jezika. Ključ učinkovitosti izvođenja nastave i obrade nastavnih cjelina i nastavnih jedinica je u brižljivom koncipiranju operativnih planova za koji je odgovoran profesor Likovne/Vizualne kulture. Od operativnih planova traži se jasan prikaz odnosa teorije umjetnosti, povijesti umjetnosti, suvremene umjetničke teorije i prakse kako bi se kod učenika oblikovao jasan uvid u područja Likovne/Vizualne kulture, a posebno u kontekstu stoljeća u kojem živimo.

Ključne riječi: *metodika likovne kulture; obrazovanje; operativni planovi; studenti; školska praksa*

Suvremena umjetnost i obrazovanje

"Budućnost: izgovor za one koji ne žele ništa da rade u sadašnjosti"
Harold Pinter

Suvremena umjetnost (engl. *Contemporary art,* tal. *L'arte contemporanea*, franc. *Art contemporain,* njemačk. *Zeitgenössischer kunst*) pojam je koji determinira stvaralaštvo u našoj stvarnosti u trenutku u kojem živimo. Suvremena umjetnost sadržana je u sveukupnom svakodnevnom životu i njeno značenje prisutno je u elektronskim medijima koji s nama korespondiraju pomoću digitalne slike/ekrana (iphona, tableta, računala...). Vidljiva je u različitim reklamnim oblicima (*bilbordima*, plakatima, letcima, piktogramima, znakovima, simbolima ...), u performansima, *street artu*, ali ona i dalje postoji u klasičnim likovnim disciplinama (slikarstvu, skulpturi, grafici) i dr. U drugoj je polovici XX. stoljeća umjetnička elita već postavljala pitanja jesmo li došli do samog kraja umjetnosti. Stoga je bilo razumljivo da su se relativno lako prihvatile nove tehnologije koje su ubrzale sve u nama i oko nas, a koje su umjetnosti mogle pružiti nove stvaralačke dimenzije. Ne postoji jedna univerzalna definicija pojma umjetnosti, niti je uvijek lako razumjeti suvremenu umjetnost. Svako tumačenje pojma umjetnosti ima polaznu osnovu da je ona ljudska djelatnost i da ima za cilj stimuliranje ljudskih čula i uma. Prvi i osnovni cilj umjetnosti estetski je doživljaj ili "osjećaj" koji izaziva umjetničko djelo. Umjetničko djelo se potvrđuje izlaganjem i bez publike ono ne može egzistirati (Panić, 2005).



Slika 1. Interakcija u umjetnosti, Panić (2005)

Panić (2005) također ističe da postoji i niz drugih ciljeva umjetničkog djela kao što su spoznajni, obrazovni, odgojni, informativni, ideološki, hedonistički, motivacijski..., ali i pragmatični ciljevi: tehnički, ekonomski, terapijski, dokumentarni i dr. Nemoguće je da jedno umjetničko djelo ispunjava sve ciljeve i zadatke, ali se svakako njegova vrijednost i značaj procjenjuje u odnosu na to koliko je djelo raznovrsno. U svakodnevici je teško označiti mjesto i vrijeme gdje umjetnost počinje i gdje završava, jer ona kontinuirano "radi": komunicira, inicira, potiče. U eri suvremene tehnologije i komunikacija potvrđuje se da je suvremena umjetnost doista sam život i obrnuto. U toj neprekidnoj elektronskoj komunikacijskoj brzini i napretku, umjetnost i znanost su postale jedno. Paradigma suvremene umjetnosti je vizualizacija znanstvenih istina i postignuća. Za normalno funkcioniranje u *cyber* svijetu pitanje obrazovanja i edukacije je suvišno. Računalna pismenost i tehnološke vještine u svakodnevnom životu su postale općeprihvaćene. Freedman tvrdi da je za pravi pristup i motivaciju prema umjetnosti i suvremenoj umjetničkoj praksi neophodna edukacija kako se suvremeno umjetničko stvaralaštvo ne bi površno doživljavalo samo kao formu, materijale i oblike, nego kao svrhovito razumijevanje ideje i poruke umjetnika stvaraoca (Freedman, 2005).

Umjetnost se u obrazovanju razvija od predškolskog odgoja do visokoškolskog obrazovanja, od formalnog i neformalnog, institucionalnog i neinstitucionalnog učenja (Koković, 2009). Umjetnost se poučava u školama u dvama općeobrazovnim (teorijsko-praktičnim) predmetima: Glazbenoj i Likovnoj kulturi, ali i u drugim područjima (književnosti, suvremenim jezicima, povijesti, sociologiji...). Likovna kultura poučava prostorne umjetnosti, likovno oblikovanje i njegovo razumijevanje i praćenje u teoriji forme. Likovni jezik i discipline (slikarstvo, skulpturu, arhitekturu, grafiku, crtež) oblikovale su se kroz materijale i tehnike tijekom povijesti (Shiner 2001). Razvojem društva, prostor likovnih umjetnosti uključuje sve više društveno-humanističke discipline: psihologiju stvaralaštva, sociologiju, filozofiju, estetiku kao i pojavu novih medija, grafičkog dizajna, web dizajna, stripa, filma, animacije, videoigrica, što ovaj predmet čini multidisciplinarnim i multimedijalnim. U Srbiji se u nastavnim planovima i programima ovaj predmet još uvijek naziva Likovna kultura, iako je njegov sadržaj kompleksniji i više pripada odrednici vizualna kultura. Taj se naziv predmeta koristi u visokoškolskom obrazovanju (društvenih, humanističkih, prirodnih, tehničkih fakulteta). Vizualna kultura i ono što je čini, njene poddiscipline (art terapija, osnove vizualne kulture, vizualna komunikacija) zastupljena je u silabusima studija žurnalistike, defektologije, rehabilitacije, dramaturgije, režije, animacije, produkcije i dr. Vizualna/Likovna kultura mora biti zastupljena u institucionalnom i neinstitucionalnom obrazovanju, u kojem će se čuvati i njegovati umjetnička tradicija, poticati suvremeno stvaralaštvo i izgrađivati nova umjetnička praksa.

Obrazovanje je mnogo širi pojam od školovanja i njegovih aspekata od kojih se sastoji: nastavnih programa, provjere znanja i mjerila ocjenjivanja. Školsko / formalno obrazovanje ima smisla samo ako se promatra u širem društvenom kontekstu i planiranju dugoročne obrazovne i kulturne politike. Kultura oblikuje um i kultivira naša saznanja i sposobnosti i izgrađuje naše svjetove. Zato je iznimno važno da kulturno procjenjivanje društvenog stanja učenika koje je zasnovano na društvenoj situaciji bude jedan od ključnih elemenata modeliranja nastavnih programa. Odnosi kulturnog nasljeđa, suvremene kulture i kulture u budućnosti, dio su cjelokupnog kulturnog obrasca i strategije obrazovanja (Koković 2009). Umjetnost jedan od glavnih čimbenika kul-

ture i njezin opstanak u obrazovanju je neprocjenjiv. Da bi se opća kultura sačuvala, neophodno je da i umjetnost u obrazovanju doživi emancipaciju.

Vizualna/ likovna kultura zastupljena je u teorijsko-praktičnom radu, ne samo u predškolskom i osnovnoškolskom radu već i u srednjoškolskom/gimnazijskom obrazovanju. Usvajanje informacija iz ovog područja obavlja se svakodnevno, izravno ili neizravno i najbolje rezultate pokazuje aktivnostima u praksi kao što su sljedeće: muzeološko/galerijska praksa, mediji, internet, interdisciplinarni projekti nacionalnog i međunarodnog značaja, umjetničke konferencije/ simpoziji, pojedinačne i skupne izložbe. Umjetnički događaji i manifestacije su mjesta gdje umjetnost izravno živi i djeluje. U umjetničkom području glavno djelovanje čine: umjetnik, djelo, publika. Važnost ovog transfera je upravo u egzistenciji i smislu postojanja umjetnika koji svoje stvaralašto oživljava tek u interakciji s publikom. Obrazovno investiranje u mlade za vizualnu umjetnost znači izgrađivanje nove publike i egzistenciju umjetnosti.

Kurikul i Vizualna/Likovna kultura u gimnazijskom obrazovanju

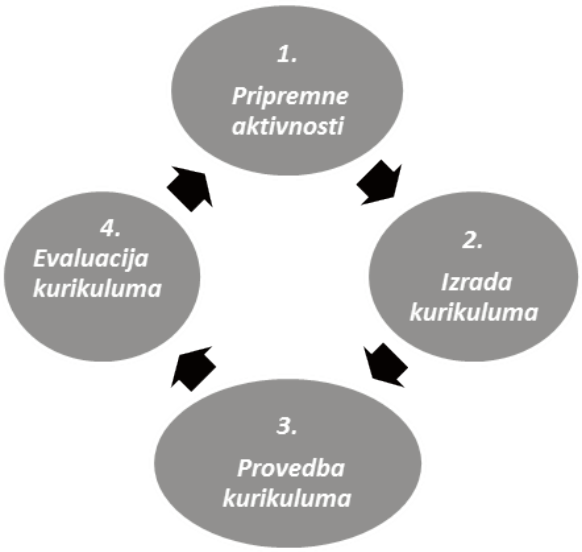
Ključ uspješne nastave i obrazovanja u nastavnim je planovima i programima - kurikulima. Pojam kurikulum/curriculum (lat. tijek, slijed) jest sveobuhvatnost, predviđanje i planiranje sadržaja, puteva i načina dolaženja do postavljenog cilja i njegovog ispunjavanja. Kurikulum se može tumačiti i kao edukacija, inovacija, valorizacija, evaluacija, komunikacija, kompetencija i dr. Usmjereni pristup kretanju koji dovodi do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži nekoliko osnovnih procesa: planiranje-organizaciju-izvođenje-kontrolu (Previšić 2007, str. 16). Kurikulum je program obrazovanja, nastave i učenja. U najširem smislu riječi, kurikulum je tehnika ili tehnologija racionalnim upravljanjem, metodološki postupak istraživanja niza puteva u kojima sudjeluju elementi nastavnog gradiva radi prenošenja znanja na druge (Koković, 2009, str. 29).

U pedagoškoj povijesti kurikulum se spominje još početkom novog stoljeća (u XVI. stoljeću), a jasnije odrednice i tumačenje dat će Komensky i Ratke koji su uveli grčki termin *didasko*, *didaskein* (poučavati) kao teoriju o poučavanju u nastavi i obrazovanju. Nova pedagoška disciplina Didaktika, razradit će širi nacrt organizacije nastave i učenja, njezinih ciljeva planova, programa i postupaka. Pedagoške teorije o nastavi i učenju temeljito su se razvijale i napredovale u Didaktici na europskom tlu. Njemačka je bila vodeća snaga u razvoju Didaktike sve do polovice XX. stoljeća, kada američki pedagozi Hilgard i Tyeler mijenjaju temeljito stavove o polaznim odrednicama izrade kurikuluma (Previšić, 2007). Do 80-tih godina XX. stoljeća, podjela je bila jasno definirana na europske i američke metodologije koncipiranja kurikuluma. Pred kraj XX. stoljeća i ulaskom u XXI. stoljeće u Europi sve više prevladava znanstveno i egzaktno proučavanje pedagoških pojava.

U kreiranju nacionalnog kurikuluma vodeću ulogu ima država koja definira strategiju obrazovanja koju oblikuju društveno-ekonomski i politički ciljevi. U modeliranju kurikuluma sudjeluje veliki broj sudionika na svim razinama obrazovnog sustava: političari i ministarstva, predstavnici suvremene pedagogije (didaktičara i metodičari), sociologije obrazovanja, pedagoške psihologije kao i zastupnici različitih smjerova i orijentacija, nastavnici, učenici i (posrednici) agencija drugih zemalja i nevladine organizacije. Timove, koji sastavljaju kurikulume za gimnazije i svaki predmet zasebno, čine pedagozi, didaktičari, psiholozi, nadzornici, profesori s akademija/fakulteta, metodičari i predmetni profesori. U modeliranju okvirnih nacionalnih službenih kurikuluma odgovorni su Ministarsvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i Zavod za unapređenje odgoja i obrazovanaj ZUOV (Republike Srbije) koji precizno definiraju ciljeve i ishode i objavljuje se u "Službenom glasniku RS- Prosvetni glasnik" Pravilnik o nastavnom planu i programu. Ministarstvo ne određuje što svaki nastavnik treba raditi u svakom trenutku da bi se to postiglo. Plan i program se detaljnije definiraju u školskom kirikulumu, a razrađivanje svih pojedinosti (nastavne jedinice, metode, tehnologije), koncipira predmetni nastavnik u operativnom kurikulumu.

Sadržaj kurikuluma Likovne kulture mora imati jasno postavljen cilj i zadatke (što?) u vezi s vizualnim stvaralaštvom, metode rada (kako?) i naravno, ishode (rezultate usvojenih znanja). Model kurikuluma je kružni/cirkularni i sastoji se od sljedećeg (Petrić 2006):

Pripremne aktivnosti - postavljanje cilja učenja (redefiniranje ciljeva i ishoda), ***izrada plana kurikuluma*** (kurikulskog dokumenta nastavnih planova i programa), ***provedba kurikuluma*** (stavljanje kurikulskog dokumenta u praksu tako što se najprije pilotira u manjem broju škola i odjela kako bi se mogao testirati i modificirati), ***evaluacija kurikula*** (procjenjivanja kvaliteta, praktičnosti, primjerenost društvenom kontekstu usklađenost s ciljevima. Kružni ili cirkularni model upravo je značajan zbog povezivanja evaluacije i startne pozicije kod novog procesa definiranja ciljeva za novi kurikulum koji dobivenim rezultatima nadilazi stari.



Grafikon 1. Cirkularni model procesa kurikuluma , (Petrić, 2006)

Operativne planove i programe kurikuluma za Likovnu kulturu koncipiraju nastavnici za svaku tekuću školsku godinu. Internu evaluciju postignuća trebalo bi raditi po završetku školske godine i mijenjati sadržaje koji ometaju proces učenja, ne čekajući promjene službenog nacionalnog kurikuluma zbog gubitka vremena. Naravno da se operacijski kurikulumi koji su razrađeni na temelju školskih kirikuluma, ne smiju u velikoj mjeri mijenjati, već je preporuka da se smije mijenjati do 30% pojedinih nastavnih jedinica.

Gimnazijsko obrazovanje se ponovno vratilo u naš sustav 1990. godine. Vraćanjem gimnazije, kao škole, u obrazovanje i odgajanje, uočava se da iza formalnog postoji "skriveni kurikulum" koji brani opće obrazovanje u cilju razvijanja opće kulture, ali i usmjeravanje mladih ka visokoškolskom obrazovanju. Profesor Koković definira "skriveni kurikulum": " Većina obrazovnih institucija ima službeni kurikulum koji obuhvata područja akademskog znanja što ih učenici moraju usvojiti (primjerice matematiku). Pored tog akademskog i javno poučavanog kurikuluma, postoji, međutim, i skup vrijednosti stavova ili načela – skriveni kurikulum – kojeg nastavnici implicitno prenose učenicima" (Koković, 2009, str. 30).

Službeni kurikul predmeta Likovna kultura, ciljevi i zadaci

Analizom Pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju "Službenih glasnika RS – Prosvetnih glasnika" od br. 3/1991. do br.5 / 2014., može se zaključiti da su gimnazije podijeljene na tipove: općih, društvenih i prirodnih usmjerenja i specijalne filološke gimnazije. Opće gimnazije i one s prirodnim usmjerenjem Likovnu kulturu imaju dvije godine (u I. i II. razredu), a društvene i filološke gimnazije predmet Likovna kultura imaju sve četiri godine. Fond sati predmeta Likovna kultura za sve tipove gimnazija jedan sat tjedno, a godišnji broj varira od 32 do 37 sati.

U dokumentu ***Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju*** *("Sl. Glasnika SRS - Prosvetni glasnik" br. 17/2013. i početak primjene od 1.09.2013. vrijedi za školsku 2013/14.godini)* definirani su ciljevi i zadatci nastave:

„Cilj nastave za predmet likovna kultura je: razvijanje i unapređivanje stvaralačkog mišljena i inovativnosti; unapređivanje likovne pismenosti i osposobljavanje za vizualnu i verbalnu komunikaciju tradicionalnim i suvremenim medijima; poticanje na suvremeno pronalaženje, sistematiziranje i korištenje informacija iz različitih izvora, razvijanje i unapređivanje samopouzdanja, emancipacije i socijalizacije učenika, empatije, tolerancije, humanih stavova i sposobnosti suradnje; formiranje pozitivnog stava i odgovornog odnosa prema kulturnom i umjetničkom nasljeđu, razvijanje svijesti o povezanosti umjetnosti, prirode i društva, o značaju održivog razvoja i ulozi umjetnosti u očuvanju okoliša; poticanje učenika da povezuje i primjenjuje stečena znanja i umjeća u ostalim nastavnim sadržajima, svakodnevnom životu, daljnjem školovanju i budućim zanimanjima.

Zadaci nastave likovne kulture su da učenici:

- unaprijede znanja o likovnim znamenitostima, procesima, tehnikama, materijalima i priboru.
- razvijaju vizualno opažanje, stvaralačko mišljenje, radoznalost, maštu i inovativnost, kroz raznovrsne likovne, problemske i projektne zadatke.
- budu sposobni vizualno predstavljaju svijet oko sebe, vlastite ideje, stavove i emocije tradicionalnim i suvremenim medijima, da obrazlažu svoje stavove i prezentiraju svoje radove.
- budu osposobljeni za samostalni i timski rad.
- upoznaju nacionalno, svjetsko kulturno i umjetničko nasljeđe, njegove osnovne odlike, reprezentativne primjere, najznačajnije umjetnike, pravce i stilove, razvijaju odgovoran odnos prema očuvanju kulturne i umjetničke baštine.
- formiraju kritički odnos prema umjetničkim djelima i budu motivirani da procjenjuju umjetnička djela, svoje i tuđe likovne radove.
- efikasno koriste informacije iz različitih izvora.
- budu motivirani da prate kulturne i umjetničke manifestacije putem različitih medija; posjećuju izložbe, muzeje, legate, lokalitete i dr. Budu motivirani za razne vidove sudjelovanja u kulturnim i umjetničkim aktivnostima.
- stječu uvid u značaj povezanosti likovnog stvaralaštva s ostalim umjetnostima, znanostima i procesima rada.
- primjenjuju stečena znanja i umjeća u uređenju, unapređenju i očuvanju okoliša i radne sredine.
- budu osposobljeni da stečena znanja i umijeća primjenjuju u nastavi drugih predmeta, svakodnevnom životu, daljnjem školovanju i budućem zanimanju."

Ciljevi i zadatci postavljeni su široko i sveobuhvatno i zbog toga je neophodan veći fond sati, koji je nemoguće uvećati iz razloga što se mora napraviti novi nacionalni kurikulum. Stoga, profesori Likovne/Vizualne kulture mogu učiniti prvi korak u sažimanju gradiva u okviru koncipiranja operativnih planova. Nastavne cjeline reducirati , pojedine nastavne cjeline spajati i otvarati prostor za nove sadržaje i tendencije iz polja suvremenog stvaralaštva. Napraviti novi odabir primjera i reprezentativnih djela iz tema tradicionalnih umjetničkih praksi i dovoditi ih u vezu sa suvremenim stvaralaštvom kako bi se obuhvatilo XX. i početak XXI. stoljeća. Daljnjom analizom službenog dokumenta kurikuluma II. razreda (općeg i prirodnog smjera, koji Likovnu kulturu pohađaju samo dvije godine) i u IV. razredu društveno-filološkog smjera, također II. polugodišta, jasno se uočava da je neusklađen fond sati s nastavnim jedinicama koje su preporučene da se realiziraju. Nesklad ponuđenih tema s fondom predviđenih sati, jasno upućuje na uspostavljanje ravnoteže tradicionalnog i suvremenog u nastavi Likovne kulture, koja je odavno dobila širi opseg koji pripada pojmu vizualne umjetnosti.

Kurikulum za II. razred gimnazija općeg tipa i gimnazija-prirodno matematičkog smjera (1 sat tjedno, 35 sati godišnje), *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju ("Sl. Glasnika SRS-Prosvetni glasnik" br. 17/2013. | I početak primjene od 1.9.2013. vrijedi za školsku 2013./ 14 .godinu)* definirani su ciljevi i zadatci nastave:

Cjelina II - drugo polugodište

Opći dio

Boja u likovnoj umjetnosti. Valer kao sredstvo oblikovanja.

Samostalno likovno izražavanje

Odnosi boja. Boja u otvorenom prostoru. Predstavljanje i slikanje promjena na lokalnoj tonu različitih površina promatranog motiva (predmeta ili predjela) promjena nastalih pod utjecajem odsjaja iz uže ili šire okoline. Svjetlina slikanje po prirodi.

Likovna dijela i spomenici kulture

Umjetnost XIX stoljeća. Neoklasicizam, romantizam i realizam; Najznačajniji umjetnici i njihova djela; Neoklasicizam, romantizam i realizam u srpskoj umjetnosti. Impresionizam i postimpresionizam; Umjetnički pravci u prvoj polovici XX stoljeća: fovizam, ekspresionizam, kubizam; nadrealizam; apstraktna umjetnost i dr. Arhitektura i skulptura u prvoj polovici XX stoljeća; Umjetnost u Srbiji u prvoj polovici XX stoljeća; Vrste i pojave u umjetnosti druge polovice XX stoljeća.

Praktični dio rada: Opažanje i predstavljanje; Mediji: crtanje, slikanje, vajanje, prošireni mediji; Sredstva: likovno tehnička i didaktičko metodička."

Kurikulum za IV. razred gimnazija društveno filološkog smjera (1 sat tjedno, 32 sata godišnje), *Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju* (*"Sl. Glasnika SRS-Prosvetni glasnik" br. 17/2013. | I početak primjene od 1.9.2013 . vrijedi za školsku 2013. / 14. godinu*) definirani su ciljevi i zadatci nastave:

„Cjelina II - drugo polugodište

Opći dio

Kompozicija, film - pokretna slika, pokret, spontanost, ritam, mimika, izraz i gestu. Lutka – igra, vrste lutaka i lutkarskih kazališta.

Samostalno likovno izražavanje

Likovne mogućnosti lutke (praktično izvođenje); Lutka, sjena kao likovni izražaj; Lutkarska slika; Video vrpca; Animacija; Mehanički i vizualni efekti za kazalište i film (pripremanja i realizacija), Odabir teme i žanra; Utvrđivanje temeljnih ideja i elemenata fabule i kompozicije, Crtanje i oblikovanje lutaka sukladno sociokulturnom sredinom i folklorom.

Likovna djela i spomenici kulture

Arhitektura, skulptura i primijenjena umjetnost u prvoj polovici 20 stoljeća; Umjetnost u prvoj polovici XX stoljeća; Vrste i pojave umjetnosti u umjetnosti; Različiti slikarski pravci: apstraktni ekspresionizam, enformel, pop-art, geometrijska apstrakcija; Nove vrste umjetnosti: konceptualna umjetnost, performansi, novi vizualni mediji, suvremena arhitektura i skulptura, postmoderna umjetnost. Tendencije u srpskoj umjetnosti druge polovice XX stoljeća.

Praktični dio rada: Opažanje i predstavljanje; Mediji: crtanje, slikanje, vajanje, prošireni mediji; Sredstva: likovno tehnička i didaktičko metodička."

Izvod iz kurikuluma *II. cjeline, tj. samo drugog polugodišta* (svih usmjerenja u gimnazijama) iznimno je važan za analizu jer daje sliku planiranog završetka gradiva. Kada se predviđeni program dovede u vezu s fondom sati za drugo polugodište, jasno se uočava da je program preobilan za predviđene sate predmeta Likovna kultura.

Školska praksa studenata Akademije umjetnosti u gimnazijama

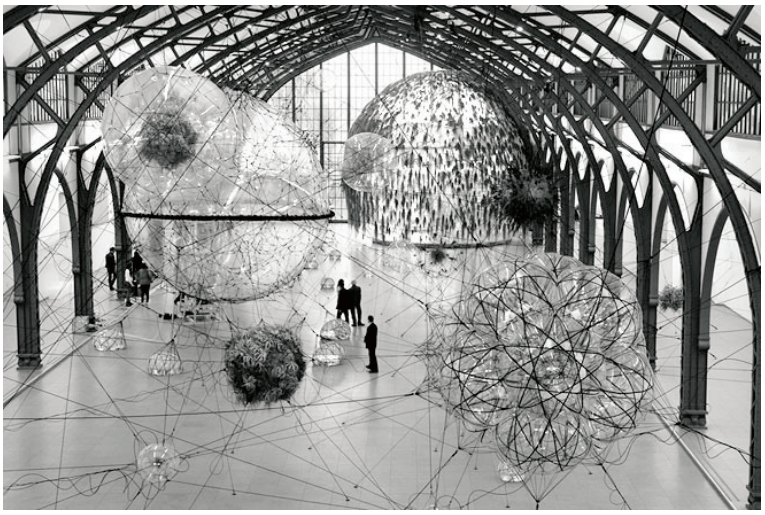
U okviru predmeta Metodika likovne kulture 3. i 4. godine osnovnih studija svih studijskih grupa (7. i 8. semestara), Akademije umjetnosti u Novom Sadu, Departmana likovnih umjetnosti, studenti stječu kompetencije za rad u području vizualne/likovne pedagogije i upoznaju se s pedagoškim radom u srednjim školama i gimnazijama. Prvi i osnovni cilj koji je naveden u silabusima jest da studenti budu upoznati s pojmom kurikuluma i da znaju čitati i primjenjivati nastavne planove i programe u konceptu modeliranja operativnih kurikuluma, i pripreme za sat. Praksa je da se svake školske godine, u ljetnom semestru unutar Metodike likovne kulture 4, studenti izučavaju gimnazijske kurikulume. Analizom kurikuluma treba utvrditi u kojoj su mjeri

zastupljene teme iz suvremene umjetničke prakse u završnici predmeta Likovna kultura II. godine (općeg i prirodnog usmjerenja) i IV. godine društvenog i filološkog usmjerenja gimnazija u drugom polugodištu. Specifični su zadatci: 1.) da se primijeni model interaktivne nastave (Roeders, 2003), 2.) da se potiče "inteligentna akcija" u kojoj se razvija kritički stav i estetsko procjenjivanje umjetničkog djela i stvaralaštva. Za školsku praksu studenti su podijeljeni u skupine po 4 studenta od kojih jedan praktično vježba - održi sat, a drugi studenti promatraju i bilježe sve elemente tijeka sata. Školska praksa se izvodi na II. godini općeg smjera i na IV. godini (u razredima s maturantima) u dvije novosadske gimnazije općeg smjera "Svetozar Marković" i "Isidora Sekulić" u Novom Sadu i u filološkoj gimnaziji u blizini Novog Sada u Sremskim Karlovcima, "Karlovačkoj gimnaziji". Proces su pratili i bilježili članovi tima školske prakse: profesori Metodike likovne kulture 4, stručni suradnici predmeta, nastavnici mentori i učenici. Analizirani su operativni kurikuli, pripreme za sat predmetnih profesora, literatura/ udžbenik za učenike i preporučena literatura za predmetnog profesora. Nakon definiranja svih parametara, studenti planiraju teme koje su optimalne za usklađivanje prijeđenog gradiva, ali i obrađivanja važnih i aktualnih umjetničkih događaja nacionalne, regionalne i internacionalne umjetničke scene. Predstavljanje aktualne galerijske i muzejske prakse, događaja i neformalnih izložbenih prostora kao i predstavljanje najvažnijih projekata i manifestacija koji su doprinijeli suvremenom stvaralaštvu i kulturnom životu društvene zajednice i unapređivanju globalne suvremene umjetničke prakse. Studenti su formulirali teme koje su povezivali s postojećim nastavnim cjelinama kako bi ispunili službeni kurikulum, ali i inovirali i osvježili nastavu Likovne kulture. Priprema za sat sadržavala je pisane pripreme, scenarij sata, zadatke, pitanja (za učenike), motivacijske sadržaje i prezentacije kao i upitnike za evaluaciju/ u refleksiji rada.

Operativni planovi gimnazija "Svetozar Marković", "Isidora Sekulić" iz Novog Sada i "Karlovačke gimnazije" iz Sremskih Karlovaca školske godine 2013 /14., po kojima se odvijala školska praksa učenika IV. godine, pokazuju da drugo polugodište II. razreda (opći i prirodni smjer) i IV. razreda (društveni i filološki smjer) nastavu završavaju postmodernom. Od polovice godišnjeg fonda broja sati prosjek (15-17) tjedana učenici prema službenom kurikulumu imaju preobilnu građu povijesti umjetnosti koja je kombinirana s praktičnim radom - tema lutke i lutkarskog kazališta što pripada likovnom i primijenjenom stvaralaštvu. U mjesecu svibnju u II. razredu posljednja se tema umjetničkog stvaralaštva, u najboljem slučaju, završava pop-artom. Andy Warhol i Roy Roy Linchenstein posljednja su dvojica umjetnika koji pripadaju svjetskoj povijesnoj sceni, a koje učenici na satu upoznaju. U četvrtoj godini posljednja realizirana nastavna jedinica je enformel. Iz sadašnjih planova jasno se vidi da je predmet Likovna kultura bio zasnovan najviše na segmentu povijesnog razvoja, a manje na obradi suvremene umjetnosti. Jedini praktični likovni radovi realiziraju se u domeni lutkareva. Ostali se oblici suvremenog stvaralaštva: digitalna slika, video art, računalna umjetnost, street art, omladinski i građanski aktivizam i umjetnost, na žalost, ne obrađuju dovoljno u nastavi.

Udžbenik koji je do sada bio univerzalan za sve četiri godine, generacijski i decenijski se prenosio u nastavi i učenju mladih. Dopuna službenog kurikuluma utjecala je i na izdavanje novog udžbenika za predmet Likovna kultura koji je podijeljen i izdan u vidu četiri udžbenika za 1., 2., 3. i 4. razred. Sadržaj je ostao isti s malim dopunama moderne i postmoderne umjetnosti. Suvremene tendencije vizualnih umjetnosti (kada bismo uzeli u obzir bar početak XXI. stoljeća), nisu obrađene. Odgovor na problemsko pitanje nedostatka udžbenika i priručnika za nastavu za učenike i nastavnike nalazi se u činjenici da nema dovoljno ulaganja u obrazovanje i osuvremenjivanje nastave. Zbog tog mladi na satovima Vizualne/Likovne kulture rijetko znaju dati dogovor na pitanje što je suvremena vizualna/likovna umjetnička praksa, a još manje razumiju razliku između modernog i suvremenog umjetnika. Da bi se dobili točni odgovori na pitanja, sigurno je da se bez dobrog i temeljitog i osnovnog znanja tradicionalne umjetnosti ne može razumjeti što je to "novo" u našoj stvarnosti. Performansi, instalacije, umjetnički događaji koji su dugogodišnja umjetnička praksa, bez prave i pravovremene edukacije nailaze na otpor i neprihvaćanje (Oliva, 2010). Umjetničko obrazovanje u Srbiji je još uvijek u ravnini štafelajnog slikarstva, a umjetnici

kao Picasso, Dali, Frida Kahlo su reprezentativni umjetnici s kojima je stalo likovno obrazovanje. Umjetnici kao što su: Marina Abramović, Demian Hearst, Anish Kapoor, Gerhard Richter, Wiliam Kentridge, Tomas Saraceno, Frank Gehry, Zaha Hadid, i na žalost, sada već pokojnih umjetnika Cy Twombly (1928.-2011.) i Lucian Freud (1922.- 2011.) nepoznanica su mladima. Na žalost, imena umjetnika domaće suvremene umjetničke scene nisu dovoljno zastupljena i afirmirana poput: Mrđana Bajića, Raše Todosijevića, Čedomira Vasića, Jelene Đorđević, Dejana Kaluđerovića i dr.



Slika 2. Instalacija u prostoru Tomas Saraceno, Muzej Hamburger Banhof, Berlin 2011.

Veliki umjetnički događaji, tradicionalne manifestacije, recentni izložbeni prostori i muzejske i galerijske kuće i zaklade, reference su suvremene umjetničke prakse. Venecijansko bijenala (svih pet produkcija filma, vizualnih umjetnosti, arhitekture, teatra i suvremenog plesa), Documenti u Kasselu, Bienale vizualnih umjetnosti Istanbul, Bienala vizualnih disciplina grafike (Japan, Poljska, Kanada, Finska), MOMA New York, MAS Antwerpen, MUMOK Beč, Muzej suvremene umjetnosti u Bilbau, Zaklada i muzeji Peggy Guggenheim i dr., ekspanzija video festivala kratke umjetničke forme i dr., samo su mali dio primjera korpusa u kojima se susrećemo s različitim vidovima i umjetničkim praksama (Oliva, 2010). Samo se rijetki učenici, koji su osobno zainteresirani, potaknuti različitim uvjetima i motivima, upoznaju i educiraju samoinicijativno i neformalno.



Slika 3. Muzej suvremene umetnosti MoMA New York

Zbog preopsežnog službenog kurikuluma Likovne kulture, u sljedećoj reformi treba redefinirati: ciljeve i zadatke, programske cjeline i sadržaje. Jerome Bruner, tvorac strukturalističke teorije učenja, smatra da je svrha učenja razumijevanje strukture gradiva određenog predmeta ili grupe srodnih predmeta. Važnije je svladati strukturu, koja je vezivno tkivo između prethodnih i novih saznanja, nego upamtiti podatke. Struktura treba odgovoriti na dva pitanja: što? (saznati) i kako? (primijeniti). Sadržaji koji se usvajaju u nastavi, trebaju biti u obliku strukturiranog znanja jer time se omogućuje bolje spoznavanje i razvija proces testiranja. Bruner se zalagao za spiralne nastavne planove i programe koji podrazumijevaju da učenje u prvim razredima počinje povezivanjem s prethodnim znanjem kao polazne točke usvajanja novih znanja (Vilotijević, 2000, str.255). Strukturalističko učenje za vizualnu/ likovnu umjetnost je važno kao bi se razumjele tendencije stilova, pravaca i umjetničkih pojava, principi oblikovanja i komponiranja, razvoj tehnologija i estetskih vrijednosti. Razvijanje procesa mišljenja u strukturalističkom načinu učenja je izuzetno važno kod opažanja umjetničkog djela u sustavnoj i sveobuhvatnoj analizi koja u tom procesu razvija kritičko mišljenje i stav prema promatranom dijelu. Deweyova teorija "inteligentna akcija" razvija učenje kako da se misli, a od učenika se traži da redefinira svoje ciljeve vrjednovanjem svojih iskustava, razvijanjem interpretacije i vrjednovanjem vizualnog / likovnog djela.

Zaključak

Suvremena umjetnička teorija i praksa u obrazovanju je vrlo važna za emancipaciju mladih i stvaranje cjelovitih ličnosti. Umjetnost u obrazovanju razvija, njeguje i jača senzibilitet i spoznaju publike čije postojanje je nužno za egzistenciju umjetničkog djela i smisla stvaralaštva. Poticanje tinejdžerske generacije da aktivno prati kulturne i umjetničke događaje, manifestacije, tj. sveukupno stvaralaštvo koje kultivira i izgrađuje moderno društvo jedan je od najvažnijih zadataka u izgrađivanju opće kulture. Učenje o vizualnim likovnim umjetnostima neophodno je za očuvanje tradicionalnih vrijednosti, ali i za poticanje inoviranja u procesu potrebe vizualne/likovne kulture te razvija vizualnu i verbalnu komunikaciju u svijetu suvremenih tehnologija. U transferu obrazovanja, umjetnost izgrađuje opću kulturu, kultivira i razvija kritičko mišljenje i estetsko procjenjivanje.

Ključ je kvalitetnog obrazovanja u dobrom koncipiranju nacionalnog kurikuluma u čijem nacrtu moraju sudjelovati predstavnici svih razina obrazovnog sustava: ministarstva, predstavnici suvremene pedagogije (didaktičari i metodičari), sociologije obrazovanja, pedagoške psihologije kao i zastupnici različitih smjerova i orijentacija, nastavnici, roditelji, učenici i (posrednici) agencija drugih zemalja i nevladine organizacije.

Kurikulum mora proizići iz kružnog ciklusa: ***1. pripremne aktivnosti*** – postavljanje cilja učenja (redefiniranje ciljeva i ishoda), ***2. izrada plana kurikula*** (kurikulskog dokumenta nastavnih planova i programa), ***3. provedba kurikula*** (stavljanje kurikulskog dokumenta u praksu tako što se najprije pilotira u manjem broju škola i odjela kako bi se mogao testirati i modificirati), 4. ***evaluacija kirikula*** (procjenjivanja kvalitete, praktičnosti, primjerenost društvenom kontekstu usklađenost s ciljevima. Vodeću ulogu u ovom procesu imaju profesori metodike i nastavnici/ profesori predmeta Vizualne/ Likovne kulture koji moraju imati znanja i vještine i kao vizualni umjetnici, dobri teoretičari i praktičari koji će se permanentno usavršavati , a samim tim i nastavu.

Literatura

Argan, Đ. K. (2011). *Projekat i sudbina*, Ogledi o modernoj, postmodernoj umetnosti i arhitekturi, industrijskom dizajnu, istoriji umetnosti i umetničkoj kritici. Beograd: Orion Art

Dewey, J. (1934/2005). *Art as Experience*. NY: A Perigee Book.

Emery L. (2002). *Teaching art in a Postmodern World*. Altona: Coomon Ground.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition, Integrating the visual arts in the curriculum.* NY & London, Columbia University:Teachers Collage.

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics, and the social life of Art.* Columbia University:Teachers College.

Koković, D. (2009.) *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
Oliva, A. B. (2010). *Muzeji koji privlače pažnju*. Beograd: Clio.
Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja,*Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
Potkonjak, N.(1996) *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Previšić, V.(2007). *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava-Dinamike efikasnog učenja i nastave.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, Honnef (2005). *Art 20. Century*, Köln: Taschen.
Sahlberg, P. (2013). *Finske lekcije.* Beograd: Novoli.
Shiner, L. (2001). *The Invention of Art.* The University of Chicago.
Vilotijević, M. (2000). *Didaktičke teorije i torije u učenja*. Beograd: Naučna knjiga.
Wilson, M. (2013). *How to Read Contemporary Art*. London:Thames & Hudson.
Službeni glasnik SRS-Prosvetni glasnik, (2013) Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju, br. 17 /2013., Beograd.
Tomas Saraceno, /online/ preuzeto 15. siječnja 2015. sa http://www.smb.museum/en/museumsandinstitutions/hamburgerbahnhof/exhibitions/ausstellung-detail/tomas-saraceno.html
MoMa, New York preuzeto 15. siječnja 2015. sa http://www.moma.org/

Maja Jockov
Katedra za teorijsko-umjetničke i pedagoške predmete, Odsjek likovnih umjetnosti
Umjetnička akademija, Sveučilište u Novom Sadu
Trg Republike 13, 21000 Novi Sad, Srbija
zmaja3@eunet.rs

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 86-96

Presence of contemporary arts theory and practical work in fine arts curriculums in grammar schools

Maja Jockov
Department of Visual Arts, Academy of Arts Novi Sad,
University of Novi Sad, Novi Sad, Serbia

Abstract

This work examines the modernization of the subject of fine/visual arts and affirms visual arts in education in grammar schools. It is important for contemporary arts theory and practical work to be present in the grammar school syllabi, more precisely in general, social and natural science study programmes, as well as in philologically oriented grammar schools, in order to create a different perception of visual information in contemporary technologies. In the context of the development, expansion and transposing of theoretical and practical contemporary work, the necessity for a formal change of the subject name from fine into visual arts is reflected. Nowadays, it is necessary to synchronize teaching units within the framework of global plans and programmes with the aim to sustain and cultivate traditional arts values and to accept new trends in contemporary visual language. The key to efficiency of both teaching performance and the analysis of teaching units lies in a careful outlining of operational plans for which the professor of fine/visual arts is responsible. Regarding operational plans, a clear outline of the connection between art theory, art history, contemporary art theory and its practical work is required in order to provide students with a clear insight into the fields of fine/visual arts, especially in the context of the century we live in.

Keywords: *grammar schools; fine/visual arts; operational plans; syllabus; practical contemporary art work*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 97-109

The relationship between colours and literary characters' personality with fifth grade school students

Rebeka Kolar i Matjaž Duh
Departement of Primary Education, Faculty of Education, University of Maribor

Abstract

Perception of colours is connected with many dimensions. Different authors describe that colours (with their physical characteristics and physiological effects) psychically influence on our life, a place, in which we work and our expressed emotions. Individual colour has its own characteristics, symbolic values and influence on the human soul and body. Humans like different colours. We are choosing, using and expressing with them round our own will and emotions. The colour expression of children and their attitude towards colours changes and upgrades itself through their development.

In our study, we were interested in the relationship between literary characters' personality and colours used in the illustrations of these characters of fifth grade students. We also researched the link between used colours and their popularity with students. In doing so, we were interested in the existence of differences according to gender. Our study was made using modified grading scale of colours and various emotional states of students to verify the link between emotions and colours, their favourite and unpopular colours. Results and illustrations show that students have different preferences towards colours and therefore towards literary characters' positive or negative personality. This also depends on students' experiences with colours. All this is visible within different students' choice of colours within illustration of literary characters.

Keywords: *colours; colours' popularity; emotions; middle and late childhood; literary characters' personality*

Introduction

Colours have impact on our hormonal (im)balance, which has direct influences on our emotions. Every colour can evoke particularly emotional mood. Some colours calm down thoughts, others work stimulatingly, they evoke fear and anguish. By changing emotional energy with colours it also changes our attitude towards world and experience connected to this. Colours are being directly related to sub consciousness, which means that we can also discover eventual rooted problems and we cure them.

Psychodiagnostic value of colours on children's drawings

Trstenjak (1996) writes that »children's pictures and drawings are for a psychologist and an educator so to speak a key, that opens door to child's internal world« (Trstenjak, 1996, p. 348). Psychologists are emphasising also the importance of colour and they keep in mind that »child's colour pictures are nothing else as spontaneous projection of his mentality on a paper. /…/ Colours uncover child's emotional life« (ibid, p. 353–354). Kocjančič (2004) says alike as Trstenjak (1996), and he writes that a child is entering all his aspirations and wishes to own drawing and beside this his emotions also, from simple ones (joy, sadness, anger, fear) to complex ones (love, jealousy and hate). Child's drawing reflects entire child's life, in particular his personality features, temperament and emotional cognition of environment, in which he lives (Kocjančič, 2004).

Pogačnik Toličič (1986) states out findings of psychologists about meaning of use of colour in child's drawing. They say that »a child can with the help of colours give better and more relaxed expresses of its own emotions. Choice of colours, their arrangement on a paper, free movement,

all this is important agent for self-expression (Pogačnik Toličič, 1986, p. 11). She is also adding, that sympathy of a child to colours is changing with age, for example »a pre-school child is (mostly) choosing colours as he wishes, by his taste and current emotional responsivity, in accordance with his temperament or he chooses at random« (ibid, p. 33). Also children's sympathy to individual colour differentiates. »Younger children like prominent colours, pastel and discreet ones are not interesting for them. psychologists find out, that most children show sympathy to blue, red and green, but they do not like black, white and different shades of orange« (Pogačnik Toličič, p. 11). The author is listing, that psychologists found out, that child's current feeling and mood have important impact on a choice of colours« (ibid, p. 11). Children, that are oftener using warm colours (red, yellow and orange), show their spontaneousness, they are emotional, friendly, outgoing. They like to be in contact with others and they depend on their social background strongly. Their contradiction are children, that are oftener using cold colours (blue, brown, green and black) and they are also more reserved. There are individualists (Trstenjak, 1996). The characteristics of individual colours, symbolic values and their influences on soul and the human body have in detail described Trestenjak (1996), Kovačev (1997) and Chiazzari (2000).

Emotions

Emotions can be divided into two groups: basic (simple) and complex (composite) emotions. Simple emotions appear already with infants and are non-compound (Musek & Pečjak, 1997). They are also universal, because they appear in all cultures. Their most important role is to prepare our organism for dealing with the basic survival issues (Kompare et al., 2001). Plutchik (1955; 1980 as cited in Musek & Pečjak, 1997) has listed eight basic emotions: joy, sadness, anger, fear, acceptance, rejection (disgust), expectation and surprise. Other authors (for example Harris, 1996, Izard, 1991) add to these emotions also other emotions or they put some of the basic emotions to complex ones (Kompare et al., 2001). In our research we were concentrated on Plutchikovo division, therefore we are introducing his basic emotions more in detail. Plutchik (1980 as cited in Musek & Pečjak, 1997) distinguishes between positive and negative basic emotions, which are, according to him, the foundation of certain personality traits (Table 1; ibid, 1997, p. 114).

Table 1
Plutchik's theory of emotions (adapted from Musek & Pečjak, 1997, p. 114).

Basic emotions	**Definition**	**Personal characteristic**
Joy (+)	Emotional perception of the convergence	Sociability, liveliness
Sadness (-)	Emotional perception of the loss	Depression, dejection
Anger (-)	Emotional perception of the obstacle	Aggression
Fear (-)	Emotional experience of the retreat	Carefulness, obedience
Acceptance (+)	Emotional perception of attractiveness	Flexibility
Rejection (-)	Emotional perception of reflectance	Opposition
Expectation (+)	Emotional experience of researching	Curiosity
Surprise (+)	Emotional experience of the new	Adventurism, uncontrolled behaviour

An individual experiences positive emotions when circumstances are favourable to reaching his goal, and negative, when he considers that the goals are at stake (Lazarus, 1991, summarized after Smrtnik Vitulić, 2004). Milivojević (1999, as cited in Kompare et al., 2001) believes, that both, positive and negative emotions are useful, because they prepare the individual for optimal response in important situations.

Development of emotions within late childhood

Development of emotions within late childhood (age between eight and eleven) is important to mention, because of the students in our study, who are in fifth grade of primary school. In the period of late childhood children experience and express all emotions like in pre-

liminary developmental periods (in period of a baby, a toddler and in early childhood). We are talking about joy, anger, sympathy, anxieties, fear, curiosity, jealousy etc. Emotional development within this period is making for children better consciousness, understanding and explaining of their own emotions, however not completely, because they don't influence on emotions only consciously (Smrtnik Vitulić, 2003; adapted from Marjanovič Umek & Zupančič, 2009).

Basic emotions and their expressing with colours

It was already emphasised that child's drawings and used colours are an agent for expressing child's emotions.

Kovač (1992) and Krajnc (2003) made a research, in which they were looking into colour expressing of basic emotions (sadness, joy, anger, fear). They reached similar results, therefore we are publishing them together. Adolescents and adults were included at Kovač's research and pre-school children in Krajnc's. They found out, that both children and an elderly used yellow and orange colour at painting joy most often. It is interesting, that red appeared on pictures of fear, which is surprising, because Kovačev (1997) is not mentioning red as a colour of fear, opposed to Trstenjak (1996), who does. Blue colour appeared on pictures of sadness most often, followed by brown and black. Kovač is also mentioning these three colours as colours of sadness. Children used purple colour astonishingly (although in smaller share) at painting joy, but it appeared almost in equal share also on pictures of fear with adults (beside black). Also green colour was prevailing at painting joy, but at least at painting anger. Brown, black and grey colour appeared at painting sadness and fear (Kovačev, 1997; Krajnc, 2003).

Huang (2008) focused in her research on first grade students (primary school). She wanted to analyse how emotions influence on the choice of colours. She found out that warm colours appeared with positive emotions and cool colours with negative emotions. Red appeared in both cases, which is, given its features, understandable. It was also shown that students chose colours they like for positive emotions, and negative for those colours, they do not like (Huang, 2008).

Also Boyatzis and Varghese (1993) have done a similar study like Huang, at sixty children (30 girls and 30 boys) of different ages. They used 9 different colours (pink, red, yellow, black, grey, green, blue, purple and brown). With 69 percent of the children's emotional responses were positive (happiness, enthusiasm ...) for bright colours (pink, blue, red). Children connected negative emotions with dark, cool colours (brown, black, gray). With age grew positive responses to bright colours more frequent, especially with girls, who unlike the boys also did not like dark colours. The authors emphasize the importance of the experience of children in connecting colours with different emotions (Boyatzis and Varghese, 1993).

Colour associations of fourth grade students were the subject of study that made Karp and Karp (1987), who carried out the experiments on two researches conducted (Byrnes, 1983; Bradbard and Endsley, 1983 as cited in Karp and Karp, 1987) and used a questionnaire of Byrnes (1983). Students most often decided for red (love, anger, happiness, pain), black (death, anger, school), followed by blue (sadness, hope, happiness, strength and life) and white (honesty, fear), which was the second most frequently occurred colour in connection to life, grief and death. We can see that red, blue and white colour occurred in both positive and negative concepts, while students associate black to exclusively negative ones (Byrnes, 1983; Karp and Karp, 1987).

Moral development

At the age of seven, children's moral feelings change. They are aware that the rules should be adhered to, because so requires the "fair play", companionship and agreements made among children (Kordigel, 1993). Around the eleventh year, most children start to respect the rules and arrangements for their own sake. They aim for a kind of "order" because everyone should respect the rules and laws. This moral behaviour is for them a kind of moral duty (Zupančič, Justin, 1991).

At the end of pre-school age moral standards changes occur and are continuing in late childhood. Zupančič and Justin (1991) describe these changes on a case of theft/usurpation of a foreign object, which is a common situation also in the literature. Children will convince themselves against getting any foreign object into his possession without the owner's permission. There is a possibility children will take the object nevertheless, but they will have a bad conscience, which will lead to recognition of the theft. In late childhood, they will think in the direction that something like this should not be done, because of the harm to other people and at the same time it is not fair to the object's owner (Zupančič, Justin, 1991).

When children turn nine or ten their personal moral standards start to appear. These may differ from those assumed by the parents. This is a very important point in moral development, because if these standards do not appear, there is a chance that a person will always act under the influence of other (authoritative) people (ibid).

Perception and understanding of the character and conduct of literary persons

When children are six years old, it begins the so-called period of concrete, logical intellectual operations. It changes the way of their thinking, it becomes logical and flexible. At the same time children can consider and take into account several aspects of a given problem, but at the same time they must help themselves by presenting specific situations (Marjanovič Umek, Zupančič, 2009). During this period, children distinguish between the real and the unreal world in literature. After the seventh year, children perceive literary persons otherwise. In comparison with the previous period, in which literary persons had only one characteristic (good or bad) because the children's perception was severely limited, children can now understand more complex character, with more characteristics. Justice is for children very important, which they also expects from the literature. They do not want that bad wins over the good and the culprits go unpunished (Kordigel, 1993).

Around the tenth or eleventh year, most children accommodate large text signals or data (the way and content of speech, responding to other people, thoughts, emotions, actions, intention) which help them to create the image of literary person. On this basis, they then decide whether the person is good or bad and also if it is the principal or supporting person. They also become aware of its character or psychological characteristics (Kordigel Aberšek, 2008). In understanding the behaviour of literary persons, children separate two groups of motives for behaviour: conduct of good and bad people. Bad person acts badly, because it is simply a bad character. Because of persons' bad doing, they also deserve punishment, even most brutal. On the other hand, in children's view, a good person is acting just like they would - well or at least with good intentions. Good means noble, heroic, similar to good acts from other literature they like. Children understand that a person can act with good intentions, although it exists the possibility that sometimes a person can also do something negative but unintentionally (ibid).

Methods and sample

We divided our study into two parts. In the first part we used check list to investigate the relationship between basic positive and negative emotions and colours with fifth grade students, their popular and unpopular colours. In the second part we focused on the literary genre (fairy tale) and its illustration after the reading (qualitative treatment). Attention was paid to the integration of colours in the illustrations of literary persons, regardless of their character, that students perceived in a fairy tale. In both parts of the study, we were interested in the existence of differences based on gender. During the study we used the descriptive and non-experimental method of empirical pedagogical research as a primary research method.

The study is based on a sample of 25 fifth grade students (13 girls and 12 boys). A sample is defined at the level of use of inferential statistics as a simple random sample from a hypothetical population.

Data Collection and Data Processing Procedures

Data were gathered during the school year 2014/2015. In the first part of the study check list of colours and emotions (Appendix A) was used. It consisted of different statements, involving basic emotions and warm, cool and neutral colours which students had to attribute to a particular emotion and write the reason for their selection (one colour for one emotion). Students were asked to determine their favourite colour and the colour that they do not like. In doing so, they had a completely free choice. The checklist was to some extent summarized after Huang (2008) and organized according to Plutchik's theory of emotions which distinguishes between positive and negative emotions (Musek & Pečjak, 1997).

In the second part of the study we read to students a Slovenian fairy tale titled The golden bird. After reading, students illustrated a fairy tale. They needed to focus on literary persons. They were using colour pencils.

Summary of a fairy tale The golden bird

Once upon a time there lived a lord, who had three sons and a garden where the apple tree each year yielded six golden apples. But someone was stealing apples, because every night one disappeared. The lord said to the sons that the one, who gets a thief, also gets his castle. Sons were one after another, night after night, guarding the apple tree. Older brothers did not reveal a thief, but the younger noticed a golden bird that was stealing apples. He was able to pull the gold feather from a bird and took it to his father. Father again ordered that whoever gets the golden bird also get his castle. Older brothers went on the road together, but the youngest went alone. On the way, he met the fox, who helped him to get the golden bird. After getting the bird, he went home to his father. On the way, he stopped in the blacksmith workshop, where he recognized his brothers. They run out of money, so they had to work to survive. Brother had pity on them and invited them to go home with him. On the way home the older brothers grabbed the youngest and threw him into a deep abyss and rode with the golden bird home to his father. At home, they lied to their father that they do not know anything about a younger brother. Father handed his sons the castle and property. Shortly afterwards, the golden bird became very sad and did not want to sing and eat. Lord has announced that whoever cures the bird gets good payment. Meanwhile, the youngest son had to work to survive. When he heard of the golden bird, he decided to go home. When the golden bird saw the younger brother, it was happy and began to eat and drink again. Then the youngest son told his father everything. The lord was so angry that he gave his older sons killed and handed the castle and wealth to the youngest son.

Results

1. part of the study *- Relationship between basic positive and negative emotions and colours*

Table 2
Expressing positive emotions with colours in relation to gender

Emotion	colour	Girls		Boys		χ^2	α=P
		f	f %	f	f %		
Joy	yellow	8	32.0	0	0.0	17.016	0.002
	orange	1	4.0	0	0.0		
	red	1	4.0	2	8.0		
	blue	1	4.0	5	20.0		
	green	2	8.0	5	20.0		
	purple	0	0.0	0	0.0		
	white	0	0.0	0	0.0		
	black	0	0.0	0	0.0		

Emotion	colour	Girls		Boys		χ^2	α=P
		f	f %	f	f %		
Acceptance (praise)	yellow	1	4.0	2	8.0	6.190	0.402
	orange	1	4.0	0	0.0		
	red	3	12.0	3	12.0		
	blue	0	0.0	2	8.0		
	green	4	16.0	3	12.0		
	purple	3	12.0	2	8.0		
	white	1	4.0	0	0.0		
	black	0	0.0	0	0.0		
Surprise	yellow	3	12.0	2	8.0	13.828	0.017
	orange	0	0.0	0	0.0		
	red	2	8.0	1	4.0		
	blue	3	12.0	0	0.0		
	green	1	4.0	6	24.0		
	purple	3	12.0	0	0.0		
	white	1	4.0	3	12.0		
	black	0	0.0	0	0.0		
Expectation	yellow	0	0.0	0	0.0	7.916	0.161
	orange	3	12.0	1	4.0		
	red	4	16.0	1	4.0		
	blue	2	8.0	5	20.0		
	green	1	4.0	4	16.0		
	purple	2	8.0	1	4.0		
	white	1	4.0	0	0.0		
	black	0	0.0	0	0.0		

Based on the χ^2 - test (Table 2) a statistically significant difference between girls and boys in the expression of positive emotions with colours was found in the two cases. The analysis of the variable joy (χ^2 = 170016, α = P = 0.002) shows that girls prefer warm colours in comparison with the cool and neutral ones. The yellow stands out (32.0 %). It is according to the girls bright, lively and reminds them on the delight. Red colour reminds one of girls on red heart.

Boys chose more often cool colours, in the same percent the blue and green (20.0 %). Reasons choosing both colours are similar, so we set them out together. They chose them because they are calm, they like these colours and especially green remembers them on nature. Students' reasons for each colour choices match with positive characteristic of colour described in the theory. In the case of a surprise (χ^2 = 13.828, α = P = 0.017) were girls those who choose between different colours, mainly warm and cool, while the boys in the majority decided for the green colour (cool colour). The girls in comparison to boys at a higher rate decided for the blue and purple, which no boy chose. These colours are their favourite or they expect a gift in this colour. The boys chose green more often than girls (24.0 %). They think green is a colour of surprises and they like it. If we compare choices of warm and cool colours, the students mostly chose the cool ones. As it is evident from their reasons, they connect them with positive characteristics.

Table 3
Expressing negative emotions with colours in relation to gender

Emotion	Colour	Girls		Boys		χ^2	α=P
		f	f %	f	f %		
Sadness	yellow	0	0.0	1	4.0	8.756	0.188
	orange	0	0.0	0	0.0		
	red	2	8.0	1	4.0		
	blue	5	20.0	1	4.0		
	green	0	0.0	1	4.0		
	purple	0	0.0	1	4.0		
	white	0	0.0	1	4.0		
	black	6	24.0	6	24.0		
Anger	yellow	0	0.0	1	4.0	4.455	0.216
	orange	0	0.0	0	0.0		
	red	7	28.0	3	12.0		
	blue	0	0.0	0	0.0		
	green	0	0.0	0	0.0		
	purple	0	0.0	0	0.0		
	white	0	0.0	1	4.0		
	black	6	24.0	7	28.0		
Fear	yellow	0	0.0	0	0.0	9.387	0.153
	orange	0	0.0	2	8.0		
	red	0	0.0	1	4.0		
	blue	1	4.0	0	0.0		
	green	1	4.0	0	0.0		
	purple	1	4.0	1	4.0		
	white	6	24.0	2	8.0		
	black	4	16.0	6	24.0		
Rejection (scold)	yellow	0	0.0	1	4.0	10.115	0.182
	orange	1	4.0	1	4.0		
	red	2	8.0	1	4.0		
	blue	2	8.0	2	8.0		
	green	1	4.0	0	0.0		
	purple	2	8.0	0	0.0		
	white	0	0.0	3	12.0		
	black	5	20.0	4	16.0		

Results in the expression of negative emotions with colours according to gender (Table 3) show that statistically significant difference did not appear in any case. This means that both girls and boys in approximately the same proportion connect negative emotions with both warm and cool colours or with neutral colours.

Table 4
Students' choices of their favourite colour in relation to gender

Colour	Girls		Boys		χ^2	α=P
	f	f%	f	f%		
yellow	0	0.0	0	0.0	9.159	0.057
orange	0	0.0	0	0.0		
red	2	8.0	1	4.0		
blue	2	8.0	6	24.0		
green	2	8.0	4	16.0		
purple	4	16.0	1	4.0		
white	0	0.0	0	0.0		
black	0	0.0	0	0.0		
pink	3	12.0	0	0.0		
SUM	13	100.0	12	100.0		

Among the favourite colours of students in relation to gender (Table 4) the difference was not statistically significant, but there is a tendency for differences ($\chi^2 = 9159$, $\alpha = P = 0.057$). The difference between girls and boys is in the choice of blue and green, which were often selected by boys (6 and 4 boys). Boys like the colour blue because it is beautiful and reminds them of the water. Also two girls chose blue because of the association of the sea and water. Green was chosen by boys because it reminds them of the nature and it is also soothing colour. The girls' reasons for choosing green are that it is a happy colour and its association of the nature. Girls like purple (16.0%) and pink (12.0) the most. Interestingly, also one of the boys chose purple as his favourite. He believes that the purple is alive and dark, and because of these characteristics, he likes it. Girls chose purple because they and their mothers like it. It reminds them on a certain game and it makes them happy. Pink reminds girls on their childhood and Barbie dolls, pink flowers and they also just like it.

In general, we could say that students prefer cool colours more than warm ones. Results show that cool colours chose 19 of all students (76.0 %) and only three students (12.0 %) chose red among warm colours.

Table 5
Students' choices of disliked colour in relation to gender

Colour	Girls		Boys		χ^2	α=P
	f	f%	f	f%		
yellow	0	0.0	1	4.0	14.704	0.099
orange	1	4.0	1	4.0		
red	0	0.0	1	4.0		
blue	0	0.0	0	0.0		
green	2	8.0	0	0.0		
purple	1	4.0	0	0.0		
white	0	0.0	2	8.0		
black	2	8.0	4	16.0		
pink	1	4.0	1	4.0		
grey	3	12.0	2	8.0		
brown	3	12.0	0	0.0		
SUM	13	100.0	12	100.0		

Girls and boys differ from each other in the choice of colour they do not like (Table 5), but this difference is not statistically significant. We can only speak about the tendency of differences ($\chi^2 = 14.704$, $\alpha = P = 0.099$). Boys chose black (16.0%) in a slightly higher percentage than

girls (8.0%). They simply do not like it or they do not like it because it is dark colour. Girls' reasons are the same. Green, grey and brown colours are those who were chosen by girls more often than boys. They do not like the green, grey is for them a terrifying, dark and dull colour. Brown colour does not evoke any emotions, it is strange and because of this the girls do not like it.

***2. part of the study** – Illustrations of literary persons from a fairy tale The golden bird*

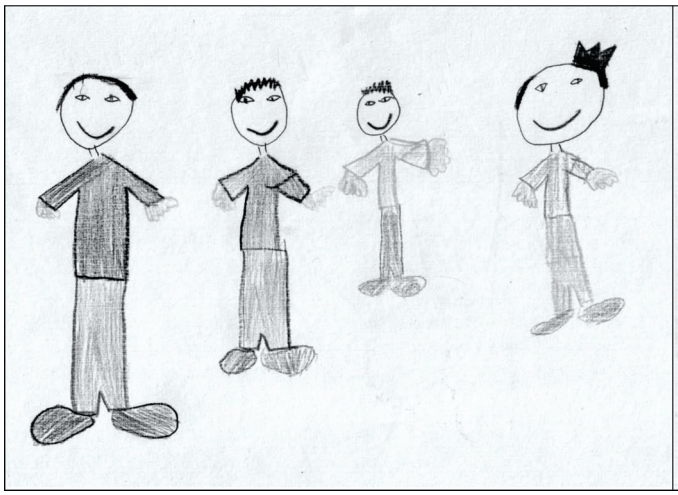


Figure 1. Colours are chosen intentionally

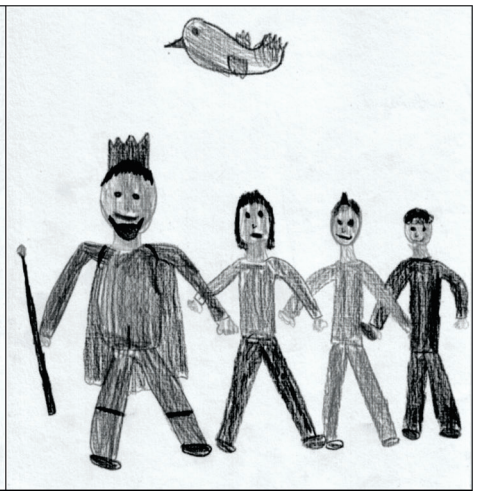


Figure 2. Colours are chosen at random

Of the 25 illustrations of brothers (literary persons) 11 students chose colours at random and the remaining 14 students chose the colours for some reason. Through the conversation we found out the reasons, on which colours of clothes for the youngest and older brothers were chosen.

Students most often chose yellow and blue for the youngest brother. Both colours are in their opinion bright and nice colours, so they have characteristics that reminded students on the youngest brother (positive literary person). Also in the literature is yellow described as a warm, bright colour and psychologically the most happy one. Also characteristics such as optimism and cheerfulness, as it was the youngest brother, because he never gave up, are attributed to yellow. Students also used green because they like this colour more than black for example. Someone's favourite colour is green and this is the reason for his choice. When examining the psychological characteristics of green, we see that represents calmness, it is fresh and represents the hope of a new life. The youngest brother had after the injustice that happened to him, just the hope that he will eventually recover and good will come to him. Someone chose silver because it believes that this colour is worth more and it is the symbol of wealth. It is interesting that one of the students drew the youngest brother in brown clothes because he saw him as a hardworking person and because of this he is also dirty and poor. The student did not see any negative characteristics of brown which is in theory described to it (suppression of feelings and running away from them, insecurity, greed, etc.). Instead he connected brown with dirt, soil, which is also one of its characteristics, as it represents colour of earth. Older brothers are in a fairy tale because of the attitude towards younger brother shown as negative, "bad" literary persons. Students did obviously also recognize and chose cool or neutral black as a colour of their clothing. They most often chose black and also blue. According to the students' black represents the mean colour and they do not like it. The literature indicates that black symbolizes death, accident and negative feelings, even though it comforts and protects. The blue colour is the one, which they do not like and someone even thinks it is a rude colour.

It is interesting to see that students see blue as a negative colour, because experts do not attribute distinct negative characteristics to blue. They write that it is a soothing colour, the col-

our of the sky, wisdom, it should promote inner peace. Also, someone chose green and red because they do not like them, and brown because it is a dirty colour. Red has both positive and negative characteristics. As the colour of fire and blood it gives the life energy and helps to overcome the obstacles. It also arouses feelings of love and revenge.

Students who chose colour of the clothes of three brothers at random, have often chose blue for the youngest brother, followed by yellow, orange, red and brown. Beside the cool blue, we see that warm colours dominate and brown follows, which is also one of the cool colours. Characteristics of yellow and red were already described above, so we will at this point mention only characteristics of orange. It is a happy colour and as a mixture of red and yellow combines the power of red and liveliness of yellow. It symbolizes joy, maturity and growth, it is associate with aggression and extraversion. At younger brother we can for certain find these positive features of orange. It is worth mentioning again the findings of experts, who say that children, who frequently use warm colours (red, yellow and orange), point to their spontaneity.

For older brothers students the most frequently selected red and blue, followed by brown and green. One of the students chose yellow and one black. We can emphasize the connection between older brothers and red's characteristics revenge, therefore, the choice of colour makes sense. Characteristics of the remaining colours were described above.

Figure 1 and 2 are in shades of grey, so at this point we give the actual choice of colours. On Figure 1 students as the colour of clothing of older brothers (on the left) deliberately chose black, while the younger brother (in the middle) wears a yellow shirt. On Figure 2 students chose colours completely at random. Older brothers (second and third person from left to right side) have a blue and a green shirt, while the youngest brother wears brown.

Discussion

In the first part of the study we were using a check list to study the relationship between emotions and colours with students in the fifth grade. We found that among students in the expression of positive emotions, there is a statistically significant difference by gender in case of joy and surprise. Slightly more girls chose warm colours compared to the boys, who decided for cool colours. These colours are also popular with girls. In expressing negative feelings with colours, there is no statistically significant difference in relation to gender. Thus, both girls and boys link negative emotions with different colours, but none especially stands out.

When choosing a favourite colour and the disliked colour, students had completely free rein, because we did not offer them any of the colours. In both of these cases appeared a tendency of differences in relation to gender. Boys and girls have different taste for colours. Purple and pink are among girls the most popular, while boys like blue and green. The results show that girls are the ones, who are more than boys do not like grey, brown and black as well. Black is also the least popular with boys. It reminds them of negative, unpleasant emotions, which is not surprising because in theory it means darkness, expresses grief and it is daunting and surrounded by mystery. We can see that in both cases cool colours are in the forefront.

Since the check list was quite simple, we did not face any specific problems in the study. We noticed only that some students had problems by clarifying the reasons for their colour choice.

In the second part of the study we were interested in the connection of colour and literary persons' character in a selected fairy tale. We found that the majority of children chose colours in the illustrations for some reason. In doing so, the colour characteristics that are attributed in the theory, match the character of literary person. Despite the positive character of the youngest brother, students were more likely to choose cool colours, but for positive reasons. For illustration of older brothers ("bad" persons) is black in the lead, followed by blue. Negative characteristics were attributed to black and therefore it was chosen for brothers.

Students, who chose colours of the clothes of brothers at random, often chose blue for the youngest brother, followed by warm colours and brown. For older brothers were the most

frequently selected colours red and blue, followed by brown and green. Characteristics of colours coincide with the character of literary persons.

Conclusions

Different people like different colours. We choose and use them as we feel and like them. We buy products that we like, furnish accommodation and working spaces and never the less we care about the selection of colours with our clothes. Although the selection of clothing for many people is conditioned by the trends prevailing in the fashion world, we can say that it is just a selection of dresses most visible indicator of our sympathy for the colours.

According to the study results, we can draw parallels with the theoretical aspects that were presented at the beginning of this article and in our previous studies.

It must be also pointed out that the meaning of the colours depends on many factors. It is important the culture of the environment, individual inner nature, often also the current mood and the context of occurrence of colours.

References

Byrnes, D. A. (1983). Colour associations of children. *The Journal of Psychology, 113* (2), 247–250.

Boyatzis, C. J. in Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colours. *The Journal Of Genetic Psychology, 155* (1), 77-85.

Chiazzari, S. (2000). *Barve.* Ljubljana: Slovenska knjiga.

Duh, M., Kolar R. (2011) The link between colours and emotions with the first grade students. V: Bunčić, V. (ur.), Milankov, M. (ur.). *Vaspitno-obrazovni horizonti: collected papers*: IV International Interdisciplinary Professional Scientific Conference (pp 348-351), Serbia, Subotica.

Duh, M. in Kolar, R. (2012). Colours in the function of monitoring the Emotional stability with fourth grade students. *Research in Pedagogy*, *1* (2), 81-98.

Duh, M. in Kolar, R. (2014). Basic Emotions and Colours as Perceived by Fourth Grade Pupils. *Croatian Journal of Education, 3 (16), 643-675.*

Gerlanc, B (Ur.) (1965). *Slovenske pravljice.* Ljubljana: ZGP Mladinska knjiga.

Harris, P. L. (1996). *Children and Emotion*. Oxford: Blackwell Publishing.

Huang, H.-W. (2008). *Emotional Impacts on the Use of Color: A Preliminary Exploration of First Graders in Taiwan.* The 32nd InSEA World Congress and Research Conference, Osaka, Japan.

Karp, E. M. in Karp, H. B. (1987). Color associations of male and female fourth-grade school children. *The Journal Of Psychology, 122* (4), 383–388.

Kocjančič, N. (2004). Kaj si narisal? *Otrok in družina, LIV* (4), 24–25. Kompare, A., Stražišar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N. in Curk, J. (2001). *Psihologija: Spoznanja in dileme.* Ljubljana: DZS.

Kordigel, M. (1993). *Mladinska literature, otroci in učitelji: komunikacijski model "poučevanja" mladinske književnosti.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kovačev, A. N. (1997). *Govorica barv.* Vrba: Prešernova družba.

Krajnc, A. B. (2003). *Izražanje primarnih čustev z barvami pri predšolskih otrocih.* Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta: Maribor.

Marjanovič-Umek, L. in Zupančič, M. (2009). *Razvojna psihologija.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Educy.

Pogačnik-Toličič, S. (1986). *Govorica otroške risbe.* Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.

Smrtnik Vitulić, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Trstenjak, A. (1996). *Psihologija barv.* Ljubljana: Inštitut Antona Trstenjaka.
Zupančič, M. in Justin, J. (1991). Otrok, pravila, vrednote. Ljubljana: Didakta.

Appendix A: *Check list of emotions and colours*

	ON WHICH COLOUR DO YOU THINK …	
EMOTION	COLOUR	WHY? (REASON)
WHEN YOU ARE HAPPY		
WHEN YOU ARE SAD		
WHEN YOU ARE ANGRY		
WHEN YOU ARE AFRAID		
WHEN A TEACHER PRAISES YOU		
WHEN PARENTS SCOLD YOU		
WHEN YOU ARE SURPRISED		
WHEN YOU ARE EXPECTING A GIFT		
YOUR FAVORITE COLOUR		
COLOUR YOU DO NOT LIKE		

Rebeka Kolar
Faculty of Education, University of Maribor
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia
rebeka.kolar@gmail.com

Matjaž Duh
Faculty of Education, University of Maribor
Koroška cesta 160, 2000 Maribor, Slovenia
matjaz.duh@um.si

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 97-109

Odnos između boja i osobina likova iz književnih djela kod učenika petoga razreda

Rebeka Kolar i Matjaž Duh
Odsjek za učiteljski studij, Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru, Maribor, Slovenija

Sažetak

Različiti autori tvrde da boje (svojim fizičkim karakteristikama i fiziološkim učincima) psihički utječu na živote, mjesta na kojima radimo i na izražavanje emocija. Pojedina boja ima svoje karakteristike, vrijednosti i utječe na ljudsku dušu i tijelo. Ljudi vole različite boje, biraju, koriste se i izražavaju bojama na način na koji žele i u skladu sa svojim emocijama. Stavovi djece prema bojama mijenjaju se i nadograđuju u skladu s njihovim razvojem. U istraživanju smo bili zainteresirani za odnos između osobina likova iz književnih djela i boja kojima su se učenici u petome razredu služili u njihovu ilustriranju. Također smo istražili odnos između upotrijebljenih boja i njihove popularnosti među učenicima. Proučili smo i razlike među rodovima. Studija je provedena uz pomoć modificirane skale boja i različitih emocionalnih stanja učenika s namjerom potvrđivanja povezanosti odnosa emocija i boja. Rezultati i ilustracije pokazuju da učenici imaju različite preferencije boja i u skladu s tim književnim likovima dodjeljuju pozitivne ili negativne osobine. To također ovisi i o iskustvima učenika s bojama. Sve je to uočljivo u odabiru različitih boja za ilustraciju književnih likova.

Ključne riječi: *boje; emocije; osobnost književnih likova; popularnost boja; srednje i kasno djetinjstvo*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 110-118

Support strategies for student art expression

Isidora Korać[1] and Nikoleta Gutvajn[2]
[1]*Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies - Sirmium,*
[2]*Institute for Educational Research*

Abstract

The nature, origin and development of children's and student art expression are themes of a number of studies and theoretical discussions. Taking into account the specificity of art expression, complexity and individual character of art forms, and based on these the complexity of delivering a lesson plan, in this work we focused on different strategies for student art expression. In specific, we focused on the strategies teachers use to encourage creative processes in art education and their effects on creative expression of students. The creative abilities of students will develop in those educational activities which require student initiative, flexibility in thinking, tolerance for contradictions and ambiguity, openness to personal and other people experiences and ideas. To enable a creative process in which student investigates and reorganises the past experiences, knowledge, ways of action, a teacher needs to create an opportunity for students not only to investigate different materials and techniques, but, also an opportunity to create the new context for their use by redefining and reconstructing the already existent one. Therefore, it is necessary to leave students enough freedom for accepting and combining different techniques, but, also enough space for searching and experimenting. The results of many studies show that success, autonomy and authenticity of student art expression depend on the context of realisation and teacher's professional competences. We consider that for the effective encouragement of creative abilities in art education it is necessary to develop curriculum which will support creativity and initiative in students.

Key words: *art education; creativity; education methods; teacher's competences;*

Introduction

The nature, origin and development of children's and student art expression are themes of a number of studies and theoretical discussions. The analysis of scientific literature indicates that authors studying these concepts are not united in providing answers to the following question: What is the optimal degree of parents' influence on art expression of their children? In a broad sense, when it comes to the role of teacher in the development of student art expression we can identify two schools of thought.

On one side, in works of Arnhajm (1998), Belamarić-Šarčanin (1986), Lowenfeld & Brittain (1975) and Verworn, Krotzsch, Froebel, Levinstein, Sully & Cizek (after Breitenstein, 2002) a view dominates that teacher's intervention in student art expression should be reduced to minimum. The authors discussing the nature of student art expression emphasise that art is a skill, which can be and should be self-taught, because any bad intervention from a teacher could disorientate a student in his or her visual decision or distract from discovering something new. In this sense, art education should encourage development of student abilities. Visual perception grows in accordance with personal principles. Art education should be structured around teacher's intervention guided by individual student needs at any stage. On the other side, many authors postulate that development of art expression in children is characterised by continuity and developmental stages, yet, the amount, level and quality of esthetic sensitivity depend to a large extent on pedagogic influences (Barat, Karlavaris & Kamenov, 1988; Vygotsky, 1996; Douglas, 2009; Eisner, 2002; Karlavaris & Kraguljac, 1981; Fishe, 1999).

In his developmental cognitive theory, Vygotsky (1996) has emphasised the constructive developmental role of social interactions in the formation of individual mental functions. The author postulated that higher mental functions (memory, logical thinking, and volitional behaviours) express first as social relations, a type of interaction between a child and adult. For any process to be developmentally important it needs to be an asymmetrical relation, whose character Vygotsky defines through zones of proximal development. In this context, education should be organised in a way to initiate and encourage student personal development, which at this stage exist only in the sphere of relations with surrounding adults, hence, become an inherent characteristic of a student. Therefore, the role of teacher in student activities is to contribute, plan, and participate in activities that a student cannot do independently (Korać, 2010). Accepting a positive view that education can influence personal development leads to the conclusion that creativity in education, including creativity in art expression, can be developed through appropriate organisation, a choice of subjects and working methods.

Based on Vygotsky's theoretical premise, which asserts the relationship between education and personal development, and stemming from the view that each student has ability for artistic development and that creativity is an ever-present human need and potential (Kamenov, 2006), in this paper we have deliberated on the didactic-methodological approach of teachers to student art expression through art education.

The didactic-methodological approach to student art expression: A context for art education

In scientific literature some authors express doubts concerning the didactic methods used in art education. The biggest doubt remaining is whether it is possible to design special didactic methods for realisation of the pedagogical/educational process in art education. Karlavaris (1986) postulates that distinctiveness of esthetic phenomenon, which includes distinctiveness of esthetic communication, complexity and individuality of art manifestation, is also distinctiveness of ways of realisation. Experience of art is based on perception, integration of information, cognitive and emotional understanding, moral and esthetic evaluation, etc. Hence, each experience contains elements of emotional, cognitive and evaluative attitude. Artistic expression assumes sending an emotional-esthetic message and fostering recipient responsiveness to this message.

Based on the above, Karlavaris (1991) emphasises that in communication of a messenger and a recipient of the message tolerance to differences has to develop, and that both participants can have different experience and esthetic judgment. In the same time, a description of this type of communication is the description of methods used in art education, namely *the method of art-esthetic communication* and *the method of esthetic cultivation*. Next, Karlavaris (1991) emphasizes the importance of application of a suitable study method, which includes *the method of transponing and alternatives*, as well as *the method of direct stimuli and alternate influences*. These methods encompass a bounty of motivational ideas to stimulate student originality and looking for independent solutions with a teacher giving only indirect instructions.

According to the author, the described methods imply that all activities associated with art expression are a part of an unpredictable process of changing the existing world, and special incentives are needed for students to express their artistic sensitivity and creativity (e.g. facilitating a student group discussion to initiate ideas and associations, redefine the existing world, and look for new solutions). Taking into account the multi-layered nature of artistic expression, which integrates many different elements (motif, technique, artistic message, style, creator's individuality) and the multi-layered nature of artistic process, the author argues that *the complexity method*, which encompasses *the intertwining method* and *the alternate influence method*, switches creator's attention between layers. The described methods follow the rules of a creative process. Since the creative process does not have a predefined final outcome, it requires a certain degree of tolerance for the unexpected. To follow these rules a teacher should vary his or her actions and incentives during a lesson to be able to stimulate a complex of factors, which in

a given moment have a decisive role in a qualitative change of the process and results. Finally, since artistic creation is always individual, it means that teaching practices should be individualised as well. It also means that teaching methods should support emergence of alternatives and different ways of solving the same problem, as well as illumination of artistic sensibility (*the method of autonomous actions*, *the method of alternatives and variations*; after Karlavaris, 1991). Regrettably, the author points out that the described methods are still not fully theoretically developed, indicating that a question of appropriate didactic methods used in art education is still open and further studies are needed.

We consider important not questioning the correctness of nomenclature of the existing methods, but, focusing attention on factors supporting the creative processes in art education: freedom of expression, tolerance for ambiguity, tolerance for differences, focusing more on the process than results, and individuality. The named factors often take a side role in art education, since in the current teaching practice an art technique and marking of results become a substitute for student art expression. The results of a study, which aimed to identify which aspects of individualisation art teachers respect the most, as well as the ways in which teachers familiarise, respect and cherish individual characteristics of students (Joksimović, Vujačić, Lalić-Vučetić, 2010), indicate that art teachers very rarely individualise teaching. The most often, teachers in lesson introduction use methods of presentation, conversation, and demonstration, and less often the verbal-textual method.

Similar observations share Karlavaris and Kragujac (1981), who point out that lesson introduction encompasses three important elements. First, students are informed about a theme, artistic area and medium; next, a conversation is led with aim to motivate students for work; finally, students are given technical directions for further work. The main part of the lesson, which is usually 30 minutes long, is independent student work. In the final part of the lesson, the methods of demonstration, conversation and explanation are combined. This part of the lesson is used for the esthetic analysis and critical evaluation of student's work results. However, it is important to stress that motivation and encouragement given in the lesson introduction can arouse student interest, but, interest and motivation are not the similar processes. Motivation is a complex phenomenon, and in this context there is no common way for adjustment of internal and external motivation and encouragement. The key concept is flexibility of teacher, which involves a well though-through action based on the knowledge of a student and his or her motivation. There are no two identical students, who enter the educational/pedagogical process with the same experience, skills, knowledge, abilities, talent, views and interests.

A teacher needs to know each student individually and evaluate accordingly his or her level of personal development and based on this make education content comprehensible and stimulating for students. On the other side, a teacher needs to be attentive and able to stimulate cognitive interchange and cooperation among students. In this context, the individualised approach is the most appropriate for art education. This approach turns a teacher into a collaborator, advisor, helper, organiser and host with an important task to consider the right amount of information, which can be easily assimilated and transformed, and which will stimulate students to perform a creative act. The key component is not whether the interaction is group or individual, but, whether it is sensitive to the next developmental stage of each of participants in the process (Škorc, 2012). We assert that creative abilities of students will appear in all activities, which require from students to take initiative, create a great number of ideas, have freedom of expression, show flexible thinking, and tolerance for contradictions and ambiguity. During a lesson a teacher needs to stimulate students' thinking, activate their emotions and inspire a creative act using different stimulating activities (e.g. guided imagery, play on words, role games, imagination activities, including imagining objects, appearances, animals based on the conditions given by a teacher and/or student, etc.).

It is important to develop students' ability to notice a problem, ask questions, and understand problem situations and solutions to the problem. About the problem situations stu-

dents should think from a different perspective (we can say from a meta-perspective), reflecting and interpreting the experienced in a new way and putting it into context. A teacher can initiate discussion about the already seen and experienced by asking open questions, actively listening, providing a space for independent choice, creation of new ideas, looking for new and original solutions. Taking into account the specificity of art expression, complexity and individual character of art forms, and based on these the complexity of delivering a lesson plan, a question arises about the optimal lesson organisation considering the annual and weekly time-frame. In the Republic of Serbia a school subject art education carries a minimum class load of two lessons per week for primary school students—grades 2–4 and one lesson per week in grade 1 and grades 6–8. Furthermore, only few high schools and grammar schools have art education in their education plan and program and it is usually taught in all grades. When deciding on the annual and weekly number of lessons it is advised to consider volume and complexity of the program taking into account the requirements given for each lesson. In relation to this, we consider that the successful implementation of art education, because of its specificity, requires a block lesson design and increased annual teaching load.

The choice of teaching tools, materials and techniques: The impulse for student creative expression

Teacher's didactic-methodological qualifications include his or her ability to choose teaching tools, materials and techniques in accordance with a lesson objective, student characteristics, interests, predispositions, and the context of the lesson. The use, experiments with materials and investigation of different materials and techniques should encourage in a student the creation of an individual form for expressing ideas, thoughts, feelings, and placing the creation process and not the result in the forefront.

To enable a creative process in which student investigates and reorganises the past experiences, knowledge, ways of action, a teacher needs to create an opportunity for students not only to investigate different materials and techniques, but, also an opportunity to create the new context for their use by redefining and reconstructing the already existent one. In this context, it is necessary to leave students enough freedom for accepting and combining different techniques, but, also enough space for searching and experimenting.

For a student to be able to search for solutions, it is necessary to be open to simplified possibilities and unknown. How can a teacher initiate an impulse for student creative expression? Apart from different materials (natural materials, unshaped and half-shaped materials, used objects, different surfaces for drawing, painting, sculpturing, etc.), different techniques (collage, aquarelle, frottage, etc.), film, photography, a combination of multiple media (music, dramaturgy, etc.), meetings with artists can be used. It appears that fields of fine art and applied art give a teacher a broad palette of materials and technique choices. According to Arnhajm (1998) techniques that produce visual confusion or can cause excessive problems are harmful to students, so is the practice of frequent change of tasks, as a result a student cannot thoroughly investigate visual characteristics of the specific medium. Besides, it often happens that due to placing too much emphasis on mastering a particular technique, for this technique to become a measure of creative quality of student's work, instead of just being a mode of expression.

Student motivation for art expression

The nature, type and development of student motivation for art expression are objects of many studies (Karlavaris & Kraguljac, 1981; Eisner, 2002; Kopas-Vukašinović, 2005).

The authors agree that a teacher should be familiar with different types of motivation and ways of motivating students in the name of efficiency and effectiveness of the education process and in accordance with student individual characteristics and context of the study program. To sustain motivation of already motivated students and encourage those students with decreased motivation a teacher should give students a task with the optimal level of challenge

or a suitable degree of autonomy in performing the task (providing an opportunity to choose content, timetable, work partner, work mode, different work materials, etc.).

It is important to stress that student motivation is influenced by student beliefs on reasons for success or failure. The drive to succeed in some task depends on feelings associated with the previous tasks and the subjective history of success or failure. The objectively measured success is less important for motivation than the subjective feeling of success. The failure is perceived as a personal characteristic, which causes a student to easily give up or avoid the similar tasks in the future. Too optimistic or pessimistic belief in personal abilities can in a short- or long-term weaken student motivation for work. For example, too optimistic belief in personal learning abilities get in the way of changing learning strategies in the case of failure, while unrealistic perception of learning abilities influences student's choice of unsuitable tasks for his or her competences (Pintrich, 2003). In the light of what we know, it is necessary to create an opportunity for each student to be successful according to his or her abilities, so he or she can understand the link between success and personal actions (investment, effort). This can be achieved by a teacher, who is giving adequate feedback on student's achievements.

Marking student work as a way of stimulating student art expression

To promote a continuous process of development of student creativity it is necessary for a teacher to possess knowledge of methods used for assessing and marking student development and to know how to use various formal and informal strategies for following and marking student work. A teacher has to follow the education process and mark student progress using different marking methods and techniques supporting the current process of learning and strengthening student's position in education. Marking should be considered an interactive and multidirectional process. It represents continuous pedagogical activity, which expresses the view on student's learning and knowledge, stimulates motivation, teaches a student to objectively evaluate personal achievements and achievements of other students, and develops a value system (Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik*, br.74/11).

It is important for students to be able to independently separate and evaluate success criteria, to know how to use self-assessment results for better planning, personal effectiveness and increased self-confidence, to be autonomous and independent in decision making. A teacher can encourage student objective self-assessment of personal achievements by defining explicit and clear marking criteria that can be easily used by a student. Moreover, a teacher should create conditions for students to report their personal achievements and describe development in a given time frame, as well as to include students' suggestions for evaluation criteria. Škorc (2012) especially emphasises the importance of student (creator) self-evaluation skills and maintains that the author who creates, even when he is not aware, assesses himself, measures and corrects his creation actions. This happens internally, in a dialog with the spirit who is not always visible to the creator, but, who is helping during a process of creation. Škorc claims: "Without evaluation there is no feeling of the quality of experience" (Škorc, 2012, p. 27). In this context, marking of student work serves different functions: informative, evaluative, instructive, motivational, developmental and social function. The key elements in marking student work are the time when it is done and the manner in which it is done. The results of the past studies indicate that evaluation negatively influences creativity if it occurs in the process of creation (Amabile, 1996; after Škorc, 2012). This finding is true if creativity of the final complex artwork is considered, and not the results of tests that are attempting to measure creativity. Marking should represent an objective and reliable measurement of individual student development in relation to the previous personal achievements, abilities and student engagement in the education process. In general, student marks show where the realised educational results stand out in relation to the set-up standard or criterion.

In this context, we can talk about three types of standards: *autonomous* (competing with yourself), *interpersonal* (competing with others) and *objective* (competing with task expectations). In context of student art expression, we believe that *the autonomous standard* in combination with *the objective standard* is the most suitable. By following the development and work of each student a teacher easily notices the specific qualities and limitations. And achievement, or *a distance point*, is only the achievement in relation to *a starting point*. *The autonomous standard* compares the current student achievement with the past one. Here teacher's skill in providing feedback on student's achievement comes into prominence. Teacher's feedback should be concrete and describe the current student achievement in relation to his or her past achievements, and ascribe student success to effort invested and abilities, and in this way indicate that the similar success can be expected in the future. Teacher's feedback should direct a student to think about the way he or she has solved the task and personal strategies for solving a particular problem (e.g. how to depict the contemplated subject; Brophy, 2006). Unfortunately, in art education practice *the interpersonal standard* seems to be the most dominant, which comes into prominence at representative art exhibitions—the exhibitions of high-value artworks. These exhibitions promote comparing, impose a model, cultivate copying, and not self-expression of students. Here the appropriateness of numerical marking of students in art education should be considered.

In relation to this, we believe that descriptive marking provides more space for description of achievement goals and tasks set by the education plan and program, as well as student engagement in education and recommendations for future student development. In relation to this, a teacher should have high expectations for students, and in accordance with high expectations engage everyone adequately while recognising student potentials, leading students to realization of goals, tasks and activities, and encouraging them to express their opinions, describe problems and provide solutions. A large number of studies investigating methods of encouragement of student achievements (Brophy, 1983; Good & Brophy, 1980; Clifton, 1981; Cooper, 1985; Raudenbush, 1984; Widenburg, 1987, after Kostović, 2008) indicate that teachers should have high expectations from their students, so students can realise their potential. When teachers expect from students to work successfully and show development improvement students really meet those expectations. Contrary, when a teacher communicates in a manner that does not set up expectations, student achievements and development decrease.

Is the decline in creative expression a developmental trend and/or a result of environmental/school influence?

Donleu (1985) indicates that the beginning of adolescence represents the end of artistic development in a large number of students, because of their frustration *to do things right*. The author states that only those students who can overcome the crisis and learn the secret of drawing will be drawn to art. Authors agree that the decline of creative productivity is noticed as students progress through different grades (Kopas-Vukašinović, 2005; Maksić, 2006; Fishe, 1999; Škorc, 2012). There are numerous studies showing that some students who expressed a creative behaviour in childhood do not keep this behaviour throughout the life, and vice versa, some children who did not stand out as being creative (or were not recognised or distinguished by adults) later become inventive creators (Maksić, 2006). Škorc (2012) maintains that there are two explanations for this phenomenon. The first explanation, as in the case of play activities, is that under the pressure to conform to social roles, traditions and conventions, play and artistic expression are given a secondary and unimportant role, and tend to disappear from our lives. The second explanation is that the concepts of education are nowadays clearly stated, so their negative influences are better noticed than the positive ones.

We think that school is more suitable for development of other abilities and that very little time is devoted to the development of creativity in students. The education process is most often based on memorising facts and convergent thinking while conformism and standardisation

contribute to elimination of everything that is individual and distinctive. On one side, the overall impression is that the current law regulations support development of creative student abilities (the legal documents contain high demands and expectations in terms of school responsibilities in this area), on the other side, the teaching practice tells an opposite story (Maksić, 2006). The reasons for such declarative support of creativity in schools probably come from the insufficiently developed teacher's competences for the recognition and development of student creativity, but, also from a too narrow definition of creativity (Ibid).

Conclusions

The question of teaching methods in art education is still open and awaits further investigation and theoretical discussions. It is evident that success, autonomy and authenticity of student art expression depend on many circumstances in which they occur. The creative abilities of students will develop in those educational activities which require student initiative, production of a large number of ideas, freedom of expression, flexibility in thinking, tolerance for contradictions and ambiguity, openness to personal and other people experiences and ideas. These circumstances are largely created by a teacher. A key question is what competences are needed for the development of student art expression. Apart from teacher's subject competency, in order to encourage student creativity, art expression, and exploration in the field of art, a teacher is required to have basic pedagogical, psychological and methodological knowledge and skills, and to be capable of their critical assessment in context of educational practice.

Arnhajm (1998) believes that a creative art teacher does not need large technical means for high quality teaching and instead he needs to have competences. Just like his colleagues in other fields a teacher has to move somewhere between two pathways and can easily get lost along the way—teach everything and not to teach anything. Besides, taking into account the specificity of art expression, complexity and individuality of art expression, including the complexity of realisation of each teaching unit, it is necessary to increase the number of art lessons in primary schools, high schools and grammar schools.

About art education and art in general, its importance, place and role in our education system and society still exist many misunderstandings, prejudices and dilemmas. Because of its multiple function in student development there is a need for further research on a place and status of art as a school subject and art in general in education system and society. Theoretical and empirical studies are needed to establish a firm and broad scientific basis, and gain a broader public interest and support for further work on the improvement of this subject.

References

Arnhajm, R. (1998). *Umetnost i vizuelno opažanje – Psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Barat, A., Karlavaris, B., & Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.

Belamarić-Šarčanin, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.

Breitenstein, G. (2002). *A comparison of Texas pre-service teacher education programs In Artand the 1999 National Art education Association's standards for Art Teacher preparation*. University of North Texas.

Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. In P. A., Alexander, & Ph. H., Winne (Eds), *Handbook of Educational Psychology* (p.755-780). London: Erlbaum.

Donleu, S. (1985). *Drawing Development in Children.* Adapted from Teacher In-service Training Materials for Early Childhood, Art education and Special Education Workshops. /online/. Retreived on 15th December 2014 from http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html

Douglas, I. (2009). *Staying in school*. New York: The Center for Art education.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven & London: Yale University Press.
Fishe, E. (1999). *Art education Partnership, Champions of change,*.Washinton: The arts education partnership the president's committee on the arts and the humanities.
Joksimović, A., Vujačić, M., & Lalić-Vučetić, N. (2010). Specifičnosti nastave likovne kulture i potreba za individualizovanim pristupom učeniku. *Nastava i vaspitanje*, 2, 191-204.
Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću, Opšta metodika*. Novi Sad: Dragon.
Karlavaris, B., & Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
Karlavaris, B. (1986). Problemi nastavnih metoda u likovnom vaspitanju, *Nastava i vaspitanje*, 2, 147-153.
Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
Karlavaris, B., Barat, A., & Kamenov E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja,* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta.
Kopas-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 82-98.
Korać, I. (2010). Nastavnik – efikasan vođa odeljenja. *Nastava i vaspitanje*, 1, 145-155.
Korać, I., & Tomić, M. (2014). Kultura interpretacije umetničkog dela—kontekst nastave, Drugi nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem: *Umetnost i kultura danas: duh vremena i problemi interpretacije, BARTF*, Knjiga rezimea (p.73), Niš: Fakultet umetnosti, Univerzitet u Nišu.
Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
Lowenfeld,V., & Brittain, W. (1975). *Creative and mental growth*, New York: Macmillan Publishing. 127-179.
Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667–686.
Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik,* br.74/11.
Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Most art.
Vigotski. L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, III tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Isidora Korać
Preschool Teacher Training and Business Informatics
College of Applied Studies - Sirmium,
Zmaj Jovina 29, 22 000 Sremska Mitrovica, Serbia
oisidora@gmail.com

Nikoleta Gutvajn
Institute for Educational Research,
Dobrinjska 11, 11 001 Belgrade, Serbia
ngutvajn@ipi.ac.rs

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 110-118

Didaktički i metodički pristup umjetničkome stvaralaštvu učenika

Isidora Korać[1] i Nikoleta Gutvajn[2]
[1]Koledž za studij ranog i predškolskog odgoja i poslovne informative – Sirmium, Sremaska Mitrovica, Srbija
[2]Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Sažetak

U radu se, pod pretpostavkom da se kreativnost u likovnoj umjetnosti može razviti pravilnom organizacijom, izborom sadržaja i metoda, razmatraju didaktički i metodički pristupi nastavnika likovnim radovima učenika. Likovni radovi učenika dolaze do izražaja u onim kurikularnim aktivnostima koje naglasak stavljaju na slobodu ekspresije, realizaciju mnoštva ideja, toleranciju za kontradiktorno i višeznačno. Važno je da učenici razviju sposobnost uočavanja problema, pitanja i razumijevanja problemskih situacija i rješenja. Učenici bi trebali promotriti problem s nove razine, reflektirajući, interpretirajući doživljeno na nov način i stavljajući ga u kontekst. Glavni zadatak nastavnika jest definirati optimalnu količinu informacije koja se može asimilirati, restrukturirati te isprovocirati kreativan rad učenika. Korištenje i istraživanje različitih materijala i tehnika trebalo bi potaknuti učenike na stvaranje vlastitih oblika iskazivanja ideja, osjećaja, stavljajući na prvo mjesto kreaciju, a ne proizvod. Povratna informacija na postignuće učenika trebala bi biti konkretna i opisivati trenutna postignuća u odnosu na prijašnja, pripisujući uspjeh trudu i mogućnostima, implicirajući da slični uspjesi mogu biti očekivani i u budućnosti, upućujući učenikena to da promišljaju o tome kako su riješili vizualni zadatak i kojim su se osobnim strategijama koristili za rješavanje određenoga problema. Završne napomene otvaraju pitanje kompetencija nastavnika koje su potrebne za razvoj umjetničkog stvaralaštva učenika. Kako bi se potaknula učenikova kreativnost, umjetnički izraz i istraživanje u području umjetnosti, nastavnici moraju imati osnovna znanja i vještine iz pedagogije, psihologije i metodike, kao i sposobnost kritičkog razmišljanja u kontekstu obrazovne prakse.

Ključne riječi: *kompetencije nastavnika; kreativnost; nastava umjetnosti; nastavne metode; umjetničko stvaralaštvo*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 119-127

Prilozi za strategije učitelja i nastavnika u osnovnoj školi u razvoju likovno-kreativnih sposobnosti kao poticaju za razvoj mudrosti

Stjepko Rupčić
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Kako odgojiti učenike da svoju vrijednost prepoznaju u stvaranju koristi za opće dobro, a ne samo za osobne interese te kako omogućiti prepoznavanje zajedničkog i pojedinačnog cilja kao jedinstvenog(?). Divergentnost ciljeva može biti uzrok raspršivanja pažnje i besplodnog lutanja, no može omogućiti osobni razvoj kroz intrinzične poticaje. U radu se govori o tome koje nastavne prakse omogućuju razvoj sposobnosti autonomnog razvoja djece osnovno-školske dobi te kako likovno-kreativne i radioničke prakse omogućuju i potiču pojavu sposobnosti za veće samorazumijevanje i razvoj empatije za potrebe drugih. Govori se o smislu uzora kao poželjne matrice te odgovornosti učitelja kao nosioca tog atributa pri stvaranju i učenju prepoznavanja strategija izlaza i rješenja. Rad ukazuje da se u školi ne može učiti mudrost ali da se za mudrost može pripremati.

Ključne riječi: *empatija; kreativnost; mudrost; ravnoteža; učitelj.*

Uvod

U staroj Grčkoj, po Assmann (1994) i Robinson (1990), smatralo se da je za mudrost potrebno više od spoznaje: stjecanje transcendentalne kvalitete. Aristotel u 6. knjizi *Nikomahove etike* piše o dvije vrline (intelektualne) – mudrosti: *Sophie* (kontemplacija o naravi svijeta) i *phronesis* (praktična mudrost, kombinira sposobnost racionalnog razmišljanja sa specifičnim znanjem, olakšava *Sophie*), a definira i pojam *eudaimonia* kao smislena vrsta sreće, dobrobit. On upućuje na povezanost mudrosti, mudrog i dobrog življenja, na poželjno transferiranje pameti i znanja u dobre odluke.

Mudrost je po Baltes, Smith i Staudingeru (1992), vrhunski uvid u ljudsku egzistenciju i značenja.

Robert Sternberg (2001) za mudrost kaže da je to specijalizirana vrsta rješavanja problema oslonjena na prešutno znanje i ravnotežu.

U ljudskoj strukturi razlikujemo brojne urođene i stečene karakteristike ličnosti, usavršenosti i stanja ravnoteža koji u sinergiji oblikuju čovjeka. Mudrost je stanje koje veliki broj psihologa smatra vrhunskim uvidom u ljudsku vrijednost i razumijevanje okolnosti koje se u životu javljaju i kao njegov smisao i značenje. Istraživanja koja se provode o mudrosti koriste interdisciplinarne interakcije i metode koje proizlaze iz razvojne, socijalne i kognitivne psihologije.

Bez obzira na to što je povijesno i kulturološki pojam mudrosti različito referiran u odnosu na neke aspekte načina života, običaja i ponašanja, neke zajedničke karakteristike su prisutne u svim slučajevima: proživljenost života na iskustveno-intenzivan način sa osjetljivošću i hrabrošću, razvojem samopouzdanja, stalnim duhovnim rastom i duševnim razvojem, emocionalnom uravnoteženošću sa intelektualnim korespondiranjem.

Smisao pregleda različitih istraživanja karakteristika i nastanka mudrosti je u mogućnosti da se s obzirom na konstatirane vrijednosti, iste potiču kroz školske programe - koji jedini mogu na ravnomjeran i pravedan način ponuditi svakom pojedincu u društvu iste uvjete za razvoj za onih karakteristika koje definiraju pojam mudrosti. Društvo sa takvom organiziranom inicijativom prepoznajemo kao humanističko i razvojno.

Više perspektiva

Razumijevanje je posljedica ekvilibrija stvorenog simuliranim zadacima koji vode prema potrebnim kompetencijama.

Lanzadel Vasto, zvan Shantidas, u komentaru o Ghandijevoj knjizi *Hindi Swaraj* piše*: Nema nijedne druge istine: poznavati sama sebe, a tko sebe poznaje, poznaje i druge, poznaje svijet, poznaje Boga. Tko sam sebe ignorira, ignorira sve. Postoji samo jedna moć, jedna sloboda, jedna pravda: kontrolirati sama sebe. Onaj koji sobom vlada, pobijedio je svijet. Postoji samo jedno dobro: voljeti druge kao samoga sebe, drugim riječima kao da su drugi ja. Sve ostalo je prikaza, iluzija, taština* (RAND, 8 listopada 2013).

Razmišljanje o prirodi i razvoj mudrosti su povezani, činjenično i proceduralno znanje – potrebni su za izvršenja zadatka (pragmatika života). Spoznaja traži učenje kroz selektivno kodiranje, uspoređivanje i kombiniranje informacijama (Guthrie, 2013). Sternberg (2001) skreće pažnju na važnost *prešutnog znanja* za koje smatra da se stječe kroz iskustva a ne neposrednim podučavanjem. Naglašeno kontekstualna priroda prešutnog znanja navodi Sternberga da razumije i zagovara da se mudrost ne može učiti izravno te predlaže da nastavnici izgrade/oblikuju okruženje učenja u kojem bi učenici sami imali priliku i podršku donijeti svoje mudre odluke. On kaže: *Vi ne možete nekom reći koji je mudar način djelovanja primjenjiv za svaku priliku. Možete omogućiti iskustvo učenja koje će pomoći da osoba donese svoju mudru odluku* (2001, str.230).

Mnogi smatraju da je nemoguć zadatak definirati mudrost (Staudinger, Gluck, 2011). Asmann (1994) smatra da je mudrost pojam za vrijednost koja je ugrađena u kulturni kontekst te je zbog istog promjenjiva. U svakom slučaju, radi se o znanju koje nam pomaže u rješavanju problema te pronalaska odgovora u životu. Mudrost je vrlina vrijedna i u širem društvenom smislu pa makar bila prisutna tek kroz manji broj pojedinaca.

Stremljenje

Ljudi streme ka prosvjetljenju, bez obzira na pojedinačna odstupanja. Kontinuitet želje za duhovnim uzdizanjem traje od pojave svijesti. Aksiomatske metafore uzdizanja raspiruju taj usađeni nagon. *Shema uspona i vertikalizirajući simboli jesu „aksiomatske metafore" par excellence* (Durand, 1991, str. 104).

Samo kretanje, percepcija pokreta - leži u temeljima svih obmana. Prava percepcija miruje, ne povodi se, ne kreće se… jer je to umišljaj, na koji se većina odlučuje nalazeći u takvom stanju iluziju življenja. Bezbroj činjenica ne-pokreta čini u stvari ideju pokreta. Za takav pokret trebamo memoriju, a dojam je u osjećaju – brzine, kretanja, uzbuđenja, nagona, želje… *Stvarnost* u percepciji je u prepoznavanju vječnog trenutka nekretanja. Za takvu dogradnju nam je nužna svjesnost.

Za takav pomak potrebno je razlučiti percepciju od prepoznavanja.

Također, kada razmišljamo o korištenim riječima u komunikaciji ili u tumačenju nekog uvida, susrećemo se sa preprekom da značenja riječi nisu za sve jednaka. Riječ *problem* za većinu ljudi znači nepoželjnu okolnost, dok za kreativca – umjetnika, problem je polazišno mjesto za razrade, varijacije.

Harmonija

Ako želite razumjeti Univerzum, razmišljajte o energiji, frekvenciji, vibraciji i vibraciji – rekao je Nikola Tesla. Od onog vremena kada je svjetlost prepoznata kao čestica i val – ovisno o promatraču i namjeri što se želi vidjeti, od tada traje postepeno izviranje istine da je tzv. *stvarnost* posljedica očekivanja promatrača a ne nešto ne-ovisno, autonomno, *stvar po sebi.* Stvarnost nije jednoznačna – točni rezultat, ona izmiče kao što umjetniku izmiče dovršenje djela.

Treba razumjeti značenje pojma harmonije, ona ne označava prvenstveno ono što nas okružuje već ono što nas ispunjava, iako se pogrešno smatra da harmonija postoji u *odnosima* između ljudi. Harmonija je aktivni princip. Istinska harmonija jest ono što iz nas izlazi kao naša percepcija stvarnosti. Možemo li utjecati na takve postavke? Možemo li dotaknuti duh okolnostima kojima ga okružujemo?

Znamo za plodnu i besplodnu maštu, za stanja u kojima se osoba gubi iz stvarnosti topeći se u maštanom svijetu, no znamo i za kreativnu maštu koju prepoznajemo kao atribut ličnosti. Razlika između njih je i velika i mala, mašta može stvoriti kontradikcije mašte i želja. Mašta, kao i emocije, ne bi trebale odlučivati u ime nas. Kada ih koristimo kao alat, tada postaju moćno sredstvo za izražavanje, mogućnosti i kreativnost.

Kad se spominje emocija, ljubav, neminovno pomišljamo na pojam sreće. Često se misli da je sreća osjećaj. U takvim uvjetima sreća neće moći ostati kao trajno stanje.

Osjećaj poštovanja ne budi nagone, želje, nekontrolirane namjere, već bliskosti i razumijevanja. Divljenje pak nije dobra polazišna osnova za osjećaj ravnoteže, harmonije, iskrenu ljubav.

Možemo li govoriti o istini? Možemo li govoriti o istini a da nismo sentimentalni, da nismo obavili neka mjerenja pa izvukli statističke podatke? Kako ukazati na *put* koji vodi ka istini?

Ravnoteža

Robert J. Sternbergu u članku *Balance theory of wisdom* (2001) pojam mudrosti definira kao primjenu prešutnog znanja, kao posredovane vrijednosti prema postizanju općeg dobra kroz ravnotežu više intrapersonalnih, interpersonalnih i ekstrapersonalnih interesa kako bi se postigla okruženja. Autor u samom nazivu spominje pojam ravnoteže koji važno sudjeluje u shvaćanju optimalnih vrijednosti ljudskih karakteristika.

Riječi – sličnoznačnice, su ravnovjesje, usklađenost, ujednačenost, sklad…u engleskom jeziku pod pojmom ravnoteža/uravnotežen/uravnoteženje se pojavljuju izrazi: *balance, compensation, equation, equilibrium, equipose, poise, equable, sedate, staid, steadfast, true, balancin, sobriety, stabilize.* Očigledno je da pojam ravnoteže daleko premašuje *izjednačenost lijeve i desne strane.*

Ravnotežu spominjemo u svim područjima, pa tako i u području likovne teorije. Tri su osnovne: simetrična, asimetrična, optička. Mnogi bi se likovni umjetnici složili da se njihov angažman na izradi djela u biti sastoji od postizanja *svih mogućih* ravnoteža koje njihov senzibilitet može osjetiti a koje se otvaraju kao debalansi tijekom procesa rada te tako potiču na iskorake i improvizacije autora vodeći ga potpuno nepredvidivim okolnostima istrage/izvedbe rada. Ono u čemu duh umjetnika *ostaje* nakon takve borbe je osjećaj nastojanja/stremljenja postizanja ravnoteže.

Ravnoteža je široko rasprostranjen pojam koji u brojnim područjima zadržava značenje usaglašenosti različitih pozicija bez nametnutosti jedne ili više njih u odnosu na drugu ili ostale. Ideja *demokratičnosti* je gotovo njezin sinonim. Pojam, bez obzira što je imenica, ima u sebi potencijalni aktivni aspekt (pro-aktivni), kao da je glagol koji označava njeno postizanje.

Stremljenje ka ravnoteži urođeni je nagon i same prirode i prirode u nama. Carmen River-Zurak, dr. med., kaže da bi o ravnoteži bilo poželjno promišljati na svim razinama naše egzistencije, reagirati na prve znakove debalansa, ne čekati. Jer na dubljoj razini, naša povezanost-ravnoteža sa Prirodom u širem smislu realizira se intenzivnije pod pretpostavkom harmoniziranosti našeg osobnog psiho-fizičkog sustava (Rivier-Zurak, 2014).

U povodu *Međunarodnog dana nenasilja* 2. listopada na stranici *RAND*-a objavljen je dio teksta Luisa Campane, mirovinskog aktivista gandijevskog pokreta *La communaute del' arche Lanza del Vasto*: *Moj prijatelj, Adolfo Perez Esquivel, dobitnik Nobelove nagrade za mir posljednjih godina je pitao Guarani vođu na granicama između Argentine, Paragvaja i Brazila, kako bi se moglo prevesti riječ „razvoj" u njihovom jeziku „Kod nas, riječ ‚razvoj' ne postoji" „Onda koju riječ koristiti da bismo se razumjeli?" Nastavio je: „Kod nas postoji riječ „RAVNOTEŽA", ravnoteža u svemiru, s okolišem, s Majkom Zemljom, uravnoteženost s drugima, sa samim sobom, s Bogom. I ta ravnoteža, to je život." „A kada je ta ravnoteža poljuljana, počinje nasilje i njegove posljedice."* (RAND, 8 listopada 2013).

Ravnoteža nije mirovanje, to je stremljenje prema *boljoj poziciji*, aktivni čin. Kozmos u svojoj naravi čini isto: u megaprostornim i vječno-vremenskim okvirima živi dramu kojoj je temelj (izmaknuta) ravnoteža, trajno uspostavljanja ravnoteže je vjerojatno važan aspekt za ključna pitanja njegovog razumijevanja.

Imanentno pojmu ravnoteže je njen aspekt privremenosti, kao da se u riječi ravnoteža naslućuje osjećaj trenutnosti koja ne može trajati već je tek ideja kojoj se kao najboljem rješenju dobronamjerno teži, sa tek povremenim uspjesima u postizanju – *nje.* Upravo to razumijevanje može biti sugerirani cilj obrazovanja i odgoja. Ovakvi obrazovni zadaci ne mogu biti savladani bez učinkovitih odgojnih pristupa koji su nužni za razumijevanje kompleksnih sadržaja.

Ravnoteža je stanje kojem se teži, koje ljudski duh traži kao mjesto okrijepe, koje svaki oblik nastoji u svojoj manifestaciji zadovoljiti. Ravnoteža je atribut za vrhunsku karakteristiku, ili kako bi Tašković i Marković rekli: *estetsku preferenciju položaja elementa u kompoziciji* (2003). Ona se uglavnom – postiže, ili pak – održava (nastoji se održati).

U svojim egzistencijama zbog odgojeno-nasljednih i inih (povijesno-modnih) okolnosti naglašavamo važnost pojedinim atributima. Po takvom određenju prepoznajemo tzv. povijesna i stilska razdoblja. Opet u potki nesporazuma stoji verbaliziranje bez obzira na relativnost konsenzusa značenja za pojedine izraze.

Emocije kao alat

U slučaju spominjanja pojma *osjećaja* kao važnog i prečesto korištene riječi, nalazimo pojam koji nas u pravilu destabilizira, odvodi prema tzv. stresnim stanjima. Mišljenje znači da ćemo riječima sročiti nešto što ćemo – čak i često – uobličiti kao misao tek kroz izgovorenost. S *druge strane* imamo mogućnost postizanja same percepcije i *dozvoljavanja* prirodi u nama i oko nas da korespondiraju na osnovi koncepata – neosporavajućih činjenica *per se* koji čine stvarnost unatoč različitosti i kakofoniji naših osjećaja, mišljenja i zaključaka. Čisto opažanje ima za ideju postizanje aktivnog mira, funkcionalnog ponašanja bez prenaglašavanja osjećaja, subjektivnosti, mišljenja…omogućuje život u jedinici trajanja trenutka (*Kairos*), a da se pri tome ni malo ne gube svi darovani atributi u životu, jedino ih izbjegavamo zlorabiti prenaglašavanjem pri čemu i sami recipročno stradavamo kao žrtve vlastitog uživljavanja.

Pogrešno je razmišljanje kako se um sastoji od misli i osjećaja. Ali i same različite misli streme prema sukobu. Sam osjećaj nije misao i iz tog shvaćanja možemo riješiti svaki sukob koji nastaje na toj relaciji, budući da nisu iz istog područja. Umjesto misli treba koristiti koncepte koji su u stanju uvesti red u mišljenje. Izražavajući vlastite koncepte omogućujemo stvaranje novih a stvaranjem mogućnosti opažanja *svega* omogućujemo pristup svom iskustvu čime postajemo otpornijim i mudrijim.

Jednako tako je važno da vanjsku percepciju (koju se obično prepoznaje kao jedini pojam percepcije) i osjetila ne odvojimo od samopercepcije jer je njihova usklađenost važna za uravnoteženost. Bilo kakvo (njihovo) odvojeno opažanje stvara konflikte.

Pažljivo njegovana priroda učenika može svoje postignute rezultate pokazati na primjeru izražavanja sa likovnim materijalima i sadržajima. Sam proces rada temelji se na osjetljivosti za problem (Guilford, 1967), ali i na sposobnosti lakog komuniciranja sa različitim aspektima koji sudjeluju u kreaciji. U pristupu prilikom davanja zadatka, učitelj se služi analitičkim metodama: promatranja, percepcije pri čemu učenicima omogućuje uvid u naravi prirode kao dimenzije većeg spektra dimenzija od do tada konzumiranih.

Afektivna dimenzija u motivaciji omogućuje da učenik bez inhibicija koristi stečenu emocionalnu spoznaju na način transformiranja u ono što pri tom nastaje te pri tom intrinzično dobiva povrat predanih osjetljivosti za likovne elemente i načela kompozicije kao ugrađenu vrijednost koju upravo zbog naizgled nevidljivosti emotivne prisutnosti ne prepoznaje kao svoju izvedbu budući da mu je emocija poslužila kao poticaj za koncentraciju, usmjerenost.

Mudrost i dob

S petnaest godina počeo sam se ozbiljno zanimati za proučavanje; s trideset, počeo sam igrati svoju ulogu; s četrdeset, više se nisam zbunjivao; s pedeset, znao sam Zapovijedi Neba (T'ien-ming); sa šezdeset, bio sam miran, bez obzira što čuo; a sada, sa sedamdeset, mogu slijediti želje svoga srca (mogu dati krila svojim mislima), a da se ne ogriješim o moralna načela (chu

ili zakon taoa). (Lun-yu, 1995, str.31) Iznesene Konfucijeve misli ukazuju da se naša dob referira na kognitivne i metakognitivne aspekte naše svijesti. Iskustvo koje u ranoj dobi ne postoji, ne može biti nikakvim načinima nadoknađena. Kod primjera djece – genijalaca srećemo specifično-procesne sposobnosti na *odraslom* stupnju razvijenosti, no paralelno sa tim sposobnostima velik dio dječjeg ponašanja ostaje kao razvijenost primjerena dobi budući da se u specijalnosti u kojoj se dijete ističe, ne konzumiraju nužno ti aspekti razvijenosti, čak i kasnije u životu (Mozarta, na pr., nije krasila mudrost u socijalnoj, pa ni u egzistencijalno-održivoj sferi, Ravel je čitav život ostao vjeran svojoj dječjoj sobi i igri sa olovnim vojnicima. Isto tako, umjetnici su često bili na apanažama mecena te tako zaštićeni egzistencijalno - Van Gogha je podupirao brat Theo, Nadežda von Meck je podupirala osim Čajkovskog i Debussya, Michelangela su sponzorirali pape Julije II., Leon X., Klement VII. i Pavao III., itd.)

Mudrost nije nužno proizvod dobi, ali je sa druge strane neodvojiva od životnog iskustva.

Rana školska dob

Poticanje empatije, razvoj socijalnih vještina, umirenje stečenih inhibicija iz obiteljskih i ostalih životnih okruženja, stvaranje adekvatne/odgovorne okoline u školi i društvu za praćenje razvoja te ostvarivanja uvjeta za potrebe djeteta, osiguravanje jednake potpore kroz mentorski odnos za svakog učenika kroz individualizirane programe koji to omogućuju – poželjna je perspektiva škole.

Ključno je da društvo takvu mogućnost i potrebu prepozna kao vlastitu strategiju razvoja te omogući sve materijalne uvjete kao i organizaciono-stručnu podršku.

Učitelji razredne nastave u svojim kompetencijama imaju velik broj osposobljenosti po raznim područjima. No, je li to dovoljno da svako dijete podrže u njegovom razvoju, prepoznajući ne samo općenito djetetove naklonosti i mogućnosti. Postupni razvoj dječje perzistencije treba pokrenuti od onog što djetetu (već) *leži.* Omogućavanjem djetetu da se uspješno natprosječno manifestira, stvaramo uvjete da dijete stečeni osjećaj kompetentnosti potraži (i transferira) u druga područja.

Vrednovanje, zaključivanje, rasuđivanje kao uravnoteženo procjenjivanje, refleksija, utvrđivanje uvjeta za vrijednosnu samopercepciju, osjećaj identiteta te jednako tako i moralno rasuđivanje primjereno dobi kroz sadržaje dostupne lakom shvaćanju i dječjoj empatiji - mogućnosti su koje možemo postići u radu sa djecom.

Osjetilnost

Sternberg (2001) u radu o učenju mudrosti ukazuje na prešutno znanje kao važno uporište koje se stječe iskustvenim procesima. Pri takvoj praksi neposredno podučavanje nije način rada. On smatra da je upravo područje prešutnog znanja mjesto gdje se atribut mudrosti može naći. Stoga nastavnici svoje sadržaje trebaju maksimalno uključivati u povezujuće koncepte koji učenju daju životno-razumljiv smisao.

Po pitanju mudrosti i dobi, Sternberg smatra da individualne razlike po pitanju uzajamnosti tih faktora onemogućuju zaključak o postojanju pravila. Činjenica je da nemogućnost utjecaja društva na okolnosti koje okružuju dijete stvara startne razlike, vrlo važne u stvaranju potrebnih uvjeta. Što se Konfucija tiče on se vjerojatno ne bi složio sa mogućnošću pojave bilo kakvog oblika mudrosti u osnovnoškolskoj dobi budući da se (tek) *S petnaest godina počeo…ozbiljno zanimati za proučavanje* (Sternberg, 2009, str. 31). No to ne znači da se ne može odgajati i učiti upravo *ono(onako)*što će kasnije omogućiti pojavu mudrosti.

Činjenica koja također ne ide u prilog razvoja kreativnosti i zadržavanja intrinzične motivacije u toj dobi, kako kaže Čudina-Obradović (1990), je i pojava puberteta sa svojom pojačanom osjetljivošću i interesom za vlastiti fiziološki razvoj, kao demotivirajući i dekoncentrirajući proces.

Mentorski rad

Optimalan učitelj – mentor, kako kaže Torrance (1986), je onaj koji i sam posjeduje atribute koje želi postići/potaknuti kod učenika, drugim riječima, brigu za nadarenu djecu trebaju preuzeti upravo umjetnici – mentori. Ili, po Čudini-Obradović, *neke od tih karakteristika moguće je steći samo pomoću identifikacije s već zrelim stvaraocem* (1990, str. 133).

U dobi razredne nastave i predmetne nastave, značajnu podršku mogu iskazati nastavnici svojim mentorsko-dostupnim angažmanom te pri tom ojačati aspekt koji je kod učenika deficitaran: promišljeno-holističkim razumijevanje uzročno-posljedičnih veza između sadržaja. Treba imati na umu da je u toj dobi empatija važan receptor za usvajanje iskustva kod učenika.

Prilikom učenja za umjetničke izvedbe, za razliku od velikog dijela nastavnog plana i programa kod kojih se uspješnost postiže *točnošću odgovora,* u procesima rada na kreativnim zadacima, mentor pomaže na način da učenika podupire kod *odluka* koje sam donosi, ne nudeći nikakvu tobožnju zaštitu u obliku pravila.

U takvom radu, djeca (si) postavljaju i pitanja, artikulirajući tako probleme, i pri tome se sreću sa mogućnostima brojnih odgovora na svako postavljeno/pronađeno pitanje. Jednako tako, kroz razvoj kreativne sposobnosti, djeca shvaćaju da je kod složenih struktura rješavanje problema rijetko jednoznačno te da se izlaz/rješenje mijenja s obzirom na eventualnu intervenciju na koraku ranije, itd. Upravo kroz rad na umjetničko-kreativnom području, višestrukost perspektiva je posljedica uživljavanja u izvedbene procese te spoznaja o postojanju brojnih načina da se tumači svijet.

Izvedbeni procesi likovno-kreativnih zadataka uče djecu da je rješavanje problema složenih oblika rijetko fiksno, da je promjenjivo s obzirom na uvjete. Takav rad traži sposobnosti i spremnost na neočekivane mogućnosti rada koji se procesno razvija.

Mentor prati stanja učenika u procesima budući da se pojavljuju neke okolnosti koje niti jedan verbalni izraz ne objašnjava, što pokazuje da jezične granice ne određuju granice naše spoznaje, pri čemu je uloga mentora da svojom nazočnošću takve napore okuraži i objasni kao mogućim i opravdanim te čak i nužnim.

Takav rad neminovno razvija rafinmane. Budući da se strukturnost izvedbi sve više uslojava, rad u stvari postaje rad kroz rafinmane, pri čemu se razvija i posebna osjetljivost za *instrumente* – sam materijal, budući da od njegovih svojstava ovise izvedbe, njihove mogućnosti – rješenja. Shvaćanje materijala kao najdirektnijeg temelja na kojem se grade strukture je obilježje nadahnutih životno-procesnih strategija. Sve umjetnosti u svojim nastajanjima koriste razna sredstva za ostvarenja zamisli.

U ovakvim procesima uloga mentora je vrlo kompleksna, budući da se često dogode pokušaji naknadnog tumačenja – poetskim strujama razvijenog rada te tako učenici i sami istražuju vlastite poetske kapacitete za pronalaženje odgovarajućih verbalnih izraza za željeno izražavanje. Specifično iskustvo i proživljavanje kreativnog procesnog puta nije moguće na neki drugi način, takvo iskustvo otkriva raspon i raznolikost onoga što smo sposobni osjetiti, pri čemu mentor pomaže u razumijevanju osjećaja podupirući spremnost na istraživanja.

Sama količina nastavnih sati – razvijanja sposobnosti za umjetničke procese, njihova zastupljenost u nastavnom procesu, djeci/mladima nedvosmisleno ukazuje na to što njihovi mentori *u stvari* vjeruju da je važno, bez obzira na deklarativne formulacije kojima se društvo (lažno) predstavlja.

Zaključak

Guthrie (2013) navodi da u percepciji jednog broja ljudi učitelji ostaju u sjećanju kao primjeri onih kojih se eventualno mogu sjetiti kao mudrih ljudi.

U svojoj socijalnoj orijentaciji školski ambijent je sa svojim vrstama socijalnih interakcija pogodan i važan za razvoj vještina povoljnih za razvoj mudrosti. Ardelt (2000) smatra da se rana iskustva u životu jednim dijelom referiraju na uspješnost starenja.

Ardelt (2010) smatra da će oni sa fakultetskim obrazovanjem biti mudriji od svojih vršnjaka m, zbog većeg broja mogućnosti koje im daje obrazovanje, kao i veće motiviranosti daljnjeg obrazovanja/razvoja. Naravno, tu treba biti oprezan s obzirom na ekonomsku uvjetovanost ljudi da si tako nešto priušte. Sternberg (2001) u svom radu tvrdi da ideja mudrosti treba biti dio školovanja, budući da je neupitna dobrobit za društvo njeno pojavljivanje, bilo pojedinačno, bilo kolektivno. On smatra da je deklarativno znanje ništa drugo nego nedovoljna informiranost za mudru odluku. Ulogu učitelja vidi kao onoga tko učenicima omogućuje prostor za razmišljanja o samoostvarenju, o ulozi u zajednici, odnosu vrijednosti i interesa, ističući postojanje raznolikosti perspektiva, dijalog koji povezuje više gledišta, dijalektičko razmišljanje. Smatra da je vrlo važno da učenici prije ulaska u pubertet u nastavi nauče osnove za uravnoteženo razmišljanje.

U modelu WICS (mudrost, inteligencija, kreativnost i sinteza), Sternberg, Jarvin i Grigorenko (2009) ističu da nastava za mudrost, kroz razvoj inteligencije i kreativnosti trebaju biti prioritet u obrazovanju te da će takva dovesti do uspješnog života.

Nastava za mudrost je dakle, ništa drugo nego optimalna nastava za život pri čemu spoznaje koje ostvari i sam nastavnik u svom razvojnom procesu postaju vrijedne pretpostavke za rad na takvom/istom razvoju djece.

Strategije učitelja i nastavnika u osnovnoj školi u razvoju likovno-kreativnih sposobnosti kao poticaju za razvoj mudrosti kao temeljne ciljeve za rad i ostvarivanje poželjnih mentorskih odnosa nastavnika s učenicima, postavljaju: razvoj karakteristika zrelosti, odgovornosti, intenzivnih interesa, istrajnosti u izvođenju kompleksnih procesa, sposobnosti samo-procjene, samostalnosti i samopouzdanja (koje omogućuju istraživanja mimo postojećih i predviđenih zadataka i sadržaja - bez obzira na imanje ili izostanak odobravanja te njihovo jačanje kroz odrastanje).

Teorije o potrebi razvoja pretpostavki za pojavu mudrosti kao optimalnoj nastavi (odnosima u nastavi), korespondiraju sa odgojem kreativnih sposobnosti kao univerzalnog aspekta ličnosti svakog pojedinca. Strategija predviđa uvjete u kojima učenici bez korištenja pravila donose odluke koristeći razvijenost sposobnosti procjenjivanja.

Shvaćanje ireverzibilnosti procesa izvedbe te uzajamnosti faza rada kao načina postizanja likovnog rješenja, razumijevanja rješavanja problema složenih struktura kao nepredvidivih i ne-fiksnih – prilog su strategijama kojima se postižu uvjeti za ostvarenje uspješnog života.

Opismenjavanje učenika sposobnih za kritičko razumijevanje preduvjet je za njihovu sposobnost oblikovanja stvarnosti u kojoj će njihovo zadovoljstvo biti ostvareno osobnom realiziranošću te se kroz život ovjeriti kao sposobnost preoblikovanja vlastitih svjetova.

Literatura

Ardelt, M. (2000). Antecedents and effects of wisdom in old age: A longitudinal perspective on aging well. *Research on Aging, 22,* 360-394. /online/. Preuzeto 11 veljače 2015 sa http://users.clas.ufl.edu/ardelt/Antecedents%20and%20effects%20of%20wisdom%20in%20old%20age.pdf

Ardelt, M. (2010). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development, 17*, 193-207.

Aristotel. *Nikomahova etika*. Knjiga VI. Preuzeto 12 siječnja 2015 sa http://ipt.fpn.bg.ac.rs/Materijal/Nikomahova%20etika.pdf

Assmann, A. (1994). Wholesome knowledge: Concepts of wisdom in a historical and cross-cultural perspective. In D. L. Featherman, R. M. Lemer, & M. Perlmutter (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 12, pp. 187-224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Baltes, P. B., Smith, J., & Staudinger, U. (1992). Wisdom and successful ag-ing. In T. B. Sonderegger (Ed.), Psychology and aging(pp. 123–167).Lincoln: University of Nebraska Press.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.

Durand, G. (1991). *Antropološke strukture imaginarnog: uvod u opću arhetipologiju*, Zagreb: August Cesarec.

Guilford, J. P. (1971). *The nature of human intelligence*. London: McGraw-Hill.

Guthrie, C. E. (2013). *Teaching for Wisdom in the Enlish Language Arts: Secondary School Teachers' Beliefs About Literature and Life Learning in the Classroom*. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Graduate Department of Applied Psychology and Human Development. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. /online/. Preuzeto 13 veljače 2015 sa https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/42621/1/Guthrie_Christine_E_201311_MA_thesis.pdf

Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., &Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal of Community Psychology*, 29(5), 585-598.

K'ung Fu-tzu: Lun-yu. (1995). *Kazivanja Konfucija*. Zagreb: Misl.

RAND. *Regionalana adresa za nenasilno djelovanje*. (8.listopad 2013). Povodom Međunarodnog dana nenasilja 2. listopada. /online/. Preuzeto 17. veljače 2015. sa http://www.rand.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=65:povodom-meunarodnog-dana-nenasilja-2-listopada-&catid=35:clanci&Itemid=59

Rivier-Zurak, C. (2014). *Vaše zdravlje*. Broj 93, godina XVII, lipanj 2014. /online/. Preuzeto 12. veljače 2015. sa http://www.vasezdravlje.com/izdanja/rijec_urednika/93/.

Robinson, D. N. (1990). Wisdom through the ages. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 13-24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differencesin a growing field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241. /online/. Preuzeto 11 veljače 2015 sa http://www.iapsych.com/articles/staudinger.pdf

Sternberg, R. J.(2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance theory of wisdom.in Educational Settings. *Educational Psychologist, 36* (4), 227–245, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Department of Psychology Yale University/online/. Preuzeto 9. veljače 2015. sa http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/Why Schools Should Teach

Sternberg, R. J. (2009). *Academic Intelligence is not Enough! WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life* Tufts University A paper commissioned for the conference on Liberal education and effective practice Mosakowski Institute for Public Enterprise March 12-13, 2009/online/. Preuzeto 2. veljače 2015. sa http://www.clarku.edu/aboutclark/pdfs/Sternberg_wics.pdf

Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, intelligence, creativity, and success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Tošković, O., Marković, S. (2003). *Psihologija, Vol. 36* (3), 313-330 UDC 159.937.52.072:7.0 Estetska prefeerencija položaja elemenata na slici. Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu ./online/. Preuzeto 16. veljače 2015. sa http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2003/0048-57050303313T.pdf

Torrance, E. P. (1986). Teaching creative and gifted learners. Wittrock, M.C.(Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan Publishing Company.

Stjepko Rupčić
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
stjepko.rupcic@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 119-127

Contributions for teachers strategies in elementary school in teaching of artistic creative skills as impetus for the development of wisdom

Stjepko Rupčić
Faculty of Teacher Education University of Zagreb, Croatia

Abstract

How do we raise students to recognize their own value in creating benefits for the common good, not only for individual interests, and how do we enable the identification of common and individual objectives as one and the same? The divergence of goals can cause dispersion of attention and fruitless wandering, but may enable personal growth through intrinsic incentives. The paper talks about how teaching practices enable the development of capabilities for the autonomous development of children of primary-school age and how art and creative workshops practices enable and encourage the emergence of capabilities for more self-understanding and development of empathy for the needs of others. The paper talk about the meaning of a role model as a preferred matrix and responsibilities of teachers as holders of this attribute in creation and learning to recognize exit strategies and solutions. The paper indicates that a school can not teach wisdom, but that students can be prepared for wisdom.

Keywords: *balance; creativity; empathy; teacher; wisdom.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 128-139

Praćenje i /ili vrjednovanje likovnih radova u funkciji kreativnog razvoja učenika

Diana Foro
Sonderpaedagogik, Bildungsdirektion Kanton Zuerich

Sažetak

Problem vrednovanja dječjih likovnih radova već dulje zaokuplja učitelje razredne nastave, kao i profesore likovne kulture. Problemi proizlaze iz nepostojanja kurikula koji bi sadržavao jasno postavljene ciljeve programa likovne kulture i razrađene kriterije procjene. Bez određenja jasnih ciljeva, učitelj je nesiguran, predmet se često omalovažava, a učenici, usmjereni na ocjenu, gube interes za likovni izraz. Postavlja se i pitanje mora li se uz uspješnu procjenu vezati i brojčano ocjenjivanje ili tek pratiti likovni razvoj djeteta u određenoj fazi/dobi stvaranja. Prema naznakama suvremenog kurikula, a u vezi s uspješnim praćenjem dječje likovnosti, potrebno je izraditi mape za procjenu na temelju kojih će se moći pratiti likovni uspjeh s obzirom na razvojne faze učenika. U radu se polazi od stvaralaštva u školi, zatim se raspravlja o ulozi nastavnika u razvoju kreativnosti, o likovnoj analizi, odnosno svrsi praćenja i procjenjivanja dječjih likovnih radova. Razmatra se kakva je situacija s obzirom na problem vrednovanja likovnih radova u hrvatskim školama i kakve su moguće promjene dobrodošle u poboljšanju kreativnog razvoja učenika u razrednoj nastavi.

Ključne riječi: *elementi vrednovanja; kompetencije; kurikul; mape za procjenu; motivacija*

Uvod

"Sva djeca su umjetnici. Problem je u tome kako da ostanu umjetnici i onda kada odrastu."
*(*Pablo Picasso)

Današnje se društvo susreće s brojnim izazovima i brzim promjenama u okviru kojih treba prepoznati kvalitetu i pronaći neke nove vrijednosti. Cjeloživotno obrazovanje, kao nova paradigma, stavlja naglasak na razvoj kreativnosti i samovrjednovanje, kao ključne vrijednosti obrazovanja. Nastava likovne kulture otvara široke mogućnosti u razvoju kreativnosti učenika. Polazeći od riječi velikog umjetnika Picassa, često postavljamo pitanje - kako organizirati nastavni proces likovne kulture, u kojemu bismo poticali i razvijali umjetničko izražavanje učenika, s ciljem razvoja njihove kreativnosti i snalaženja u novim, složenim, životnim situacijama? Učenje i odgoj kroz nastavu likovne kulture utječu na cjelokupan razvoj učenika, a prema suvremenom kurikulumu to se posebice odnosi na razvoj višestruke inteligencije, kreativnog i simboličkog mišljenja, izražajnih i praktičnih sposobnosti te osobnosti učenika. Program likovne kulture temelji se na istraživačkom učenju, koje potiče samopouzdanje, ustrajnost, samodisciplinu, spontanost i želju za slobodnim istraživanjem. Svojim različitim materijalima i tehnikama u likovnom umjetničkom području, svaki pojedinac može uspjeti. Onaj tko ne zna dobro crtati, može oblikovati različite materijale i objekte, a tehnike s kistom mogu se zamijeniti (nadoknaditi) crtačkima, kolažem i sl. Upravo u toj raznolikosti, pred učiteljem stoji velika odgovornost, u smislu transparentnog i razumljivog vrjednovanja i/ili ocjenjivanja tako različitih rješenja zadataka (Sievert, 2000, str. 61). Ocjenjivanje dječjih likovnih radova složen je i zahtjevan posao, naročito pri donošenju kriterija za ocjenjivanje, koji u sebi moraju sadržavati estetski, psihološki i pedagoški aspekt. U školama sa suvremenim kurikulumom gotovo i nije potrebno brojčano ocjenjivanje likovnog stvaralaštva. U „mape za procjenu" pohranjuju se učenički radovi, likovne skice, fotografije, zapisi razgovora

učenika s učiteljima te drugi oblici praćenja učenikova rada (razmišljanja, zapažanja promjena kod učenika i sl.). Takove mape se samo djelomično preklapaju s „oglednim mapama u hrvatskim školama“, u koje se ulažu samo gotovi učenički radovi ili eventualno skice. Jedna od mogućnosti bilježenja postignuća u nastavi likovne kulture je portfolio ili mapa postignuća, koja je objašnjena u poglavlju Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje u nastavi likovne kulture.

Specifičnosti nastavnog predmeta likovne kulture

Likovna je kultura dio općeg obrazovanja, kod kojeg se spoznaja temelji na praktičnom rješavanju problema. Nastava likovne kulture razvija opće i stvaralačke sposobnosti, te odgaja estetsku osjetljivost učenika. Likovnom izobrazbom učenici stječu trajna i uporabljiva znanja i vještine te kako je istaknuto Nacionalnim obrazovnim kurikulumom (2011), učenici razvijaju pozornost, koncentraciju, osjetljivost za mjeru i cikličnost te pospješuju sposobnosti samoizražavanja i kritičkoga mišljenja (NOK, 2011, str. 208). Nastava likovne kulture je, kako navodi Menziger (1997), iz stručnih, znanstvenih, didaktičkih i metodičkih kriterija izvedena nastava i proces učenja, u kojemu kreativni učinci zahtijevaju slobodu, odnosno što manje unutarnjih i vanjskih ograničenja. On polazi i od toga da se crtanje i oblikovanje može naučiti, a svako didaktičko i metodičko djelovanje ima smisla samo u obrazovnom kontekstu. Svatko mora svoje pedagoško, didaktičko i metodičko djelovanje samostalno planirati, provjeriti i obrazložiti, čime možemo doprinijeti odgoju i obrazovanju (Menziger, 1997, str. 9). Nastava likovne kulture temelji se na doslovnom opažanju, istraživanju neposredne okoline i umjetničkih djela, stvaralačkoj preradi informacija, istraživanju i vrjednovanju. Struktura programa uvažava i prati razvojne faze učenikova likovnog izražavanja i stvaranja, a od učitelja zahtjeva kreativan i fleksibilan pristup, temeljen na poznavanju likovne problematike kao i likovnog i psihofizičkog razvitka djece (MZOŠ, 2013, str. 51). Likovni odgoj i obrazovanje sistematski unapređuju osobni i društveni razvoj učenika, posebno onda kada postoji korelacija s ostalim nastavnim predmetima. Kako navodi Roca (1981), likovni je odgoj, uz govorni izraz, najkarakterističnije sredstvo komuniciranja među ljudima, sredstvo za oblikovanje produkata i izražavanje specifičnih odnosa u društvu, a posebna je vrednota u suvremenom društvu inventivnih proizvođača i čuvara čovjekove prirodne i kulturne okoline“ (Roca, 1981, str. 17). U provođenju odgojno - obrazovnog procesa likovne kulture, veliku važnost predstavlja kvalitetan razvoj interakcijsko - komunikacijske aktivnosti između učitelja i učenika. Kvalitetan razvoj i razina kako profesionalno - stručnih, tako i osobnih kompetencija koje učitelj posjeduje, od izrazite je važnosti za uspješno realiziranje nastave likovne kulture. Suvremena nastava likovne kulture ne priprema učenike za buduće slikare, kipare, grafičare ili dizajnere, već svojim nastavnim metodama i oblicima rada upućuje kako da promatraju, otkrivaju vrijednosti i primjenjuju svoje iskustvo likovnog izražavanja i oblikovanja u životu i budućem zanimanju (Roca, 1973, str. 2). U ostvarenju tih zadataka, učitelj ponajprije sam treba prepoznati kvalitativne razlike u vlastitom radu te ih kasnije i kod učenika pratiti i vrjednovati. Budući da je ta teška zadaća istovremeno i važan cilj estetskog odgoja, to nas može i treba motivirati i potaknuti da proces estetskog učenja započnemo s učenicima što ranije. Pozitivna rješenja pronalaze se kako navodi Sievert (2000), u kompetentnoj komunikaciji s učenicima, čija se individualna rješenja mogu obrazložiti i objasniti. Nastavom likovne kulture podržava se razvoj likovne pismenosti, koja učenike uključuje u aktivno likovno istraživanje, uživljavanje u rješavanje problema i vrjednovanje. Suvremene koncepcije likovne pedagogije usklađuju ciljeve i zadatke nastavnog predmeta likovne kulture tako da ona sistematski unaprjeđuje vizualnu i likovnu kulturu učenika, radi cjelovitog osnovnog obrazovanja koje je potrebno za daljnje školovanje tj. profesionalnu orijentaciju mladih.

Kreativnost u kontekstu nastave likovne kulture

Kreativnost je jedna od ključnih kompetencija, kako odraslih, tako i djece. Učenik, kreativac, odavno je postao predmetom istraživanja različitih znanstvenih disciplina, a naročito pedagogije. Pojam *kreativnost* u izvornom smislu riječi dolazi iz latinske riječi “*creatus*”, što doslovno znači *“koji je narastao”* i to kroz formativno djelovanje uma i stvaralačke mašte. Razvoj kreativ-

nosti potiče se u gotovo svim područjima društvenog života, pa tako i u osnovnoj školi. Za razliku od psihologa, koji kreativnost tumače kao temelj duhovnog zdravlja, Menziger definira kreativnost kao sposobnost za napraviti ili osmisliti nešto novo, nešto što je prije bilo nepoznato. Kod kreativnosti se radi o novim idejama, ali i o daljnjem razvoju, povezanosti i promjenama nečeg već postojećega. Jedna kreativna osoba posjeduje prije svega osjetljivost, tečnost, fleksibilnost, originalnost, sposobnost razrade i humor (Menziger, 1997 str. 14). Spomenutim sposobnostima, Preiser & Buchholz (2004), u publikaciji o sedam kriterija kreativnosti, pridodaju još i vještine za restrukturiranje od. višeznačnost, te toleranciju na frustracije. Mađarsko – američki istraživač Mihaly Csikszentmihalyi (1997) u području kreativnosti, naglašava da kreativne osobe, analogno dosad navedenim kriterijima, u sebi kombiniraju i mnoge suprotnosti (Tablica 1.) (prema Kirchner & Peez, 2009, str. 8). Uz talent, obrazovanje i osobine ličnosti, vrlo važnu ulogu imaju marljivost i izdržljivost, te sklonost riziku. Stoga za razvoj kreativnosti treba prostora i vremena, a postavljeni zadatci i poslovi ne smiju biti preuski i koncentrirani na pravila. Učenici trebaju steći hrabrost da preuzmu rizik i ako je potrebno, prihvate neuspjeh.

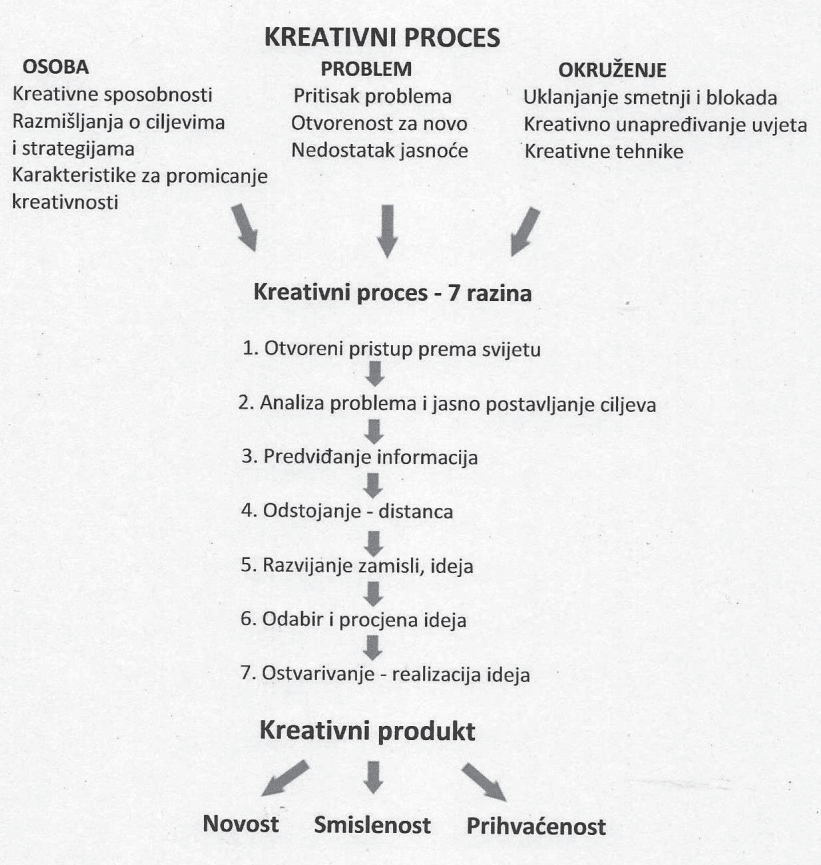
Tablica 1.
Suprotnosti kao obilježja kreativne osobe (prema Csikszentmihalyi 1997):

Suprotnosti kao obilježja kreativne osobe
Inteligencija i naivnost,
Konvergentno i divergentno mišljenje,
Disciplina i razigranost,
Fantazija i osjećaj stvarnosti,
Skromnost i ponos,
Strast i objektivnost,
Konzervatizam i buntovnost.
Istovremeno treba posjedovati i znatiželju i otvorenost,
izdržljivost i upornost.

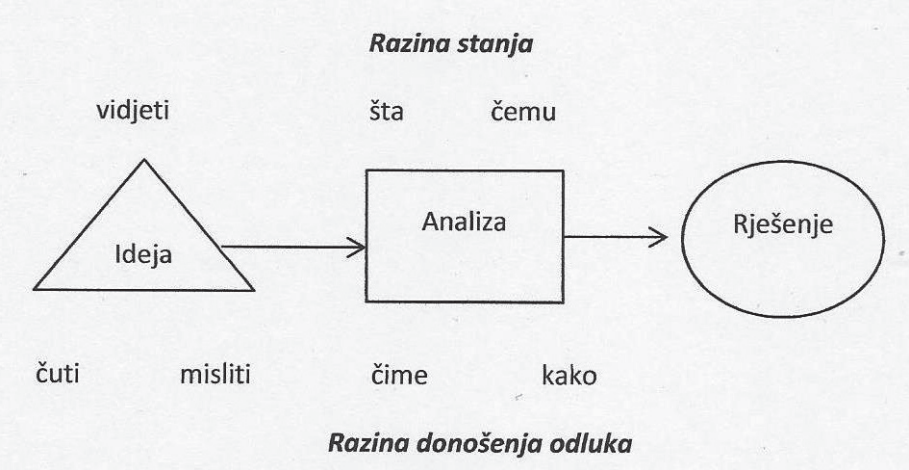
Poticanje i razvoj kreativnosti

Odrasle osobe, učitelji i roditelji mogu poticati kreativnost kod djece na različite načine, ali se isto tako upornim negativnim utjecajima kreativnost može i smanjiti. Stoga je vrlo važno da nastava likovne kulture bude kreativan proces, kroz čije različite faze učenici imaju mogućnosti doći do „novog“ rezultata. U svakoj aktivnosti učenik bi trebao biti u stanju razumjeti kreativni proces. Kirchner & Peez (2009) ističu četiri faze kreativnog procesa, koje bi trebale biti primijenjene u organizaciji likovnog stvaralačkog procesa: *Priprema* – odnosi se na razradu problema, na dulji, intenzivni napor u traženju rješenja; *Inkubacija* – predstavlja fazu u kojoj je traženje problema prekinuto ili odloženo sa strane (iako je problem naizgled zaboravljen, učenici su nesvjesno zaposleni „duhom“); *Osvjetljenje* – odnosi se na uvid u strategiju rješenja, Aha-efekt (subjektivna izvjesnost da je pronađeno rješenje, npr. u šetnji, u snovima); *Izrada / provjera / postignuće* – posljednja faza u kojoj se pronalazi osnovna ideja, koja mora biti ispitana i prepoznata (prema Kirchner & Peez, 2009, str. 18). Preiser & Buchholz (2004), naglašavaju da kod kreativnosti uvijek u centru stoji kreativno razmišljanje i kreativni proces, potaknuti nekim problemom, koji u nekoliko faza trebaju dovesti do određenog produkta (Slika 1). Kreativni procesi pod utjecajem su osobnosti i sposobnosti (Preiser & Buchholz, 2004, str. 30). Menziger naglašava da kreativni proces u likovnoj kulturi treba biti organiziran tako da učeniku bude poticaj za samostalno ostvarenje i pronalaženje rješenja, a sastoji se od dvije razine (Slika 2). Učitelj postavlja samo uvjete koji su za ostvarenje cilja nužni, kako bi nadarenima ostalo dovoljno prostora za što više mogućnosti, a manje nadarenima bili pomoć za ostvarenje zadatka. „Ja poučavam svoje učenike tako da nitko nije iznad niti ispod svojih mogućnosti. Drugim riječima, ja dajem učenicima toliko pomoći koliko je potrebno, ali isto tako ostavljam im slobodnog prostora koliko god je to moguće.“ (Menziger, 1997, str. 15). Razvijanje likovne kreativnosti nastoji se objasniti u svim aspektima metodike likovne kulture, a za njegovo ostvarenje potrebni su jasno postavljeni i razumljivi ciljevi, kreativne

metode i svakako, kreativan učitelj, kao organizator i voditelj likovno-kreativnog procesa. Brojne mogućnosti i načine poticanja kreativnosti opisali su i Grgurić i Jakubin (1996), koji između ostalog naglašavaju: nužnost provjeravanje učeničkih ideja, misli i likovnih proizvoda putem slobodne komunikacije, prihvaćanje i cijenjenje učeničkih ideja i originalnih rješenja, te izbjegavanje označavanja učeničkih ideja kao neprikladnih ili krivih. Učenike treba isto tako poticati na neka drugačija rješenja putem alternativnih pitanja, te omogućavanje učenicima „varijacije" na istu temu (nakon završenog osnovnog rada) njenim redefiniranjem bojom, likovnom tehnikom i sl. Budući da kreativne osobe „predstavljaju značajan kadrovski potencijal svake zemlje, te su upravo oni, ukoliko imaju i visoke intelektualne sposobnosti i motivaciju za rad, najznačajniji čimbenik razvoja", potrebno je na vrijeme, što znači već u vrtiću i u školi, prepoznati kreativnu djecu i poticati njihov kreativni razvoj (Sekulić-Majurec, 1997, str. 60). U tom nastojanju, Sekulić – Majurec (1997) ističe tri osnovna načela: načelo nedefiniranosti i nestandardiziranosti oblika i sadržaja rada, načelo dinamičnosti i načelo anticipiranosti. Kreativne osobe odlikuju se specifičnim osobinama koje su važne za stvaranje nekog proizvoda koji je od šireg društvenog značaja. Pri određivanju kreativnosti učenika možemo uočiti spontanost, naivnost i začuđenost, kao bitne karakteristike stvaralačkog djelovanja (Sekulić-Majurec, 1997, str. 61). Izražavanje je potreba svakog čovjeka. Ali svako izražavanje nije i ne može biti kreativno. Roca (1981) navodi primjer kako razmazivanje boja na platnu nije kreativno, ali nanošenja boja s ciljem komponiranja nekog sadržaja bojama može biti kreativni proces. Isto tako trčanje samo po sebi nije kreativno, ali plesanje je kreativno. Prema tome, spontanost i vitalnost koju otkrivamo u dječjem likovnom izrazu nisu posljedica tehničke sposobnosti rukovanja kistom ili drugim materijalima, već su odraz učenikova domišljatog i kreativnog likovnog izraza (Roca, 1981, str. 20).



Slika 1. Kreativni proces (prema Preiser & Buchholz, 2004, str. 30)



Slika 2. Kreativni proces (prema Menzigen, 1997, str. 15)

Praćenje, vrjednovanje i ocjenjivanje u nastavi likovne kulture

U povijesti nastave likovne kulture pa sve do 20. stoljeća, ocjenjivanje nije predstavljalo velike probleme. Točnost i urednost bili su bez raspravljanja jedini kriteriji vrjednovanja, a objektivnost učitelja nije se dovodila u pitanje. Posljednjih šezdeset godina o ocjenjivanju u likovnoj kulturi puno se oštrije diskutira, a glavni cilj je pronalaženje dobrih kriterija za praćenje i vrjednovanje postignuća učenika i razvoja njihove kreativnosti. Riječ *procjenjivanje* obuhvaća širok pojam koji uključuje i mjerenje znanja i nekvantitativne tehnike procjene (npr. opažanje). Procjena je sustavan proces u kojem nastavnik prikuplja podatke, analizira ih i tumači kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici savladali obrazovne ciljeve. *Vrjednovanje* ima težište i tendenciju više na rezultatu procjene jednog duljeg nastavnog (likovnog) procesa, a u nastavi likovne kulture često je iskazano opisno. *Ocjenjivanje* se u nastavi likovne kulture odnosi na prosudbu u odnosu na neke unaprijed zadane kriterije ili u odnosu na druge učenike – pri ocjenjivanju, izmjereno znanje se izražava odgovarajućom ocjenom (brojkom ili slovom), koja prenosi poruku o količini i vrijednosti izmjerenog znanja. Učitelj u vrjednovanju učenikova rada i rezultata osmišljava vrijednosna načela (kriterije) i načine (strategije) ocjenjivanja, uključuje sve učenike u procjenjivanje ako je to moguće te učenicima objašnjava vrijednosna načela (kriterije) ocjenjivanja. Kao protutežu tradicionalnim ispitima, treba primjenjivati izvorne i vjerodostojne tehnike procjene i samoprocjene (primjerice: različite popise znanja, vještina, sposobnosti, upitnike, predstavljanja radova). Nakon rada na dugotrajnim istraživanjima ili skupnim projektima primjereno je skupno vrjednovanje. (NOK, 2011, str. 282). U osnovnoj školi treba izbjegavati unaprijed zadana mjerila i stroge norme, kao i međusobno uspoređivanje radova učenika. Prednost treba dati uspoređivanju pojedinačnoga postignuća svakog pojedinog učenika s njegovim početnim (inicijalnim) rezultatima. Prema mišljenju Sieverta (2000), ako predmet likovne umjetnosti želi pomoći svakom djetetu da proširi svoje izražavanje i mogućnosti komunikacije na estetskom području i produbi svoje mogućnosti percepcije, potrebna je diferencirana procjena individualnog napretka." (Sievert,2000, str. 61). Da bi to postigli, potrebno je unaprijed odrediti ciljeve i kompetencije koje želimo kod učenika razviti. Učenici uvijek trebaju znati što se od njih očekuje. Bez jasno postavljenih ciljeva i kriterija vrjednovanja, učenici gube motivaciju za likovno izražavanje, a kod učitelja se stvara nesigurnost i osjećaj omalovažavanja samog nastavnog predmeta.

Proces evaluacije i kriteriji vrjednovanja u nastavi likovne kulture

Različiti autori različito objašnjavaju proces evaluacije u likovnoj kulturi, no većina se slaže u tome da, ma kakav bio način vrjednovanja, brojčani ili opisni, treba vrjednovati i ocjenjivati likovni proces, a ne samo likovni produkt. Sveučilišni profesor kolegija Metodika likovne kulture, Marijan Jakubin (1999) smatra da treba vrjednovati i ocjenjivati stvaralački proces te praće-

nje stvaralačkih potencijala učenika kroz percipiranje vizualno-likovnih elemenata i realizaciju likovno-tehničkim sredstvima u pojedinim likovnim područjima. Likovna kultura spada u područje umjetnosti, a učenici od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole u tom se području spontano izražavaju. Njihovo je mišljenje predoperacijsko i konkretno operacijsko. Likovni rad učenika te dobi plod je njegovih psihičkih mogućnosti i nadahnuća te poticaja koje dobiva iz sociokulturne sredine u kojoj se nalazi. Stoga se likovni ostvaraji učenika ne mogu procjenjivati istim kriterijima kao likovna ostvarenja odraslih umjetnika. Vrijednost odraslog umjetnika procjenjuje se prema krajnjem rezultatu, odnosno konačnom djelu. Najvažniji aspekt djetetovog likovnog izraza jest priroda procesa, te se u nastavi likovne kulture vrjednuje proces rada koji vodi do likovnog ostvaraja (Grgurić, 1983, str. 55). Dr. Milan Matijević (2004), u svojem djelu „Ocjenjivanje u Osnovnoj školi" zagovara opisno ocjenjivanje. Poznati likovni stručnjak Emil Robert Tanay (1985), u sklopu opisnog ocjenjivanja, naglašava veliku ulogu učitelja kao organizatora likovnog procesa i stalnog pratioca učenikovih likovnih postignuća. Za analizu likovnog izraza djeteta, potrebno je pored svega poznavati i razvoj dječjeg crteža od najranijih oblika, sve do korištenja i susreta s likovnim materijalima. Prema Tanayu, ocijeniti učenika znači „bolje ga razumjeti, bolje zapaziti njegove mogućnosti, stvaralačke i izražajne sposobnosti i dostignuća." (Tanay, 1985, str. 170). U pogledu vrjednovanja i ocjenjivanja učenika, nastava likovne kulture u odnosu na ostale nastavne predmete ima svoju prednost, budući da se na kraju nastave, a kao rezultat praktičnog rada, u pravilu uvijek pojavljuje produkt, kojeg također prilikom praćenja likovnog razvoja učenika, treba uzeti u obzir. No, upravo tu, kako navodi Sievert, može doći do prevelike orijentacije učitelja isključivo na nastavni produkt, a zanemariti proces rada, što narušava kreativnost učenika i rezultira prilično istim, u glavi učitelja zamišljenim ostvarajem. „Takva nastava likovne kulture u smislu tvornice ili bolje rečeno, manufakture slika, nažalost je vrlo raširena u školama i sa svojim naočitim razrednim učinkom dobro se uklapa u sadašnji sistem škole u kojoj se uči." (Sievert, 2000, str. 60). Uspješna se procjena ne mora nužno vezati uz brojčano ocjenjivanje jer se likovni izraz kod djece razvija i prati ovisno u kojoj se životnoj fazi dijete nalazi. Ne dolaze sva djeca u sve „likovne faze" istodobno, stoga od djece možemo više očekivati kreativan likovni proces negoli kreativan likovni produkt koji se brojčano vrjednuje. Preißig (1973) smatra da ocjene daju negativne učinke na postignuća učenika, one „predstavljaju rangiranje među učenicima, vlastita motivacija zamijenjena je vanjskom, ocjene osiguravaju autoritet učitelja, imaju disciplinarnu funkciju, potpomažu odvajanje i konkurentsko ponašanje, sprječavaju suradnju i timski rad, kroz ocjene postoji strah, čiji najčešći oblik obrane je adaptacija" (Preißig, 1973, str. 54). S druge strane Georg Peez (2008) kazuje suprotno - ocjene trebaju imati jedan motivirajući učinak. Moderna likovna pedagogija sve više važnosti pridaje sudjelovanju učenika u valorizaciji rezultata rada učeći ih time da se kritički odnose prema vlastitim i tuđim likovnim ostvarenjima (Roca, 1981, str. 76). Stoga u proces praćenja i vrjednovanja postignuća treba uključiti učenike i dati im mogućnost za razumijevanje kriterija koji će tijekom određenog stvaralačkog procesa biti vrjednovani. Kriteriji procjene ni u kojem slučaju ne smiju služiti kao temelj za brojčano, školsko ocjenjivanje. Vrjednovanje, koje međusobno uspoređuje učenike u području kreativnosti djeluje kontraproduktivno i demotivirajuće. Vrjednovanje se treba usmjeriti individualnom razvoju tj. promjenama koje u likovnom stvaranju jedno dijete prolazi i kroz koje se razvija (prema Kirchner & Peez, 2009, str. 111). Da ocjene u nastavi likovne kulture često udaljavaju učenike od umjetničkog stvaranja zagovara i Sievert, te naglašava da „ako pitamo učenike, oni često vjeruju da je iznad svega za jad u likovnoj kulturi odgovorno ocjenjivanje, te da bi ukidanje cenzure u nastavi likovne kulture sve pobijedilo." (Sievert, 2000, str. 60). No, kako navode Kirchner i Peez, ne podliježe svaki praktični zadatak nužno i ocjenjivanju (Kirchner & Peez, 2009, str. 85).

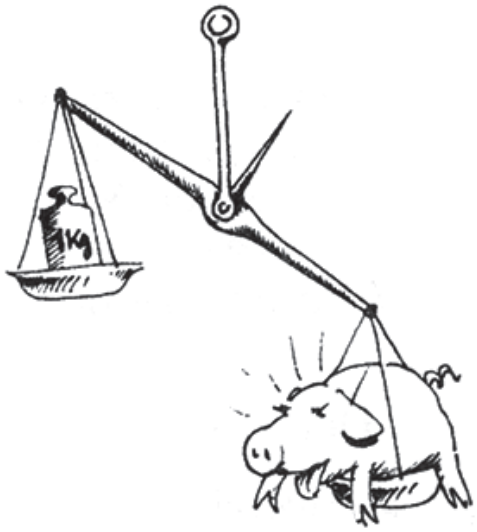
Kriteriji ocjenjivanja prema Peezu

Kod ocjenjivanja u nastavi likovne kulture Peez (2008), govori o četiri kriterija kvalitete kojima se u vrjednovanju učenika treba voditi: *Kontext* – metoda vrjednovanja bi trebala biti primjerena kontekstu ili situaciji, što se odnosi npr. na zadatke ili specifičnosti svakog razrednog

odjela; *Transparentnost* – svaka odluka (procjena) treba biti učenicima razumljiva i jasna; *Motivacija* – poticaj je zaduženje pedagoškom etosu i obveza je učitelja motivirati učenike. Demotivacija i uvreda nisu adekvatna odgojna sredstva škole i *Pluralitet* – obzirom na dosad navedeno, ne treba se uvijek držati jedne određene metode, treba isprobati i druge načine, te umjetničku pronicljivost. S vremena na vrijeme, učenici trebaju imati mogućnost, vrjednovati nastavu učitelja, davati prijedloge za promjene i izraziti svoje mišljenje kod primijenjenih metoda vrjednovanja. Nedostatak nekih metoda ogleda se u organizaciji te vremenskoj raspodjeli nastavnog predmeta, pogotovo u maloj satnici koja stoji na raspolaganju za provedbu nastave likovne kulture. Peez (2008) naglašava da je vrlo teško održati kriterij objektivnosti, te se kao rezultat toga, kako on navodi, u većini saveznih država, prije svega u srednjoj školi, zagovornici opisnog ocjenjivanja, trebaju na kraju školske godine svejedno ograničiti na brojčanu ocjenu, često bez ikakve opisne zabilješke. To nam govori kako se u obrazovnoj politici, likovna kultura kao predmet može potvrditi i biti prihvaćena (u odnosu na ostale nastavne predmete) samo standardiziranim testovima (usp. Peez, 2008, str.3).

Vrjednovanje temeljeno na kompetencijama

Johannes Kirschenmann & Gunter Otto (usp. Gisbertz - Künster, 2012, str. 84), smatraju kako je malo smisla u ocjenama (znamenkama) i naglašavaju važnost „povratne informacije“ u nastavi likovne kulture, u obliku pitanja i komentara, čime se učenicima pruža prilika direktnog uključivanja učenika u proces vrjednovanja. Naglašavajući važnost vrjednovanja likovnog procesa, Kirschenmann & Gunter se orijentiraju na kriterije prema kompetencijama učenika i to prema stručnim kompetencijama koje će odgovoriti na pitanja da li je ono što se u nastavi uči (znanja i iskustva) korisno učenicima i mogu li na tim temeljima učiti dalje i razvijati svoje socijalne kompetencije. Da bi ocjenjivanje bilo poticajno, učenici trebaju dobiti odgovore na pitanja što se od njih očekuje, što su dosad uspješno savladali, što treba još kvalitetnije savladati i kako to postići. U traženju takve sadržajne informacije, brojčane ocjene nam često nisu dovoljne. Glavni nesporazumi proizlaze iz pretpostavke da sve što dijete u nastavi likovne kulture učini – naslika, nariše ili oblikuje, mora biti ocijenjeno. Prečestim ocjenjivanjem, kako Meyer (2004) navodi, ne razvijaju se učeničke kompetencije i ne postižu nužno bolji rezultati, odnosno „nijedan učenik ne postaje pametniji zbog toga jer se svaki čas provjerava razina njegovih postignuća“. (Slika 3).



Slika 3. „Nijedna svinja se još nije udebljala zbog čestog vaganja“
(stara njemačka mudrost, prema Meyer, „Was ist guter Unterricht?“, str. 119)

Maike Aissen-Crewett: Katalog kriterija za ocjenjivanje

U raznim katalozima, kako navodi Aissen-Crewett (1996), nalaze se prijedlozi o faktorima koji bi se mogli uzeti u obzir prilikom ocjenjivanja postignuća učenika u likovnoj kulturi. Kao i mnogi drugi autori, Crewett naglašava da se umjetničko estetsko postignuće učenika ne može promatrati i vrjednovati bez povezanosti s razvojnim fazama u kojima se dijete nalazi, a školsko postignuće učenika uvijek je ovisno o djelovanju učitelja. Ono zahtjeva stalnu samorefleksiju učitelja kako bi se negativni učinci na postignuća učenika mogli na vrijeme otkloniti. U uspješnoj procjeni možemo se voditi sljedećim pitanjima i razmatranjima kao što su: U kojoj su mjeri učenici pokušali izraziti svoja vlastita iskustva?, U kojoj su se mjeri u svojem estetsko-umjetničkom radu emocionalno i intelektualno izrazili?, U kojoj su mjeri tijekom rada učenici preuzeli vlastitu inicijativu? Koliko su pokazali inicijative za kooperativno djelovanje u grupi?, Jesu li učenici u stanju ideje o umjetnosti podijeliti s drugima? i dr. (Aissen-Crewett 1996, str. 115).

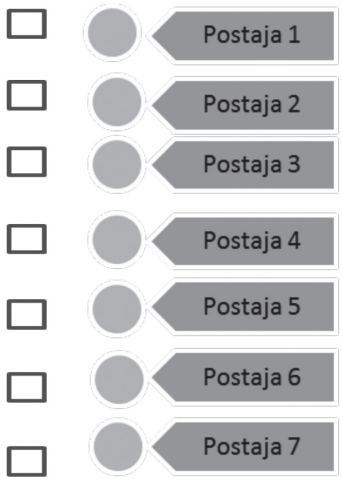
Portfolio metoda (prema Dohnicht-Fioravanti)

Kao što je spomenuto u uvodnom dijelu, jedna od mogućih metoda za praćenje i vrjednovanje likovnog razvoja učenika je portfolio. To je vrsta mape u koju učenici sakupljaju svoje vlastite radove kao dokumente njihova rada, koji može biti potican od škole (učitelja) ili na inicijativu samih učenika (izvannastavne aktivnosti). Osim učeničkih radova u mapu se prilažu i povratne informacije i komentari učitelja, te odgovori i reakcije učenika. Iako je portfolio -metodom otežana mogućnost usporedbe između pojedinih učenika, ona omogućava jako dobru individualnu i temeljitu procjenu postignuća u nastavi likovne kulture (Dohnicht-Fioravanti, 2009, str. 64). Na praktičnom primjeru Dohnich – Fioravanti (Slika 3), možemo razmatrati korištenje portfolija u nastavnoj jedinici na temu „struktura“, koja u različitim oblicima (npr. frotaž, dopunjavanje započete strukture (teksture), kopiranje, smisao strukturnog prikaza i sl.), može biti izvedena kroz sedam postaja. Cilj nastavne jedinice je obrada najmanje pet postaja i izbor tri najbolja rada za mapu. Kriteriji ocjenjivanja su zajednički definirani u razredu prije početka rada, a oni su također prisutni i na evaluacijskom listu za učenike. Osim toga, postoji i evaluacijski list u kojem učenici mogu komentirati i dokumentirati njihov izbor radova i razmišljanja o likovnim djelima. Kriteriji vrjednovanja u oba evaluacijska lista moraju biti učenicima jasni i razumljivi. Osim važnosti portfolija kao metode praćenja postignuća učenika, Dohnicht-Fioravanti naglašava i važnost podrške koju učenici trebaju dobiti od učitelja na početku obrade nastave jedinice. Budući da je u nastavi likovne kulture, naglasak više na procesu rada, negoli na rezultatu, a taj je proces dokumentiran, primjerice pomoću evaluacijskog lista za promatranje ili portfolija, individualni napredak svakog učenika neupitno se može identificirati (Peez, 2008, str. 2).

Portfolio
(Primjer nastavne jedinice na temu „Strukture“, prema Dohnicht-Fioravanti, 2009, str. 66)

Kriteriji
Pogledaj tvoje radne listove i provjeri:
☐ Jesu li strukture u njihovoj valovitoj mustri i nijansama jasne i prepoznatljive?
☐ Jesu li strukture maštovite i originalno ukrašene?
☐ Ističu li pojedinačne strukture razlike?
☐ Je li izvedba strukture čista, npr. bez premaza?
☐ Jesu li strukture što je moguće jasnije dodijeljene svojem izvornom stanju, npr. jednoj površini, životinji, jednom pojmu ili „dijelu nosoroga“?
Ako ti radovi nisu bili tako uspješni, možeš ih poboljšati (prema gore navedenim pitanjima) – ili možeš raditi na ostalim postajama.

Tijek rada
Označi na kojim postajama si radio/la:
Označi koji rad si poboljšao/la:



Slika 3. Portfolio (prema Dohnicht-Fioravanti, 2009, str. 66)

Zaključak

U vremenu kojeg obilježava globalna prevlast vizualnih kumunikacija, razvoj likovne pismenosti i stvaralačkog mišljenja neupitne su zadaće suvremenog društva. Nastava likovne kulture je upravo onaj predmet koji djeci, ali i učiteljima, treba omogućiti poticanje, iskazivanje i razvoj sposobnosti osobnog i stvaralačkog mišljenja, koje je od neprocjenjive važnosti u današnjem svijetu brzih promjena i sve veće potrebe snalaženja u nenaučenim životnim situacijama. Vrjednovanje likovnih radova trebalo bi povezati sa stalnom procjenom uspješnosti tj. usmjeriti ga ka individualnom razvoju i promjenama, koje u likovnom stvaranju jedno dijete prolazi i kroz koje se razvija. Uspješna se procjena ne mora nužno vezati uz brojčano ocjenjivanje. Krajnji cilj dobre procjene je omogućiti učenicima da sami vrjednuju uspješnost svojega rada. Tako će oni sami uložiti više napora i odgovornosti u nastavni proces te se osposobiti za buduću samoprocjenu, kojoj je težište na usmjeravanju učenika ka samostalnosti, neovisnosti, uspješnosti i razvoju kreativnosti. S dokimološkoga i pedagoškoga stajališta potrebno je, i korisno, učiteljima i učenici-

ma prirediti popise kompetencija za osobnu samoprocjenu i praćenje. Kreativnost nije samo svestran, nego i iznimno složen pojam o kojemu brojne znanstvene discipline imaju različite predodžbe i stavove. Stoga je iznimno važno o odnosu kreativnosti i likovne kulture promišljati iz pedagogijske perspektive i na taj način rasvijetliti jačanje kreativnosti kao obrazovne mogućnosti na svim razinama dječjeg likovnog razvoja.

Literatura

Aissen-Crewett, M. (1996). *Kunstunterricht in der Grundschule*. Braunschweig:Westermann.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2010). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich* /online/. Preuzeto 15. prosinca 2014. Sa http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/lehrplan.spooler.download.1341232608790.pdf/1103_ganzer_lp_ohne_broschueren.pdf

Bohl, T. (2005). Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. *Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses* /online/. Preuzeto 05. Siječnja 2015. Sa http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version020505zo.pdf

Dohnicht - Fioravanti, I. (2009). Einführung der Portfolio-Methode. Ein Beispiel zur Beurteilung im Stationenunterricht. U Peez, G. (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (str. 64 –68). Seelze - Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Gisbertz - Künster, J. (2012). *Grundwissen Kunstdidaktik.* Donauwörth: AAP Lehrerfachverlage GmbH.

Grgurić, N. (1983). Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u nastavi likovne kulture. U Bačić, Lj. (Ur.), *Praćenje i opisno ocjenjivanje učenika u razrednoj nastavi. Priručnik za nastavnike*. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu RH, str. 55 - 57.

Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike - temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.

Kirchner, C., Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern.* Braunschweig: Westermann Verlag.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. (str. 152-165). Zagreb: Tipex.

Menziger, H. (1997). *Zeichnen und Gestalten*. Theorie und Praxis. Elgg: Verlag der Zürcher Kantonalen Mittelstufenkonferenz. Hölstein: Verlag des Schweizerischen Vereins für Schule und Fortbildung Sekretariat.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?*. Berlin: Cornelsen.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Printera Grupa.

MZOŠ (2013). Nastavni plan i program za Osnovnu školu /online/. Preuzeto 20. siječnja 2015. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCwQFjAC& url=http%3A%2F%2Fpublic.mzos.hr%2Ffgs.axd%3Fid%3D20542&ei=5NvxVPzDFMvvOZ_XgLAE&usg=AFQjCNF3iNMU4_9fo7hrxnITw689OVn_DA&sig2=ZTMIXrFQSwetfZ-Wxvj-1CQ&bvm=bv.87269000,d.ZWU

MZOŠ (2013) Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi /online/ Preuzeto 12. siječnja 2015. http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10195

Peez, G. (Hrsg.) (2009). *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (str. 10 – 21). Erhard Friedrich Verlag GmbH.

Peez, G. (2008). Bewertungsmethoden und Beurteilungsnormen gestern und heute. In Peez, G. (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele*

zur Leistungsmessung und Selbstbewertung (str. 182 – 189). Seelze - Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Peez, G. (2008). Methoden der Leistungsbewertung im Kunstunterricht /online/. Preuzeto 12. siječnja 2015 http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2008-01-peez.pdf

Preiser, S., Buchholz, N. (2004). *Kreativität*. *Ein Trainingsprogramm in sieben Stufen für Alltag und Beruf*. Heidelberg: Asanger Verlag GmbH.

Preißig, Heiner (1973). Anmerkung zur Problematik der Zensurenregelung im Fachbereich Kunst/ Visuelle Kommunikation. *Kunst + Unterricht* , 22, 50-60.

Roca, J. (1973). *Osnovne vježbe likovnih aktivnosti u osnovnoj školi. Upute za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Roca, J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. *Priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave.* Zagreb: Školska knjiga.

Schule und Weiterbildung Schweiz (Autorenteam) (2009). *Bild Öffner: Grundlagen Bildnerisches Gestalten*. Handbuch für Lehrpersonen aller Stufen. Schulverlag-Plus: Swch.ch.

Sekulić - Majurec, A. (1997). Poticanje stvaralačkog mišljenja u školi. U Pavlinović-Pivac, M. (Ur.), *Stvaralaštvo u školi* (str. 53 - 66). Zagreb: Osnovna škola Matije Gupca.

Sekulić - Majurec, A. (1997). Poticanje stvaralačkog mišljenja u školi /online/. Preuzeto 15. siječnja 2015. sa http://www.novigradsko-proljece.com/web/poticanje-stvaralackog misljenja/

Sievert, A. (2000). Leistungsbewertung im Kunstunterricht ja – aber wie? Eine Erwiderung. *Die Grundschulzeitschrift*, 135, 60 - 61.

Tanay, E. R. (1985). O vrednovanju dječjih likovnih radova i opisnom iskazivanju praćenja u likovnoj kulturi. U Beljkašić, D. (Ur.), *Likovna kultura, materijali sa seminara i savjetovanja* (str. 170-178). Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.

Diana Foro
Bildungsdirektion Kanton Zuerich
Walcheplatz 2, 8090 Zürich, Švicarska
dianaforo0909@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional Paper
pages: 128-139

Monitoring and/or Evaluation of Art Works in the Function of Creative Development of Students

Diana Foro
Sonderpaedagogik, Bildungsdirektion Kanton Zuerich, Zuerich, Switzerland

Abstract

The problem in the evaluation of children's art works has long been occupying classroom teachers and professors teaching art culture. Problems arise from the lack of curriculum which would include a clear set of goals in art culture and develop evaluation criteria. Without a clear definition of goals, the teacher is uncertain, the subject of teaching is often underestimated, and students, focused on the mark, lose interest in artistic expression. This raises the question whether successful evaluation should be linked with the numerical evaluation or just should follow the visual development of the child in a particular phase/age of creation. According to the signs of the modern curriculum, regarding the successful monitoring of children's artistry, it is necessary to create assessment folders which will successfully track the success of children's art considering the developmental stages of students. The operative is based on creativity in schools, the role of the teacher in developing creativity, and the visual analysis or the purpose of monitoring nd assessing children's art works. The paper assesses the situation regarding the problem of evaluation of art works in Croatian schools and what eventual welcome changes would improve the creative development of students in classroom teaching.

Keywords: *elements of evaluation; competence; curriculum; assessment folders; motivation*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 140-152

Istraživanje korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija učenika od 5. do 8. razreda

Gordana Košćec Bousfield, Ida Loher i Jelena Bračun Filipović
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA, Zagreb, Hrvatska

Sažetak

Povod istraživanju jest najavljena kurikularna reforma školstva i prijedlog uvođenja međupredmetne teme Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije.

Razvojem računalnih tehnologija, a osobito pojavom pametnih telefona, virtualni svijet postao je jedan od osnovnih poligona komunikacije mladih. Za jednog prosječnog osnovnoškolca, IKT (informacijske i komunikacijske tehnologije) nisu tehnologija već jednostavno - dio svakodnevice. Hrvatski učenici se po tome ne razlikuju mnogo od ostalih učenika EU. Hrvatski se obrazovni sustav ovim promjenama sporo prilagođava. Rad razmatra osnovne probleme i moguće postavke integracije IKT u obrazovni proces s posebnim osvrtom na situaciju u hrvatskim školama.

Istraživanje je usmjereno na iskustva učenika u korištenju određenih IKT uređaja i programa (kako kod kuće tako i na nastavi i u samostalnom procesu učenja), njihove stavove o daljnjoj mogućoj integraciji IKT u nastavu te odnosu prema slikovnim informacijama u digitalnim medijima.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 244 učenika 5. i 7.razreda iz 7 osnovnih škola, metodama pismenog anketnog upitnika i intervjua.

Sadržaji IKT nisu integrirani u trenutno važeći PIP likovne kulture kao ni u upravo objavljeni međupredmetni kurikul Primjene IKT u osnovnoj školi. Učenici prepoznaju mogućnosti uporabe IKT-a u nastavi kao i potencijal za produbljivanje svoga znanja o ovim sadržajima podjednako u prirodnoj i društvenoj skupini predmeta. Nastavu Likovne kulture također prepoznaju u tom kontekstu, često i više nego nastavu srodnih predmeta. Program ovog nastavnog područja nikako ne bi smio ignorirati ulogu i značaj IKT u oblikovanju suvremene vizualne kulture kao ni ulogu vizualnog u IKT okruženju.

Ključne riječi: *suvremene tehnologije i mediji; metodika nastave likovne kulture; Nacionalni obrazovni kurikulum; verbalne/pisane i vizualne informacije; vizualne kompetencije;*

Uvod

„Tehnologija je tehnologija samo za ljude koji su se rodili prije nego što je izmišljena“.
Alan Kay

Prisutnost suvremenih tehnologija i medija u svakodnevnom životu značajno se povećala u posljednjih dvadesetak godina, čak i u onim krajevima koji su donedavno smatrani vrlo ruralnim. Razvojem računalnih tehnologija, a osobito pojavom pametnih telefona, virtualni svijet postao je jedan od osnovnih poligona komunikacije mladih. Kao što i govori uvodna rečenica, za jednoga prosječnog osnovnoškolca IKT (informacijske i komunikacijske tehnologije) i sve čari digitalnoga doba nisu tehnologija, već jednostavno dio svakodnevice. Hrvatski učenici se po tome ne razlikuju mnogo od ostalih učenika EU, no hrvatski se obrazovni sustav ovim promjenama prilagođava sporije od većine zemalja Europske unije.

Cilj je ovog istraživanja ispitati poziciju i odnos učenika prema procesu integracije IKT-a u nastavu, osobito u nastavu Likovne kulture. Povod istraživanja jest najavljena kurikularna reforma školstva i prijedlog uvođenja međupredmetne teme *Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije.*

Terminologija kojom su se opisivale ove tehnologije mijenjala se više puta u posljednjih nekoliko dekada: od mikroračunala, NIT-a (New Information Technologies / nove informacijske tehnologije), IZ-a (Information Technologies / informacijske tehnologije) do IKT-a (Information and Communication Technologies/ informacijske i komunikacijske tehnologije). Ova posljednja promjena jasno upućuje na promjenu fokusa s tehnoloških na njihove funkcionalne karakteristike (Pelgrum, **2002**).

Na sličan način mijenjale su se i ideje o integraciji ovih tehnologija u proces obrazovanja. O vrstama i načinu uvođenja IKT-au škole raspravlja se još od 60-ih godina 20.st. Prvotne su ideje integracije ovih tehnologija u nastavu bile usmjerene prvenstveno na matematičko-informatičko područje te poticanje razvoja matematičkog i logičkog mišljenja. Zahvaljujući njihovom ubrzanom razvoju, danas se ta percepcija znatno izmijenila te se IKT doživljava kao alat za komunikaciju, učenje i samoizražavanje funkcionalno integriran u slobodno vrijeme, rad i učenje (UNESCO IITE, 2012).

Promjene u dostupnosti i ulozi IKT-a u svakodnevnom životu dodatno su ubrzane u posljednjih 10-ak godina od kada je došlo do značajnog razvoja pametnih telefona (*smartphonea*). Od 2007.g. kada se pojavio *touchscreen*,zasloni su sve veći i mobilni je telefon počeo preuzimati ulogu osobnog računala, fotoaparata, televizijskog ekrana... Ova se tehnologija odjednom našla u torbi i džepu gotovo svakog učenika. Shodno tome rapidno se povećava broj programa i aplikacija koje su funkcionalno prilagođene za jednostavnu uporabu svakom korisniku. Tehnologija je tako postala uistinu mobilna, osobito što dostupnost interneta više nije upitna pa se velik dio aktivnosti događa *online.* Uz pomoć interneta i tehnologija koje omogućavaju komunikaciju, vizualizaciju i simulaciju, učenicima su dostupna sve autentičnija iskustva učenja.

IKT mogu imati nekoliko različitih uloga u procesu učenja:

1) mogu biti alati za prikupljanje informacija putem internetskih stranica (tekstualnih, zvučnih, slikovnih ili video);
2) situacijski alati koji omogućavaju učenicima iskustvo konteksta ili događanja (simulacije, igre i virtualna stvarnost);
3) konstrukcijski alati za manipulaciju i organizaciju podataka i ideja te njihovu prezentaciju;
4) komunikacijski alati koji omogućuju komunikaciju među učenicima ili između učitelja i učenika te izvan same učionice (npr. elektronička pošta, e-konferencije i e-diskusije) (prema Lim and Tay, 2003 u UNESCO IITE, str.40, 2012). U praksi IKT često igra više ovih uloga istovremeno.

IKT se tako može integrirati u različite dijelove nastave i nastavna područja omogućavajući metodičku i didaktičku raznolikost u radu. Njihova uporaba nije ograničena na prirodoslovno područje kao prije 30-ak godina već je imanentna svim nastavnim predmetima.

Likovna, tj. Vizualna kultura, kako je imenovano ovo obrazovno područje u NOK-u iz 2011.,(*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*), za sada se još nije odredila prema uporabi IKT-a u nastavi. Pri izradi novoga obrazovnoga kurikula trebalo bi pažljivo prići ovoj temi iz dva razloga. Prvi je što **u području *vizualnog* informacijsko-komunikacijske tehnologije igraju značajnu ulogu** te su već neko vrijeme etablirani alati i mediji kojima se koristi suvremena umjetnost, dizajn i vizualne komunikacije.

Drugi je razlog **prisutnost i značaj *vizualnog* u IKT-u**. Bilo da je dio multimedije ili zasebna „informacija“, slika je u digitalnim medijima snažno zastupljena, a okruženje u kojemu mladi danas žive izuzetno je vizualno. Vizualna percepcija učenika spontano se odgaja na ulici, posredstvom mobilnih telefona, osobnih računala i televizije. Velikim dijelom se radi o marketinško usmjerenom, tj. manipuliranom, razvoju percepcije kojim se podilazi ubrzanom načinu života i površnosti u oblikovanju vlastitoga mišljenja. Škola bi trebala imati značajniju ulogu u odgoju vizualne percepcije i vizualnoga mišljenja pripremajući mlade na kritički odnos i aktivno djelovanje u okruženju oblikovanom prema pravilima komunikacije koje nameću nove tehnologije i mediji.

Promjena paradigme obrazovanja – prema kompetencijama za 21. st.

Na razini EU definirano je osam ključnih kompetencija, a iste predstavljaju kombinaciju znanja, vještina i stavova koji su potrebni za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, socijalnu uključenost i zapošljavanje:

- komunikacija na materinjem jeziku
- komunikacija na stranim jezicima
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije iz prirodoslovlja i tehnologije
- digitalna kompetencija
- sposobnost učenja
- socijalne i građanske kompetencije
- smisao za inicijativu i poduzetništvo
- kulturološka osviještenost i izražavanje.

(Eurydice, 2012, str.7).

Većina zemalja EU ima razvijene nacionalne strategije za barem tri ključne kompetencije dok gotovo sve zemlje imaju nacionalne strategije koje se bave izazovima vezanim za stjecanje digitalnih i poduzetničkih kompetencija. Nažalost, upravo se Hrvatska izdvaja nepostojanjem nacionalne strategije za područje digitalnih kompetencija. Osim nacionalne strategije za razvoj poduzetničkih kompetencija u Hrvatskoj ne postoji niti jedna druga strategija ili velika inicijativa za promicanje ključnih kompetencija u općem obrazovanju.

IKT vještine, zajedno s kompetencijama poput građanskoga odgoja i poduzetništva spadaju u transverzalne kompetencije i za razliku od osnovnih vještina (npr. materinski jezik) nisu povezane s nastavnim predmetima koji proizlaze iz tradicionalnih akademskih disciplina. Postoje tri glavna načina kako se transverzalne ključne kompetencije mogu uključiti u kurikul u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju: mogu imati interdisciplinarni status, mogu biti integrirane u postojeće nastavne predmete u kurikulu ili mogu biti uvedene kao zasebni predmeti u kurikulu. Transverzalne vještine najčešće su uklopljene u kurikul kroz interdisciplinarni pristup, tj. povezani ciljevi ili ishodi učenja uključeni su u dijelove kurikula koji nisu vezani za određeni predmet. Kada se govori o poučavanju digitalnih kompetencija, najčešće se od učitelja različitih nastavnih predmeta zahtijeva da koriste IKT kao alat kod izlaganja kao i od učenika za obavljanje određenih zadataka (Eurydice, 2012, str.22). Uspjeh ovog pristupa ovisi o stupnju digitalne pismenosti učitelja – ne samo njihovih IKT vještina, već i njihova iskustva, spremnosti na suradnju s drugim učiteljima i inovativnosti u korištenju tehnologija za stvaranje „obrazovnog okruženja“(UNESCO IITE, 2012, str.36). Stoga je kroz početno obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja nužno pomoći učiteljima s razvijanjem novih radnih navika, vještina i tehnika. Na osnovnoškolskoj razini, kada se radi o digitalnim kompetencijama, najrašireniji je interdisciplinarni status s tim da od zemalja EU samo Bugarska, Rumunjska i Hrvatska nisu usvojile ovaj pristup. Transverzalne kompetencije mogu također biti integrirane u postojeće nastavne predmete u kurikulu. Izbor predmeta je relativno konzistentan te se IKT u većini slučajeva poučava kao dio tehničke kulture, kao što je slučaj u Hrvatskoj (Eurydice, 2012, str.21–22).

IKT u hrvatskim školama

U našem trenutno važećem Nastavnom planu i programu iz 2006. sadržaje IKT-a nalazimo u nastavnom predmetu Tehnička kultura te u izbornom predmetu Informatikaod 5. do 8. razreda osnovne škole (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006). U planu i programu Tehničke kulture ovi sadržaji čine tek po četiri nastavne teme u 6., 7. i 8.razredu, što je vrlo malo, osobito zato što se radi o nastavnom predmetu s minimalnom satnicom od jednog sata tjedno. Informatika je izborni nastavni predmet koji pohađa gotovo 75% učenika. Vjerujemo da visok postotak učenika koji se odlučuju za ovaj izborni program ukazuje na nedovoljnu zastupljenost sličnih sadržaja u redovnim programima. Također treba spomenuti da su programi Informatike i Tehničke kulture za 6., 7. i 8.razred osnovne škole na snazi još od 1999. pa je moguće postaviti i pitanje njihove aktualnosti.

Godine 2011. objavljen je *Nacionalni okvirni kurikulum* (NOK) u kojem su postavljeni okviri i smjernice za predmetne kurikule. NOK je predvidio šest međupredmetnih tema koje se trebaju sustavno obrađivati kroz sadržaje svih predmeta, a jedna od tih tema je i *Primjena informacijske i komunikacijske tehnologije* (NOK, 2011).

Prema konceptu kojeg je postavio NOK nastao je *Međupredmetni kurikul za primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u osnovnoj školi,* objavljen na stranicama AZOO-a u veljači 2015(Grupa autora, 2015). Kurikul ima jasno postavljene ishode učenja kojima se razvijaju kompetencije vezane za predmet, ali i digitalne kompetencije. Njime su obuhvaćeni Hrvatski jezik, Matematika, Fizika, Kemija, Biologija, Engleski jezik, Povijest i Geografija od 5. do 8. razreda. Od obveznih nastavnih predmeta, osim Tehničke kulture koja u svom programu već ima ugrađene ove sadržaje, nisu obuhvaćeni Priroda, Glazbena i Likovna kultura. Pretpostavka je ipak da ovi međupredmetni kurikuli mogu biti polazišna točka za daljnje razvijanje kurikula i za druge predmete.

Korištenje IKT-au nastavi ovisno je i o tehničkoj opremljenosti škola. Posljednjih su godina mnoge škole opremljene pametnim pločama, sve je više učionica i kabineta s projektorima. Nažalost, u mnogim je školama još uvijek veliki problem nedostatan broj ispravnih računala, a u prosjeku jedno računalo koristi 26 učenika. Ovaj je odnos prilično obeshrabrujući osobito ako ga usporedimo s prosjekom nekih drugih europskih zemalja:u Sloveniji ovaj omjer iznosi 15:1, u Njemačkoj 11:1, u Češkoj i Poljskoj 10:1, a u Slovačkoj 9:1. Slabija opremljenost u odnosu na Hrvatsku zabilježena je jedino u Turskoj gdje jedno računalo koristi čak 80 učenika (IEA: ICILS, 2013).

Učiteljima i učenicima dostupni su digitalni materijali s različitih obrazovnih portala te materijali koje uz udžbenička izdanja objavljuju izdavačke kuće, najčešće u obliku didaktičkih igara, namijenjene obogaćivanju nastavnog procesa. Uz rijetke iznimke, oni su dio neobaveznih didaktičkih materijala te se vrlo sporadično koriste u nastavi. Uz navedene medije i tehnologije, koji su unaprijed didaktički prilagođeni nastavnom procesu, IKT nudi čitav niz alata i izvora informacija koji prema svojim svojstvima mogu upotpuniti ili čak zamijeniti one koji se tradicionalno koriste u nastavi.

Korištenje IKT-a u ovom obliku prije svega ovisi o osposobljenosti učitelja te ponajviše o njihovoj spremnosti za uvođenje novih oblika nastave.

Nažalost, velik broj hrvatskih učitelja ima negativne stavove vezane za uporabu IKT-a u školi. Gotovo polovica hrvatskih učitelja smatra da uporaba IKT-a u školi samo potiče kopiranje materijala iz objavljenih internetskih izvora te da rezultira slabijim vještinama računanja i procjene kod učenika, a čak četvrtina hrvatskih učitelja smatra da IKT samo odvraća učenike od učenja(IEA: ICILS, 2013). ICILS podaci također pokazuju da se računala u školi trenutno najčešće koriste za pristupanje digitalnim obrazovnim resursima, a ne kao dinamični i interaktivni pedagoški alati.

Likovna/vizualna kultura i IKT

U NOK-u iz 2011. predmet Likovna kultura preimenovan je u Vizualna umjetnost i dizajn, a u nedavno donesenoj *Strategiji razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju* (Grupa autora, 2014)ovo se područje naziva Vizualna kultura i umjetnost. Ovom promjenom i proširenjem naziva želi se jasnije precizirati opseg sadržaja koji obuhvaća ovaj nastavni predmet. Likovna kultura trenutno je jedini nastavni predmet koji razvija kompetencije na cjelokupnom području vizualnosti te poučava temeljno razumijevanje likovne i vizualne umjetnosti, vizualnih komunikacija, grafičkog i produkt dizajna, urbanizma i arhitekture te razumijevanje prostora općenito.

Vizualna umjetnost i srodna područja s kojima se učenici upoznaju na likovnoj kulturi ušla su u digitalnu eru, a neka od njih gotovo su nezamisliva bez IKT-a (npr. vizualne komunikacije i grafički dizajn).

Sadržaji IKT-a nisu integrirani u trenutno važeći PIP Likovne kulture, no program ovog nastavnog područja nikako ne bi smio ignorirati ulogu i značaj IKT-a u oblikovanju suvremene vizualne kulture kao ni ulogu vizualnog u IKT okruženju.

Manipulacija slikom i njena interpretacija postaju sve važnije i na drugim nastavnim predmetima upravo zahvaljujući korištenju IKT-a. Od učenika se traži da pronalaze slikovne materijale, da ih „skidaju" s interneta, ubacuju u prezentacije, uspoređuju i sl. Od učenika se također traži i da vizualno organiziraju i prezentiraju tekstualne informacije (primjerice kroz izradu plakata). U najvećem broju slučajeva nitko ne upućuje učenike u pravila vizualne komunikacije, već se pretpostavlja da je dovoljno svladavanje tehničkog aspekta korištenja određenog alata (npr. PowerPoint). Nastava Likovne/Vizualne kulture trebala bi se jasnije postaviti i prema ovom problemu. U tom smislu neophodno je poticati bliskiju suradnju učitelja Likovne kulture s učiteljima drugih nastavnih predmeta.

Nažalost, veliki problem u redefiniranju sadržaja i ciljeva Likovne kulture i dalje predstavlja neadekvatna satnica.

S obzirom na predstojeće promjene u obrazovanju postavlja se i pitanje jesu li učitelji Likovne kulture spremni na značajnije uvođenje IKT-a u nastavu? U obrazovanju nastavnoga kadra koji predaje Likovnu kulturu „naglasak se stavlja na praktične vještine (primjena tradicionalnih likovnih tehnika) i memoriranje informacija. Izostaje sustavni rad na osvještavanju kreativnog procesa, upotrebi novomedijskih tehnologija i, pogotovo, izostaje učenje nastavnih metoda i strategija, problemskog i iskustvenog učenja te integrirane i projektne nastave" (Grupa autora, 2014, str.7). Upravo ova znanja i vještine trebale bi biti pretpostavka za kvalitetno provođenje međupredmetnih tema i kreativne uporabe IKT-a u nastavi.

Istraživanje o stavovima učitelja ipak pokazuje da većina učitelja Likovne kulture smatra da je trenutni Plan i program zastario te postoji potreba za uvođenjem novih područja kao što su novi mediji u sadržaj nastave Likovne/Vizualne kulture (Jokić, 2006).

Metode

Istraživanje je organizirano kroz tri skupine pitanja:

1) Koliko je s obzirom na opću prisutnost u svakodnevnom životu IKT prisutan u procesu učenja; koliko učenici koriste određene uređaje i alate? Kao učitelji Likovne kulture željeli smo potvrditi tezu da učenici u procesu učenja učestalo koriste programe i medije koji od njih zahtijevaju određenu razinu ne samo informatičke već i vizualne pismenosti (npr. programi za izradu prezentacija).
2) Zanimali su nas stavovi učenika o mogućem prostoru za daljnju integraciju ovih sadržaja u nastavu. Također smo željeli potvrditi tezu da učenici uočavaju mogućnosti korištenja IKT-a na nastavi Likovne kulture jednako kao i u ostalim nastavnim predmetima.
3) S pretpostavkom da u digitalnim medijima slika igra značajnu ulogu, zanimalo nas je i koliko joj pozornosti u odnosu na pisanu informaciju posvećuju učenici kada se koriste IKT-om.

Svrha je ovoga istraživanja doprinos promišljanju o načinu i sadržajima integracije IKT-a u novi obrazovni kurikul, prvenstveno u plan i program Likovne kulture, tj. Vizualne kulture i umjetnosti.

Istraživanje je provedeno u prvom kvartalu 2015. na uzorku od 244 učenika 5. i 7. razreda iz 7 osnovnih škola (Rijeka, Šibenik, Zadar, Zagreb (3 škole), Sv.I van Zelina). Primijenjen je pisani anketni upitnik koji sadrži 8 pitanja. Metodom grupnoga vođenja ankete i metodom intervjua.

Godine 2013. provedeno je veliko međunarodno istraživanje ICILS (*The **I**nternational **C**omputer and **I**nformation **L**iteracy **S**tudy)* kojim su prikupljani podaci o razinama računalne i informacijske pismenosti učenika u njihovoj osmoj godini formalnoga školovanja, kao i kontekstualni podaci o čimbenicima koji utječu na razvoj računalne i informacijske pismenosti učenika. Hrvatska je također sudjelovala u ovom istraživanju i to na uzorku od oko 3000 učenika iz 179 osnovnih škola (IEA: ICILS, 2013). U svojim ciljevima ovo se istraživanje djelomično preklapa s navedenim ICILS-ovim istraživanjem, no istražuje isključivo iskustva i stavove učenika.

Rezultati

Uporaba IKT-a

Rezultati ICILS-a 2013 govore da se hrvatski učenici smatraju iskusnima u korištenju računala te da su im ona dostupna kod kuće i u školi. U prosjeku 98% hrvatskih učenika kod kuće ima barem jedno računalo, dok ih 38% navodi kako kod kuće imaju tri ili više računala (IEA: ICILS, 2013).

Kako bismo odredili odnos između uporabe IKT-a u slobodno vrijeme i u procesu učenja,u prva dva pitanja od učenika se tražilo da procijene na ljestvici od 0 do 5 koliko često koriste osobno računalo, *smartphone* i tablet - svakodnevno (tablica 1) i u školi (tablica 2). Donedavno nije bila praksa da se uporaba *smartphonea* povezuje s procesom učenja, no s obzirom na sve veći spektar operativnih funkcija i njihovu dostupnost mladima, smatramo da bi im se u tom kontekstu trebala posvetiti veća pozornost. U Priručniku o implementaciji IKT kurikula, u tehničkim pretpostavkama potrebnim za pristup obrazovnim materijalima, ravnopravno se spominju računala i mobilni telefoni (Grupa autora, 2015).

Tablica 1.
Koliko često koristiš ove uređaje

	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
osobno računalo	6 %	6 %	12 %	25 %	25 %	25 %
smartphone	11 %	5 %	5 %	12 %	22 %	45 %
tablet	33 %	12 %	10 %	18 %	12 %	15 %

Tablica 2.
Na nastavi u školi koristim

	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
osobno računalo	38 %	9 %	9 %	22 %	12 %	9 %
smartphone	52 %	17 %	9 %	9 %	6 %	7 %
tablet	93 %	2 %	3 %	1 %	0 %	1 %

Najveći broj učenika koristi osobno računalo, a svega ga 6% nikada ne koristi. Visok postotak učenika koristi i *smartphone*, dok ga samo 11% nikada ne koristi. Pretpostavljamo da će za nekoliko godina *smartphone* postati ekonomski još dostupniji te će se i ovaj postotak dodatno smanjiti.

Učenici najučestalije koriste *smartphone*, čak 45% učenika koristi ga vrlo često. Najrjeđe koriste tablet, što je i očekivano s obzirom da je, u usporedbi s osobnim računalom i *smartphoneom*, slabije prisutan i na tržištu. Na nastavi u školi učenici najviše i najčešće koriste osobno računalo, mada čak 38% učenika nikada ne koristi osobno računalo u školi, a 17% koristi ga vrlo rijetko. Tek oko 20% učenika učestalo se susreće s uporabom osobnoga računala na nastavi (12% često i 9% vrlo često). *Smartphone* u svakodnevnom životu, više ili manje učestalo, koristi 89% učenika, dok ga na nastavi, iako ne učestalo, koristi 48%. Ovaj postotak nam se učinio neočekivano visok pa smo u tri škole naknadno tražili od učenika koji su sudjelovali u anketi da obrazlože ovaj odgovor. Ispostavilo se da se radi o krivom tumačenju ovoga pitanja od strane anketiranih učenika koji koriste *smartphone* prvenstveno na odmorima u svrhu zabave (odlazak na društvene mreže, internet i sl.) ili za kontakt s roditeljima, a ne u samoj nastavi ili u procesu učenja. Prisutnost tableta u nastavi (7%) za sada je posve zanemariva.

Iz usporedbe ovih dviju tabela izdvojili bismo podatak da svega 6% učenika nikada ne koristi osobno računalo, dok ih čak 38% nikada ne koristi osobno računalo na nastavi. Sličan omjer dobiven je i u rezultatima ICILS-ova istraživanja prema kojima 95% učenika u Hrvatskoj barem jednom tjedno koristi računalo kod kuće, a svega ih 61% barem jednom tjedno koristi u školi. Ovdje želimo podsjetiti da 75% učenika u RH pohađa nastavu informatike pa ovako nizak postotak uporabe računala u nastavi dodatno čudi. Sjetimo se također kako su još krajem 90-ih s puno entuzijazma škole opremane računalima s ciljem da njihova uporaba postane školska sva-

kodnevnica dostupna svakom učeniku. Također bismo izdvojili veliku razliku u učestalosti uporabe *smartphonea* u slobodno vrijeme i na nastavi. Na korištenje, a ponekad i na samo posjedovanje mobilnih telefona u školi često se ne gleda blagonaklono. Razlog je tomu što ga učenici najčešće rabe za zabavu. No zbog njegove dostupnosti, kao i sve većeg opsega njegovih operativnih mogućnosti, trebalo bi revidirati ulogu *smartphonea* u komunikaciji među mladima kao i pristupu informacijama i različitim sadržajima. Jasno artikuliranim i usmjerenim zadacima bilo bi moguće i kontrolirati njihovu moguću zloupotrebu.

U trećem pitanju od učenika se tražilo da procijene na ljestvici od 0 do 5 koliko često koriste određene računalne programe, internetske stranice ili aplikacije (tablica 3).

Tablica 3.
Koliko često koristiš navedene programe, internet stranice i aplikacije

	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
programe za obradu teksta (npr. Word)	25 %	20 %	19 %	23 %	10 %	2 %
programe za obradu fotografija i video materijala (npr. Sketch Master, Photoshop, Movie Maker, Photo Editor...)	30 %	19 %	12 %	19 %	10 %	10 %
internetske stranice i aplikacije za zabavu (igrice, slušanje i „skidanje“ glazbe, gledanje filmova)	2 %	5 %	3 %	18 %	31 %	42 %
internetske stranice i aplikacije s informativnim sadržajima (npr. Wikipedija, školski portali...)	13 %	12 %	16 %	25 %	23 %	12 %
internetske stranice i aplikacije za komunikaciju (npr. Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp)	9 %	3 %	3 %	9 %	17 %	58 %
programe za izradu i uređivanje prezentacija, plakata i sl. (npr. PowerPoint, Prezi..)	28 %	18 %	15 %	22 %	12 %	5 %

Najveći broj ispitanih učenika rabi internetske stranice i aplikacije za zabavu (98%) te internetske stranice i aplikacije za komunikaciju (91 %). Ovi se mediji koriste i najučestalije; internetske stranice i aplikacije za komunikaciju (58%), internetske stranice i aplikacije za zabavu (42%). Najmanji broj učenika koristi programe za obradu fotografija i videozapisa (70%, od čega 10% vrlo učestalo), programe za izradu i uređivanje prezentacija (72%, od čega 5% vrlo učestalo) te programe za obradu teksta (25%, od čega 2% vrlo učestalo). Razlika u učestalosti upotrebe ovih medija za komunikaciju i zabavu prema ostalima vrlo je indikativna te govori o, s jedne strane uobičajenim područjima interesa ove dobne skupine, ali i s druge strane nedostatku motivacije za korištenje ostalih mogućnosti koje nudiIKT. Dobiveni se podatci uglavnom poklapaju s podacima dobivenim ICILS-ovim istraživanjem prema kojima se ispitani učenici najčešće služe internetom za društvenu komunikaciju i razmjenu informacija te za rekreaciju (u visokim postocima i do 90%) dok samo računalo koriste najčešće za stvaranje i uređivanje dokumenata (svega 20%)(IEA: ICILS, 2013).

U četvrtom pitanju od učenika se tražilo da procijene na ljestvici od 0-5 koliko često koriste određene računalne programe, internet stranice i aplikacije na nastavi u školi (tablica 4).

Tablica 4.
Na nastavi u mojoj školi koriste se

	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
programe za obradu teksta (npr. Word)	13 %	10 %	12 %	23 %	27 %	15 %
programe za obradu fotografija i video materijala (npr. Sketch Master, Photoshop, Movie Maker, Photo Editor...)	34 %	20 %	15 %	22 %	7 %	2 %
internetske stranice i aplikacije za zabavu (igrice, slušanje i „skidanje“ glazbe, gledanje filmova)	36 %	20 %	10 %	16 %	8 %	10 %
internetske stranice i aplikacije s informativnim sadržajima (npr. Wikipedija, školski portali...)	22 %	17 %	18 %	23 %	14 %	8 %
internetske stranice i aplikacije za komunikaciju (npr. Facebook, Instagram, Viber, WhatsApp)	62 %	13 %	7 %	7 %	5 %	7 %
programe za izradu i uređivanje prezentacija, plakata i sl. (npr. PowerPoint, Prezi..)	21 %	16 %	9 %	23 %	18 %	13 %

Na nastavi u školi učenici najmanje koriste pristup društvenim mrežama (38%), a najviše i najučestalije programe za obradu teksta (87 %), programe za izradu i uređivanje prezentacija (79 %) i internetske stranice i aplikacije s informativnim sadržajima (78%).

U petom pitanju od učenika se tražilo da procijene na ljestvici od 0 do 5 koliko često koriste određene računalne programe, internetske stranice i aplikacije za samostalno učenje i pisanje domaćih zadaća.

Tablica 5.
Navedene programe koristim za samostalno učenje i pisanje domaćih zadaća:

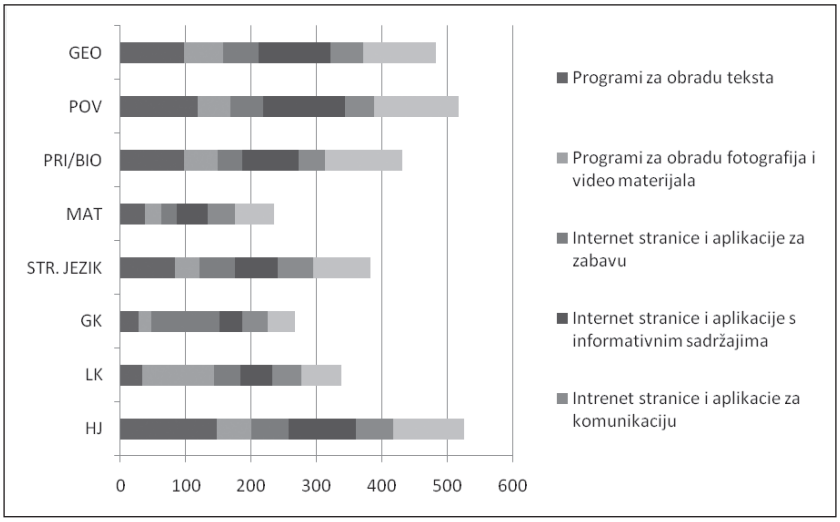
	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
programe za obradu teksta (npr. Word)	39 %	21 %	11 %	17 %	7 %	5 %
programe za obradu fotografija i video materijala (npr. Sketch Master, Photoshop, Movie Maker, Photo Editor...)	56 %	15 %	13 %	10 %	4 %	2 %
internetske stranice i aplikacije za zabavu (igrice, slušanje i „skidanje“ glazbe, gledanje filmova)	49 %	11 %	10 %	11 %	9 %	10 %
internetske stranice i aplikacije s informativnim sadržajima (npr. Wikipedija, školski portali...)	19 %	12 %	11 %	23 %	22 %	14 %

	nikad	vrlo rijetko	rijetko	ponekad	često	vrlo često
internetske stranice i aplikacije za komunikaciju (npr. Facebook, Instagram, Viber,WhatsApp)	38 %	10 %	12 %	10 %	11 %	19 %
programe za izradu i uređivanje prezentacija, plakata i sl. (npr. PowerPoint, Prezi..)	32 %	15 %	14 %	20 %	14 %	5 %

Za samostalno učenje i pisanje domaćih zadaća učenici najviše (81%) i najčešće koriste internetske stranice i aplikacije s informativnim sadržajima. Zanimljivo je da u visokom postotku (62%) koriste i društvene mreže što ukazuje na to da međusobna komunikacija učenika, suradnja i razmjena podataka igraju veliku ulogu u procesu učenja. Pretpostavljamo da je uporaba određenih vrsta programa uvjetovana i vrstama zadataka koje učenici dobivaju za domaći rad. Velik broj učenika tako koristi programe za pripremu prezentacija (69%) i obradu teksta (61%). Zanimljivo je da se učenici s većinom programa ipak češće služe na samoj nastavi nego u procesu samostalnog učenja kod kuće. Iznimka je uporaba interneta za prikupljanje informacija te komunikaciju.

IKT u predmetnoj nastavi

Zanimalo nas je prepoznaju li učenici mogućnost korištenja IKT-a u nastavi određenih nastavnih predmeta. Učenicima su bili ponuđeni oni nastavni predmeti u čijem nastavnom planu i programu trenutno ne postoje sadržaji vezani uz IKT (svi obvezni nastavni predmeti osim Tehničke kulture).

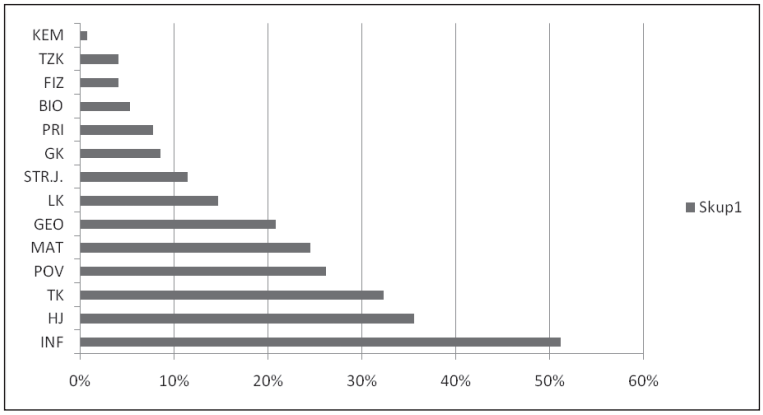


Grafikon 1. Stavovi učenika o integraciji IKT u predmetnu nastavu

Učenici prepoznaju mogućnost korištenja IKT-a u svakom od ponuđenih nastavnih predmeta, barem u nekom obliku, tj. prepoznaju mogućnost uporabe određenih programa. Najveći broj učenika smatra da bi se IKT mogle češće koristiti na nastavi Hrvatskoga jezika, Povijesti i Geografije. Razmjerno velik broj učenika smatra da ih je moguće koristiti na nastavi Prirode/Biologije, stranih jezika i Likovne kulture. Najmanji broj učenika vidi mogućnosti njihove primjene u nastavi Matematike. Od ponuđenih vrsta programa, internetskih stranica i aplikacija učenici najviše vide mogućnost korištenja programa za prezentacije, zatim onih za uređivanje teksta te internetskih stranica s informativnim sadržajima. Mogućnost uporabe programa za pripremu pre-

zentacija najviše se spominje u većini nastavnih predmeta. Ovi se odgovori poklapaju i s rezultatima odgovora na pitanje koliko se često navedeni programi koriste u nastavi. Odgovori također potvrđuju i tezu da se učenici u procesu učenja učestalo služe programima i medijima koji od njih zahtijevaju određenu razinu, ne samo informatičke, već i vizualne pismenosti.

Zanimalo nas je i u kojim nastavnim predmetima učenici smatraju da bi mogli dodatno upotpuniti i produbiti svoje znanje o uporabi IKT-a. Učenicima je postavljeno pitanje: *Navedi tri nastavna predmeta na kojima misliš da bi mogao/la više učiti o upotrebi računalnih programa i aplikacija*(grafikon 2).

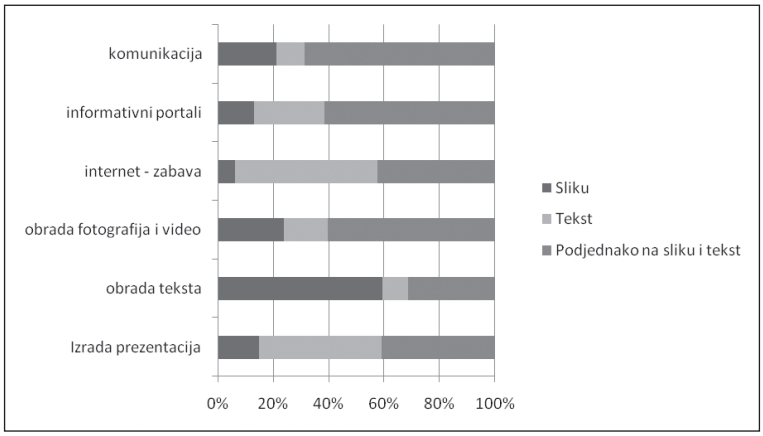


Grafikon 2. Stavovi učenika o mogućem produbljivanju znanja o IKT u predmetnoj nastavi

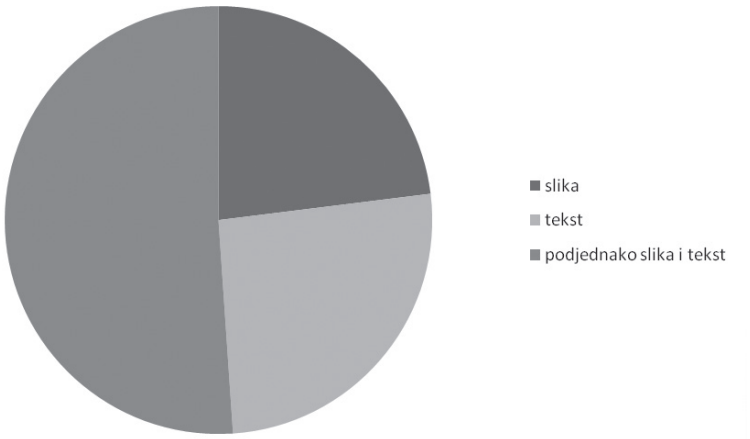
Posve očekivano, najviše učenika smatra da je to nastava Informatike, a visok postotak njih drži i da je to nastava Tehničke kulture. No neočekivano visok postotak njih smatra da bi svoje znanje i vještine u radu IKT-a mogli obogatiti na nastavi Hrvatskoga jezika, Povijesti i Geografije. I uz ovaj odgovor naknadno smo tražili dodatno usmeno pojašnjenje anketiranih učenika. Učenici smatraju da sadržaji medijske kulture unutar nastave Hrvatskoga jezika nude prostor za proširivanje i produbljivanje znanja o korištenju IKT-a, prvenstveno kroz kreiranje igranih i animiranih filmova, „novinarske“ zadatke i sl. Uz to, Hrvatski jezik ima najveću satnicu što omogućava više prostora za različite pristupe nekom sadržaju i korištenje različitih alata. Na nastavi Geografije i Povijesti učenici uočavaju priliku da prošire znanje uporabe IKT-a izradom različitih vrsta prezentacija. 15% učenika kao jedan od tri predmeta navodi Likovnu kulturu.

Slika i tekst

Zanimalo nas je u kojoj mjeri učenici pridaju važnost slici u odnosu na pisanu informaciju kada koriste IKT.



Grafikon 3. Važnost slike/teksta pri korištenju IKT (po programima)



Grafikon 4. Važnost slike/teksta pri korištenju IKT (skupno)

Učenici najčešće posvećuju podjednaku pozornost i slici i tekstu (grafikon 4). Distribucija odgovora / postotaka po ponuđenim programima je neočekivana i donekle zbunjujuća (grafikon 3). Čak 59% učenika izjavljuje kako pri služenju programom za obradu teksta najviše pozornosti obraća slici. U tri smo škole naknadno tražili od učenika koji su sudjelovali u anketi da obrazlože ovaj odgovor. Učenici navode da veliku ulogu u njihovom snalaženju u mnogim programima igraju ikonice – slikovne kratice koje pojednostavljuju i ubrzavaju orijentaciju među ponuđenim funkcijama. Također, u pisana izvješća i sastavke često ubacuju slikovne priloge. Ovu bi temu trebalo detaljnije i opsežnije istražiti, a iz odgovora, koje smo dobili ovim istraživanjem, zaključujemo da je za ispitane učenike uloga slike u korištenju IKT-a izjednačena s ulogom pisane informacije.

Zaključak

Iako je Hrvatska jedina zemlja Europske unije koja nema razvijenu nacionalnu strategiju za razvijanje kompetencija na području IKT-a, hrvatski učenici ipak pripadaju digitalnoj generaciji – svakodnevno se služe IKT-om te uviđaju mogućnosti njihove snažnije integracije u proces učenja. Učenici prepoznaju mogućnosti uporabe IKT-a u nastavi kao i potencijal za produbljivanje svoga znanja o ovim sadržajima podjednako u prirodnoj i društvenoj skupini predmeta. Nastavu Likovne kulture također prepoznaju u tom kontekstu, često i više nego nastavu srodnih predmeta (npr. Glazbena kultura) ili predmeta sa znatno većom satnicom (npr. Matematika ili strani jezici).

Veliki potencijal za uporabu IKT-a učenici prepoznaju u sadržajima medijske kulture unutar nastave Hrvatskoga jezika. Nadamo se da će se u sljedećoj kurikularnoj reformi sadržaji medijske kulture naći većim dijelom u planu i programu Likovne kulture, kamo joj prirodno i pripadaju. To naravno iziskuje i povećanje satnice Likovne kulture. U nastavi i u samostalnom procesu učenja učenici se najčešće služe programima za izradu prezentacija, a pri korištenju IKT-a općenito u prosjeku jednaku pažnju posvećuju vizualnoj i pisanoj informaciji.

Hrvatski su učenici spremni za snažniju integraciju IKT u predmetnu nastavu koju bi trebala donijeti najavljena kurikularna reforma. Nadamo se da će njome i Likovna/Vizualna kultura dobiti plan i program primjeren bliskoj povezanosti vizualnog područja i IKT-a.

Literatura

Eurydice (2012). *Razvijanje ključnih kompetencija u europskim školama: Izazovi i prilike za politiku*. Preuzeto 11 siječnja 2015 sa http://eurydice.hr/?page_id=17

Greelish, D. (2013). An Interview with Computing Pioneer Alan Kay, *Time Magazine* /online/. Preuzeto 15 siječnja 2015 sa http://techland.time.com/2013/04/02/an-interview-with-computing-pioneer-alan-kay/

Grupa autora (2015). *Međupredmetni kurikul za primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u osnovnoj školi* /online/. Preuzeto veljača 2015 sa http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5551&Itemid=104,

Grupa autora (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* /online/. Preuzeto veljača 2015 sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685

Grupa autora (2010). *Priručnik o implementaciji ICT Curricula* /online/. Preuzeto veljača 2015 sa http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=5551&Itemid=104

Grupa autora (2014). *Strategija razvoja kreativnosti u osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju*.

IEA: ICILS (2013). *Rezultati IEA-ovog istraživanja ICILS 2013 provedenog u Republici Hrvatskoj* / online/. Preuzeto siječanj 2015 sa http://www.ncvvo.hr/drzavnamatura/c/portal/layout?p_l_id=PUB.1001.63

Jokić, B. (*2006). Osnovne karakteristike nastavnih programa za obvezno obrazovanje u hrvatskoj – rezultati empirijskog istraživanja, iz Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj – različite perspektive*, *uredila Branislava Baranović*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja /online/. Preuzeto veljača 2015. sa http://www.idi.hr/wp-content/uploads/2014/03/Nac_kurikulum_punit.pdf

MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* /online/. Preuzeto veljača 2015 sa http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197

Pelgrum, W.J. (2002). *Teachers, Teacher Policy and ICT*, Discussion paper presented at *OECD/Japan Seminar*, *Tokyo2002*/online/. Preuzeto siječanj 2015. sa http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/ict/teachersteacherpolicyandict.htm

UNESCO IITE (2012).*ICT in Primary Education, Analytical survey*, /online/. Preuzeto siječanj 2015. sa http://iite.unesco.org/publications/3214707/

Gordana Košćec Bousfield
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
gordana.koscec@zg.t-com.hr

Ida Loher
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
ida.loher@gmail.com

Jelena Bračun Filipović
Udruga za promicanje vizualne kulture OPA
Martićeva 32, 10000 Zagreb, Hrvatska
jelena.bracun.filipovic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 140-152

Research into the use of information and communication technologies among pupils from the 5th to 8th classes

Gordana Košćec Bousfield, Ida Loher and Jelena Bračun Filipović
"OPA" Association for the Promotion of Visual Culture, Zagreb, Croatia

Abstract

Over the last two decades, modern technologies and media have become increasingly present in everyday life. The development of ICT and particularly the emergence of smartphones have made the virtual world become a communicational platform for young people. Various types of content, their availability and the ways that they are presented strongly influence the way young people perceive, i.e., learn about the world. These changes have increased the role of visual information in communication and learning. To a large extent this is a marketing-oriented, i.e., manipulated, development of perception in which ICT uses images to replace spoken language. Electronic media compress data by turning them into images or simple phrases, thus catering to the accelerated pace of life and superficial manner of forming opinions. The Croatian educational system is very slow in adapting to these changes which directly influence the paradigm of learning. Modern technologies and media are only included in education on a very formal level and, more importantly, the teaching methodology is not adapted to the new conditions. The importance of visual literacy, i.e. visual competences which young people should possess when accessing content through the media continues to be neglected. The aim of this research was to determine which modern technologies students use on a daily basis, how often, and whether they are equally used in the learning process (both at home and in school). We wanted to find out what role was played by visual information compared to written information. A better insight into how modern media and information technologies influence the way that young people receive information, should also help in designing new teaching methodologies and in developing the new national curriculum.

Keywords: *art teaching methodology; National curriculum; modern technologies and media; verbal/written and visual information; visual competences;*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 153-164

Towards a "Common European Framework of Reference on Visual Literacy" (CEFR_VL) by ENViL

Rolf Laven, Ernst Wagner, Katrin Zapp, Werner Fütterer, Folkert Haanstra and Franz Billmayer,
University of Teacher Education Vienna

Abstract

The main objective of this paper is to present the latest research results of ENViL, the European Network of Visual Literacy.

In 2009 a European research group has started ENViL, the members of which mainly consist of German speaking researchers and curricula developers for visual arts and university colleagues who are responsible for teacher-education and teacher-training or research in art education. Our aim is to investigate competences, skills and abilities appearing in visual art education. The network defines these competences as a specific set of knowledge, skills and attitude, to solve assignments and real life problems in the field of visual communication (e.g. how to perceive works of art in museums or cartoons in newspapers, how to create pictures, plans in architecture, visualizations etc.). ENViL will compare the different approaches in European countries, so our work will be focused on the differences and commonalities in understanding visual competences and their dimensions in Europe. Therefore the network with more than 50 participants from 11 European countries will e.g. explore visual arts curricula, in schools as well as in the teacher training of art.

The network presented concepts and first results at the InSEA World Conference in Budapest in 2011 as well as at the European Conference in Canterbury in 2013. Since 2011 InSEA's European Regional Council officially supports our efforts. ENViL received funds from the European Union for 2 years (300.000 €, starting in January 2014) to work on a first draft for a Common European Framework of Reference in Visual Literacy (CEFR_VL). This project is coordinated by the German UNESCO-Chair in Arts and Culture in Education at the University of Erlangen-Nuremberg. Working meetings were held in Kassel/D, Pilsen/CZ, Munich/D, Utrecht/NL and Vienna/A in 2014; Salzburg/A, Augsburg/D, Prag/CZ and Budapest/H will follow 2015.

We would like to present and discuss the first stage of our results and research questions to a wider community in the field of art education in regard to the following six aspects:

1. *Differences and commonalities in dimensions of competence in European visual arts curricula*
2. *Visual competences represented in European curricula*
3. *Diagnostic measurable skills in visual education*
4. *Competences in the context of daily life*
5. *Domain-specific Competences*
6. *Perspectives*

Keywords: *Art Education, Arts Curricula, Aesthetic Literacy; Basic Methodical Sources of Education and Art Teaching; Competences, Diversity and Collaboration Through Art; Visual Skills and Abilities*

Diversity and Collaboration Through Art - Towards a Common European Framework of Reference on Visual Literacy by ENViL

ENViL is an international European research group of art educators. The main aim of ENViL is to explore the different concepts of competences within European Visual Art Education.

The work of the group focuses on differences and commonalities in competency dimensions in European visual arts curricula, as well as on the (research-based) development of a common competence-model. On this basis the network will develop a European Framework of Reference. In the Panel discussion we would like to present and discuss the first stage of our results and research questions to a wider community in the field of art education within six parts:

1. Differences and commonalities in competency dimensions in European visual arts curricula

Introduction of the ENViL Curriculum Questionnaire Survey.

The first step in ENViL was a survey of visual arts curricula and competency models in a sample of 15 European countries. We asked experts from these countries to fill in a questionnaire that was partly aimed at facts: E.g. what competence dimensions are distinguished and what competence levels are defined? We also asked about policy contexts, pedagogical didactic foundations etc. The results of this survey were used to come to a very first sketch of a common structural model.

2. Visual competences represented in European curricula

After offering a working definition of competences, we will provide the first analysis of subject related competence dimensions manifest in national or regional (Bundesländer / Kantone) curricula or guidelines. The concept of competence will be discussed within the framework of educational research.

***3. Diagnostic measurable skills in visual education*.**

We try to systematize measurable ability elements and competences that are important for all aspects of visual art education. The focus of this element of the research as one of the dimensions of ENViL is to build a system of visual abilities that will be established after repeated iteration, with expert consensus, to map and categorize those skill components or competences that are necessary for children's activities in art education.

4. Competences in the context of daily life.

We propose to inverse the common question: "Which competences does visual art education develop in learning situations?" by considering the competencies from the opposite side:

'Which competences are required when the student is confronted with visual-based problems in situations of 'real' life?'

5*. Domain-specific Competences.*

The concept of competences - as used by OECD e.g. - also include domain-specific dimensions which are not derived from daily life contexts. This part will give a first insight into these dimensions as part of the coming 'European Framework'.

6*. Perspectives*

The work on a European Framework will be funded by the European Community for the next two years. The last part will give an insight in the work that has already been done amongst the perspectives following the working plan.

Short History of the ENViL Working Meeting Pilsen to Vienna

7th meeting of the European Network of Visual Literacy in Pilsen, October 2013

The meeting in Pilsen was marked by controversial positions and assessments. In this sense, it was extremely important to the common definition of the understanding of the group as well as the project. (….)

1. Our first topic are competencies in our subjects (competencies, knowledge, skills, attitudes, differentiated by technical, methodological, personal and social skills)

2. Our second goal is to develop a first prototype for a European Framework, published in print and web.
3. We first deal with the students' competencies, the consequences for the teacher competencies are to be discussed in the next step.
4. We first develop a competency-structure model, in the second step, the development as a level model as well as development model.
5. The fifth aspect of "guiding principles" / "basic concepts" (e.g. creative thinking, visual skills, aesthetic experience) is newly incorporated into the work program.
6. The distilled model is our starting point, it is reviewed, supplemented, corrected – and will be a central part of our final publication.

8th meeting of the European Network of Visual Literacy in Munich, March 2014

The 8th Meeting of the European Network of Visual Literacy was held from 04th to 05th March 2014 in a constructive atmosphere at the Bavarian State Institute for School Quality and Educational Research in Munich. The project to create a Common European Framework in visual literacy, is promoted over a period of two years from January 2014 as part of a Comenius project (Lifelong Learning Programme of the European Union). Therefore the overall plan of the project was discussed at the beginning of the meeting to coordinate the research and project objectives of all the eleven Comenius project partners.

9th meeting of the European Network of Visual Literacy in Utrecht, September 2014

From Wednesday the 24/09/2014 to Thursday the 25/09/2014 the 9th meeting of the European Network of Visual Literacy took place in Utrecht. The most important focus of this meeting was the common conceptual work on a competence structure model, and its extension into proficiency levels. (…) Constanze Kirchner presented the current status of the competence structure model, which will be the basis of the Common European Framework.

10th meeting of ENVIL in Wien, November 2014



Picture 1. ENViL Group November 2015, Vienna

The 10th ENViL workshop was held at the Pedagogical University in Vienna. The main focus of the session was the modelling of three age-independent competence levels in terms of elementary / basal, advanced and expert skills in dealing with pictures. This is based on the competence structure model which was the re-presented by Constanze Kirchner. At the Congress of Art Education on February 13 in Salzburg, a delegation of ENViL members presented both the current

competence structure model (Gabriella Pataky / Constanze Kirchner / Rolf Laven), as well as the question of the scope of the subject matter and appropriate tasks (Ernst Wagner / Katrin Zapp).

The second day of the working meeting was marked by progress reports from work on various topics. Folkert Haanstra presented a revised research design for the area of assessment, related to the competence structure model. Ernst Wagner spoke, together with Katrin Zapp, about the competence orientation in German art education, as well as general, international competence concepts.

Research into competency models in arts education

Folkert Haanstra, (ENViL) Amsterdam School of the Arts/Utrecht University presented the following paper at the BMBF Workshop 'International Perspectives of Research in Arts Education', Nov. 4th and 5th , 2013.

According to Folkert Haanstra, a rough and pragmatic description of competence (or competency) would be: *a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context.* Or, in other words: *a disposition to act or perform successfully and responsibly in a certain domain.*

Competencies are thought to be learnable (or teachable if you like) and have different levels or degrees from beginner to intermediate to advanced. The concept of competency overlaps with concepts such as 'expertise' and 'literacy' and it is related to concepts such as 'common reference levels' and 'educational standards'. The concept of competencies stems from the world of human resource management and labour markets, and later found its way into education. First it came into use in professional or vocational education, but nowadays it is also used in many countries in the educational policies of primary and secondary education. But this is not the case everywhere, for instance in the Netherlands the concept of competency is used in vocational education, but hardly in primary and secondary education.

Despite national differences there are also overarching transnational competency concepts, such as the

- EU eight key competences for lifelong learning, including *cultural awareness and expression*, which involves appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media (music, performing arts, literature and the visual arts);
- The Common European Framework of Reference for Languages; a guideline for the design of curricula, teaching and assessment of foreign language proficiency
- The OECD skills for innovation;
- The 21st century skills: the critical skills students need to be successful in the digital age and beyond;
- PISA, the Program for International Student Assessment, the international framework of classification and assessment of competencies in reading, mathematics and science.

Especially PISA (and its sometimes disappointing outcomes) has led to the formulation of competency models and educational standards in several countries, not only in reading, mathematics and science by formulating competency models and standards these arts subjects automatically earn the same status as reading and mathematics, but the other way around, when no competency models and standards can be formulated this fact would confirm a lower status of these subjects. This means that accepting competency models is certainly connected with containing your place in the educational system.

The acceptance of competency models has important consequences for curriculum development and assessment. The initial question in curriculum development is no longer: What will we teach and when should we teach it, but what will students be able to do when they have learned the key content? In other words, the curriculum should be mapped backwards from desired competencies. Rather than considering the curriculum a listing of content inputs, the

curriculum should be framed and developed in terms of outputs. This requires cornerstone tasks embedded in the curriculum that are intended to engage students in exercising and applying their knowledge and skills in meaningful and relevant contexts. In German we often speak of 'Kompetenzorientierte Aufgaben'. Competency based assessment means the formulation of valuable performance tasks that operationalize the desired competencies. And it calls for standards that scale the competency dimensions and mark achievement levels on certain moments in the educational career of students.

There is a vast amount of literature on competencies and there are also critiques of the concept.

Reviews of competency models

We need descriptive research in the form of international reviews of existing competency models in order to analyze the communalities and differences and to use the outcomes for the design of new models. An example is the 'Report International arts education standards' written for the National Coalition for Core Standards in the USA

(http://nccas.wikispaces.com/file/view/College%20Board%20International%20Standards%20Report.pdf)

It compares arts education Standards from 15 countries and in the report three main competency dimensions are distinguished: Responding/appreciating, Expressing/realizing und Generating/problem solving (conceptualizing, creative problem solving or idea generation).

The first step in ENVIL also was a survey of visual arts curricula and competency models in a sample of 10 European countries. Folkert Haanstra and Constanze Kirchner asked experts from these countries to fill in a questionnaire that was partly aimed at facts (like schooltype; ages of pupils; what competence dimensions are distinguished and what competence levels) but we also asked more open ended interpretive questions about policy contexts, pedagogical didactic foundations etc. The outcomes were used to come to a very first sketch of a common structural model as an illustration let me show you some outcomes regarding to the question which competency dimensions are distinguished in the visual arts competency models or national curricula. The two main dimensions that you can find in all curricula are responding, (appreciating, sensing, spectating, apprehending) versus making (production, expressing, creating, realizing, constructing etc) (fig 1)

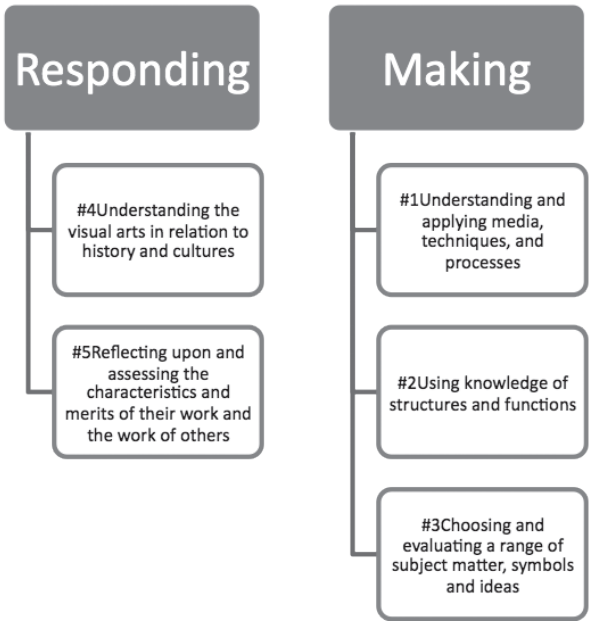


Figure 1. „Responding" versus „Making"

There are also models that use three main dimensions. Besides the two dimensions of "making" and "responding" there is a third dimension that applies to both of these dimensions. Examples of such a third dimension are reflection and creative thinking (fig 2).

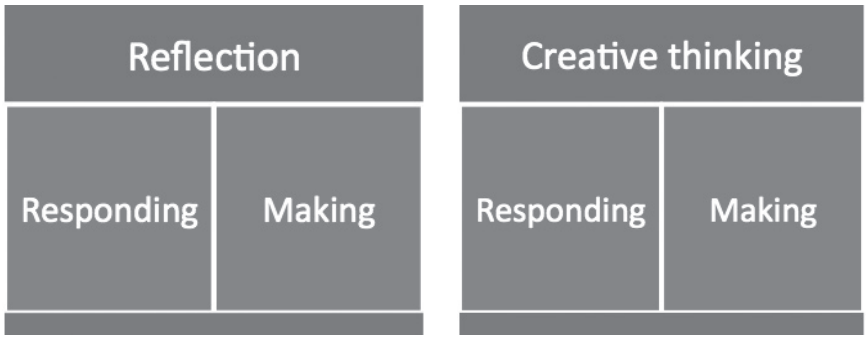


Figure 2. "Reflection and Creative Thinking"

Many models emphasize that fact that these dimensions are interrelated or overlap. In a Dutch model (fig 3) this is illustrated like this:

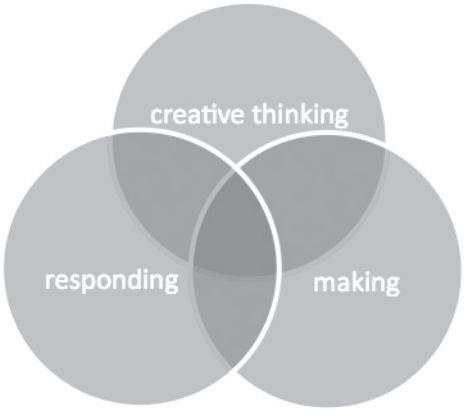


Figure 3. The Dutch model

In an Australian curriculum model the interrelatedness of responding (sensory, cognitive, affective), realizing and generating is illustrated in a different way (fig 4).



Figure 4. Empirical foundations of competency models

An objection that can be raised against many competency models is that they are written in a largely data-free mode, that is they formulate what students should be able to do, but have little empirical foundation /basis. Or, on the other hand, they are largely based on a mixture of practical knowledge and experience and theoretical desirabilities, but not on the results of research.

So an obvious direction of research is to create empirical groundings for competency models, or for certain competency dimensions and domains. A good example is the RAVIKO project by Edith Glaser and her colleagues that empirically studied visual spatial competencies.

Projekt „raviko" Räumlich-visuelle Kompetenzen (2007-2010) (http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/AbstractSchlussbericht_raviko.pdf)

Pupils between 10 and 13 years were monitored in school over a whole year while they were given a series of drawing lessons and assignments. The results showed that few drawings could be assigned to pure developmental stages and many drawings were mixed forms of visual spatial representations. Pupils use different visual spatial strategies and seem to be able to choose between them.

Educational standards are, by nature, general and normative, whereas the study often describes mixed stages of visual spatial representations and the idiosyncratic ways pupils can master visual problems. This tension indicates that studies like these can definitely help to underpin educational standards, but one cannot go directly from an empirical finding to an educational norm. Moreover, the study shows that it is time consuming to get data on an important but limited competency and that you get data only for a certain age group in a certain national context. This makes the desired empirical underpinning of comprehensive competency models in all disciplines of art quite labour intensive.

Relative effectiveness of different kinds of pedagogies

For some researchers the "what" of the competences and standards has no relationship with the "how" of different ways of learning and teaching competences, which would suggest that these are completely separate fields of research. On the other hand, we are of the opinion that one cannot separate the two and that there is a relationship between the "what" and the "how". Competences stem from a social –constructivist view on learning, which requires certain kinds of teaching strategies. Consequently, relevant research would be studying the relative effectiveness of different kinds of pedagogies in different forms of art on the acquisition of arts competences. And this, of course, points at another field of research, namely that of teacher competences.

Assessment

An obvious topic of research in relation to competencies and standards is assessment.

Assessment of competencies requires what is called authentic assessment: assessment of the execution of a meaningful task that demands the combination of knowledge, skill and attitude required by a comparable challenge in professional arts practice.

Authentic assessment of arts competencies faces the classical problems of validity, reliability, feasibility and fairness. This is especially difficult when focusing on complex skills such as arts criticism or creative skills. To what extent are the intended qualities measured? What types of evidence inform validity arguments? Are judgments consistent and unbiased? To what extent can teachers efficiently use certain assessment instruments (and the data they generate) in the classroom? And in regard to the emphasis on reflection there is the question of the status of self assessment and peer assessment.

Some instruments use a holistic assessment of artistic products or performances whereas others describe analytic assessment of both process (persistence, inventivity, capacity for self-assessment) and product criteria (formal quality, craftsmanship, visibility of intention) using rubrics. Often in arts education the question is raised whether analytic rubrics can assess it all,

or if there are some outcomes that are 'unrubricable'. So even if there is already quite some research on assessment in the arts I think there still is a lot of research to be done in the assessment of arts competencies.

As we all know a lot of attention has been drawn to the assessment of general, cross curricular competences, such as the key competencies or 21st century skills in relation to arts education. Many art competency models and national curricula claim that arts contribute to or foster social competences, personal competences, competences in other subject areas, etc.

The OECD report 'Art for art' s sake?

The impact of arts education' (http://www.oecd.org/edu/ceri/arts.htm) that was published this summer concludes that many transfer claims still cannot or not yet be substantiated. The authors of the report ask for more rigorous and theory driven studies and experiments that examine the effects of arts on non arts competencies. On the other hand, the authors insist (especially in the conclusion) on the importance of justifying arts education in its own terms and not instrumentally. So should we prioritize this kind of better research into transfer effects of arts education that is enhanced learning in non-arts disciplines, while most of us agree that these cross curricular competences cannot and should not be its main justification? / We think that the different kinds of research into arts competences themselves are more needed when we want to improve the quality of arts education.

Afterthought

'Art for arts sake' can be considered as the purest form of an art intrinsic goal as opposed to instrumental goals. The notion of intrinsic versus instrumental goals is not without problems. Let us look what the last part of the OECD report states about intrinsic learning in the arts:

Students who gain mastery in an art form may discover their life's work or their life's passion. But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experiment. They are also a place to introspect and find personal meaning.

One can conclude that all the so called intrinsic values of art are instrumental in one way or another. Therefore some people say that it is a false dichotomy that we shouldn't use anymore. But to consider all goals of arts education as instrumental is not clarifying. The distinction is a relative one, but it is a tool which helps to analyze differences in goals and values. Uses of the arts which are in direct connection with the media and the contents of the arts involved or with the unique ways of knowing they represent are of a different kind than are the uses in which this connection no longer exists for instance art as a means to strengthen intelligence.

Instead of the 19th century l'art pour l'art view, let me finish with a quote on the intrinsic value of arts education from the philosopher Nelson Goodman: *'How works of art, and through them our worlds, may be comprehended and created must be part of basic education for the millions of us who will never be artists of any kind. Why? Because this will equip us better for survival and success? Rather, because advancement of the understanding is what makes survival and success worthwhile.'* (Goodman, N. p.150)

Visual Competencies Required in a Certain Situation - The situation

Franz Billmayer (ENViL), Mozarteum Salzburg wrote this report on an Annual Company Outing Competencies are described as a set of skills, knowledge and attitudes that enable us to act aptly in specific situations. A situation is a set of circumstances involving a set of resources and limitations. We might say situations very often appear to us as a set of problems. We always act in situations; the specific circumstances influence how we are going to act / react. Looking at these circumstances and problems and the way they are solved can give us a useful tool to filter out general competencies required in visual (multimodal) communication. This is a pragmatic approach: competencies are needed for problem solving. (…)

When discussing the competencies needed for the job we came no further than that it has to be done in an apt way related to the situation of that particular company. Trying to draw a clearer picture of this aptness ("aptum" as the ancient Roman rhetoricians called it). I would like this to be understood as an exemplary research/inquiry.

Dimensions

In a first step we were looking for dimensions where competencies showed up or were needed. These dimensions are important not only in visual communication, but in more or less any situation where images and pictures are used.

Genre

Utterances are realized in a framework of rules and expectations. They are realized in a genre. It defines the rules or conventions to be followed in a specific type of text (communication, documentation, fiction, rituals etc.): what can be expressed and how this has to be done. In a way the genre is a kind of meta dimension. It more or less influences all the following dimensions.

Content / Story

A report or documentation is always intended to reduce complexity. Putting together a report or documentation in an apt way therefore means you have to make decisions: how much and what information will be included and what needs to be cut. PR texts for example will focus on different aspects of an event than newspaper articles.

Form / the way the story is presented

In communication possibly the main task of form is to show us what genre of the utterance, so we know how to understand what is said, how it is framed. The speaker's tone tells us whether the meaning is ironic or serious. The sharpness of a photograph tells us if it is an ad or a journalistic image. The colours of a drawing indicate if it is meant for children or for adults.

Rhetoric / generating attention – showing attention

Rhetoric is the art to convince an audience by "speech" and arguments. To begin with you have to get the attention of the audience; but you also have to show attention towards the audience so they trust you.

Technique / the way pictures and text is generated

The technical aspects of the report are on the one hand important for the documentary purpose (sharpness, lighting and size of the images, readability of the fonts and so on). On the other hand they also generate meaning. This meaning is mostly rhetorical: the person who made the report is capable, focused, thorough, accurate … In a wider sense these characteristics are then transferred onto the company by people from outside (customers).

Legal Aspects

When you do such a report – especially when it is posted on the internet – you have to comply to the so called rights of the individual.

Ethics

Photographic images are fleeting moments cut out of the flow of time - shorter than a wink. In the image those moments are frozen for a long time. The publication of images, especially when they show people, always has an ethical impact.

Culture

Culture can be described as a set of values, beliefs and behavior patterns within a smaller or larger social group. Thus culture is somehow similar to genre. For apt communication one

has to be familiar with the culture of the audience. So even culture can be described as a kind of meta dimension important to all the other dimensions. Cultural circumstances are the limitations of what is possible and apt in specific situations – what you can do or express in a special genre. For example during the 1970s there was a much higher content of sex and erotic scenes in many Hollywood movies than there is today – the genre was the same but cultural circumstances were different.

Report on an annual company outing as genre

Such a report can be understood as a documentary or report subgenre. Initially I thought there was some kind of reference model for the (main) genre with the subgenre being a variance of this and then the single report in turn being a variance of the subgenre. The aptness – I thought – can be expressed in the variation of the reference model. But how could we possibly define the reference model without stressing the impact of a specific social background and thereby the question of power and politics? Therefore I found it more useful to work with oppositions. In the report I stressed "serious – funny", "positive / friendly – critical /negative" and "prosaic – poetic". (fig. 1)

The report on an annual company outing needs to be friendly and positive and usually kind of funny, playful or "easy".

By contrast a newspaper report is expected to be more critical.

The aptness depends on what the report aims to bring across and who the target audience is:

- representation of the group / company
- communication (towards the company and towards the customers)
- (historical) document for the company's archives

Content, form and technique but also legal aspects and ethics are depending on what the aim is. Very often we have a combination of the aims mentioned above. The report can be made looking to be addressed to an inside audience (the company) but in fact its target are an outside audience (the customers of the company). And there are countless possibilities to make mistakes.

As mentioned above this kind of report may be aimed at a different type of audience, so it can be difficult to find the right content and tone to attract a wide-ranging audience.

Different audiences may have different aesthetic models. Architects for instance may possibly be more attracted to the idea that "less is more" or to empty spaces, while employees in a florist shop might prefer decoration and density of information.

What else is the challenge of reporting on an annual work's outing telling us about competencies?

By investigating this specific situation we found some additional dimensions of competencies:

For acting correctly (aptly) you have to know the company's culture. If you are new to the company you have to ask.

You have to be aware that every decision made in the field of design and semiotics is producing meaning which you cannot fully control.

You have to be aware of differences; that means you have to know and accept that other people may use different semiotic resources in different ways.

You must be able to argue your point for the decisions you make. That means you must have a set of technical terms you can use.

Decision making requires thinking and thinking requires (technical) terms.

Conclusion

In the European Network for Visual Literacy (ENViL) we are working on the development of a European framework for visual literacy. Trying to find relevant competencies in the field, we

decided to focus on competencies required in certain situations. By focusing on one specific situation we hope to find common competencies that might otherwise be overlooked.

Thinking about competencies needed in the context of specific situations is productive, because it allows us to see aspects that might otherwise easily get overlooked. The competencies identified can be transferred onto other domains. You can practise them and work with them on.

References

Billmayer, F. (2007) *„Bitte setzen" – Anregungen aus der Rhetorik für den Bildunterricht*, in BDK-Mitteilungen 4/07.

Buschkühle, C.-P. (2007) *Die Welt als Spiel*, Oberhausen: Athena.

Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge: Harvard University Press

Kárpáti, Andrea; Gaul, Emil (2008): *From Child Art to Visual Language of Youth*, Eastbourne, Chicago, 2008

Pataky , Gabriella, Wagner, Ernst (2013): *Anecdotes and General Observations on Occasion of a Comparison of Hungarian and German Art Curricula* or: *„How to handle Diversity?*" in: „Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice"/ issue #5 (58) (2013), pp.3-15 RB910826104UA. Luhansk, Ukraine. ISSN 2220- 6310

Tullinge im Internet: http://www.bilderlernen.at/theorie/PetterssonSelectedReadings-1.pdf

Weinert, Franz E. (2001*): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel.

http://nccas.wikispaces.com/file/view/College%20Board%20International%20Standards%20Report.pdf

http://www.kunstunterricht-projekt.ch/pdfs/AbstractSchlussbericht_raviko.pdf

http://www.oecd.org/edu/ceri/arts.htm

Sources of figures

Figure 1-3: http://envil.eu/wp-content/uploads/2014/05/Research-into-competency-models-in-arts- education-2.pdf

Figure 4: http://www.acara.edu.au/verve/_resources/draft+shape+of+the+australian+curriculum+the+art**The narrative of music of nineteenth century.**

Rolf Laven
Pädagogische Hochschule Wien
Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Austria
rolf.laven@phwien.ac.at
www.envil.eu

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 153-164

Prema „Zajedničkom europskom referentnom okviru za vizualnu pismenost " (CEFR_VL) by ENViL

Rolf Laven, Ernst Wagner, Katrin Zapp, Werner Fütterer, Folkert Haanstra i Franz Billmayer,
Visoka učiteljska škola, Sveučilište u Beču, Beč, Austria

Sažetak

Godine 2009. skupina istraživača pokrenula je ENViL, Europsku mrežu vizualne pismenosti. Članovi su uglavnom njemački istraživači, osobe koje rade na razvoju kurikula za vizualnu umjetnost i sveučilišni profesori koji su odgovorni za obrazovanje budućih nastavnika, stručno usavršavanje ili istraživanja u području nastave umjetnosti. Mreža definira kompetencije kao specifičan skup znanja, vještina i stavova za rješavanje zadataka o stvarnim – životnim problemima u području vizualne komunikacije. Rad će biti usredotočen na razlike i sličnosti u razumijevanju vizualnih kompetencija i njihovih dimenzija u različitim europskim zemljama. Mreža će zajedno s 50 sudionika iz 11 europskih zemalja istražiti, npr. kurikule za vizualnu umjetnost u školi i u obrazovanju budućih nastavnika umjetnosti. Projekt koordinira njemački UNESCO – Katedra za umjetnost i kulturu u obrazovanju na Sveučilištu Erlangen-Nuremberg. Od siječnja 2014. ENViL će dvije godine primati sredstva iz Europske unije kako bi započeo s radom na prvoj radnoj verziji Zajedničkog europskog referentnog okvira za vizualnu pismenost. U radu želimo prezentirati rezultate istraživanja i raspravljati o području poučavanja umjetnosti s obzirom na nekoliko segmenata: 1. Razlike i sličnosti u dimenziji kompetentnosti u Europskom kurikulu za vizualnu umjetnost, 2. Vizualne kompetencije zastupljene u europskim kurikulima, 3. Dijagnostičko mjerenje vještina u nastavi vizualne umjetnosti, 4. Kompetencije u kontekstu svakodnevnog života, 5. Specifične kompetencije za domenu www.envil.eu.

Ključne riječi: *estetska pismenost; kompetencije; osnovni metodički izvori za obrazovanje i nastavu umjetnosti; raznovrsnost i suradnja u umjetnosti; vizualne vještine i mogućnosti*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 165-176

Mozaik u dječjem vrtiću

Anita Lečei
Dječji vrtić i jaslice „Duga“, Umag

Sažetak

„Mozaik u dječjem vrtiću“ je projekt upoznavanja djece predškolske dobi s mozaikom kao tehnikom likovnog područja slikanja. Proces proučavanja mogućnosti izrade mozaika kao i uporabe materijala realiziran je kao „zajednica koja uči“ istražujući i stvarajući zajednička iskustva.

Istraživačko-stvaralački projekt na temu „Mozaik u dječjem vrtić“ trajao je 9 mjeseci. Započeo je u listopadu 2011. godine, a završio je krajem lipnja 2012. godine. Proveden je u dječjem vrtiću i jaslicama „Duga“ u Umagu. Uzrast djece bio je mješovita srednje – starija skupina imena „Ribice“, pri čemu je bilo uključeno 21 dijete.U projektu je nastalo 7 pripremnih radova od kolaž-papira, 8 zajedničkih radova, 1 rad skupine „Lavovi“, 2 rada s umjetnikom mozaičarem, 6 radova s radionice za roditelje i djecui 23 individualna dječja rada.

Prisutne znanstvene metode: deskriptivna i kauzalna-eksperimentalna metoda.

Nastavne metode koje su korištene: metoda demonstracije, metoda crtanja, metoda usmenog izlaganja i metoda praktičnih tradova s procesom rada i realiziranjem likovne kreativnosti u svih pet faza.

Izostanak ili rijetka prisutnost tehnike mozaika u dječjem vrtiću opravdavao se navodnom nemogućnošću djece da shvate složenost zahtjeva i primjenu tih zahtjeva u radu. Nastali radovi, kao rezultat projekta, pokazuju da djeca mogu raditi mozaik i time odgovoriti na zahtjevnost zadane tehnike, svakako uz prisutnost i pomoć odraslih u stvarima koje su za njih opasne ili naporne (npr. rezanje pločica).

Ključne riječi: *kreativnost; korelacija odgojnih područja; likovni odgoj; mozaik; predškolsko dijete*

Uvod

Većina znanstvenika koji pišu o mozaiku slažu se da je mozaik umjetnost čiji sastavni dijelovi – kockice – tvore cjelinu izvedenu temeljem skice ili nacrta. Pod izvedbom se podrazumijeva postavljanje kockica ili komadića različitog materijala (kamena, mramora, staklene paste, keramike i dr.) na podlogu (podnu, zidnu, stropnu i dr.) unaprijed pripremljenu ljepilom, žbukom ili smolom. (Garčević, 2006)

Definicija mozaika po autorima (Herceg, Rončević i Karlavaris, 2010) govori da je mozaik slikarska tehnika kojoj su osnovni likovni materijal kockice kamena, keramike ili obojenog stakla, koji se slažu na podu ili zidu, utiskivanjem u mekanu podlogu svježe žbuke.

Vrlo stara povijest mozaika seže do rimskih vremena, o čemu je ostao trag diljem naše Istre, s predivnim primjerima kao što je Eufrazijeva bazilika u Poreču, ali i ulomci mozaika kojima su ukrašavane antičke vile.

U likovnom se stvaralaštvu pojavljuju i različiti predmeti ukrašeni tehnikom mozaika. „Tako se u primijenjenu umjetnost ubrajaju... i dekorativno slikarstvo (mozaik, freska i zgrafito). (Herceg, i sur., 2010, str. 27) Nekada se smatralo da primijenjenu umjetnost ne mogu ostvarivati djeca predškolske dobi jer ne mogu shvatiti složenost zahtjeva i njihovu primjenu u oblikovanju. Danas se zastupa stav da se na svakoj dobnoj razini može raditi primijenjena umjetnost u onom obliku koji odgovara uzrastu i mogućnostima djece. (Herceg i sur., 2010) Radovi nastali ovim projektom zorno prikazuju mogućnosti djece u izradi mozaika.

Didaktička opravdanost mozaika u vrtiću ističe se time što rad na kolažu i na mozaiku s papirom kao gradbenim materijalom (koji je u našem projektu prethodio radu s keramičkim plo-

čicama) djeca razvijaju preciznost u radu, a uočavanjem praznog prostora i oblika kojim ga možemo popuniti razvijaju kombinatoriku kao i kognitivne sposobnosti uočavanja i zapažanja.

„Manipulišući predmetima u igri, ono usavršava vizuelno percipiranje forme. Vizuelna percepcija oblika kod mlađe predškolske djece znatno je nerazvijenija od taktilne. Zbog toga je praktična aktivnostdeteta sa predmetima različitih oblika u procesu igre od posebnog značaja za razvijanje sposobnosti percepiranja forme."(Matić, 1989, str. 16)

Zajednički rad, koji je također bio prisutan u projektu, potiče stvaralačke sposobnosti, jača samopouzdanje i osjećaj vrijednosti kod djece. Naročito se pritom ukazuje na razvijanje suradničkog druženja i ponosa na zajednički uspjeh.

Metode

Herceg, i sur. (2010) govore o didaktici kao o znanstvenoj disciplini kojom se proučava nastava i procesi učenja u nastavi, te da je da je iz nje proizišla metodika likovne kulture koja: „istražuje procese likovnog odgoja i obrazovanja budući da u dječjem vrtiću ne postoji nastava, već aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu.Likovno istraživanje predškolske djece promatra se kroz metodiku likovne kulture, koja u svojoj strukturi sadržava elemente didaktičko-metodičkog polja (npr. ciljevi odgoja, metode i tehnike poučavanja, socijalni oblici rada, planiranje rada, mediji i multimediji)" (Herceg i sur., 2010, str. 80) Autori navode važnost odgajatelja u aktiviranju sposobnosti za likovna izražavanja djecea te se sposobnosti sastoje od faktora opće kreativnosti i faktora likovne kreativnosti, jerlikovna se sposobnost i likovna kreativnost smatraju najvažnijim slojevima svakog umjetničkog djela. U likovnoj se kulturi upotrebljavaju neki od faktora koje je uočio J. P. Guilford (1947) a njegovu teoriju kreativnosti izložio je R. Kvaščev (1976) (v: Herceg i sur., 2010).

Faktori likovne kreativnosti dijele se na:

„Kvantitativne:

1. fluentnost (lak i brz tijek misli)
2. redefinicija (sposobnost uporabe poznatog na nov način, sposobnost preinačavanja)
3. elaboracija (sposobnost organiziranja procesa istraživanja i komponiranja završnog postignuća)

Kvalitativne:

4. originalnost (odstupanje od već poznatih rješenja)
5. fleksibilnost (divergentno mišljenje, elastično mišljenje)
6. osjetljivost za probleme (sposobnost uočavanja i rješavanja problema)" (Herceg i sur., str. 24)

U navedenoj teoriji kreativnosti utvrđeni su i optimalni procesi kojima se ostvaruje likovne kreativnosti, gdje svaka likovna kreativnost prolazi pet faza:

„1. Identifikacija problema – kritična procjena prikupljenih podataka UČENJE
2. Prividno mirovanje uz pokretanje invencije (Motivacija) IGRA
3. kreativno mišljenje koje otkriva rješenje problema (iluminacija) IDEJNE SKICE
4. ostvarivanje kreativne ideje u materijalu – likovnom mediju RAD
5. procjena vrijednosti kreativnog rješenja VREDNOVANJE" (Herceg i sur., str. 75)

Rezultati

Mozaik – povijesni pregled

U svom začetku mozaik je vezan za arhitekturu kao zidno ojačanje. Glineni polikromni čunjići umetali su se u svježu žbuku, tvoreći tako jednostavne geometrijske (optičke) uzorke, cikcak linije i slično. Najstariji takvi primjeri oblaganja zidova nađeni su u Mezopotamiji (Kaldeja) u gradu Uruku oko 3000. god. pr. Kr**.** Arheološka iskapanja pokazuju da se mozaik javlja kao podna dekoracija od crno-bijelih i šarenih oblutaka prikupljenih sa obala rijeke. (Garčević, 2006)

Veliki procvat umjetnosti, pa i mozaika, dogodio se u vrijeme Aleksandra Makedonskog, (356. do 323. god. pr. Kr.) koji je mecena mnogim slavnim umjetnicima, primjerice Lizipu, Pamfilu, Filofenu.

Većina stručnjaka smatra Aleksandriju mjestom izuma mozaičke tehnike *opus tessellatum*. Tu se nalaze poznati mozaički atelijeri u kojima su već počeli sjeći oblutke u manje komadiće. Glavna karakteristika grčko-helenističkih podnih mozaika je izgled koji podsjeća na tepih.

Eksterijeri i interijeri Rima uređivali su se i usavršavali na razne načine. Zahvaljujući takozvanim putujućim mozaičarima, poraslo je zanimanje za izvedbu podnih mozaika. Majstori bi sa sobom nosili knjigu uzoraka koja je sadržavala različite motive: geometrijske, stilizirane florealne, ornamentalne, različite meandre i dr. Umetanjem raznobojnih, nepravilnih komadića mramora nastala je nova tehnika *opus sigmentatum* primjerke koje poslije nalazimo u Akvileji (1. st.).

Osim čistim puhanjem, staklo se u Levantu (regija uz obalu istočnoga Mediterana) u 1. st. počelo oblikovati i puhanjem u kalup tako da se staklena masa ulijevala u tanke stijenke. Stoga se na mozaicima javljaju komadići obojenog rezanog stakla kao nadopuna onim intenzivnijim bojama kojih nema u mramoru.

„Rimsko osvajanje Istre u 2. stoljeću pr. n . e. obilježava početak nove povijesne epohe u životu poluotoka; epohe u kojoj se javlja i Poreč kao jedna od kolonija koje su novi gospodari osnovali na tom području." (Prelog, 2007, str. 21)

U ranom srednjem vijeku, u prvoj polovici 6. stoljeća, na tron porečkih biskupija dolazi biskup Eufrazije. Gradnju bazilike Eufrazije je započeo prije 550. godine. Pritom biskup nije štedio ni novca ni napora kako bi zdanje bilo što reprezentativnije i što ljepše.

„Pa kad su se nakon punog desetljeća napokon odmaknule skele, očistilo gradilište, odstranila žbuka i nataložena prašina, pred očima ondašnjih Porečana bljesnu prekrasna građevina: nova trobrodna i troapsidalna bazilika s dva reda vitkih mramornih stupova lijepo ukrašenih kapitela koji međusobno bijahu povezani lukovima s reljefno izrađenim polikromnim štukaturama, podova i zidova prekrivenih sjajnim mozaicima, mramornom oplatom te raznobojnim kamenjem i sedefom – u čudesnoj sinfoniji boja i odsjaja." (Milovan i Klarić , 1998, str. 48)

U ranom srednjem vijeku puno se ratovalo i mnogo rušilo, pa se ni mozaiku nije pridavalo veliko značenje.

Novo umjetničko razdoblje nadahnjuje se klasičnim i antičkim djelima, počiva na racionalizmu, humanizmu i empirizmu. Mozaik je uzmicao, a cijenili su ga najviše prema nepromjenjivosti boja ili otpornosti na vlagu. U renesansi mozaik kao „slikarstvo za vječnost" doživljava vrhunac pri ukrašavanju nove bazilike sv. Petra od 16. do 18. st, a zahvaljujući mnogim usputnim eksperimentima utemeljit će se izum nove rimske umjetnosti mikromozaika. (Garčević, 2006)

U modernom mozaiku dugo putovanje kroz mozaičku povijest simbolički predstavlja *Maggy Hopwarth* podnim mozaikom od oblutaka u kombinaciji s rezanim kamenom u Birkenhead parku (blizu Liverpoola). Ovaj primjer nas podsjeća na antičke grčke mozaike, ali nije riječ o povijesnom anakronizmu, nego o afirmaciji umjetničkog stila koji otkriva ovu umjetnost kao bezvremensku, vječnu i nezamjenjivu.

Izrada mozaika

Garčević (2006) govori o metodama izrade mozaika:

Podni mozaici

Izrada mozaika započinje izradom i ukrašavanjem podova. Prvi su matrijali bili obluci, zatim lomljena terakotra, cementni pod, opeka, mramorni pod, pod od tesera, i taraca.

Polaganje tesera

Ovisno o obliku, veličini i načinu postavljanja tesera razvile su se različite tehnike – postavljanja tesera (elementi mozaika), takozvani opusi.

Kod umjetničkih zidnih mozaika u tehnici *opus incertum* označava se izvedba iz nepravilno rezanih tesera.

Metode postavljanja mozaika

Metode postavljanja tesera mogu biti:

- direktna – što označava direktno postavljanje tesera (2/3 debljine) u svježu žbuku;
- moderni način –na pokretnoj drvenoj (panel) ploči tesere se lijepe direktno, sintetičkim vinilnim ljepilom, a sljubnice se naknadno mogu zapuniti cementnim mastiksom;
- indirektna – tesere se lijepe naopako na numerirane dijelove mozaičkog papira.

Integracija kulturne baštine

„Kulturna baština, materijalna i nematerijalna, zajedničko je bogatstvo čovječanstva u svojoj raznolikosti i posebnosti, a njena zaštita jedan je od važnih čimbenika za prepoznavanje, definiranje i afirmaciju kulturnog identiteta." (Ministarstvo kulture RH)

U cilju upoznavanja mozaika kao kulturne baštine našeg kraja obavljen je edukativni izlet u Eufrazijevu baziliku u Poreču.Na izlet su išle dvije skupine: skupina„Ribice", koja je nositeljosnovnog i potpunog istraživanja na temu „Mozaik u dječjem vrtiću", i skupina „Lavovi", koja je djelomično uključena u projekt.Naučili smo da je najstariji mozaik u bazilici – „Riba".

Suradnja s odgojnom skupinom „Lavovi"

Zajednički posjet Eufrazijevoj bazilici i trgovini-radionici mozaika u Poreču.Posjet Eufrazijevoj bazilici u Poreču bio je inspiracija izradi mozaika „Riba", ostvarenog u skupini „Lavovi". Rad na mozaiku „Riba" započeo je oblikovanjem materijala iz glinamola (samostalni rad djece). Crtež ribe, na podlošku, uradila je djevojčica Ana. U izradi mozaika „Riba" učestvovalo je četvero djece, koja su pokazala najveći interes za rad u skupini „Lavovi".



Slika 1. „Riba" skupine „Lavovi"

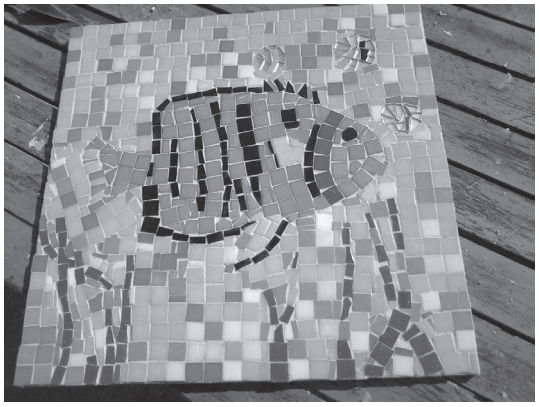
Stručni i ostali suradnici na pojektu „Mozaik u dječjem vrtiću"

Suradnja sa umjetnikom mozaičarem

Matko Kezele2000. god. upisuje u Spilimbergu (Italija) školu za mozaik "Scuola Mosaicisti del Friuli", gdje diplomira nakon tri godine s mozaikom "Stablo života" Hundertwassera. Matko je naš vrtić posjetio tijekom travnja za kada su dogovorena dva dana njegovog gostovanja u vrtiću u tijeku kojih su djeca u suradnji s njim izradila dva mozaika. Crtanje teme mozaika prepustili smo Matku, a on je izabrao da to budu riba i duga kao simboli naše skupine i našeg vrtića. U dva dana njegovog boravka u vrtiću izrađena su dva mozaika s dvije skupine djece.



Slika 2. Mozaičar u projektu



Slika 3. Riba – mozaik s mozaičarem

Posjet radionici-trgovini mozaika

Vlasnik trgovine u Poreču, gosp. Dean Jovičević, pokazao je djeci kako se nekada radio mozaik i originalni alat kojim se i on služi.

Stručno vođenje kroz Eufrazijevu baziliku

Kroz kompleks Eufrazijeve bazilike proveo nas je arheolog Vladimir Kovačić, voditelj Zavičajnog muzeja Poreštine. Druženje s gospodinom Vladimirom obogatilo je dječja saznanja o tome tko je arheolog i što on radi.

Suradnja s roditeljima

Radionica za roditelje i djecu održana je u svibnju. Na početku radionice prikazana je *PowerPoint*-prezentacija o Eufrazijevoj bazilici i projekcija fotografija sa izleta skupine djece u baziliku. Zatim je roditeljima objašnjen proces izrade mozaika, nakon čega su roditelji i djeca pristupili izradi mozaika u skupinama po svom odabiru. Puna suradnja roditelja iskazala se i u sakupljačkim aktivnostima, gdje su roditelji pribavili iznimno mnogo keramičkih pločica, staklenih komadića koje je izbacilo more, kao i prirodnih materijala (rakovice, puževi, školjke).



Slika 4. Radionica za roditelje

Poklon gradu Umagu

Povodom Dana Grada Umaga, 6. svibnja, uobičajeno je da gradonačelnik primi delegaciju djece iz vrtića u svoj ured. Za Dan Grada Umaga 2012. izradili smo dar za ured gradonačelnika – grb Grada Umaga.Izrađeni su dijelovi od glinamola, koji su zatim obojeni i zalijepljeni u odgovarajući okvir.

Javna izložba u MMC-u„Ante Babić"

U Umagu 4. lipnja 2012. godine održano je svečano otvorenje javne izložbe radova u mozaiku. Izložba je postavljena u holu MMC-a „Ante Babić". Svečanost otvorenja obogaćena je glazbenim nastupomskupine „Ribice" u suradnji s glazbenom voditeljicom, gđom Đurđicom Maros. Izložbu je otvorila ravnateljica MMC-a „Ante Babić", gđica Sanja Benčić.

Izložba u dječjem vrtiću i jaslicama „Duga" Umag

Nakon izložbe u MMC-u „Ante Babić" izložba „Mozaik u dječjem vrtiću" premještena je u hol centralne zgrade dječjeg vrtića „Duga" Umag, gdje su je imali mogućnost vidjeti roditelji hrvatskog i talijanskog vrtića koji dijele istu zgradu. Zbog dvojezičnosti roditelja (talijanski i hrvatski) izložba radova obogaćena je plakatima na hrvatskom i talijanskom jeziku.

Lokalni vjesnik „Bujština"

Izložbu u MMC „Ante Babić" popratili su novinari lokalnog vjesnika „Bujština". U lipanjskom broju (2012.) mjesečnika objavljen je prigodan tekst i fotografije sa otvorenja izložbe

Korelacija s drugim odgojno – obrazovnim područjima

Upoznavanje s matematičkim pojmovima

U radovima s temom „Geometrijski likovi" ostvarena je korelacija između likovnog i upoznavanja matematičkih pojmova kroz ponavljanje geometrijskih likova, a i izradom radova od kolaž-papira u aktivnostima učenja tehnike mozaika.

Glazbeni odgoj

„Ritam označava ravnomjerno i pravilno izmjenjivanje likovnih elemenata odnosno srodno gibanje, ponavljanje ili izmjenu suprotnosti. Ritam se javlja na bezbrojne načine. On može imati oblik niza koji nastaje slijedom elemenata u određenom smjeru, ili oblik polja koji nastaje umnažanjem niza (niz do niza, niz iznad niza)." (Jakubin, 1990, str.68) Uvježbavanje ritma kao dijela glazbenog izričaja uz udaraljke (glazbeni štapići,kastanjete,triangl,zvečke,doboš,def),„Šarena staza" – mozaik od kvadrata kolaž-papira.

Slaganje u ritmu 1-2-1-2…

„Šareni tepih" – mozaik od staklenih kvadratića. Slaganje u ritmu: 1-2-3-4-5-1-2-3-4-5...

a) 4 udarca prstima u podlogu – 1 pljesak dlanom

b) 4 udarca glazbenim štapićima – 1 udarac u triangl.



Slika 5. „Šareni tepih"

Razvoj govora

„Za predškolsku je djecu polazna osnovica interes. Djeca žele naučiti slova, složiti svoje ime pa kasnije i prezime, zatim ime mame, tate, bake, tete, prijatelja/ice. Prema rezultatima ispitivanja, najprije se upoznaju samoglasnici, kasnije suglasnici. Uz raznovrsne aktivnosti, igre, igračke, igrokaze, djeca predškolske dobi postupno upoznaju slova, što im pričinjava veliku radost, a usto je to dobra priprema za rad u osnovnoj školi." (Peteh, M. 1999. str. 7) „Slova" – mozaik od rezanih keramičkih pločica. Naglasak na višebojnim fugama: crna, bijela.



Slika 6. „Slova"

Faze u procesu likovne kreativnosti na temu mozaika

„Likovna kreativnost nastaje iz posebnih poticaja, koncentracije stvaralačke energije i prolazi kroz određene razvojne faze, tako da svaka faza priprema djelovanje sljedeće stvaralačke faze." (Herceg i sur., 2010. str.75) Prateći već utvrđene optimalne procese kojima se ostvaruje kvaliteta dječjeg razvoja u području likovne kulture ostvareni su brojni uradci za svaku od dalje navedenih faza.

Učenje – identifikacija problema

U prvoj fazi treba uočiti problem, i prikupiti informacije koje mogu pomoći u rješavanju problema. (Herceg i sur., 2010)Cilj je razvoj individualne motoričke spretnosti prilikom rješavanja motiva različitim postupcima, upoznavanje same tehnike i pravila pri radu u tehnici mozaika (popunjavanje prostora poštivanjem pravila slaganja elementa do elemeta).

Aktivnosti učenja:

1. Geometrijski likovi – od kolaž-papira
2. Zimzeleno stablo – kolaž-papir
3. Snjegović – kolaž-papir
4. Slova – rezane pločice
5. Zimzeleno stablo – od trganog kolaža.

Igra – motivacija

U drugoj fazi treba poticati invenciju, oslobađanje od stega i ograničenja u radu i stvaralaštvu. Radi se neka vrsta improvizacije. (Herceg i sur., 2010) Poticanjem mašte omogućiti djeci slobodni pristup novoj tehnici bez ograničenja (neobičnim materijalima i slobodnim temama).

Aktivnosti igre:

1. Tepih – igra kolaž-papirom
2. Pahulje –igra selotejpom (ljepljiva traka u boji) u tehnici mozaika.
3. Mozaik iz mora – nastao od keramičkih pločica skupljenih na plaži, koje je izbacilo more i rezanih pločica. Djeca su samostalno kombinirala dijelove u motive za koje su se opredijelili (cvijet, dječak, robot, gljiva, pčela..)
4. Duga – igra bojama, prepoznavanje nijansi boje, kombiniranje.



Slika 7. „Mozaik iz mora“

Stvaranje – otkrivanje, rješavanje problema

U trećoj se fazi povezuju prve dvije faze i time se ostvaruje stvaralački skok, dolazi do novog otkrića. (Herceg i sur., 2010)Zajednički radovi u novim materijalima s novim pristupima rješavanju zadataka (stakleni elementi, rezane keramičke pločice, lomljene keramičke pločice, različite veličine rezanih pločica, jednobojne fuge i fuge u više boja).

Aktivnosti stvaranja:

1. Listopadno stablo – kolaž-papir. Rješavanje problema pravilnog popunjavanja zadanog oblika stabla i grane.
2. Šareni tepih – rješavanje izrade mozaika bez fuge, pravilnim redanjem elemenata, staklenih kvadrata.
3. Pahulja – dvobojna fuga. Rješavanje problema izrade mozaika sa dvije različite boje fuge.
4. Ogledalo iz „Snjeguljice i sedam patuljaka“ – miješanje različitih materijala (stakla iz mora i komadi ogledala).



Slika 8. „Ogledalo iz „Snjeguljice i sedam patuljaka““

Realizacija – faza rada

U četvrtoj se fazi otkriće do kojeg je došlo u ranijoj fazi realizira u materijalu (Hercegi sur., 2010). Izražavanje i stvaranje kroz radne procese vezane za nastanak mozaika.

Aktivnosti realizacije:

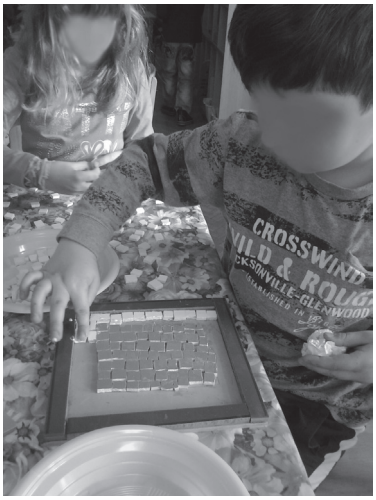
1. Crtanje motiva
2. Lomljenje pločica
3. Lijepljenjena podlogu
4. Fugiranje gotovarada



Slika 9. Crtanje motiva



Slika 10. Lomljenje pločica



Slika 11. Ljepljenje na podlogu



Slika 12. Fugiranje gotova rada

Procjena – vrijednovanje

Osvještavanje vrijednosti urađenih radova kroz kritičko prosuđivanje ostvarenih likovnih postignuća. Poticanje zanimanja za izložbe i vrijednost društvenog priznanja kao i značaja umjetnosti u društvu metodom estetskog kultiviranja.

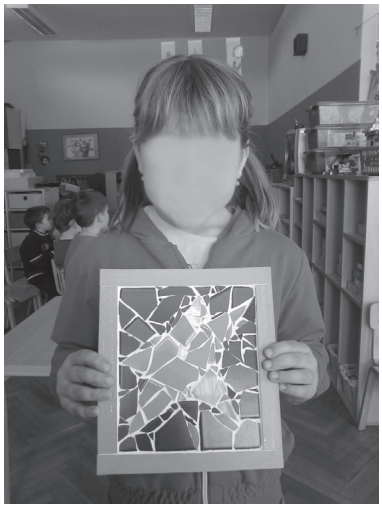
„O susretu sa umetničkim delom: ‚Svakodnevni dodir sa ostvarenjima vizuelnih umetnosti, posebno likovne, bogati i oplemenjuje čulni senzibilitet dece, razvija ukus i podstiče želju za traganjem i otkrivanjem sopstvenih načina za harmonično organizovanje i iskreno izražavanje misli i osećanja kroz crtež , boju i oblik.‘“(Kamenov, 1983, str. 16)

U razgovoru s djecom ukazuje se na likovno rješenje kompozicije elementa, uporabu boja, te koji je estetski dojam time postignut. Komentari na dječji doživljaj djela. Poticanje na uvažavanje tuđeg rada.

Aktivnosti vrednovanja:

1. Mozaik na zgradi škole – analiza likovnih djela umaških osnovnoškolaca
2. Mozaici na obali – analiza likovnih djela
3. Javna izložba naših radova





Slika 13. „Leptir"- individualni rad *Slika 14. „Zvijezda" – individualni rad*

Zaključci

Mozaik kao slikarska tehnika u dječjem je vrtiću rijetko prisutna. Iako je naša bliža okolica bogata prekrasnim primjerima mozaika iz davne i posve rane povijesti, ta se slikarska tehnika zaobilazila u radu. U najboljim slučajevima djeca rade mozaik od kolaža ili novinskog papira, ponekad izrađuju elemente (tesere) od glinamola. Izostanak mozaika u dječjem vrtiću opravdavao se navodnom nemogućnošću djece da shvate složenost zahtjeva i primjenu istih u radu. Djelomično je razlog i prisustvo straha kod odgajatelja u radu s „opasnim" i oštrim materijalima (oštri rubovi: keramike, stakla, ogledala) kao i kompliciranim alatima (klješta, čekić, ljepila).

Radovi nastali u projektu „Mozaik u dječjem vrtiću" pokazatelj su da djeca mogu raditi u tehnici mozaika,doduše, uz pomoć odraslih u stvarima koje su za njih opasne ili naporne (rezanje pločica). Sve ostale poslove, u vezi s izradommozaika, djeca mogu raditi sama, naravno, uz sve prethodno dobro pripremljene i pažljivo provedene uvodne aktivnosti u fazama učenja i igre. Neophodnost dobre i strpljive pripreme u radu dokazuje i lagana povreda djevojčice iz skupine „Lavovi".

Djevojčica je (u jutarnjim satima na zajedničkom okupljanju djece) promatrala rad skupine „Ribice" i izrazila želju da i ona napravi svoj mozaik. Bez pripremnog rada (s rezanim papirom, rezanim keramičkim pločicama, tesera od glinamola, kroz faze učenja i igre) i bez upoznavanja svojstva svih materijala, lomila je čekićem keramičke pločice i povrijedila se skupljajući komadiće. Nakon toga nije više pokazala interes za rad s mozaikom. Kod djece iz skupine „Ribice", koja su prolazila sve faze rada i razvoja kreativnosti, nije bilo povreda.

Djeca iz skupine „Ribice" pokazala su izuzetno zanimanje za cjelokupni proces stvaralaštva, potvrđujući svoj interes prisutnošću u skupnim aktivnostima kao i nestrpljivim isčekivanjem svog reda za individualnu izradu „svog" mozaika.

Literatura

Garčević, M. (2006).*Mozaik.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Herceg, L. Rončević, A. Karlavaris, B. (2010).*Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa d.d.

Jakubin, M. (1990).*Osnove likovnog jezika i likovne tehnike*.Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja filozofskog fakulteta sveučilišta u Zagrebu

Kamenov, E. (1983).*Metodika vaspitno -obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Matić, R (1989). *Igre i aktivnosti dece.* Beograd: Nova prosveta.

Milovan, A. i Klarić, A. (1998). *Eufrazijeva bazilika u Poreču*. Pula: Sv. German.

Peteh, M. (1999). *Svako slovo nešto novo.* Zagreb: Alinea.
Prelog, M. (2007). *Poreč, grad i spomenici.* Zagreb: Institut za povjest umjetnosti.
http://www.min-kulture.hr/default.aspx?id=6 preuzeto 11. ožujka 2015.

Anita Lečei
Dječji vrtić i jaslice „Duga“
Školska ulica 12, 52470 Umag, Hrvatska
anita.lecei@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 165-176

Mosaic in preschool

Anita Lečei
Preschool and Nursery „Duga/ Arcobaleno“, Umag, Croatia

Abstract

„Mosaic in kindergarten“ is a project focusing on familiarizing preschool children with mosaic as an art technique. Process of getting acquainted with the possibilities of mosaic making, as well as using of the materials, is realised as „learning community“ in a way of exploring and creation of common experiences.

The investigative-creative project on the theme of „Mosaic in kindergarten“ lasted for 9 months. It began in October 2011 and lasted untill June 2012. It was conducted in the kindergarten „Duga“ in Umag. Children were of medium-older age, of mixed gender, and the group „Ribice“ (Fishes) comprised 21 children. 7 preparatory works in collage technique, 8 joint works, 1 work of „Lions“ group, 2 works with collaborating artist, 6 works in parent/children workshop and 23 individual children works were made.

Science methods used: descriptive and causal-experimental method.

Educational methods used: methods of demonstration, drawing methods, oral presentation methods and practical work methods with work process and realization of visual creativity in all five phases.

The absence or scarcity of mosaic techniques in kindergarten is justified with alleged inability of children to understand the complexity of requests and application of those requests in work. Works created, as a result of the project, indicate that children can create mosaic and overcome the complexity of the technique, with adult help and supervision when dangerous and hard doings are required (for instance; cutting of the tiles).

Keywords: *correlation of educational areas; creativity; fine art;, mosaic; preschoolchildren;*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 177-187

Metafora u metodici likovne kulture

Marijan Richter
Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru

Sažetak

Ovaj rad polazi od teze da ne postoji apriorna neposrednost u likovnom izrazu. Neposrednost se ostvaruje tek posrednim putem – sredstvima metafore. Metode prenošenja estetskih i etičkih vrijednosti (kalokagatija) u likovnom, glazbenom, plesnom i drugim umjetničkim područjima pretežno su zasnovane na metaforičkom jeziku - jeziku slika. Nije riječ o metafori u užem smislu kao stilskom izražajnom sredstvu u kategoriji tropa, nego se radi o prenošenju (metapherein) kao metodičkom pristupu – od predstavljanja motiva i teme do motiviranja za kreativni rad. Poticanje i korigiranje tijekom rada također je učinkovitije ako se izvodi posredstvom analogija i asocijacija. Metafora funkcionira i kao sredstvo za prevladavanje i suzbijanje loših slika – predrasuda, stereotipa, šablona. Pored razrađenih strategija odgoja i obrazovanja, u likovnoj pedagogiji i andragogiji ostaje otvoreno pitanje procesa prijenosa i posredovanja slika kao sustava vitalnih humanističkih vrijednosti.

Ovaj rad razmatra metode prenošenja na dvije razine: 1. U neposrednom radu s učenicima, 2. U neposrednom radu sa studentima koji će postati učitelji.

Ključne riječi: *Ernesto Grassi; metafora u likovnosti; mimesis; motivacija za likovni rad; Ozren Žunec*

Mjera blizine i daljine

Ekran

Približavanje onome što se čini dalekim iziskuje određena znanja i vještine koje tek trebamo steći, baš kao i odmicanje od onoga što je toliko blizu da ostaje nespoznatljivo. Ne-spoznato u sebi krije potenciju koja čeka da postane aktualnost ili pak da ostane nepokrenuta kao im-potencija, ne-znanje. Približavanjem onog što je daleko i odmicanjem od onog što je preblizu potencija prelazi u aktualnost (Agamben, 2009). Na idealnoj distanci, ni preblizu ni predaleko, stvari postaju sagledive, mjerljive, spoznatljive. S obzirom da principi nastave počivaju na konsenzusu već uspostavljenog ekrana zornosti-mjerljivosti-čitljivosti, čini se da je polje obrazovanja ovime definirano, barem što se tiče tzv. egzaktnih predmeta poučavanja. U likovnom izražavanju i općenito u kreativnom radu ponešto je drukčije. Postojeći ekran „sagledivosti“ nije pouzdano obitavalište, nego baš suprotno, to je mjesto kroz koje treba proći i izaći na otvorno polje odmjeravanja dalekog i bliskog. Prijelaz i/ili prolaz ostvarit ćemo metodičkom upotrebom metafore.

Metafora i mimesis

Pojmovima metafora i metodika zajednička je dinamička funkcija. Etimološki metafora (*meta-phero*)značilo bi prenositi, dok se metoda (*meta-hodos*)odnosi na prolaženje, prelaženje, pa i snalaženje. Ovim pojmovima pridružuje se mimesis po srodnosti funkcije prenošenja. Izvorno, mimesis jest oponašanje, no ne u kasnije pridodatom pejorativnom smislu kao doslovno imitiranje sa svrhom prezentiranja realnosti, nego kao manifestacija iskonskog *rithmosa* – nasljedovanja djelatnog principa, načina na koji radi priroda. Prvotno značenje pojma *mimesis*bilo je u iskušavanju *bliskog* putem tijela (dionizijskog principa) i *udaljenog* putem uma (apolonskog principa).

„Realizam je podjednako pripijenost uz stvari i zaborav daljine kao i gubitak onog bliskog: u gubitku blizine i daljine zbiva se zapravo gubitak svijeta koji će antropologija kao dovršenje

metafizičkog znanja 'realiteta' nastojati nadoknaditi etabliranjem 'ljudskog svijeta', nečeg čovjeku pripadnog, a suprotnog onome naprosto opstojećem." (Žunec, 1988, str. 59)

Mimesis početno se očitovala u plesu kao jeziku praiskona i bila je vezana za kult Dioniza. Muzika koja pokreće tijelo, pokreće i dušu, a metričnost muzike nije neki posebni način izražavanja, već je *ono u čemu progovara i ritmom se pokazuje ono ritmičko samo.* (Žunec, 1988, str. 61) Dionizijskom, tjelesnom *rithmosu* pridružuje se apolonski spoznaja *arithmosa* – broja. Za rane grke upravo je muzika bilamimesis na djelu. Novovjeka estetika genija i stvaralaštva potpuno gubi izvorno (i bitno) značenje mimesis shvaćajući muziku kao najmanje imitativnu umjetnost. Heideggerov*zaborav bitka* dogodio se prije u umjetnosti nego u filozofiji i to upravo svođenjem muzike na 'osjećaje', na 'izraz'. Time se ontološki temelj *rithmosa* zamjenjuje ontičkim, subjektivnim: namjesto bitka nastupa biće.

„ ... za ontologijsku, 'muzičku' mimesiskarakeristično je da ne imitira, ne prikazuje niti izražava ništa 'izvanjsko' – objektivno, ništa 'unutarnje' – subjektivno, dok je ontička, 'slikarska' mimesis budući da je slika bića u biću, već u tom svom ontičkom karakteru orijentirana samo spram bića i njihovih odnosa, predforma razlikovanja subjektivnog i objektivnog, jer čovjeka, njegov subjektivitet pretpostavlja kao biće među bićima kojemu se bit iskazuje 'sviješću', 'imaginacijom', 'stvaralaštvom' i drugim psihologijskim, socijologijskim i sl., dakle ontičkim i esencijalnim kvalitetama.

Sva umjetnost koja oscilira između realizma i njegove prividne suprotnosti, impresio-ekspresionizma, između 'odraza' i 'izraza duševnosti', bila to muzika, pjesništvo, slikarstvo, arhitektura (inače, originalno kao umjetnost gradnje prostora prisutnosti bogova bitno muzička) ili ples, nalazi se u okružju 'slikarske' mimesis." (Žunec, 1988, str 59)

„Slikarska" mimesis uporište je estetskog stava koji umjetnost utemeljuje u „*izrazu subjektivnosti i duševnosti".Muzička*, izvorna mimesis nije u prikazivanju osjećaja niti stvari kroz riječ, pokret, boju i sl. nego je prikazivanje onog najbitnijeg u biću koje je mimesis samoga bitka.

Angažirani pogled

Procesi prijenosa/posredovanja prilikom opažanja odvijaju se u rasponu od percepcije do opservacije, od osjeta do spoznaje. Na svim razinama od površnog zamjećivanja (*glance*) do pozornog promatranja (*gaze*) subjekt koji opaža ujedno je i sam izložen vidljivom. U viđenju je na djelu prožimanje subjektovog pogleda i objektovog izgleda. Ako je promatranje iščitavanje vidljivog, ono je ujedno i učitavanje; dekodiranje se vrši istovremeno kad i kodiranje. Čini se da pritom objekt viđenja ostaje isti, no to je samo prividno, jer viđenje stvarima pridodaje, a ponekad čak i mijenja smisao i značenje. Posredovanje između onog što je *ispred oka* i onog što je *iza oka* (Noël, 2005) odvija se putem metaforičkih i mimetičkih procesa prenošenja sličnosti i razlika, kodiranja i dekodiranja, sabiranja i razabiranja.

Na razini opažanja, pitati „što vidim?" zapravo znači „kako vidim?". Sa stvarima, da bi nam se razotkrile, treba postupati posredno, ne izravno na način „što to jest" nego „kako i zašto je to takvo kakvim se čini?". „Što?" se odnosi na imenično stanje, dok se „kako i zašto" tiče glagolskog procesa. „Kako" podrazumijeva iznalaženje načina u pristupu stvarima. U nastavi, pitanje „*kako*" tiče se metodike. Metodičar dobro upotrebljenom metaforom mobilizira opažanje tako da združuje percepciju i imaginaciju. Poput katalizatora posreduje između stvari koje i sam uvijek na novi način otkriva i učenika kojeg potiče da preko vlastitih sposobnosti i sam nešto otkrije i nauči. U takvom prijenosu stjecanje znanja primarno se odnosi na vježbanje opažanja i izražavanja, a tek sekundarno na baratanje pojmovima i nazivljima. Metodički upotrebljenom metaforom nastavnik mobilizira učenikovu intuiciju, imaginaciju i invenciju .

Vaga i Umwelt

Iskušavanje nepoznatog, naizgled nedosezljivog kao i onog što se čini poznato i blisko, a zapravo je neotkriveno, iziskuje i odvažnost, kako učenika tako i nastavnika. Odvažiti, znači pokrenuti proces istraživanja, „staviti u igru". Izvagati, izmjeriti, učiniti put (Wägen, wegen, einen Wegmachen) (Heidegger, 2010, str. 97) to je ono čime se bavi metodika.

Odvažiti znači: staviti u kretanje igre, staviti na vagu, upustiti se u opasnost. Zato je Odvaženo doduše nezaštićeno, međutim, jer leži na vagi, podržano je u odvažnosti. (...)Tako je odvaženo bez-brižno, sine cura, securum, to znači sigurno. (...) Nezaštićenost Odvaženog ne samo da ne isključuje sigurnost u njenom temelju, već je nužno uključuje. Odvaženo ide zajedno s odvažnošću. (Heidegger, 1959, str. 97-98)

Odmjeravanja subjektivnog pogleda i objektivnog izgleda djeluju na afektivnoj i na kognitivnoj razini. Okružje subjekta funkcionira naizmjeničnom akomodacijom (prilagođavanjem sebe postojećim vrijednostima) i adaptacijom (prilagođavanjem postojećih vrijednosti sebi). Pojam Umwelt (*environment*, subjektu pripadajući svijet) inaugurirao je Jakob von Uexhüll, a u antropološkom smislu odnosi se na bio-socijalno okruženje. Uz ponešto metaforičke slobode možemo ga koristiti u okviru odgojno – obrazovnih paradigmi. U tom smislu možemo reći da nastavnik na učenikovo okruženje djeluje tako da ga privodi ustanovljenim spoznajama, estetskim i etičkim vrijednostima dok istodobno potiče razvijanje učenikovih sposobnosti za korekcije i nadgradnje postojećih sustava. Na razini intencionalnog odgoja i obrazovanja, metodički posredovane, metafora i mimeza u tim procesima imaju ključnu ulogu.

Znati crtati

Hugo st. Victoire (XII st.) ukazuje da znanje proizlazi iz stjecanja uvida u veze između onoga što se nalazi izvan čovjeka i onoga što čini njegovo vlastito biće. (Grassi, 1981, str. 88) U umjetničkom stvaranju, kao i u dječjem likovnom izražavanju spomenute veze djeluju, no nisu primarno po mjeri „stjecanja uvida". Uvid i zornost imperativi su znanstvenog pristupa, dok umjetnički, pa i svaki drugi kreativni rad većim dijelom ovisi o „unutarnjem pogledu" – intuiciji. Znati likovno se izraziti ne isključuje neka egzaktna znanja, ali prije svega podrazumijeva uspostavljanje veza između onog što je „ispred oka" i onog što je „iza oka". „Znati" u likovnom smislu znači umjeti metaforizirati i imitirati prirodu na djelu, odnosno moći vidjeti različito u istom i sličnost u različitom (podrazumijeva se da ovdje priroda nije mišljena kao prikazana priroda, pejzaž ili nešto slično, nego se misli na prirodu kao narav, djelatni princip). Stoga cilj likovnog izražavanja nije primarno u realizaciji djela, nego u vježbanju imaginacije.

Dijete nerijetko misli da crtanje podrazumijeva znanje o tome kako se nešto crta, a to opterećuje njegov likovni izraz. Ukoliko motivacija nije primjerena zadatku, učenik ne nalazi uporište za likovni rad. Zbog vlastite nesigurnosti dolazi u iskušenje simuliranja tzv. znanja crtanja koje nije njegovo, a on pretpostavlja da bi mu se trebao približiti. Tada poseže za već viđenim rješenjima i obrascima reprezentiranja. Prepustimo li djetetu da bez stručnog vodstva nacrta „onako kako vidi", rezultat će biti manje ili više shematski prikaz i stereotipno likovno rješenje. Zato je primarni zadatak učitelja da otkloni strah od „neznanja" i da razbije predrasude o „znanju". Usmjeravanjem pažnje na likovni problem, intrigantnim motivom i provokativnom metaforom - dobrom motivacijom, moguće je izbjeći formule prikazivanja. Dobro vođenom učeniku primarno će biti rješavanje likovnog problema iz pozicije vlastitog doživljaja, a ne dokazivanje doraslosti u ispunjavanju neke unaprijed postavljene norme i očekivanja.

Za stvaralački rad svaka je petrificirana vrijednost sporna. Iz *aporije* definicija i ustoličenih vrijednosti, stvaraoc, da bi stvarao, mora pronaći prolaz/izlaz (*poros)*, mora iznaći svoj put/način (*meta-hodos*). Isto je s djetetom. Metodičar mora pomoći učeniku da pronađe svoj put i omogućiti mu slobodno i kreativno izražavanje. Slobodan u tom smislu znači oslobođen od konvencija i stereotipa. Učenike treba usmjeravati da svojim temperamentom, inteligencijom i intuicijom prevladaju vlastite i opće predrasude o znanju i neznanju. Nije rijetkost da oni koji „ne znaju" crtati, ako su metodički dobro usmjereni, naprave bolje radove od onih koji „znaju" kako se crta.

Mašta

Često se ističe povezanost igre i učenja, odnosno učenja kroz igru, a posebna je tema likovna kreativna igra. Prema Huizingi (Huizinga, 1992) čitava kultura, njezina povijest i oblici bazi-

ra se na igri. Tome bi se moglo pridodati da se svaka igra bazira na metafori. Svaka igra prije svega je metafora, svojevrsna simulacija „ozbiljnih" situacija, metonimija za život. Igra je primarno antropološki fenomen, jer uključuje simboliziranje, označavanje i promjene značenja. U tom smislu igre nema u prirodi. Priroda je područje koje nije poput kulture dostupno kreativnosti niti inventivnosti, ali zato jest imaginaciji.

U kreativnom procesu mašta znači domišljatost, sretno i spretno iznalaženje adekvatnih rješenja za određene probleme. U svijetu znanosti mašta je isto što i invencija - sposobnost iznalaženja novih rješenja i vezana je uz *ingenium*, pojam kojeg bi se moglo prevesti kao domišljatost. *Ingenieur* sustavno gradi i dograđuje na temelju postojećih znanja. Njemu komplementaran je *bicoleur* (Levi - Strauss, 2001), on se u svakoj situaciji snalazi priručnim sredstvima, vodi ga atavistički instinkt i intuicija; često ni sam nije svjestan vlastitih sredstava i načina kojima dolazi do rješenja. U oba slučaja mašta ima predznak djelatnog principa, dok s druge strane nasljeđe romantizma mašti pridaje značenje sanjarenja, užitka u zamišljajima i izmišljajima. Bitna je razlika između mašte-fantazije i mašte-imaginacije u tome što fantazija može imati stanoviti estetski intenzitet u uranjanju (*imerzija*) u slike koje sama proizvodi, dok imaginacija proizlazi iz pokretača (*rithmosa*) samih stvari (Zola, 1988), i više je etičkog predznaka (pojam *ethos* kao narav, karakter, ovdje upućuje na prirodu). Principi unutarnjih pokretača u prirodnim procesima dostupni su kreativnoj mašti – imaginaciji, dok fantazija proizvoljno eksploatira prirodu za proizvodnju slika u korist vlastitog užitka.

Imaginacija dolazi od *imago* (slika,izgled) i istovjetnog je korijena s *imitatio* (od grčkog *mimesis*). Prema teoriji o porijeklu imena i jezika iz onomatopejskog oponašanja (Platon, 1977, Genette, 2006) srodnost nalazimo i u našim riječima um, misao. Zvukovno i asocijativno u tim riječima sazdanim oko glasa „m" dominira unutarnjost, središte u kojem se nešto pokreće, vibrira i raste kao da se sprema povećati i izaći, ali ostaje unutra. Glas *m* nedvojbeno pripada unutarnjem, dok glasovi *p*, *b*, *t* pripadaju vanjskom, štoviše, oni zvuče kao izbačaji, tendenciozno distanciranje. *M* je centripetalno, dok su *p*, *b*, *t* centrifugalni. Nije slučajno da majka na svim jezicima ima u sebi *m* – mama, dok je otac onaj vanjski *t* – tata, father, pater itd. Imaginacija kao sposobnost ulaženja u unutarnji pricip micanja, rasta, ritma same prirode stoga je bliska mimesis.

Imaginacija u stvaraoca vezana je uz inspiraciju (grč. *eudaimonia* – prožetost duhom). Radi se o pokrenutosti unutarnjeg mehanizma koji stvara, dok stvaraoc pritom takoreći samo izvršava. Stanje unutrašnje pokrenutosti nije isključiva privilegija samo umjetnika. Kad za sportaša kažu da je u „zoni" (*floweffect*) onda to znači da mu sve polazi za rukom, a pritom tijelo nije vođeno umom, čak niti željom. Imaginacija je na djelu kad se radi o vizualiziranju (*imago* - slika), dok mimesis ima više veze s pokretom, ritmom , sluhom, tijelom. Imaginacija „vidi" ono što mimesis „čuje".

U pedagoškom radu nije svejedno utječemo li na dječje likovno izražavanje poticanjem mašte-fantazije ili mašte-imaginacije. Razlika će se prividno manje očitovati na estetskoj razini likovnih uradaka, no na odgojnom planu može prouzročiti defekte. Poticanje fantazije i sanjarenja ionako svakodnevno dolazi posredstvom medija u obliku invazivnih vizuala, a nekritičko konzumiranje takvih slika oslabljuje moć kreativnog mišljenja. Dobra motivacija za likovni rad iziskuje osobno likovno i kreativno iskustvo nastavnika, a ono se stječe za vrijeme studija. U nastavi, ono što se nastavlja, nije samo nastavno gradivo, nego je prije svega prenošenje učiteljevog praktičnog likovnog iskustva stečenog za vrijeme studiranja pod vodstvom dobrog pedagoga-likovnog umjetnika. Aktiviranje kreativne mašte putem birane metafore imat će željeni pedagoški i likovni učinak jedino ako je nastavnik imao prilike i sam biti akter takvog procesa.

Naposljetku, jedan od kriterija za procjenu kvalitete umjetničkog djela, pa i dječjeg likovnog rada, premda kvantitativno nemjerljiv, svakako je udio mašte – imaginacije naspram mašte – fantazije. Fantazija je bliže sentimentalnom uživljavanju na ontičkoj razini – iskušavanja biće naspram bića, dok se imaginacija aktualizira na ontološkoj razini – iskušavanja bića naspram bitka (Žunec, 1988, Zola, 1988)

Sličnost i različitost

Poučavanje funkcionira posredovanjem slika (slika-predodžbi i slika-opažanja) i to po principu sličnosti, *similitudo*(Grassi, 1981, st. 87). Znanje, koje i nije drugo nego oživljavanje prošlog u sadašnjem, ustanovljuje se na iskustvu sličnosti „novog" i „starog". Aktualna saznanja povezana su anamnezom s prethodnim znanjima, iskustvima. Svaki oblik mišljenja, pa tako i likovno izražavanje kao način mišljenja, nalazi uporište u nekoj od prethodno pohranjenih slika. Sličnost između aktualnog i arhiviranog odvija se na razini uspoređivanja – prihvaćanja i/ili odbijanja. Osviješteno uspoređivanje vodi do saznanja, no saznavanjem slike se troše, profaniziraju do pojmova, a pojmovi nisu dobar građevni materijal za likovno djelo. Stoga put prema kreativnom likovnom (i drugom) izražavanju ne vodi preko osvještavanja značenja slika-pojmova. Slike-spoznaje baš kao i slike-fantazije invazivno djeluju na području stvaranja i oduzimaju prostor imaginaciji – kreativnoj mašti.

Dječje nastojanje da u crtežu postigne sličnost odrasla osoba vidi kao različitost u odnosu na svoju predodžbu o vanjskom izgledu. Različitost u odnosu na „stvarnost" manifestira se kao originalnost i kreativnost, a zapravo proizlazi iz „promašene" sličnosti. Ukoliko je motivacija posredstvom metafore usmjerena na angažirano promatranje i na odgovorno evidentiranje uočenih karakteristika u motivu (poglavito u radu po promatranju, no isto tako i u radu po sjećanju, zamišljanju i dr., začudnost dječje interpretacije manifestirat će se ponajviše u sličnosti postignutoj izražajnim a ne imitativnim sredstvima. Osobnost i inventivnost interpretacije najviše dolazi do izražaja kad dijete iskreno nastoji postići sličnost. Sličnost se ispoljava kao različitost jer je posljedica djetetovog uvjerenja da beskompromisno crta ono što vidi ili zamišlja. Dobri dječji radovi u pravilu su oni koji najbolje imitiraju, što zapravo znači, oni koji promašuju stereotipne predodžbe o izgledu. Uloga nastavnika je u tome da usmjeri djetetovu pažnju na neku posebnost, da inicira „drugi pogled". Kad na kraju sata dobijemo dobre dječje radove s osobnim interpretacijama istog motiva, u rasponu od talentiranih do onih koji „ne znaju crtati", onda znači da je motivacija bila uspješna. Ako je imaginacija pokretač likovnog izraza, a to će biti ukoliko je nastavnikova motivacija primjerena, onda nema bojazni da će djeca zapeti u predrasudi i posegnuti za stereotipima.

Estetika i etika

Moć baratanja slikama-spoznaja i slikama – fantazijama otvara mogućnosti za proizvodnju vizualnih (i drugih) atrakcija i senzacija. Tehnika manipuliranja slikovnim efektima svakako iziskuje zavidnu vještinu i umijeće, no likovno educiranoj osobi neće promaknuti bitna razlika između slike koju je generirala kreativna mašta-imaginacija i ove nastale kombinacijom primijenje znanja/umijeća i fantazije. Stoga ni likovno educiranje temeljeno na znanjima i umijećima s jedne strane, niti poticanje na uživljavanje (*imerzivnost*) s druge strane, ne rješavaju problem nastave u umjetničkom području. Ako je likovnost uređena zajednica likova, onda preneseno na jezik politike, odgovornost likovnog umjetnika kao i nastavnika likovnih predmeta nije manja od one državnika. Teško je izbjeći pomisao da je loš političar onaj koji je bio zakinut za kvalitetnu nastavu likovne kulture i umjetnosti. Ukoliko je cilj zdrava likovnost, a ne produciranje i konzumiranje likovnih GMO pripravaka, onda moramo ekološki osviješteno baratati sastojcima i rukovoditi postupcima. To je moguće postići ustrajnim vježbanjem kreativne mašte - imaginacije.

Estetsko obrazovanje neodvojivo je od etičkih vrijednosti. Prožimanje lijepog (*kalon*) i dobrog (*agathon*) stari Grci saželi su u pojmu *kalokagatia* kao idealu odgoja, a mi bismo taj princip mogli primijeniti i na naše obrazovanje. U likovnom djelu lijepo je ono što je dobro, a dobro je ono što je korisno, ono što je potrebno da bi likovnost funkcionirala kao mehanizam ili kao organizam (op. metafora koju još uvijek koristim u nastavi). Do te pouke dolazi se putem iznalaženja i uodnošavanja likova – (kar)aktera u predstavi koju pripremamo pod radnim naslovom Likovnost. „Mehanizam" „organizam" „predstava" su funkcionalne metafore za razumijevanje strukture likovnog djela, a pokazalo se da su poticajne u motivaciji za praktičan rad na nastavi. Potrebno je ukazati da je dobra metafora u nastavi samo ona koja u danoj situaciji omogućuje

brzi transfer iz imeničnog (statičkog) stanja u glagolski (dinamički) proces. Radi se o rastvaranju predrasuda o stvar(nost)ima i ponovnom stvaranju *in situ*. Stvari treba uvijek iznova otkrivati ispod njihove etikete (imena, pojma, definicije).

Motivacija

Ključni moment u metodičkom pripremanju i izvođenju sata Likovne kulture je motivacija učenika. U motivaciji dolazi do izražaja „kako?" što i jest temeljno pitanje metodike u praktičnom smislu. Pokretanje i artikuliranje kreativnog procesa prije svega iziskuje pravilnu upotrebu metafore. Dobra metafora potiče inventivnost jer ne otkriva, nego naslućuje. Metafora mora biti tako artikulirana da u postupku stvaranja likovnog rada otkriva svojstvo motiva (strukturu, karakter) kao i svojstvenost materijala i postupaka. Dobrom motivacijom prenosi se (*metapherin*) osobitost likovnog sadržaja na razinu osobnosti koja i sama postaje osobita – naročita i jedinstvena. Ako je metafora dobra, ona je neodoljiv poziv na igru u kojoj su pravila jednostavna i jasno postavljena, no tek inicijalno, tako da će u svakom učeniku pokrenuti njegov vlastiti odabir sredstava u interpretaciji teme i motiva. Živa metafora (Ricoeur, 1981) uvijek otvara novo, drukčije, naročito i posebno u stvarima i u stvaraocu samom.

Neposredno viđenje motiva ne dolazi samo od sebe kao ni sloboda likovnog izraza. Do slobode moguće je doći tek prevladavanjem predrasuda i stereotipa koji ometaju svaki pokušaj da neposredno vidimo „svojim očima". Jedna od strategija dezavuiranja apriornog izgleda je promjena očišta, aktiviranje pogleda „iz zasjede". Kao što je potrebno ograničiti likovna sredstva da bi se aktivirala kreativnost, tako je neophodno skrenuti inertni pogled s doslovne ikoničke razine motiva. Važno je đacima postaviti neku prepreku. Ako nema stanovitog otpora, ako se učenik „prepušta" milozvučnosti teksture, boje, linije onda će rezultat u najboljem slučaju biti dopadljiv, dekorativan, možda likovno pismen, ali bez kreativnog naboja. U likovnom izrazu može se dogoditi pleonazam i tautologija (multipliciranje efektnih oblika, tekstura i sl.) ako je motiv „pretežak", ili ako je „prelagan". U oba slučaja radi se o loše koncipiranom zadatku, o tome da likovni problem nije potkrijepljen odgovarajućom motivacijom, ili je došlo do brkanja motiva i teme, pa je otvoren prostor za inertna rješenja. Neodgovarajuća tehnika također može dovesti do neprirodnih, čak kaotičnih situacija, no sve dolazi od pripreme sata, odnosno od umješnosti i iskustva nastavnika.

Ako se međutim potiče zauzimanje stava prema zadatku, ili još bolje, ako se uvježbanim sredstvima uđe u nove situacije (što daje bolje rezultate nego u staroj situaciji tražiti promjenu pristupa) onda neminovno dolazi do drukčijih, novih i kreativnih rješenja. (Svrsishodnije je postojećim paradigmama rastvarati i ponovo stvarati sintagme, nego mijenjati paradigme da bi sintagma ostala kakva je i bila). Na taj način stječe se iskustvo vlastitog pristupa, sposobnost savladavanja naizgled nerješivog problema, zadovoljstvo i samopouzdanje zbog uspješnog mobiliziranja vlastitih (do tada neafirmiranih, čak i neslućenih) sposobnosti. Smisao učenja likovnosti manje je u količini stečenog znanja i vještina, a više u iskustvu preraspodjele prethodnih pozitivnih iskustava u novim i/ili drukčijim situacijama. Interpretacijom/kreacijom na temelju vlastitih pozitivnih iskustva u savladavanju zadatka razvija se samopouzdanje i interes za druge i drukčije situacije.

Rad po promatranju

Djeca mlađeg uzrasta imaju manje problema u radu po promatranju jer njihov likovni izraz još nije opterećen načinima prikazivanja. Kasnije sa sviješću o osobnom angažmanu u reprezentaciji vidljivog svijeta pojavljuju se pitanja vlastite odgovornosti i kompetentnosti kao i sumnje u adekvatnost načina predstavljanja. Dijete može ustuknuti pred slobodom, jer sloboda podrazumijeva i odgovornost, pa će izlaz potražiti u autoritarnim i konvencionalnim rješenjima. To se neće dogoditi ako u uvodnom dijelu sata nastavnik pažnju učenika od predmeta crtanja preusmjeri na sadržaj/likovni problem.

Predmet crtanja – motiv već prije povlačenja prve linije mora biti prebačen u sferu zainteresiranog promatranja. To znači da u motivaciji treba postaviti pitanje njegovog identiteta – što vidimo i kako možemo bolje vidjeti? Usmjeravanjem pažnje prema likovnim aspektima pojavno-

sti kroz likovnu realizaciju pokušat ćemo otkriti po čemu je predmet takav kakvim se manifestira. Prije svega adekvatnom metaforom potrebno je napraviti nužan odmak od doslovnog značenja.

Uzmimo da je zadatak crtanje po promatranju, a likovno- izražajno sredstvo strukturalne linije i teksture. Tehnika neka bude tuš, pero i štapić. Po potrebi može se koristiti i voda za mjestimično razrjeđivanje tuša. Opredijelili smo se za motiv drveta. Kao prvo, nije svejedno kakav komad drveta ćemo postaviti za model. Ako je forma razvedena, mogla bi odvući pažnju prema opisivanju konturom, uspoređivanju dijelova po veličini, smjeru, nabrajanju detalja (grančica, listova i sl.) Takav motiv bio bi zahvalniji za neki drugi likovni problem. Ako tražimo grafičke efekte u kvalitetama površina, dobar motiv mogu biti i parketi. Djecu možemo motivirati da istražuju različite gustoće, kretanja i isprekidanost linija tako da izbliza promatraju građu površine. Pri tome, djeca će uživati u sjedenju i ležanju po podu što će unijeti živost u nastavni sat. Druga mogućnost je da potražimo zanimljiv panj ili kvrgavu cjepanicu s ostacima kore i mahovine. Posebno je zahvalan krupni korijen vinove loze ili dio maslinove grane. Takav motiv pruža mogućnost za likovnu dramaturgiju. Da bi potaknuli učenike na zainteresirano promatranje i aktivno sudjelovanje u spektaklu likovnosti same prirode, najprije im moramo ograničiti sredstva, a zatim aktivirati imaginaciju skupa sa mimetičkim likovnim opisivanjem.

Prvo, ne smijemo dozvoliti upotrebu opisne linije. Ako učenik krene konturom opisivati organsku formu kakav je suhi kvrgavi korijen ili panj, onda je smisao vježbe promašen. Opisana forma biti će zapravo *aformna*, bezoblična, jer njen vanjski oblik nije generičan kao npr. tijelo životinje ili čovjeka, no niti takav motiv nije preporučljivo započeti crtati izvana, od granice oblika. Treba nastojati da granica forme bude posljedica unutarnje gradnje, osim u slučajevima kad je likovni problem odnos lika i pozadine (kao obala – odnosi poluotoka i zaljeva se izmjenjuju kao pozitiv/negativ, no to je druga tema). Da bi animirali učenika za unutarnji sadržaj, posegnut ćemo za adekvatnom metaforom. U ovom slučaju možemo djecu navesti da panj promatraju kao krajolik. Tako na motivu možemo uočiti stjenoviti teren, livade ili pustinje, putove ili rijeke, krater ugaslog vulkana (rupu gdje je bila odrezana grana), šumarak ili selo na vrhu brijega (ostatke sasušene kore koja još nije otpala ili ostatke mahovine). Imaginaciju možemo i pojačati tako da djeca zamisle sebe kao male mrave. Mravac koji se penje i spušta po terenu panja, uvlači u pukotine i prelazi preko raspuklina ili pustih predjela drveta bez kore svakako drukčije doživljava prostor. Sada to više i nije onaj bezoblični predmet s etiketom „panj“. Imaginacijom odnosi se mijenjaju, premda motiv ostaje isti. U istom se manifestira različito, a različitost naposljetku pokazuje sličnost.

Drugi primjer je crtež olovkom po promatranju. Zadatak je ispričati likovnu priču čiji akteri će biti međuprostori. To znači da pažnja nije usmjerena prema vrijednostima linija, odnosima svijetla i sjene niti kvaliteti površine, nego na gradnju prostora crteža iščitavanjem međuodnosa likova i uočavanjem njihovih karaktera. Zadatak nije rigidno postavljen, pa će se na kraju pokazati da vrijednosti linija, tekstura i tonskih modelacija itekako dolaze do izražaja. (Uvijek treba računati na višak, ostatak kreativnog procesa kao i na grešku. U greški, ako je generirana kreativnim procesom, najčešće ima ponajviše likovnosti, originalnosti i slobode.) Motiv je bicikl, po mogućnosti rabljeni stariji model, jer takav se ne nameće efektnim dizajnom. Cilj nije nacrtati bicikl, nego istražiti teren, upustiti se u šetnju vrhom olovke od jedne lokacije do druge i „dokumentarno“ zabilježiti zbivanja, počevši od najzanimljivije lokacije. Metafora pejzaža i opet je upotrebljiva, s razlikom da ovdje imaginaciju pokrećemo usporedbom s gradskim pejzažom. Cijevi okvira vidimo kao avenije, krivulju bužira kočnica kao stazu u parku ili potok u predgrađu. Prazni prostor između okvira, pedale, blatobrana i gume kotača možemo čitati kao trg ili park, a lampu na prednjem blatobranu skupa s konstrukcijom prednje kočnice možemo vidjeti kao neki arhitektonski sklop – tvornički kompleks i slično. Crtanje je šetnja, turističko razgledavanje, a može biti i urbanističko planiranje, ili pak vrtlarsko uređivanje parcela u povrtnjaku ili parku.

Metoda osvajanja područja pogoduje razbijanju raznih predrasuda o crtačkoj reprezentaciji. Gradnja lik po lik, parcela po parcela, onemogućava da se npr. kotač prikaže shematski kao krug; neće biti prilike ni za nabrajanje žbica, zubaca, karika na lancu. Najveća predrasuda je da kotač treba nacrtati kao što pravilniji krug. Djeca čak posežu za šestarom, ako ih se striktno ne

usmjeri na sintaksu likovne rečenice. Važno je istaknuti da se ne kreće od cjeline, od pojma o predmetu (bicikl kao prijevozno sredstvo itd.), nego baš obratno, polazište je detalj – likovni događaj, najintrigantnije mjesto po odabiru crtača. Djecu treba navesti da crtaju kao da prvi puta vide, kao da su sad progledali. Pogled se iskrcava na nepoznatom terenu, na nekoj lokaciji - detalju, a potom kreće u istraživanje područja. Svaka nova situacija uvjetovana je prethodnom, pa na kraju crtež funkcionira organički kao grad ili kuća u kojoj se živi.

Ovdje reproducirane likovne radove napravili su učenici sedmog razreda OŠ Prečko pod mentorskim vodstvom nastavnika Marijana Richtera. Razlike u temperamentu i izrazu, u vještini, nadarenosti i i intelektualnoj zrelosti došle su do izražaja bez značajnijih oscilacija u kvaliteti. Učenici skromnijih likovnih mogućnosti napravili su podjednako zanimljive radove kao i oni talentirani.



Slika 1. Crteži različite djece

Konačni rezultat je začudan jer se crtež razvijao organski, bez pretenzija prema završnom izgledu. Takav crtež ispunjava najviše kriterije likovnosti: *ekonomičnost* (nema suvišnih estetskih dodataka, potrošnje pažnje na slikovitost i akribično nabrajanje općih mjesta), *funkcionalnost* (svaki lik kao u mehanizmu povezan je s ostalima u realizaciji cjeline) i *ergonomičnost* (uvjerljivost je ishod osobnog angažmana i odgovornosti na planu izgradnje i uređenja sustava po mjeri crtača).

Zaključna razmatranja

Ovim primjerima nastojalo se ukazati na važnost metaforičkog transfera u posredovanju motiva i likovnog sadržaja u nastavi, te na metode poticanja kreativne mašte – imaginacije i razvijanje one sposobnosti koju su humanisti zvali *ingenium*. „*Ingeniozna djelatnost sastoji se - za razliku od silogističke, racionalne i deduktivne – u uočavanju veza, pronalaženju sličnosti, te kao takva čini pretpostavku svakog prenošenja, a time i metaforičkog, analogičkog jezika.*“ (Grassi, 1981. Str. 80)

Pored toga, nastojalo se istaknuti da ne postoji apriorna neposrednost.Tek posredovano metaforom kao sredstvom za prevladavanje predrasuda, crtačko izražavanje dohvaća neposredno viđenje motiva.

Naglasak na likovnom jeziku u postojećim nastavnim programima, inzistiranje na razumijevanju sintagmi i paradigmi i na (pre)poznavanju likovnih elemenata u umjetničkim djelima, ne bi smjelo umanjiti važnost dobre motivacije za kreativni rad. S druge strane, poticanje na uživljavanje (*imerzivnost*) što u novije vrijeme u obliku inicijative za slobodnijim dječjim izražavanjem nastoji poboljšati program likovne kulture, valja uzeti s oprezom iz razloga koji su navedeni u tekstu. U svakom pogledu, uloga nastavnika je presudna, a svodi se na to da bude „nevidljiv“, odnosno da djeluje kao katalizator u kreativnom procesu. Takav nastavnik formira se na nastavničkim studijima. Prema tome, školske reforme ne započinju u vrtiću niti u osnovnoj školi, a još manje na ministarstvima ili posredstvom uredbi, nego na studiju koji priprema buduće učitelje.

Branko Ružić jednom je prilikom tumačeći svoju metodu rada izjavo: „radim kelj, a mislim zelje“. To što vidi imaginacija nije istovjetno onome što vidi optika, a još manje onom što mislimo da vidimo pri sučeljenju sa stvarima, odnosno s njihovim izgledom. U činu promatranja pogled je uvijek već korumpiran izgledom stvari. Zato nije dovoljno odabrati *sujet* – predmet crtanja i ostalo prepustiti nadahnuću, talentu itd. Sadržaj-tema-motiv svakako jesu primarni pokretači kreativnog procesa, ali ne sami po sebi, nego tek posredstvom kreativne mašte. Rješavanje likovnog problema nije cilj, nego sredstvo realizacije; uvjerljivost realizacije također nije cilj, ona se naposljetku ispoljava kao posljedica likovnih razmatranja. Cilj je iskušati kreativni proces, rastvoriti statični izgled, aktivirati djelatni pogled, doći do *svježeg uvida* (Goodman,2002, str. 11); cilj je omogućiti peceptivno-kreativnom stroju da bude u funkciji. Ishod, kao posljedica ostvarenog cilja, nije samo likovni uradak – realizacija, nego je prije svega iskustvo stečeno otkrivanjem različitosti u naizgled sličnom i sličnosti u naizgled različitom.

Prevladavanje predrasuda i konvencionalnih, uvriježenih sudova ponajviše je moguće ostvariti vježbanjem likovnog mišljenja i izražavanja. Crtanje i druge likovne discipline u tom smislu više su usmjerene etičkim i spoznajnim nego estetskim vrijednostima. Tim je značajnija uloga nastave iz umjetničkog područja u cjelokupnom obrazovanju. Razvijanje kreativnosti trebalo bi biti primarni cilj nastave Likovne kulture u osnovnoj školi, Likovne umjetnosti i u srednjoj školi, kao i kolegija iz područja umjetnosti na fakultetima. To ne znači da kreativno mišljenje treba biti zapostavljeno u drugim područjima. Odgoj i obrazovanje trebalo bi se u svakom segmentu temeljiti na razvijanju kreativnih i imaginativnih sposobnosti. Ovdje prezentirani primjeri, imaginacije i motivacije metaforom, nisu naputci - recepti za direktnu primjenu, nego su izneseni s namjerom da potaknu s jedne strane na istraživanje metodičkih pristupa, a s druge strane da ukažu na ozbiljnost kreativne igre u kojoj su ravnopravni sudionici učitelji i učenici.

Literatura

Agamben, G. (2009). *Bartleby ili o kontingenciji.* Zagreb: Meandarmedija.
Genette, G. (1985). *Mimologije – put u Kratiliju.* Zagreb: GZH.
Goodman, N. (2002). *Jezici umjetnosti*, Zagreb: Kruzak.
Grassi, E. (1981). *Moć mašte.* Zagreb: Školska knjiga.
Heidegger, M. (2010). *Izvor umjetničkog djela.* Zagreb, AGM.
Huizinga, J. (1992). *Homoludens.* Zagreb: Naprijed.
Levi – Strauss, C. (2001). *Divlja misao.* Zagreb: Golden marketing.
Noël, B. (2005). *Dnevnik pogleda.* Zagreb: MH.
Platon (1977). *O jeziku i saznanju.* Beograd: Rad.
Ricoeur, P. (1981). *Živa metafora*. Zagreb: GZH.
Zola, E. (1988). *Upotreba imaginacije i zalazak zapada*. Beograd: Opus.
Žunec, O. (1988). *Mimesis*. Zagreb: Latina et Graeca VPA.

Marijan Richter
Odjel za nastavničke studije u Gospiću
Sveučilište u Zadru
dr. Ante Starčevića 12, 53000 Gospić, Hrvatska
marijanrichter@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 177-187

Metaphor in Methodics of Visual Arts Education

Marijan Richter
Department for Teacher Education Studies in Gospić, University of Zadar, Gospić, Croatia

Abstract

This paper starts from the presumption that there is not an a priori immediacy in visual expression. This immediacy is achieved only intermediately – by means of metaphor. Methods of transmitting aesthetic and ethical values (kalokagathia) in elements and principles of visual arts, in music, dance and other forms of artistic expression are predominantly based on metaphorical language – a visual language. It is not about metaphor in its narrow sense, denoting a figure of speech belonging to the category of tropes. It is rather about the notion of transferring (metapherein) as a methodical approach – from the initial introduction of motifs and topics to providing motivation for creative work. Encouraging and correcting is also much more effective if it is done by means of analogies and allusions. Furthermore, metaphor functions as a device which helps to overcome and prevent „bad images", such as prejudice, stereotypes and lack of originality. Next to elaborated educational and upbringing strategies, visual arts pedagogy and andragogy still seek the answer to the question of transmission and mediation of images as systems of vital humanistic values. This paper analyses methods of transmission on two levels: 1. while working in person with pupils, 2. while working in person with students who are to become teachers.

Key words: *Ernesto Grassi; motivation for creating visual arts; metaphor in elements and principles of visual arts; mimesis; Ozren Žunec*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 188-197

A Comparison of European Secondary School Visual Arts Curricula from the Viewpoint of Contemporary Relevance

Tomaž Zupančič
Faculty of Education, University of Maribor

Abstract

In the last thirty years, art education has undergone major changes, conditioned by changes in philosophy, science, culture and visual arts. The prevailing modernist paradigm of art education was replaced by the postmodern visual arts curriculum in the 1990s and the correspondingly different approaches to understanding art education. The article explores how the differences are reflected in secondary school visual arts curricula of eight European countries (Estonia, Latvia, Slovenia, Croatia, Norway, Finland, Ireland and Spain). We compared the number of hours in the syllabus, the extent of the provided information and the basic structure. We were interested in how art fields are classified and in their relationship towards the classic art fields (drawing, painting, sculpting, etc.). We searched for similarities and differences in the referencing of terms that are related to contemporary art. We searched for connections with multiculturalism and for references to the pedagogical paradigm of sustainability. It has been established that the compared course syllabi have individual common characteristics, which was attributed to the processes of unification of the European educational arena, globalisation and the effects of contemporary theories of art education. It has been established that the documents show substantial differences as regards their structure, the number of course hours, the implementation of contemporary content, multiculturalism, sustainability and the terminology in the classification of visual arts fields. There are also differences in the aims and content and the objectives and outcomes. The results of this comparison can be of assistance in future modernisations of secondary school visual arts curricula.

Key words: *art education; contemporary art; multiculturalism; postmodern art curriculum; sustainability;*

Introduction

In the last quarter of the century, art education in Slovenia has undergone major changes. The changes are the result of two things – the changed political system in the country after 1990 and global changes in art education across the globe. The major political changes in Europe in the early 1990s were followed by numerous changes in individual countries, including changes to the educational system. As stated before (Zupančič & Köster, 2014), Slovenia started renovating its school system in 1995, when a new school Act was confirmed in the Slovenian Parliament, in 1997 the White Paper on Education was published and the school reform was performed in 1999–2000. The reform tried to put the Slovenian education closer to the European Union's cultural, political and moral legacy. The reform embraced all areas of the Slovenian education system from preschool to adult education. Preschool education got a new, contemporary based curriculum instead of the previous programme for education and training and compulsory education now lasts nine instead of the previous eight years. After the reform in 1999–2000, minor changes and corrections are made every few years. In 2011, a new White Paper was published as basis for additional "systematic and professional reshaping and upgrading of the Slovenian education system" (Krek & Metljak 2011, p. 5) As regards the professional field, the last thirty years have seen major changes to teaching art in the sense of the so-called postmodern visual

arts curriculum (Efland, 1992; Hardy, 2006). The importance of contemporary art practices is emphasised (Cole, 1996; Dawe Lane, 1996), linking art to everyday lives and popular culture is important (Boughton, 1999) as well as to political and social problems of the contemporary world (Jagodzinski, 1999). The multicultural aspect of contemporary art education is emphasised (Boughton & Mason, 1999; Blocker, 2004) together with the importance of sustainable development in art education (Duh & Herzog, 2011; Jabareen, 2012). Slovenian art curricula are facing similar problems as the curricula in other countries. These problems arise from the prevailing formalist paradigm that bases visual arts in schools on knowledge and practical work on formal art language, which means that contemporary "art can seem both mystifying and irrelevant to many young people who see little or no relation between it and the things that are important to them" (Cole, 1996, p. 146). Numerous syllabi are still too detailed and exhaustive and do not provide teachers with enough freedom in choosing content and work methods.

In Slovenia, there have been numerous discussions on reducing prescriptions and thus increasing freedom in teaching methods or topics in the art curriculum for the last twenty years, but they are not yet part of the national curriculum policy, at least not at primary and secondary school level (Zupančič & Köster, 2014). Steers wrote similar about the situation in England: "In January 2011 a review of the primary and secondary curriculum was announced with the aim of reducing prescription and allowing schools to decide how to teach whilst refocusing on the core subject knowledge that every child and young person should gain at each stage of their education" (Steers 2014, p. 9). Art educators emphasise the need for "reducing unnecessary prescription and bureaucracy and greater freedom to use professional knowledge and for the principle of a National Curriculum." (Steers 2014, p. 9). These professional changes are of a more content-related nature and more pronounced at higher levels of education, especially at secondary school level. Our study thus focused on this part of the educational vertical. A similar comparison between European countries at elementary and lower secondary level (ISCED 1 and 2) was published by the EACEA in 2009 (Eurydice Report on Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009).

The Slovenian art curriculum for the general secondary school (grammar school) was last updated in 2008. Numerous discussions were held and different views expressed in the Slovenian professional public on changes and directions of the reform of the Slovenian secondary school art curriculum. By comparing art curricula of different countries, we wished to shed light on the Slovenian curriculum in the broader context. The Slovenian Grammar School Art Curriculum is divided into two parts: art practice and art history. The basic definition of the subject is that it brings the understanding of art as the ultimate achievement of civilisation closer to the student and that it facilitates creativity in artistic expression and interpretation of works of art. (Slovenian Grammar School Art Curriculum 2008, p. 5). The general aims and competences are directed towards the development of individual creativity, imagination, visual thinking and perception. The part of the subject focusing on art history is divided into subcategories: introduction to art history, antique art, medieval art, Renaissance, Baroque, nineteenth century art, 20th century art with post-modern and contemporary art – new concepts of art, introduction into the art of the last decades – visual media.

Methods

We decided to compare four European post-socialist economies, which embarked on the path of independence or restoration of independence and a sovereign state after 1990. All countries are member states of the European Union. These are Estonia, Latvia, Croatia and Slovenia. The other four countries are Norway, Finland, Ireland and Spain. These countries were chosen randomly. The curricula of all countries have been scrutinised and juxtaposed from the following viewpoints: basic aims and competences, taught times, the structure of the curriculum according to art fields, aims, conception (topics) prescribed, basic objectives and outcomes. We were also interested in the implementation of contemporary art terms in general and references

to different contemporary visual art practices. Furthermore, we were also interested in the multicultural and sustainable dimension.

The studied curricula are very differt. The majority are available online, some have been translated into English, others not. The structure and the data that they provide are different. We tried to extract the relevant data with regard to the research questions. Additional data were also obtained from other sources (other documents, syllabi, personal contacts).

Results and discussion

Scope and number of hours

It has been established that the curricula are very different in terms of scope. The Finish art curriculum extends over 25 pages. It covers all art fields and only two pages are dedicated to visual arts. In terms of scope, it is followed by the Croatian (8 pages) and the Estonian (10 pages) curriculum. The latter was shaped in 2008 under the direct influence of the Finish curriculum (Zupančič, Köster, 2014). The majority of the compared curricula encompass approximately 15–17 pages (Ireland, Spain, Norway), with the Latvian (42 pages) and the Slovenian (45 pages) standing out. The scope of the text in the curriculum is not a generally measurable component, while it still allows individual comparisons. The tendency today is for curricula to reduce prescriptions and to give teachers the freedom to choose work methods and content, points to emphasise, etc. (Steers 2014, p. 9).

In general secondary schools, different number of hours are allocated to art. In four countries (Estonia, Spain, Slovenia and partially also Latvia), 70 hours are allocated to art and usually implemented in two sets. In some cases, the number of art hours (Finland, Norway) is substantially increased within the framework of elective courses or the choice of targeted programmes. In Slovenia, this is the case with the Art Grammar School and in Norway with the Programme for Art, Craft and Design Studies. The percentage of elective courses in contemporary curricula is also increasing in general programmes. In Slovenia, the school reform confirmed the trend of decreasing the number of mandatory art hours. Croatia stands out in this respect, as its curriculum foresees one hour of visual arts education in all four years of schooling, i.e. a total of 280 hours. The Croatian curriculum dates back to the early 1990s and Croatia is planning a comprehensive reform of its education system in 2015.

Basic aims

The individual curricula emphasise the following basic aims. The Latvian curriculum emphasises the learner‘s emotional, creative and intellectual development of the capacity for understanding the diversity of the visual arts and the world‘s interest in Latvian visual arts cognition and creative activities. The basic learning objectives are to promote interest in visual arts developments in the Latvian and global understanding of visual arts historic and stylistic development of values, to raise the awareness of the importance of artistic means of expression in the content of work and to get to know the diversity of visual arts, to promote art and cultural awareness and to improve the learner’s experience with creative activities. The Irish curriculum emphasises an informed, inquiring and discriminating attitude to the environment, a sense of personal identity and self-esteem through practical achievements, an understanding of art, craft and design in a variety of contexts, the ability to apply evaluative criteria to own work or the work of others and in encounters with different environments and mass-media, practical understanding of and competence in visual and constructional design and problem-solving, aesthetic sensibilities, critical appraisal, imagination, creativity and originality. The Spanish curriculum emphasises understanding audio-visual messages, critical and creative thinking, social values, emotional and moral values and respect for the creation of others, digital competence, technical and theoretical skills. In Norway, cultural awareness, basic skills, creativity and art as a part of life are emphasised. In the Estonian curriculum, cultural awareness, understanding cultural diversity, critical and creative thinking and self-expression skills are important objectives. The Croatian curriculum

emphasises the ability to experience works of art, familiarisation with cultural heritage, developing a positive attitude towards art and culture, learning about the visual language. Permanent contact with artwork is emphasised so as to allow youth to experience it. The Slovenian curriculum emphasises creativity, imagination, art theory, visual thinking, cognitive, emotional, moral, social values, introducing contemporary art and a critical attitude towards visual arts.

The majority of curricula put creativity to the forefront and also explicitly mention it (Latvia, Ireland, Spain, Norway, Slovenia and Estonia). An important competence is the capacity for understanding the arts and the diversity of the visual arts (Latvia, Ireland and Croatia). The Spanish curriculum emphasises understanding audio-visual messages, the Slovenian and Norwegian emphasise cultural awareness. The attitude towards national culture and cultural heritage is especially emphasised by the Latvian and the Croatian curriculum. The importance of practical art knowledge is emphasised by the majority of curricula, e.g. self-expression skills (Slovenia and Estonia), basic skills (Norway), technical and theoretical skills (Spain), improving the learner's experience with creative activities (Latvia) and practical understanding and competence in visual and constructional design and problem-solving (Ireland).

Objectives and outcomes

Table 1
Objectives and outcomes in upper secondary arts curricula

Country	Objectives and outcomes
Ireland	Oriented towards practical work, design-process, problem-solving, personal response, imagination, observation.
Spain	Oriented towards creative practice (also projects), critical thinking and knowledge of formal visual language.
Norway	Developing cultural, visual and creative awareness and competences. Participating in the arts inside and outside of school. Developing the ability to evaluate new designs and architectural works through creative and constructively analytical studio work. Cooperation with professional designers and architects.
Finland	Visual expression and thinking, artistic knowledge and cultural expertise, environmental aesthetics, architecture and design, the media and visual communication.
Latvia	Latvian art in the context of world art. Teaching methods with examples: working with text/visual/auditory information, visualisation, narration, conversation, dialogue, projects, practical work, experiments, role play, research, interview, essay, discussion.
Estonia	Oriented towards project work and field trips linked with different study environments: studio, natural and urban environment, museums, exhibitions, virtual environment. Understanding contemporary culture.
Croatia	Experiencing works of art, enrichment of emotionality, knowledge of global, European and Croatian cultural heritage, maintaining the ability of artistic creation, linking different art genres, developing interest for artistic activity.
Slovenia	Oriented towards creative practice, critical thinking and knowledge of formal visual language.

In the majority of compared curricula, the objectives and outcomes emphasise the importance of creative practice and critical thinking (Table 1). Practical work is also an important part of art education at upper secondary level. The Slovenian grammar school curriculum is divided into two equal parts, i.e. art history and art practice (artistic creation). In practice, both parts connect and intertwine and artistic creation is based on the practical artistic work of the students. The compared curricula foresee different contemporary approaches to practical work: projects, experiments, role play, research, interview, essay, discussion, visualisation, narration, conversation and problem-solving are mentioned. The importance of cooperation with the environment, cooperation with professional designers and architects and field trips linked with dif-

ferent study environments are emphasised. Regardless of the text and the concrete outcomes, all curricula deal with the attitude of the young person towards the world of visual arts. Some place more emphasis on the art history aspect (Croatia and part of the Slovenian curriculum) and others more on the student's own artwork, cooperation with the environment and engagement. Some are explicitly directed towards contemporary art practices (Estonia), while others more towards familiarisation with the formal visual language (Spain).

Art fields and structure

In Slovenia, the division of the visual arts curriculum into art fields represents an established structure of visual arts curricula at different levels of education. The world of contemporary art is characterised by the intertwining and merging of art fields. The conventional division into art fields (drawing, painting, sculpting, etc.) is being abandoned and art reaches into non-art fields. The formal art aspect of a work of art is surpassed and the barriers between high art and popular art are being dissolved (Boughton, 1999). We were interested whether this can be noted in the curricula.

The Slovenian secondary school art curriculum mentions 6 classic art fields: drawing, painting, sculpture, architecture, printing and contemporary art, media and visual communication. The Spanish curriculum mentions 8 fields but defines them differently. These are: volume (sculpture), artistic drawing, technical drawing, audio-visual culture, history of art, design, plastic graphic expression techniques and information and communication technologies. The core of the course in Ireland has three parts: drawing, 2D art, craft and design and 3D art, craft and design. In Norway, there are 7 fields: drawing and colour, forms and materials, art and culture, product development and materials, drawing, construction and model making, the culture of forms and art and design, architecture and society. The situation is similar in the Finnish curriculum. In the Estonian curriculum, no specific art fields are mentioned. Instead of classic art fields, terms like media technology, fundamentals and techniques in self-expression, interpretation of visual images, cultural context, understanding of artistic processes and visual thinking are mentioned. In Latvia, the art fields are mentioned indirectly as forms of art, technology and development, graphic forms and techniques, painting types of genres and techniques, sculptural forms and materials, applied art and design forms and techniques, the art of photography types and architectural styles.

It is clear that content-related divisions within the curricula are very different. The conventional division into drawing, painting, sculpting, graphic design and spatial design is rare. Instead of the division into classic art fields (drawing, painting, sculpting, graphic design and spatial design), the curricula use the division into dimensions of expression (2-dimensional, 3-dimensional) or with regard to the purpose of the work of art (artistic and technical drawings, audio-visual messages).

Table 2
The structure of the curriculum with regard to the content and art fields

Country	Structure
Ireland	Partial objectives: Drawing: observation/analysis, recording. 2D: image making, manipulation and development, lettering, lettering and image. 3D: additive, subtractive, constructional. In all the fields, an important part is introducing the elements of art and design.
Spain	For every art field, there are different blocks prescribed from different viewpoints. For example in artistic drawing, there are four blocks: form, composition, light and shadows and colour. For every art field, new terms and conceptions are prescribed.
Norway	Common programme subjects: Visual Arts, Design and Architecture. Optional programme subjects: Visual Culture and Society, Scenography and Costumes, Printing and Photography, Sámi Visual Culture.

Country	Structure
Finland	7 art fields: drawing, graphics, painting, ceramics, sculpture, special art and art in the environment + photography or digital and video photography in the media section.
Latvia	Three mandatory parts: Art – Part of Culture, Language of Arts, Creative Activity. The mandatory parts must include: What Is Art, Symbols and Signs, Messages, Man and Time, Environment and Human, Visual Interpretation.
Estonia	No art field division. Two courses, divided into learning content, themes for comparing the art of different periods, creative and research projects.
Croatia	Division according to study years. 1st: the individual and the environment, clarification of basic terms, photography, film, drawing, painting, sculpture, urban planning, communication. 2nd: space and time, chronology of cultural events until the 10th century. 3rd: space and time, chronology of cultural events from the 12th to the 19th century. 4th: art in present times, the world in which we live.
Slovenia	For every art field, the partial objectives are prescribed from three different viewpoints: cognitive, expressive and emotional. For every art field, new terms and conceptions are prescribed.

Table 2 shows that the curricula also have different structures. Even though similar content and terms are mentioned, approaches differ. These could be characterised as: (1) the structure can be based on the discussed content, academic years and chronology (Croatia). (2) The structure can be based on classic art fields (Slovenia, Finland and Ireland). Within the art fields, it can further be divided with regard to content (Spain: form, composition, light and shadows and colour). (3) The structure may be dictated by work methods and types (Estonia) or even (4) the role of artistic expression in the attitude towards the environment and man (Latvia: symbols and signs, messages, man and time, environment and human).

Depending on the scope of the curriculum, the structure may be further subdivided. The Latvian curriculum for example even determines percentages for different content (the mandatory parts must include: What Is Art (17% of total number of lessons), Symbols and Signs (19%), Messages (14%), Man and Time (20%), Environment and Human (22%) and Visual Interpretation (8%)).

Contemporary art, multiculturalism and sustainability

Contemporary art is differently represented in these curricula (Table 3). Some do not event mention it explicitly or mention it only in passing, while others put a strong emphasis on contemporary content. The majority of curricula do not mention concrete artists or movements but leave this choice to the teacher. Concrete artists are named only in the Slovenian and the Croatian curriculum. In both cases, these are more framework recommendations and not a prescription that would limit teachers in their autonomy of choosing individual cases. The names in the Croatian example are interesting, as they cover the field of art very broadly, from painting, architecture and schools of modern art to animation (Fleischer, Disney) and film (Chaplin).

Table 3
Contemporary art in the curriculum

Country	Contemporary art /terms /names in the curriculum
Ireland	In painting, introduction to modern American and Irish work. Individual artists are not mentioned.
Spain	Digital art, graphic design, art in public space. Individual artists are not mentioned.
Norway	Contemporary arenas for experiencing art. Contemporary art in light of past history and the present – an account of distinctive features from different periods in the 20th and 21st centuries. No individual artists are named.
Finland	Mentioned in the curriculum as a part of artistic knowledge and cultural expertise, equal or even more important than art history. Individual artists are not mentioned.

Country	Contemporary art /terms /names in the curriculum
Latvia	Collective work, contemporary art, the artist's attitude towards contemporaries and modern society. The message types in space and time, looking at computer generated video art and performance art examples. Individual artists are not mentioned.
Estonia	Post-modernism, hyper-realism, happening, body art, land art, conceptualism, art media, installation, video art, performance, art in urban space, etc. (Mentions also movements and problems such as social criticism in art, artists and audience, collectiveness in art, playing with the past, quote, remix, parody, disappearance of work of art as an object, etc.). No individual artists are mentioned.
Croatia	Art from the first and second half of the 20th century, mentions modern art movements (dada, futurism, geometric abstraction), Fauvism, futurism, mentions: Rodin, Brancusi, Le Corbusier, Bauhaus, De Stilj, Picasso, Pollock, Gugenheim, Chaplin, Fleischer, Disney.
Slovenia	Conceptual art, performance, word art, body art, ready-made, new reality, minimal art, installation art, video art, web art, art as provocation, post-modern art/ among contemporary artists only Joseph Kosuth and the Slovenian conceptual group OHO are mentioned.

The multicultural dimension is not explicitly emphasised in the curricula. It is mentioned in some of the art fields in the context of knowing and valuing different European cultural traditions or it is mentioned in the general aims of the curriculum and global perspectives (Spain). Sometimes, artists from other countries are mentioned, and competence aims also address the history of styles: distinctive features from clothing, furniture and everyday objects from different epochs and cultures (Norway). In the Estonian curriculum, the multicultural aspect is emphasised several times in arts competences. The term *cultural diversity* is mentioned in the description of the subject field. In the Slovenian curriculum, multiculturalism is mentioned once among all other key European competences (intercultural competence). Under its didactic instructions, the Croatian curriculum mentions cross-curricular teaching and within the framework of Geography speaks of *other cultures and the global cultural heritage*.

The sustainable aspect or any other environmental components are not mentioned in the Irish and Slovenian curriculum. The Latvian curriculum speaks of understanding environmental importance and the meaning of a work of art. 'Environment and human' is one component of Latvian art education. In the Spanish curriculum, environmental protection is mentioned once, i.e. in competence aims and in design and society: evaluate design in relation to ethics, aesthetics, function and ecology. In the Finnish curriculum, the environment is mentioned, but not in the context of sustainability. In the Estonian curriculum, the ecological dimension is mentioned several times. It is mentioned in the learning objectives: value and support innovative, human-friendly and ecological ways of thinking, and also in cross-curricular topics: 'The Environment and Sustainable Development' part is related to valuing natural and cultural diversity and sustainability. In the Croatian curriculum, the sustainable component is limited to the content of the final academic year (chapter on environmental protection). The development of the correct attitude towards the protection of monuments and the environment is emphasised. The problems of human existence mention concrete terms, such as acid rain, the ozone hole, global warming and the melting of glaciers.

Conclusion

It has been established that the compared course syllabi have individual common characteristics, which was attributed to the processes of unification of the European educational arena, globalisation and the effects of contemporary theories of art education. The placement of art education into other school subject is similar. In all countries, art education is a compulsory subject but with a different amount of taught time. It has been established that the documents show substantial differences as regards their structure, the terminology in the classification of visual arts fields, the implementation of contemporary content, multiculturalism and sustaina-

bility. Other similarities and differences between them are: the majority of aims and objectives of arts and cultural curricula are the same in all countries: artistic skills, knowledge and understanding, critical appreciation, cultural heritage, individual expression, cultural diversity, creativity, enjoyment and performing (sharing pupils' own artistic work). The curricula also emphasise social skills and group work, communication skills, variety and diversity of arts, environmental awareness, self-confidence, art and lifelong learning and identifying artistic potential. In some countries (Slovenia, Estonia, Croatia, etc.), art forms are regarded as separate subjects instead of being grouped together into an integrated area of the curriculum (Latvia, Spain).

In the concrete Slovenian case, the comparison has shown that the national grammar school curriculum has a modern design in specific segments, while it could be better in others. As regards the practical part (artistic creation), different criteria could be used instead of the conventional division into art fields. This would simplify the inclusion of contemporary art practices that are not a drawing, painting or sculpture (Lynton, 1986), but something else (installation art, performance art, web art, etc.), into the school. Art fields could be designed similarly to the Irish curriculum, which is divided in terms of two- or three-dimensional expression. A similar structure can be seen in the Slovenian primary school visual arts curriculum, which is divided into two fields in the second and third triennium: expressions on the surface and expressions in three-dimensional space. The Latvian example could serve as a guideline, as it connects individual art fields already in its structure with the purpose and role of and in interdependence with man (art as part of culture, language of art, man and time, environment and human, etc.).

The Slovenian curriculum could be less extensive in terms of scope. A critical review and an eventual sensible reduction of the text, e.g. lists of adopting theoretical art problems or concrete terms that should be adopted, would provide teachers with more freedom and own initiative in the implementation of the subject.

More emphasis could be placed on sustainable or environmental and multicultural issues. The overview of the content of the subject could be broader (modelled on the Latvian and Estonian curriculum). The connection of art with the school and the environment could be emphasised more, together with cooperation with local artists, reacting to everyday problems and the role of art in the contemporary society.

References

Arts and Cultural Education at Shool in Europe – Eurydice Report. (2009) /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113EN.pdf

Blocker, H. G. (2004). Varieties of Multicultural Art Education: some Policy Issues. In E. W. Eisner & D. D. Michael (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 187-199). Mahway, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Boughton, D. & Mason, R. (Eds.). (1999). *Beyond Multicultural art education: Internal Perspectives. (European studies in education, vol. 12).* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Boughton, D. (1999). Framing Art Curriculum and Assessment Policies in civerse Cultural Settings. In D. Boughton & R. Mason (eds.), *Beyond Multicultural art education: Internal Perspectives. (European studies in education, vol. 12).* (pp. 331-348). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Cole, I. (1996). Young People and Contemporary Art. In L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton, & P. Meecham (Eds.), *Critical Studies and Modern Art* (pp. 145-151). New Haven and London: Yale University Press.

Croatian Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/likovni.pdf

Dawe Lane, L. (1996). Using Contemporary Art. In: L. Dawtrey, T. Jackson, M. Masterton & P. Meecham, (Eds.), *Critical Studies and Modern Art* (pp. 137-144). New Haven and London: Yale University Press.

Duh, M. & Herzog, J. (2011). Ekoart in likovnopedagoška praksa [Eco-art and art education practice]. In M. Duh (Ed.), *Raziskovalni vidiki ekologije v kontekstu edukacije [Research in ecology from educational viewpoint].* (pp. 17-30). Maribor, Rakičan: Pedagoška fakulteta; RIS Dvorec.

Efland, A. (1992). Curriculum Problems at Century´s End: Art Education and Postmodernism. In L. Piironen, (Ed.), *Power of Images* (pp. 114-121). Helsinki: INSEA Finland, The Association of Art Teachers in Finland.

Estonian Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://www.hm.ee/index.php?1512619

Finnish Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf

Hardy, T. (Ed.). (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*. Bristol, UK; Portland, OR, USA: Intellect.

Irish Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Junior-Cycle-/Syllabuses-Guidelines

Jabareen, Y. (2012). Towards a sustainability education framework: Challenges, concepts and strategies-the contribution from urban planning perspectives. *Sustainability*, 4 (9), 2247-2269. doi: 10.3390/su4092247

Jagodzinski, J. (1999). Thinking Through /Difference/ in Art Education contexts: Working in the Third space and Beyond. In D. Boughton & R. Mason (Eds.), *Beyond Multicultural art education: Internal Perspectives. (European studies in education, vol. 12)* (pp. 303-329). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Krek, J., & Metljak, M. (Eds.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji [The White Paper on Education in the Republic of Slovenia].* Ljubljana: Zavod za šolstvo.

Latvian Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/vidskolai/vizmaksla_03062008.pdf

Lynton, N. (1986). *The Story of modern Art*. Oxford: Praidon.

Norwegian Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/

Slovenian Elementary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf

Slovenian Secondary School Visual Arts Curricula /online/. Retrieved on 5th February 2015 from http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_likovna_umetnost_gimn.pdf

Steers, J. (2014) Reforming the School Curriculum and Assessment in England to Match the Best in the World – A Cautionary Tale. *International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 6-18. doi: 10.1111/j.1476-8070

Zupančič, T., & Köster, A. (2014). A comparison between the Estonian and Slovenian secondary school art curriculum from the viewpoint of structure and content. In M. Aleksandrovich, R. Seebauer, & H. Zoglowek, (Eds.), *Diversity in education in Europe - insights from pedagogy and psychology = Vielfalt in Bildung und Erziehung - pädagogische und psychologische Einblicke*, *(Austria: Forschung und Wissenschaft, Bd. 21).* (pp. 361-369).Wien; Berlin: Lit Verlag.

Tomaž Zupančič
Faculty of Education, University of Maribor
Koroška 160, 2000 Maribor, Slovenia
e-mail: tomaz.zupancic@um.si

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 188-197

Usporedba europskih srednjoškolskih nastavnih programa likovnih umjetnosti iz perspektive suvremene relevantnosti

Tomaž Zupančič
Učiteljski fakultet, Sveučilište u Mariboru, Maribor, Slovenija

Sažetak

Posljednjih 30 godina umjetničko obrazovanje doživjelo je brojne promjene uvjetovane promjenama na području filozofije, znanosti, kulture i vizualnih umjetnosti. Prevladavajuću modernu paradigmu umjetničkog obrazovanja zamijenio je postmodernistički kurikul vizualnih umjetnosti u devedesetima i odgovarajuće drukčiji pristupi razumijevanju umjetničkog obrazovanja. Rad istražuje kako se te razlike odražavaju u srednjoškolskom kurikulu iz područja vizualnih umjetnosti u osam europskih zemalja (Estoniji, Latviji, Sloveniji, Hrvatskoj, Norveškoj, Finskoj, Irskoj i Španjolskoj). Usporedili smo broj sati u silabima, doseg pruženih informacija i osnovnu strukturu. Zanimalo nas je kako se klasificiraju umjetnička područja i koji je njihov odnos u usporedbi s klasičnim umjetničkim područjima (crtanjem, slikanjem, kiparstvom itd.). Tražili smo sličnosti i razlike u upotrebi pojmova vezanih uz suvremenu umjetnost. Tražili smo veze s multikulturalnošću i reference na pedagošku paradigmu održivosti. Utvrđeno je da silabusi imaju zajedničke individualne karakteristike, što je pripisano postupku unificiranja obrazovanja u Europi, globalizaciji i učincima suvremenih teorija umjetničkog obrazovanja. Utvrđeno je da dokumenti pokazuju znatne razlike u strukturi, broju sati, primjeni suvremenog sadržaja, multikulturalnosti, održivosti i terminologiji u klasifikaciji polja vizualne umjetnosti. Također postoje razlike u ciljevima, sadržaju i ishodima. Rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u budućoj modernizaciji srednjoškolskih kurikulu iz područja vizualnih umjetnosti.

Ključne riječi: *multikulturalnost; održivost; postmoderni umjetnički kurikul; suvremena umjetnost; umjetničko obrazovanje*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 198-208

Odgoj putem umjetnosti — suradničko učenje majke i djeteta kroz likovno stvaranje

Marijana Županić Benić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

U ovom radu prikazani su preliminarni rezultati istraživanja procesa suradnje djece (blizanaca starih 21 mjesec) i odrasle osobe (majke) u stvaranju likovnih radova.

Predmet istraživanja je suradničko crtanje i slikanje u kontekstu sociokulturne perspektive o učenju u ranom djetinjstvu.

Istraživanjem se nastoji odgovoriti na pitanje može li se odrasla osoba prisjetiti dječjih kreativnih procesa i pristupiti likovnom stvaranju „poput djeteta", a da se pritom djetetu omogući nesputano učenje kroz upoznavanje i istraživanje mogućnosti likovnih tehnika i materijala. Nastoji se prikazati mogući pristup odgoju putem umjetnosti iz perspektive majke, koja je u ovom slučaju ujedno odgojitelj i istraživač, te koji se izazovi i mogućnosti kriju unutar navedenog suradničkog odnosa.

U kontekstu istraživanja suradničkih odnosa promatra se dvosmjerni proces učenja i komunikacije između odrasle osobe i djeteta, te odnos između djece (blizanaca).

Istraživanje se temelji na akcijskom istraživanju s elementima etnografskog pristupa koji istraživaču omogućava da istraživanje i raspravu temelji na dinamičkim procesima koji se odvijaju tijekom crtanja i slikanja, te prati kako se tijekom određenog vremenskog perioda razvijaju suradnički odnosi i proširuju vizualno-likovne spoznaje.

Ključne riječi: *odgoj; rano djetinjstvo; stvaralaštvo; suradnja; umjetnost*

Uvod

Sociokulturna perspektiva

Djeci se u njihovom odgoju i razvoju treba pružiti mogućnost da se bave umjetnošću. Istraživanja o odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu, a posebice uključenosti umjetnosti unutar tog okvira omogućuju nam proširiti nove perspektive koje bi odgoju putem umjetnosti dale značajniju važnost. Ovo istraživanje temelji se na socijalnom konstruktivizmu i sociokulturnoj teoriji kurikuluma ranog odgoja, "kao suvremenoj epistemološkoj i ontološkoj odrednici razvoju spoznaje i općenito čovjeka kao humanog bića". (Miljak, 2007, str. 235). Sociokonstruktivizam, čiji je utemeljitelj psiholog L. Vygotsky, ističe kako se znanje gradi u transakciji između individue i sociokulturnog konteksta, kulture u koju je pojedinac uronjen (Miljak, 2007). Polazi se od pretpostavke da je dijete primarno socijalno biće i na njega, osim njegove biološke prirode, djeluje i socijalno i kulturno okruženje. U početku to okruženje čine osobe koje se njime izravno bave, primjerice majka koja s njim uspostavlja odnos, interakciju i komunikaciju, već od prvoga dana života. Vygotskyjevo stajalište o važnosti odrasle osobe za cjelokupni razvoj djeteta, razvoj njegovih psihičkih funkcija (mišljenje, govor, pamćenje i dr.), te za odgoj i obrazovanje, prihvaćaju i obogaćuju Bruner, Rogoff i Reggio pedagogija (Miljak, 2007). Sociokulturna perspektiva Leva Vygotskog postaje sve češći okvir koji se koristi u istraživanju obrazovanja (Bruner, 2000; Rogoff, 1990; Rogoff, 2003; Greenfield, 1984), prema tome javljaju se novi načini istraživanja obrazovanja, a i sami metodološki koncepti se mijenjaju.

Greenfieldovo (1984, str. 117) istraživanje obrazovnih procesa tijekom samostalne aktivnosti i samostalnih postignuća koristilo se njegovim konceptom koji smatra da „samostalne vještine

potječu iz zajedničkih aktivnosti". Brooks (2005) je za istraživanje dječjih procesa crtanja koristila sociokonstruktivistički teoretski okvir prema Vygotskom. Rogoff je istraživanjem kognitivnog razvoja u društvenom kontekstu nastojala „proširiti koncepte zone proksimalnog razvoja u društvenom kontekstu isticanjem međupovezanosti uloga djece, odgajatelja i ostalih sudionika" (Rogoff, 1990, str. 16). Sociokulturnom perspektivom u istraživanju smatra se upoznavanje i uvođenje djeteta u kulturu koje se odvija posredovanjem semiotičkih alata te kulture (Palinscar, 2005). Te alate, među koje spadaju i likovne tehnike, djeci predstavljaju (Brooks, 2005; Rogoff, 2003) i demonstriraju (Rogoff, 2003) odgajatelji koji s njima provode najviše vremena, a to su uglavnom majke.

Suradnja

„Djeca surađuju/oponašaju na dva načina — izravno i nesvjesno", odnosno „djeca kopiraju i oponašaju najvažnije odrasle osobe koje ih okružuju" (Jull, 1995, str. 43), a to su prije svega njihovi roditelji, zatim i svi ostali. Suradnja djeteta i odrasle osobe na zajedničkom likovnom radu vrlo je kontradiktorna iz perspektive metodike likovne kulture. Grgurić , Jakubin (1996, str. 107) navode da učitelj treba poticati i preuzeti ulogu „zainteresiranog odraslog" koji intervenira samo kad se učenik koleba i to metodama poticanja, a ne doslovnim interveniranjem. Belamarić (1986, str. 253) tvrdi da „do ometanja likovnog stvaralaštva, odnosno likovnog jezika, dolazi zbog nepoznavanja i nerazumijevanja uloge i funkcije te sposobnosti u razvoju djece, odnosno želje okoline da poduči dijete kako će nešto nacrtati, naslikati ili napraviti." Nažalost, vrlo je često u praksi odgojno-obrazovnih ustanova prisutan oblik ometajućeg pristupa likovnom stvaralaštvu. Takav se pristup negativno odražava na unutarnje — nevidljive stvaralačke i kreativne procese djece, te na vanjske — vidljive produkte ometajućeg stvaralaštva; primjerice dječji likovni radovi izloženi na panoima vrtića i škola kao prisutnost likovnih šablona i kiča (Huzjak, 2009).

Pristup ovom akcijskom istraživanju je iz perspektive umjetnice, istraživača i majke/odgojitelja (*eng. a/r/tographer* (1)), a zasniva se na „otkrivanju dječje perspektive" koja se u svom drugom značenju odnosi na istraživanje „dječjeg svijeta" i to tako da se o djeci i djetinjstvu zaključuje na temelju *dječje interpretacije vlastitog svijeta*, a ne iz pedagoške (stručne) hermeneutike ili pak iz shvaćanja odraslih. (Bašić, 2009, str. 29).

U ovom slučaju u istraživanju „dječjeg svijeta" *predmet istraživanja* je suradničko crtanje i slikanje majke i djeteta (djece), u kontekstu sociokulturne perspektive o učenju u ranom djetinjstvu.

Istraživanjem se nastoji odgovoriti na pitanje može li se odrasla osoba prisjetiti dječjih kreativnih procesa i pristupiti likovnom stvaranju „poput djeteta", a da se pritom djetetu omogući nesputano učenje kroz upoznavanje i istraživanje mogućnosti likovnih tehnika i materijala? U ovom akcijskom istraživanju surađivala sam sa svojom djecom, blizancima koji su tada napunili dvadeset i jedan mjesec života. Prilikom zajedničkog crtanja i slikanja na velikom formatu koristila sam *metodu suradničkog učenja* koja se odnosi na naizmjenično preuzimanje vodstva tijekom procesa nastanka likovnog rada, bez obzira na razlike u godinama i crtačkom ili slikarskom iskustvu. Prihvatila sam mogućnost da nećemo postići potpuno suradničko iskustvo, ali zanimalo me možemo li „usvojiti nove strategije i znanja o svijetu i kulturi" (Palinscar, 2005, str. 290) ako se oslobodim poriva da „vodim" njihov proces učenja. Zajednički rad na likovnom radu uvijek je nepredvidljiv. Dijete i odrasla osoba mogu konstantno i bez ograničenja donositi odluke o upravljanju procesom izrade likovnog rada. Međutim, metoda suradničkog učenja može djelovati samo ako je odrasla osoba spremna prihvatiti povratak dječjim tehnikama crtanja i slikanja, što znači promatrati dijete i likovno se izražavati „poput djeteta", umjesto da djetetu određuje plan izrade crteža i intervenira.

Znanstveni cilj ovog preliminarnog istraživanja je pridonijeti raspravi koja smatra da je odgoj putem umjetnosti djeci potreban. *Praktični je cilj* potaknuti odgojitelje/učitelje da se prisjete svojih kreativnih procesa iz djetinjstva i da djeci omoguće istraživanje likovnog jezika različitim likovnim tehnikama, da potiču suradničke odnose i komunikaciju, uvažavaju i pokušavaju razumjeti dječji svijet likovnog izražavanja i stvaranja u cilju unapređivanja prakse. Potrebno je

istaknuti da ovo istraživanje ne nastoji ubrzati razvoj u ovom slučaju djetetove faze izražavanja primarnim simbolima, koja je u svojim začecima. Dijete se ne potiče da slika „realističnije" ili „bolje", nego se ističe transformacija i odraslih i djece uključenih u proces suradnje u skladu s konceptom kognitivnog razvoja prema Rogoff (2003, str. 237):

„Kognitivni razvoj se sastoji od pojedinaca koji mijenjaju svoje načine razumijevanja, percepcije, primjećivanja, razmišljanja, pamćenja, klasifikacije, refleksije, postavljanja problema, rješavanja problema, planiranja, itd. – prilikom suradničkih pothvata koji se baziraju na kulturalnim praksama i tradicijama zajednice. Dakle kognitivni razvoj je aspekt transformacije sudjelovanja u sociokulturnim aktivnostima."

Kod suradnje djece i odraslih osoba prilikom stvaranja likovnih radova bez obzira na veliku razliku u životnom iskustvu, komunikacijskim vještinama i vještinama likovnog izražavanja, obje strane dobivaju tim iskustvom. Istraživanje je meni kao majci omogućilo učiti zajedno sa svojom djecom, dijelili smo znanja kroz suradnju putem umjetnosti, a to nas je iskustvo sve obogatilo. Postoji mogućnost da je proces naše suradnje uključivao i određenu razinu mog vođenog sudjelovanja. Rogoff (2003) ističe da djeca uče kada drugi „pružaju vodstvo tijekom zajedničkih aktivnosti". Moje vodstvo i usmjeravanje vidi se u samoj pripremi okruženja, odabiru likovne tehnike, papira, demonstraciji upotrebe likovno-tehničkih sredstava kao što je npr. korištenje vode i kista kod akvarela.

Smatram da smo tijekom istraživanja dobro surađivali u sljedećim situacijama: kad smo radili skladno, a ne odvojeno; kad smo vodili međusobno aktivne dijaloge (verbalno i neverbalno); kad smo promatrajući se reagirali na naše aktivnosti; kad je svatko od nas imao slobodu donositi odluke o daljnjem radu; kad smo dijelili i međusobno razmjenjivali vještine.

Metodologijski pristup istraživanju

U sklopu razmatranja odgoja putem umjetnosti, odnosno suradnje majke i djeteta kroz likovno stvaranje, provedeno je *akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa*. Etnografski pristup koristio se u prikupljanju podataka u obliku video snimki, fotografiranja i pisanja zabilješki što je omogućilo provedbu mikroanalize promatranih procesa i refleksija. Analizom snimki uočeni su suptilni neverbalnih znakovi, pogledi, procesi nastanka zajedničkog likovnog rada, metode upotrebe likovnih tehnika i slušanje verbalne komunikacije tijekom crtanja i slikanja. Iako je ova metodologija fleksibilna, mnogi faktori predstavljaju ograničenje ovom istraživanju. Prvo je ograničenje što sam u nastanku likovnih radova za ovo istraživanje surađivala sa samo dva djeteta, koji su pritom braća istih godina (blizanci), odrastaju u istim uvjetima i osim od okoline, uče i jedan od drugog i surađuju, posebice u situacijama kada otkrivaju nešto novo, pa nije moguće generalizirati rezultate istraživanja i utvrditi na koje načine ostala djeca mogu imati koristi od suradnje s odraslom osobom. Treba uzeti u obzir da neka djeca možda nisu zainteresirana ili ne uživaju u ovakvom načinu rada. Daljnja istraživanja bit će potrebna provesti s djecom različitih godina i različitih osobnosti. Drugo ograničenje je da sam radila s djecom određene starosti koja su u istoj razvojnoj fazi, a raspon godina od rođenja do osme godine života, tzv. razdoblje ranog i predškolskog odgoja, velik je ako se uzme u obzir brzina sazrijevanja djece u ovom periodu. Bio bi potreban širi raspon podataka kako bi se provele kritičke analize potencijalne primjene i korisnosti ovog projekta. Treće ograničenje je da su svi radovi nastali u kratkom vremenskom periodu, unutar mjesec dana, što nije dostatno za kritičko istraživanje teorija. Stoga će ovaj rad otvoriti mnoga pitanja vezana uz potencijalne uspjehe suradničkog rada. Četvrto i zadnje ograničenje je da sam radila sa svojom djecom, pa nisam sigurna bih li mogla na isti način raditi i s ostalom djecom. Druga djeca, posebice njihove dobi, mogu reagirati sasvim drugačije na moju prisutnost, a ni verbalna komunikacija ne bi bila jednako zastupljena. Da bi se istražile takve situacije, bilo bi potrebno istraživanje s više sudionika. Iako prezentirani rezultati nisu konačni, preliminarna faza ovog akcijskog istraživanja bila je potreban korak u procesu istraživanja. Unatoč ovoj problematici, preliminarni rezultati ovog istraživanja pokazali su se korisnim za određivanje daljnjeg smjera istraživanja suradničkog crtanja i slikanja u sociokulturnom kontekstu.

Analiza procesa nastanka zajedničkih likovnih radova

U analizi procesa nastanka zajedničkih likovnih radova odlučila sam koristiti narativni pristup umjesto formalnog stila izvještavanja rezultata jer mi to omogućuje točnije opisati metode eksperimentiranja idejama i opažanje procesa. Prikaz rezultata izvještaja ovog akcijskog istraživanja (Cohen, Manion, Morrison, 2007) nastao je prema stajalištima Zuber-Skerritt (1996 navedeno u Cohen i ost. 2007, str. 232) koji iznose da su „akcijska istraživanja kritičko (i samokritičko) suradničko istraživanje refleksivnih praktičara koji su odgovorni i rezultate vlastitih istraživanja čine javnima, samoevaluiraju svoju praksu i uključuju se u sudioničko rješavanje problema i trajni profesionalni razvoj". Pri samom pristupu pisanju ovog rada zbog značaja sudjelovanja, suradnje, refleksivnosti i individualnosti vodila me i tvrdnja Somekh (1995 navedeno u Cohen i ost. 2007, str. 240) kako su „akcijska istraživanja, za razliku od mnogih „akademskih" radova, tipično napisani u prvom licu."

Istraživanje sam započela stvaranjem osnovnih preduvjeta da bi moglo doći do nastanka likovnih radova, pripremom samog okruženja (prostora i materijala) te postavljanjem kamere i fotoaparata u neposrednoj blizini, kako bih mogla snimiti i dijaloge, osim samog likovnog izražavanja koji su se javljali tijekom procesa. Pod dijalozima podrazumijevam svoje obraćanje djeci; zatim svoje obraćanje svakom djetetu pojedinačno; dijalog svakog djeteta pojedinačno sa mnom, dijalog između blizanaca, neverbalni monolog i dijalog djece sa mnom te međusobno; te moj neverbalni monolog i dijalog s djecom i naš vizualni suradnički dijalog kroz praksu. Djeca su u trenutku istraživanja koristila vrlo malo riječi jer su tada imali dvadeset i jedan mjesec života, većinom je to bila kombinacija glasova i neverbalnog govora tijela, no kad bi međusobno komunicirali ponekad bi razvili čitave dijaloge „svojim jezikom" (skup glasova koji je meni nerazumljiv) oponašajući na taj način govor i komunikacijske procese koje su uočili kod odraslih. Unatoč tome, doprinosili su verbalnom dijalogu kroz svoja osobna iskustva, rastućim iskustvom suradnje. Očekujem da bi istraživanje koje bi se provelo među starijom djecom prikupilo više primjera plodonosnih dijaloga. Sve vrste dijaloga koji nastaju tijekom suradnje bogat su izvor podataka i doprinose istraživanjima i razumijevanju uloga suradnje unutar odgoja i obrazovanju tijekom ranog djetinjstva. Za potrebe ovog istraživanja zajednički smo napravili četiri rada u mjesec dana. Djeca su upoznala i koristila crtačke i slikarske tehnike primjerene njihovoj dobi. S nekim likovnim tehnikama bili su upoznati i ranije, a uvela sam im i neke s kojima su se prvi put susreli.

U ovom istraživanju njima nov i dosad nepoznat rad bio je na velikom formatu papira koji je stavljen na pod ili vertikalno uspravljen uza zid. Do tad se njihova likovna aktivnost odvijala za stolom gdje bi stvarali zasebno svatko na svom papiru ili na velikom zajedničkom, ali pritom svatko na svojoj strani papira. Razlog je bila sigurnost djeteta jer većina likovnih tehnika nije namijenjena djeci mlađoj od dvije ili tri godine. Drugačije je bilo i to što sam i ja radila s njima, što se nije događalo kad bi svatko radio svoj rad. U svrhu istraživanja koristili smo razne mokre i suhe crtačke i slikarske tehnike: pastele (drvene bojice) topive u vodi, voštane pastele, flomastere, vodene boje, boje za slikanje prstima (akril); a od pribora: posude za vodu, palete, čaše za akril i kistove različitih dimenzija. Za podlogu sam koristila papir za crtanje i papir za akvarel velikog formata, ali različitih dimenzija, koji sam pričvrstila na čvrstu podlogu kako bih rad mogla po želji uspraviti i omogućiti djeci pristupiti radu iz različitih perspektiva. Za svaki likovni rad koristili smo više različitih crtačkih ili slikarskih tehnika te cjelokupni spektar boja.

Tijekom rada fotografirala sam proces nastanka likovnih radova, a dijelove snimala kako bih se u analizi prisjetila određenih trenutaka. Neposredno nakon rada vodila sam i pisane bilješke. Zajednički rad na velikom formatu omogućio nam je stvaranje novog rada na postojećem, odnosno eksperimentiranje uklapanjem različitih likovnih tehnika. Proces nastanka likovnog rada u ovoj dobi je vrlo kratak, posebice ako se radi na malom formatu. Već samim povećanjem formata i stavljanjem u prostor koji je djeci omogućio slobodan pristup, aktivnost bi se produžila i do trideset minuta. Naravno, u taj vremenski period je uključena i igra likovno-tehničkim sredstvima kao bitan dio spoznaje samog djeteta. Vygotsky (1975.) upućuje na to da su za dijete umjetnost i igra psihički srodne aktivnosti ili procesi. Po završetku aktivnosti, likovni rad bi neko

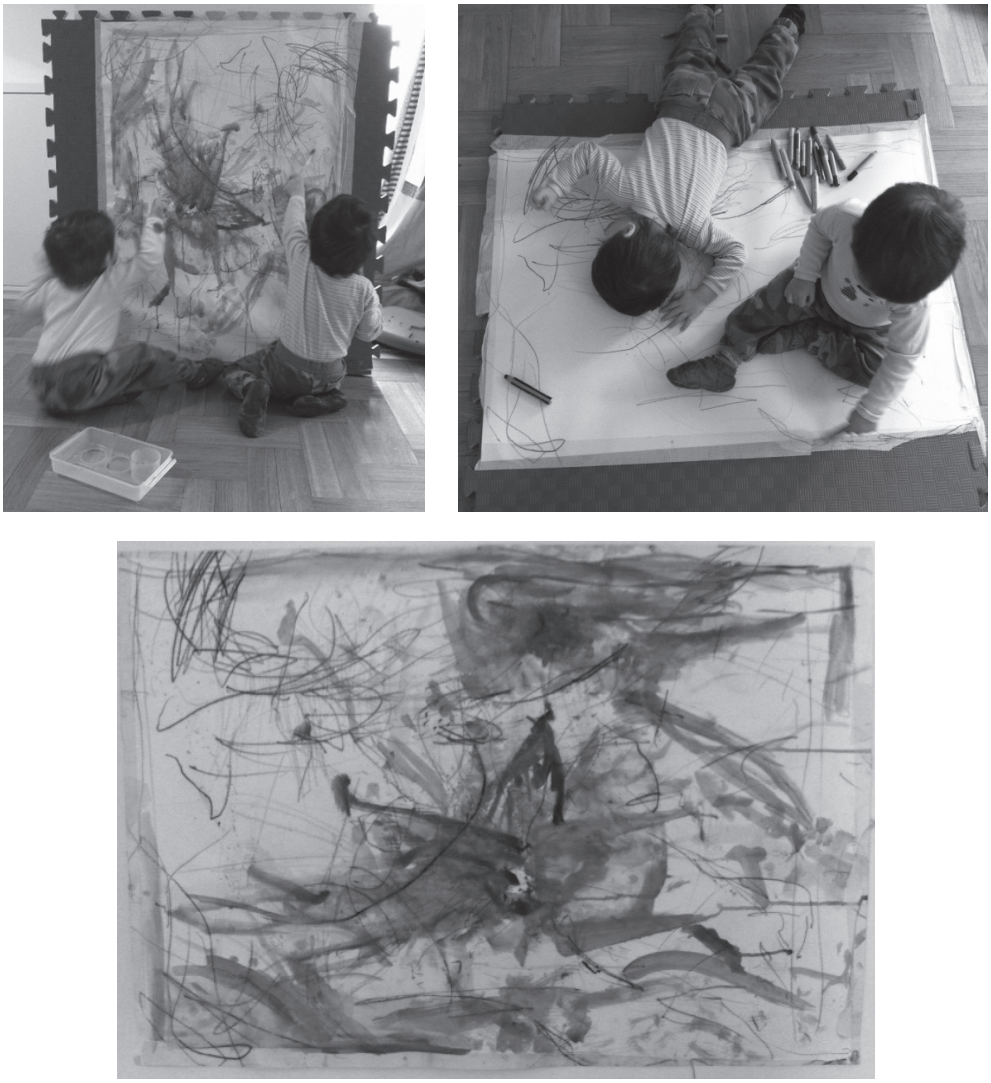
vrijeme ostajao u prostoru u kojem boravimo, djeca bi povremeno komentirala rad pokazivanjem, uzvikivanjem. Odabirom prvo suhe likovne tehnike pružala nam se mogućnost da zatim koristimo mokru tehniku i tako bi se proces nastavljao i razvijao. Time je djeci omogućeno proširivanje repertoara korištenja likovnih tehnika, a ponovna intervencija na postojećim radovima drugom likovnom tehnikom isto im je bilo novo iskustvo jer to do sada nisu radili.

Proces zajedničkog stvaranja potaknuo je transformirajuću razmjenu znanja među nama. Omogućila sam im da se upoznaju s novim, njima dotad nepoznatim likovnim tehnikama i da na drugačiji način koriste već poznate. Nisam im ograničila prostor kretanja, te su mogli mijenjati pozicije i nesputano pristupiti radu sa svih strana i na različite načine (stojeći, sjedeći, ležeći). Prateći što oni rade, kopirala bih njihov način crtanja i slikanja povlačeći jednostavnim pokretima linije i poteze koje sam uočila da rade promatrajući ih. Željela sam na taj način prepustiti se njihovom svijetu otkrivanja i igre prvim likovnim simbolima (Belamarić, 1986), odnosno likovnim elementima (Jakubin, 1999) linijom i točkom.

Naša suradnja odvijala se kroz naizmjeničnu izmjenu vodstva. Pratila sam što rade djeca, a istovremeno oni su promatrali mene i jedan drugoga, te bi svatko od nas primjenjivao uočene načine rada i tada bismo to primjenjivali u vlastitom radu. Moja uloga u procesu bila je stvoriti uvjete, povoljno okruženje za nastanak likovnih radova, s tim da sam nastojala ne kontrolirati proces nastanka, te pratiti i koristiti u svom radu likovne elemente crte i točke na način kako koriste u svojoj ekspresiji djeca ove dobi. Nisam ih kontrolirala niti dok bi se njihov potez proširio na pod, zid, njihovu odjeću, papučice, moje ruke i noge. Jednostavno bih ostala kod papira, a oni bi se ubrzo nakon što su u svojim slobodnim uvjetima istražili primjenu likovnih tehnika na ostale podloge, vratili i nastavili raditi na papiru. Promatrajući nasumične i ponavljajuće poteze likovno-tehničkim sredstvima koje su radila djeca, bila sam potaknuta oponašati taj način rada. Naučila sam ponavljati način crtanja i slikanja koji se sastoji od povlačenja linija u jednom smjeru (zakrivljenih u polukružnom pravcu prema tijelu ili se kreću gore,dolje uz oštro prelamanje), te naizmjeničnog crtanja i slikanja linija, točaka, lukova.

Kod crtanja točaka, tzv. udarnog risanja (Grgurić, Jakubin 1996), točke često skliznu od jačine udarca likovno-tehničkim sredstvom u kratku liniju, a zamijetila sam da se povremeno javlja i kružno, spiralno crtanje. Belamarić (1986) smatra da se likovni jezik najmanje djece zasniva na likovnim simbolima koji svojim oblikom i odnosima izražavaju unutrašnju ili vanjsku stvarnost djeteta, a linije smatra prvim likovnim znakovima kojima djeca počinju likovnu igru i izražavanje. Djeca su iz naše suradnje u izradi zajedničkog likovnog rada naučila ustrajati na radu na jednom papiru, primjenjivati i eksperimentirati s različitim likovnim tehnikama i podlogama te dorađivati likovne radove drugom likovnom tehnikom.

Rezultate našeg suradničkog odnosa neću analizirati zasebno za svaki likovni rad, već ću samo istaknuti ključne situacije i opažanja tokom likovnog izražavanja i stvaranja. Pojedinačna analiza likovnih radova nije unutar teme ovog rada, moja je namjera opisati tijek procesa, suradničke odnose i suradničko učenje te moje osobne spoznaje i zapažanja kao refleksivnog praktičara.



Slika 1. Proces izrade likovnog rada (gore, sredina); kombinirana tehnika: pastele topive u vodi, voštane pastele i akvarel (dolje)

Prvi rad nastao je kombinacijom pastela topivih u vodi i akvarela. Sam početak rada izazvao je veliku znatiželju i zadovoljstvo kod djece. Postavljanje na pod papira pričvršćenog na podlogu, te stavljanje pastela odmah ih je privuklo, sjeli su na papir i crtali oko sebe, ja sam kopirajući njihov stil crtanja počela vući crte uz rub papira, namjerno ne želeći zauzimati prostor, nakon čega su i oni sami promatrajući me, isprobali taj moj način. Ubrzo su počeli isprobavati i druge podloge, potez bi se proširio s papira na podlogu, pa na pod, kao da prate koliko daleko može putovati linija. Zatim je jedan od braće otkrio da može crtati po svojim papučicama, nakon čega ga je odmah i drugi kopirao u radnji. Tad je jedan ugledao moje bose noge i počeo bojati nokte na nogama, a drugi blizanac je u tome vidio novi vid zabave i igre, pa su uskoro moje noge postale izvrsna podloga za isprobavanje pastela. Budući da sam im to dopustila, pri radu na svakom idućem likovnom radu isprobali su svoju tehniku malo i na meni. Njihovo crtanje karakterizira brza promjena crtačkog sredstva, stalno isprobavaju kako radi neka druga pastela, bojica ili flomaster. Interakcija sa mnom, a i među djecom zbivala se u razmjeni crtačkog pribora, kao da su željeli isprobati kako radi ta moja ili bratova bojica u njihovim rukama. Kad bih namjerno prestala raditi, nudili su mi pribor da im se priključim. Karakteristično je i to što među djecom ni u jednom trenutku našeg zajedničkog rada na svim likovnim radovima nije bilo sukoba, koji je karakterističan za tu dob u svakodnevnim situacijama i igri jer se paralelno promatraju i izvode iste

ili slične radnje i igraju se istim igračkama. Zatim sam im ponudila vodene bojice, kistove, palete i čašice s malo vode. Demonstrirala sam im tehniku akvarela jer nikada nisu radili vodenim bojicama i brzo su usvojili da prvo umoče kist u vodu, zatim u boju, pa na podlogu. Na samom početku bili su fascinirani time da mogu obojiti vodu i da se događa miješanje boja na paleti, igra samim priborom je potrajala, dok nisu počeli povlačiti poteze po papiru. Kod svakog rada koji bi uslijedio nakon prvog bili su uzbuđeni pri samom postavljanju papira, glasno su komentirali i pokazivali mi gdje moram podlogu staviti na pod, a zatim bi zauzeli svojim tijelima prostor na papiru i brzo su izmjenjivali i isprobali sav pribor koji sam im ponudila.



Slika 2. Kombinirana tehnika: flomasteri i akvarel

Prilikom stvaranja drugog rada za koji su korišteni flomasteri i akvarel, prije samog rada poskidali su sve čepove s flomastera, a zatim su ih brzo uzastopno i naizmjenično isprobali na papiru koristeći isti način kao i u opisu prvog primjera. Zatim su se počeli igrati s čepovima, pokušavajući zatvoriti flomastere. To ih je jako okupiralo, odjednom je bez ikakvog mog uplitanja postalo važno zatvoriti sve flomastere. Jedan od blizanaca je dohvatio nekoliko čepova, isprobao ih sve redom istražujući pristaju li svi istom flomasteru. Preokupacija u njihovoj svakodnevnoj igri je zatvaranje i otvaranje različite ambalaže. Taj sustav otvaranja pokušali su kad sam im uz voštane pastele okruglog oblika, po prvi put ponudila i voštane pastele u obliku kvadra. Iako su me vidjeli kako povlačim njima poteze, pokušavali su ih „otvoriti“ poput kutijice; taj oblik pastela ih je zbunjivao i frustrirao.



Slika 3. Kombinirana tehnika: voštane pastele i akrilne boje

Kod svakog rada, djeca su u potpunosti isprobala sav svoj repertoar korištenja likovnih tehnika i likovnih elemenata, koji je bio u fazi izražavanja primarnim simbolima. U početku su crtali i slikali široke polukružne linije zakrivljene prema tijelu, koje bi ponekad prelazile u spiralu, te oštre cik-cak linije i točke (udarno crtanje). Na trećem radu prilikom slikanja akrilnim bojama (ekološki prihvatljive za djecu) primijetila sam da su se uz ravne poteze u svim smjerovima, pojavili polukružni i kružni potezi kistom. Mislila sam da je to slučajnost, no jedan od blizanaca je ponovio to svoje otkriće nakon toga još tri puta. Jedino je rad s akrilnim bojama nastao za stolom, no uživali su u miješanju boja na papiru i međusobno smo izmjenjivali kistove i kantice s bojama (primijenili su isti sustav razmjene kao i kod ostalih likovno-tehničkih sredstava). Zanimalo me kako će reagirati ako na pod stavim dva papira manjeg formata i ako ne sudjelujem u crtanju. Ponudila sam im voštane pastele. Zauzeli su mjesto svako ispred svog papira i crtali zasebno, kao što inače rade za stolom i pritom ne bi sjeli ili stali na rad kao kod većeg formata. Kada su završili, jedan od blizanaca došao je do rada drugog, mislila sam da će intervenirati, no međutim nije, već su se počeli zabavljati spremanjem pastela u kutiju.



Slika 4. Tehnika mokro na mokro: akvarel i pastele topive u vodi

Prilikom slikanja četvrtog rada promijenila sam dosadašnji pristup time što sam im ponudila mokar papir i istovremeno pastele topive u vodi, te vodene bojice s kistovima i vodom. Prvo su opipali podlogu, a zatim su dohvatili kistove i vodu, te počeli koristiti akvarel, povlačeći poteze na isti način koji je uočen i u prethodnim radovima. U ovom slučaju nisu pokazali interes za već poznatim pastelama i puno manje vremena su proveli za papirom. Isprobavajući ostale podloge, kao i prije, zadržali su se na zidu po kojem su kistom povlačili poteze. Nakon toga obojica su se počela igrati tako da su pretrčavali preko rada, odnosno mokre podloge, ostavljajući tako slučajne otiske. Kod ovog primjera suradnja se zbivala više s jednim djetetom, dok je drugi bio zaokupljen slikanjem po zidu ili samom igrom vodom i kistom.

Vidi se i značajna razlika u osobnosti među blizancima: jedan je više fokusiran na promatranje onog što se zbiva kad sam povlači crte ili poteze kistom, zaokupljen je vlastitim radom, ali istovremeno prati sve što se događa, no znatno manje u usporedbi s bratom uspostavlja kontakt sa mnom i s njim. Drugo dijete, uz svoje crtanje i slikanje, stalno nastoji svima „podijeliti poslove“, zauzima samo središte papira, stalno komunicira sa mnom i s bratom. Promatrala sam slikanje iz perspektive njihove razine vizualno-likovnog razvoja i koristila sam njihov pristup radu s malim

prilagodbama. To znači da sam se koristila likovnim elementima kojima se oni služe, radeći sporije i na jednom segmentu papira. U ostale dokaze naše suradnje ubrajam više vrsta dijaloga koje smo razmijenili tokom crtanja i slikanja. Najplodonosniji dijalozi bili su oni koji su se odvijali kroz radnju, a ne oni koji su se odvijali verbalno, što se vidi u načinu na koji smo jedni druge promatrali i kako smo svoja zapažanja koristili u vlastitom radu. Tokom rada jednostavnim riječima sam ih pohvalila ili pokazala interes za ono što su napravili, a oni su mi pritom uzvratili svojevrsnim „komentarom" na svoj način iz kojeg se moglo iščitati njihovo zadovoljstvo.

Stvaranje likovnih radova zajedno sa svojom djecom za mene je bilo oslobađajuće jer nisam imala nikakvih očekivanja, nisam se vodila nekom mentalnom slikom/idejom kako bi nešto moglo i trebalo izgledati koja se inače javlja prije nego sama stvaram svoj likovni rad. Sasvim sam sigurna da ni moja djeca nisu razmišljala niti imala očekivanja kako bi rad trebao izgledati, jednostavno smo se prepustili trenutku, igri i istraživanju s likovnim tehnikama. Ovo samo po sebi nije dokaz suradničkog učenja, ali činjenica da smo htjeli zajedno likovno stvarati i da smo imali jednak utjecaj na vođenje procesa, onoliko koliko je to bilo moguće, ukazuje da smo uspješno ostvarili suradnju.

Zaključak

Likovni radovi koji su nastali u ovom akcijskom istraživanju dokazuju da su djeca u našem suradničkom učenju proširila svoje vizualno-likovne spoznaje korištenjem različitih likovnih tehnika i njihovom kombinacijom na velikom formatu prema uvjetima u sociokulturnom kontekstu. Odrasli iz ovakvog zajedničkog procesa likovnog stvaranja s djecom mogu naučiti da je u procesu likovnog izražavanja iz "perspektive djeteta" fokus na igri i istraživanju različitih mogućnosti primjene likovnih tehnika, a da pritom nije bitan ishod. Osobno smatram da sam iz ovog akcijskog istraživanja obogatila svoje iskustvo koje se temelji na dugogodišnjem poticanju kreativnosti i stvaralaštva kod djece i odraslih. Sustavno praćenje i bilježenje (etnografski pristup) ovog suradničkog procesa između mene i moje djece potaknulo me na promišljanje i refleksiju o pojedinostima interakcije koje u svakodnevnim okolnostima možda ne bih zamijetila ili im ne bih pridodala važnost na način da ih ponovno ispitam. Sociokulturni karakter ovog istraživanja obogaćuje proces učenja svih sudionika, bez obzira na njihove godine. Svrha ovog istraživanja je obogatiti djetetovo vizualno-likovno iskustvo i kognitivne spoznaje, te promatrati što se događa kad dijete ima slobodu stvaralaštva i kad ishod rada nije bitan toliko koliko su bitni suradnički odnosi i istraživanje likovnih tehnika. Iako je ovo samo preliminarno istraživanje, rad opisuje ishode suradnje između djeteta i odrasle osobe, a ne ishode koji se događaju kad dijete samostalno radi ili kad odrasla osoba ima plan likovnog stvaranja. Daljnja istraživanja bi mogla uspostaviti ovaj način rada kao vrijedan i zanimljiv model podučavanja tijekom ranog djetinjstva, s time da uporabom tog modela i djeca i učitelji mogu proširiti svoje znanje i umjetničke vještine. Ovo istraživanje je provedeno s djecom koja su u fazi izražavanja primarnim simbolima i radovi su im sami po sebi apstraktni. Zanimljivo bi bilo promatrati i istražiti u kojem kontekstu zajedničkog likovnog stvaranja takav model može funkcionirati među djecom starije dobi, koje su metode pritom primjenjive, kako bi trebalo modificirati proces suradnje, a da ne dođe do ometanja likovnog stvaralaštva. Smatram da bi više primjera ovakvih istraživanje iz prakse učitelja i odgajatelja kao refleksivnih praktičara dali doprinos ne samo njihovom osobnom i profesionalnom razvoju, već i samoj metodici likovne kulture

Bilješke:

1. **A/r/tographer** – eng. riječ art (umjetnost) skraćenica je za riječi **a**rtist (umjetnik) /**r**researcher (istraživač) /**t**eacher (učitelj), odnosno to je naziv za istraživača koji se koristi tzv**. a/r/tografijom (eng. a/r/tography**), metodološkim konceptom koji je kao pojam uvela Rita Irwin (2004.), a čini vrstu istraživanja koja se temelji na umjetnosti (eng. art-based research). A/r/tografija je vrsta akcijskog istraživanja koja se koristi elementima autoetnografskog istraživanja za analizu podataka i predstavljanje rezultata. Za ovu vrstu istra-

živanja je specifično da se ne istražuje predmet ili proizvod, već se promatra dinamički utjecaj situacijskih faktora (npr. politički, ekonomski ili sociološki procesi) na učenje, stvaralaštvo i istragu (Irwin i dr., 2006).

Literatura

Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju. *Odgojne znanosti, 11*(2), 27-44.
Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
Brooks, M. (2005). Drawing as a unique mental development tool for young children: Interpersonal and Intrapersonal Dialogue. *Contemporary Issues in Early Childhood, 6*(1), 80-91.
Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
Cohen, L., Manion, L., i Morrison K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. U B. Rogoff & J. Lave (Ur.), *Everyday cognition: Its development in social context* (str. 117-138). Cambridge: Harvard University Press
Grgurić, N., i Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
Huzjak, M. (2009). *Učimo gledati 1 - 4, Priručnik za učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G., i Bickel, B. (2006.). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education, 48*(1), 70-88.
Irwin, R. L., i De Cosson, A. (Ur.) (2004). *A/r/tography: Rendering self trough arts-based living inquiry*. Vancuver: Pacific Educational Press.
Jakubin, M. (1999). *Likovni jezik i likovne tehnike: temeljni pojmovi.* Zagreb: Educa
Jull, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 205-249), Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
Palinscar, A. (2005). Social constructivist perspectives on teaching and learning. U H. Daniels (Ur.), *An introduction to Vygotsky* (2nd ed.) (str. 285-314). Hove: Routledge.
Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
Vigotski, L. (1975). Psihologija umetnosti. Beograd: Nolit.

Marijana Županić Benić
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
marijana.z.benic@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 198-208

Education Through Art – Collaborative Learning of Mother and Child Through Artistic Creation

Marijana Županić Benić
Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Zagreb, Croatia

Abstract

This paper presents the preliminary findings of a study that investigated the process of collaborative art-making, which was undertaken by children (twins at 21 months of age) and an adult (the mother).

The role of collaborative drawing and painting in early childhood education is explored using the sociocultural research lens.

The aim of this study is to determine whether the adult can relearn childhood creative processing and approach art-making "like a child" while the child engages in uninhibited learning through exploring new drawing techniques and new artistic media. The use of art-making for raising children, as well as the challenges and possibilities associated with the aforementioned collaborative approach, are discussed from the mother's perspective, who is both the parent and the researcher in this case.

In the context of collaborative relationship research, the observation emphasizes the bi-directional learning and communication processes between the adult and the children, as well as the relationship between the children (twins).

This study utilizes the action research methodology combined with ethnographic inquiry elements, which enable the researcher to conduct the investigation and develop the discussion based on the dynamic processes observed during drawing and painting. Specifically, the focus was placed on the development of collaborative relationships and the participants' visual, mark-making repertoire expansion over time.

Keywords: *art; creativity; collaboration; early childhood; upbringing*

III simpozij / 3rd Symposium

B.

Istraživanja glazbenih paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja

Researching Musical Paradigms of Childhood and Education

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 210-222

Utjecaj sviranja glazbenih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi na odabir srednje škole i zanimanja

Diana Atanasov Piljek i Tamara Jurkić Sviben
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Sažetak

Brojna znanstvena istraživanja ukazuju na povezanost određenih glazbenih aktivnosti s razvojem neglazbenih kompetencija. Učenje sviranja glazbenog instrumenta doprinosi razvoju elemenata višestrukih inteligencija.

Cilj ovoga rada je ispitati postoji li utjecaj učenja i aktivnosti sviranja nekog glazbenog instrumenta u osnovnoj školi na odabir srednje škole i zanimanja.

Za potrebe istraživanju razmatrana su pitanja: utječe li sviranje u osnovnoškolskoj dobi na odabir srednje škole i zanimanja, na uspjeh iz matematike, na razinu budućeg obrazovanja te na poznavanje stranih jezika. U istraživanju je sudjelovalo 283 ispitanika različitih dobnih skupina podijeljenih u dvije kategorije: ispitanici koji su svirali glazbeni instrument u osnovnoškolskoj dobi i oni koji nisu. Ispitivanje je provedeno provjerenim anketnim upitnikom. Rezultati su analizirani neparametrijskim metodama obrade podataka te upućuju na potrebu sviranja glazbenog instrumenta u osnovnoškolskoj dobi i višestruku korist samog sviranja u razvoju neglazbenih kompetencija mlade osobe.

Ključne riječi: *neglazbene kompetencije; osobni interesi; razina obrazovanja; sviranje*

Uvod

Temeljna polazišta – povijesni kontekst

Odgoj kroz umjetnost oduvijek je bio važna sastavnica temeljnog obrazovanja. Još od antičkog doba posebna pozornost pridavala se cjelovitosti razvoja tijela, duha i duše. Sadržaj glazbenog obrazovanja se kroz povijesna razdoblja mijenjao. Ključna glazbena aktivnost oduvijek je bila pjevanje. Sviranje se kao sastavni dio glazbenog odgoja pojavilo još u staroj Grčkoj (sviranje na liri, aulosu i kitari), a u novije doba, spominju ga filantropisti u 18. stoljeću. J. J. Rousseau (1762) u djelu *Emil ili o odgoju* zagovara praktično muziciranje u općeobrazovnoj školi u okviru kojeg se uče i note (glazbeno pismo) te važnost pedagoškog procesa u glazbenoj nastavi. U europskim se školama sviranje prvi puta pojavljuje u 19. stoljeću (Rojko, 2012) kada se i pojavljuje svijest „o vrijednosti glazbe i glazbenog odgoja u sustavu općeg obrazovanja...“ (Požgaj 1975, str. 13). Glazbena nastava tijekom vremena zauzima sve važnije mjesto u svim nastavnim planovima i programima. Tako u Engleskoj tradicijsko zborno pjevanje i skupno sviranje postaju važne glazbene aktivnosti na svim obrazovnim razinama. U Njemačkoj se javlja *Jugendbewegung* i *Schulwerk* Carla Orffa koji su znatno utjecali na razvoj glazbene pedagogije (Rojko 2012, str. 64) i dali „osobiti poticaj razvoju instrumentalnog muziciranja u Europi“.

Povijest glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj oduvijek je pratila povijesni razvoj školstva. Tradicija Aristotelovih ideja o odgojnoj funkciji glazbe, u Hrvatskoj se može pratiti još od 16. stoljeća. Dubrovački humanist Nikola Vitov Gučetić u djelu *Dello stato delle Republiche* kaže: „Djeca ne uče glazbu prvenstveno radi užitka i osvježenja duše, što ne bi trebalo niti poznavati, nego uče zbog onoga što će činiti u godinama koje slijede…“ (Tuksar, 1978, str. 103). Dalje analizirajući utjecaj Aristotelovih ideja na Gučetićeve misli, Tuksar (1978, str. 104) zaključuje „kako se (još u doba hrvatske renesanse, op.a.), pledira, da se glazbeni odgoj i obrazovanje vrše na taj način da omladina aktivno uči sviranje i pjevanje te da do određene granice sudjeluje u glazbenim priredbama“.

Iako su u renesansnom Dubrovniku postojale napredne ideje o važnosti glazbenog obrazovanja, na području Hrvatske, u nastavi glazbe od 14. do 18. stoljeća učenici uglavnom samo pjevaju. U 19. stoljeću program glazbenog odgoja obogaćuje se glazbenim opismenjavanjem. Sve do 1958. godine glazbena nastava provodila se aktivnostima pjevanja, opismenjavanja, slušanja glazbe i stvaralačkog rada. Zadaća nastavnog područja *sviranje* bila je određena kao osposobljavanje za muziciranje na instrumentu pri čemu se podrazumijevalo „sviranje na instrumentima dječjeg instrumentarija" (Osnovna škola, 1958, str. 229). Novim nastavnim planom i programom (1960.) uvodi se predmet *Muzički odgoj* koji također sadrži aktivnost sviranja. Godine 1972. nastavni predmet je promijenio naziv u *Glazbeni odgoj* i precizirao je sadržaj svih glazbenih aktivnosti pa i sviranja.

Sviranje kao aktivnost u osnovnoškolskoj dobi usko je vezana uz učenje notnog pisma.

Ono je precizirano kao: *„svjesno ovladavanje ritmičkim i metričkim oblicima koji odgovaraju meloritmičkom gradivu…, svjesno usvajanje tonova dijatonske ljestvice i njihovih odnosa u melodijskim elementima tonaliteta i načina do dva predznaka,… teoretsko znanje vezano za svjesno ovladavanje gradivom navedenih područja pjevanja, sviranja, aktivnog slušanja glazbe i stvaranja glazbe."* (Naša osnovna škola, 1972, str. 292) Sviranje je u funkciji praćenja već naučenih pjesama. Izvodi se udaraljkama, narodnim i popularnim instrumentima.

Nastavni plan i program iz 1972. godine posebno ističe važnost sviranja

„…da učenici koji iz bilo kojega razloga nisu u mogućnosti da pjevaju, mogu aktivno sudjelovati u muziciranju razreda. U pravilu treba svakog učenika do određenog stupnja naučiti svirati jedan ritmički ili melodijski instrument koji odgovara uvjetima rada na školi. Zbog toga suvremena glazbena pedagogija zahtijeva da redovna nastava obuhvati i sviranje, i to ne samo u obliku slobodnih aktivnosti. Sviranje je zato uvedeno već od prvoga razreda, a u idućim ga razredima treba dalje razvijati. Za skupno muziciranje u razredu biraju se instrumenti koji u pogledu tehničkog ovladavanja ne predstavljaju za dijete veće tehničke teškoće…

Obveznim treba smatrati svladavanje najjednostavnijeg oblika praćenja pjesme na instrumentima… Rad na instrumentalnoj poduci valja obavljati u vrijeme redovne satnice. Međutim poduka na instrumentima koji zahtijevaju veće ovladavanje tehnike, a osim toga nisu pogodni za kolektivnu poduku s cijelim razredom, organizira se u oblicima izvanrednih glazbenih grupa…

Prvobitnom sviranju ritma na udaraljkama mogu se kasnije pridružiti i melodijski instrumenti: tamburice, melodike, usne harmonike, gitare, blok-flaute, ksilofoni i metalofoni, mandoline i dr. U razredno sviranje i kod instrumentalne pratnje pjesme koju razred pjeva treba obuhvatiti i one učenike koji su tehniku sviranja bilo kojeg instrumenta stekli u glazbenoj školi ili na nekom glazbenom tečaju." (Naša osnovna škola 1972, str. 290)

Glazbena nastava danas

Glazbena aktivnost sviranja melodijskih instrumenata na području Hrvatske bila je uključena u nastavu glazbe do zadnje promjene Nastavnog plana i programa 2006. godine. Do tada, sviranje melodijskih instrumenata bilo je moguće ostvariti *sviranjem po sluhu* (za učenike kojima je sluh dovoljno razvijen) ili *po notama* (ukoliko je učenik usvojio osnove glazbenog pisma). Novim Nastavnim planom i programom, glazbeno opismenjavanje je zadano kao „*obrazovno postignuće*: informativno poznavanje temeljnih znakova notnoga pisma – na razini prepoznavanja... elementarno (verbalno) poznavanje (slike) notnoga pisma…" (NPIP 2006, str. 73). Spomenuta razina prepoznavanja notne slike nije dostatna za praktičnu aktivnost sviranja melodijskih instrumenata na nastavi glazbe. Suvremena nastava glazbene kulture iz spomenutih razloga više ne omogućava sviranje melodijskim instrumentima, a smanjenje satnice same nastave ne uključuje mogućnost sviranja po sluhu.

Utjecaj određenih aspekata glazbenog obrazovanja na razvoj individualnih sposobnosti

Obrazovanje je „organizirano kognitivno i psihomotorno učenje. Obrazovanjem se u određenoj mjeri razvijaju pojedine intelektualne i psihomotorne sposobnosti" (Pastuović, 1999,

str. 44, 45). Svrha obrazovanja nije samo obrazovanje za zadovoljavanje osnovnih potreba (prema hijerarhijskoj teoriji motivacije A. Maslowa), već je svrha obrazovanja osposobljavanje ljudi za uspješnije samoostvarenje koje doprinosi zadovoljstvu i većoj kvaliteti života pojedinca (prema Pastuović, 2012). Obrazovanje osposobljava za različite vrste zanimanja. Zanimanje se definira kao „svrsishodna aktivnost kojom se čovjek bavi" (Petričević, 2011, str. 13). Zanimanje bi trebalo biti odabrano s obzirom na vlastite interese, odličnosti i sposobnosti koje se mogu poticati i razvijati još od rane dječje dobi. Kasnije školovanje oblikuje specifične kompetencije koje su u skladu s osobnim mogućnostima, aspiracijama i razinom motivacije. Sukladno tomu, pojedinci odlučuju o upisu u vrstu srednje škole i izboru budućeg zanimanja. Uloga glazbenih aktivnosti u okviru osnovnog obrazovanja nije samo temeljna edukacija glazbe, već i razvoj neglazbenih sposobnosti koje utječu na oblikovanje cjelokupne osobnosti. Sukladno *Teoriji višestrukih inteligencija* H. Gardnera (2006), koja tumači da svaka osoba posjeduje više inteligencija različitih razina razvijenosti, posebnu pozornost treba obratiti djeci te im pružiti mogućnosti razvoja elementarnih sastavnica svih inteligencija u što ranijoj dobi. Njihovom razvoju u velikoj mjeri doprinose i glazbene aktivnosti. Njima se razvijaju i neglazbene sposobnosti. Glazba „pomaže razvitku intelektualnih (zaključivanju, analiziranju, pamćenju, apstrakciji, razumijevanju) i motoričkih (brzini, koordinaciji, preciznosti) sposobnosti (Šulentić Begić i Špoljarić, 2011, str. 449). Campbell (2003) ističe da glazba pozitivno djeluje na inteligenciju – razvijaju se govorne vještine, radne navike, pamćenje činjenica, vizualno i slušno pamćenje, razina komunikacije, kreativnost, empatičnost, duhovnost, karakter i uklanja stres. Brojna znanstvena istraživanja potvrđuju pozitivne učinke bavljenja glazbom na području razvoja jezičnih djelatnosti. Poveznicu glazbe i usvajanja čitanja ističe Forgeard i sur. (2008, str. 383) te navodi „da glazbene sposobnosti pripremaju podlogu za fonološke i čitalačke vještine". Povezanost je izražajnija kod djece koja se aktivno bave glazbom u odnosu na djecu koja nisu izložena glazbenim aktivnostima. Aktivno bavljenje glazbom i zvukovna artikulacija (Gromko, 2005) pomažu u glasovnoj analizi i sintezi riječi. Moritz i sur. (2012) dokazali su vezu između ranih ritmičkih vještina, glazbene pouke i fonološke svjesnosti kod djece predškolskog uzrasta (5-6 godina). Glazbena aktivnost pomaže u učenju stranih jezika (Shabani i Torkeh, 2014). Povezanost matematike i glazbe sadržana je u elementima spacijalne inteligencije koja se pri aktivnosti sviranja naročito razvija (Rauscher i sur. 1997; Gardiner, 2000; Hetland, 2000).

Glazbene aktivnosti koje se provode u osnovnoškolskoj dobi ne pogoduje razvoju samo specifičnih glazbenih sposobnosti već proces kontinuiranog razvijanja elemenata glazbenog sluha (osjećaj za ritam, intonaciju, dinamiku, tempo, realizaciju glazbenih misli pokretom, glazbenu analizu, glazbenu dikciju, uočavanje ugođaja glazbe, memoriranje glazbenih cjelina, dekodiranje pisanog znaka, skupno muziciranje) djeluje na određene psihološke, kognitivne i motoričke sposobnosti djece. Hyde i sur. (2009) ukazuju da glazbene aktivnosti sviranja utječu na plastičnost mozga odnosno prilagodljivost mozga te iskorištavanje i pojačavanje živčanih kontakata i putova. Tako su se kod šestogodišnjaka koji su 15 mjeseci učili svirati instrument pokazale anatomske promjene u dijelovima mozga koji kontroliraju aktivnost sviranja. To su promjene u motoričkom korteksu, ali i promjene u auditornom korteksu i corpus callosumu. Rezultati neuroznanstvenih istraživanja također dokazuju da ljudi koji se intenzivno bave glazbom imaju više sive tvari u mozgu (Gaser i Schlaug, 2003). Sviranje glazbenih instrumenata podjednako razvija obje polutke mozga, stvaraju se i ojačavaju neuronske veze (Amunts i sur., 1997). Sviranje glazbenih instrumenata dovedeno je u vezu s ubrzanim sazrijevanjem moždane kore u području motoričkog korteksa i centra za koordinaciju, djela mozga odgovornog za vizualno-spacijalno snalaženje, područja odgovornog za kontrolu emocija i centra za regulaciju impulsa (Hudziak i sur. 2014). Također, brojna istraživanja potvrđuju pozitivnu vezu između kontinuiranog bavljenja glazbenim aktivnostima i visoke razine akademskih postignuća (Babo, 2001; Cardarelli, 2003; Frakes, 1984; Huang, 2004; Linch, 1993; Trent, 1996).

Metodologija istraživanja

Problem ovog istraživanja je ispitati utječe li sviranje melodijskog glazbenog instrumenta u osnovnoškolskoj dobi na budući odabir vrste srednje škole, uspjeh u matematici tijekom školovanja, poznavanje stranih jezika, buduću razinu obrazovanja i odabir zanimanja.

Cilj istraživanja bio je ispitati postoji li, i u kolikoj mjeri, povezanost sviranja melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi s odabirom vrste srednje škole, uspjehom u matematici tijekom školovanja, poznavanjem stranih jezika, s budućom razinom obrazovanja i odabirom zanimanja.

Hipoteze

H_1 Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi utječe na odabir vrste srednje škole.
H_2 Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi utječe na uspjeh u matematici tijekom školovanja.
H_3 Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi utječe na poznavanje stranih jezika.
H_4 Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi utječe na razinu budućeg obrazovanja.
H_5 Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi utječe na odabir zanimanja.

Metode rada

Uzorak ispitanika

U istraživanju je korišten prigodni uzorak ispitanika rođenih zaključno do 1989. godine, starijih od 25 godina (N=283). Svi ispitanici su polazili osnovnu školu u Republici Hrvatskoj i prema važećem Nastavnom planu i programu do 2006. godine.

Prikupljanje podataka

Podatci su prikupljeni posebno konstruiranim upitnikom od 14 pitanja koja se odnose na: sviranje glazbenog instrumenta (i kojeg) u nastavi glazbe u osnovnoj školi, trajanje poduke sviranja, učenje glazbenog pisma u osnovnoj školi, intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe u osnovnoj školi**,** sviranje u izvannastavnoj aktivnosti – orkestru u osnovnoj školi, sviranje u orkestru kulturno-umjetničkog društva ili udruge, sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke, pohađanje glazbene škole, prosječna ocjena iz matematike tijekom školovanja, vrsta srednje škole koju su ispitanici pohađali, pohađanje srednje glazbene ili plesne škole, broj stranih jezika koje ispitanici govore te zvanje i zanimanje ispitanika.

Postupak istraživanja

Upitnik je podijeljen u dva dijela. Prvih osam pitanja odnose se na informacije o glazbenoj naobrazbi ispitanika. Ispitanici su grupirani na one koji su svirali u osnovnoj školi i one koji nisu, prema broju godina sviranja instrumenta, one koji su učili glazbeno pismo u osnovnoj školi ili nisu, u kojoj mjeri ih je zaokupljala nastava Glazbene kulture u osnovnoj školi, jesu li svirali u orkestru kao izvannastavnoj aktivnosti u osnovnoj školi, kulturno-umjetničkom društvu ili udruzi, jesu li pohađali tečaj ili privatnu poduku instrumenta i jesu li pohađali glazbenu školu.

Drugi dio upitnika odnosi se na uspjeh iz matematike tijekom školovanja, vrstu srednje škole koju su ispitanici pohađali, pohađanje srednje glazbene ili plesne škole, broj stranih jezika koje govore, zvanje ispitanika i zanimanje. Svaka od pretpostavljenih hipoteza povezana je s jednim od pitanja iz drugog dijela upitnika i testirana osam puta, odnosno na svako pitanje iz prvog dijela upitnika. Podatci su neparametrijske (nominalne) prirode. Statističko križanje ostvareno je uporabom hi-kvadrat testa. Za pojedine rezultate koristili su se još i Man-Whitney test i Kruskal-Wallis test.

Rezultati i rasprava

Tablica 1. prikazuje prvu skupinu od osam pitanja u odnosu na odabir vrste srednje škole**.** Od osam pojedinačnih križanja, statistička značajnost pokazala se u dva slučaja.

Tablica 1
Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi i odabir vrste srednje škole

		N	χ^2	df	p
Sviranje instrumenta u OŠ	da	120	1.918	5	.860
	ne	163			
Koliko dugo je sviran instrument	1 godinu	14	15.751	25	.922
	2 godine	32			
	3 godine	14			
	4 godine	33			
	više od 4 godina	31			
	ne	159			
Poznavanje glazbenog pisma	da	255	4.784	5	.443
	ne	28			
Intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe	intenzivno	99	7.567	15	.940
	iznad prosjeka	140			
	prosječno	34			
	ni najmanje	10			
Sviranje u orkestru u OŠ	da, više godina	35	25.064	10	**.005****
	da, 1-2 godine	21			
	ne	227			
Sviranje u orkestru KUD ili udruge	da, više godina	24	9.968	10	.443
	da, 1-2 godine	11			
	ne	248			
Sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke	da, više godina	41	22.825	10	**.011***
	da, 1-2 godine	56			
	ne	186			
Završena glazbena škola	da, niža	33	8.877	20	.816
	da, srednja	64			
	odustao u nižoj	33			
	odustao u srednjoj	6			
	ne	147			

Utvrđeno je, da *su djeca koja su više godina svirala u orkestru u osnovnoškolskom razdoblju značajno učestalije za daljnje školovanje odabirala gimnaziju, a rjeđe tehničku srednju školu* (χ^2=25.064, df=10, p<.01). Također, utvrđeno je da su *djeca koja su tijekom više godina učila glazbeni instrument privatnom podukom ili tečajem značajno učestalije odabirala strukovnu, a rjeđe tehničku ili glazbenu srednju školu* (χ^2=22.825, df=10, p<.05). Ovakvi rezultati daju temelj za *odbacivanje nulte hipoteze i djelomično prihvaćanje Hipoteze br. 1. Učenje i neke od aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta u vrijeme osnovne škole mogu dijelom biti povezane s odabirom vrste srednje škole.*

Sviranje u bilo kojoj vrsti orkestra razvija socijalne kompetencije (suradljivost, timski rad), stvara natjecateljsko ozračje i jača samopouzdanje. Nije začudno da se takvi učenici u većoj mjeri odlučuju nastaviti svoje srednjoškolsko obrazovanje u gimnazijama koje su uz ostalo, potrebite navedenim kompetencijama. Privatna poduka ili tečaj sviranja melodijskog instrumenta podrazumijeva individualni rad ili rad u manjim skupinama gdje se izravno prenose osnovne vještine, uglavnom dostatne za amatersku razinu sviranja. Ovakav tip poduke može djelovati na smanjenje aspiracije, slabiji razvoj samopouzdanja i nedostatak natjecateljskog ozračja. Odabir takvog načina poduke može biti i obrazac ponašanja pri samom odabiru vrste srednjoškolskog obrazovanja pa se učenici češće odlučuju za praktičnija zanimanja koja im omogućuju srednje strukovne škole.

Tablica 2. prikazuje prvu skupinu od osam pitanja u odnosu na uspjeh u matematici tijekom školovanja. Od osam pojedinačnih križanja, statistička značajnost pokazala se u dva slučaja.

Tablica 2
Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi i uspjeh u matematici

		glavni rang	Man-Whitney U	Kruskal-Wallis χ^2	Z	df	p
Sviranje instrumenta u OŠ	da	131.00	8460.000	/	-2.336	/	**.019***
	ne	150.10					
Koliko dugo je sviran instrument	1 godinu	135.61	/	6.289	/	5	.279
	2 godine	122.80					
	3 godine	132.07					
	4 godine	131.77					
	više od 4 godina	137.18					
	ne	150.36					
Poznavanje glazbenog pisma	da	142.70	3391.000		- .524		.600
	ne	135.61					
Intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe	intenzivno	132.17	/	4.815	/	3	.186
	iznad prosjeka	143.73					
	prosječno	157.68					
	ni najmanje	161.75					
Sviranje u orkestru u OŠ	da, više godina	143.94	/	0.079	/	2	.961
	da, 1-2 godine	138.67					
	ne	142.01					
Sviranje u orkestru KUD ili udruge	da, više godina	144.44	/	1.750	/	2	.417
	da, 1-2 godine	168.05					
	ne	140.61					
Sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke	da, više godina	153.30	/	7.137	/	2	**.028***
	da, 1-2 godine	159.28					
	ne	134.31					
Završena glazbena škola	da, niža	155.45	/	6.594	/	4	.159
	da, srednja	133.00					
	odustao u nižoj	162.65					
	odustao u srednjoj	115.58					
	ne	139.34					

Utvrđeno je da su *djeca koja su u okviru redovite nastave u osnovnoj školi svirala glazbeni instrument imala statistički značajno bolju ocjenu iz matematike u odnosu na one koji to nisu* (Man-Whitney U=8460,000, Z=-2.336, p<.05). Utvrđeno je (Kruskal-Wallis test) i da su *djeca koja su učila glazbeni instrument privatnom podukom ili tečajem, neovisno o duljini poduke, također imala statistički značajno bolju ocjenu iz matematike u odnosu na djecu bez takve poduke* (χ^2=7.137, df=2, p<.05).

Ovakvi nalazi daju osnovu za *odbacivanje nulte i djelomično prihvaćanje Hipoteze br. 2. Učenje i neke od aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta u vrijeme osnovne škole mogu dijelom biti povezane sa školskim uspjehom u matematici.*

Ne čudi utvrđena činjenica da učenici koji su svirali melodijski instrument u osnovnoškolskom razdoblju, bez obzira na vrstu poduke, postižu statistički značajno bolju ocjenu iz matematike tijekom školovanja. Uvidom u literaturu dokazane su brojne veze glazbe i matematike, posebice u razvijenosti spacijalne inteligencije, logičkog i apstraktnog razmišljanja, stvaranju radnih navika i organizacijskih sposobnosti.

Tablica 3. prikazuje prvu skupinu od osam pitanja u odnosu na poznavanje stranih jezika. Od osam pojedinačnih križanja, statistička značajnost pokazala se u tri slučaja.

Tablica 3
Sviranje melodijskih instrumenata u osnovnoškolskoj dobi i poznavanje stranih jezika

		glavni rang	Man-Whitney U	Kruskal-Wallis χ^2	Z	df	p
Sviranje instrumenta u OŠ	da	143.12	9645.500		- .229		.819
	ne	141.17					
Koliko dugo je sviran instrument	1 godinu	150.75		5.417		5	.367
	2 godine	120.23					
	3 godine	150.75					
	4 godine	158.94					
	više od 4 godina	139.50					
	ne	141.81					
Poznavanje glazbenog pisma	da	142.13	3536.000		- .096		.924
	ne	140.79					
Intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe	intenzivno	128.73		10.047		3	**.018***
	iznad prosjeka	153.61					
	prosječno	126.13					
	ni najmanje	164.70					
Sviranje u orkestru u OŠ	da, više godina	152.74		3.392		2	.183
	da, 1-2 godine	163.62					
	ne	138.34					
Sviranje u orkestru KUD ili udruge	da, više godina	141.67		1.776		2	.411
	da, 1-2 godine	169.77					
	ne	140.80					
Sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke	da, više godina	115.02		14.552		2	**.001****
	da, 1-2 godine	169.28					
	ne	139.73					
Završena glazbena škola	da, niža	131.73		9.795		4	**.044***
	da, srednja	121.19					
	odustao u nižoj	158.94					
	odustao u srednjoj	150.75					
	ne	149.21					

Rezultatima Kruskal-Wallis testa, utvrđeno je da su *djeca koju je nastava glazbe u osnovnoj školi zaokupljala intenzivno ili ispodprosječno bila uspješnija u svladavanju stranih jezika u odnosu na vršnjake koje je nastava glazbe zaokupljala prosječno ili nimalo* (χ^2=10.047, df=3, p<.05).

Rezultati pokazuju i to da su *djeca koja su učila glazbeni instrument privatnom podukom ili tečajem tijekom više godina bila uspješnija u svladavanju stranih jezika u odnosu na djecu koja nisu učila svirati privatnom podukom, dok su najlošiji rezultat u poznavanju stranih jezika imala djeca koja su glazbenu poduku imala ne dulje od godinu ili dvije* (χ^2=14.552, df=2, p<.01).

Također, *ispitanici koji su završili srednju ili bar nižu glazbenu školu su se pokazali uspješnijim u poznavanju stranih jezika u odnosu na one koji su prekinuli školovanje u glazbenoj školi (svejedno u srednjoj ili nižoj) te one koji nikada nisu upisivali glazbenu školu* (χ^2=9.795, df=4, p<.05).

Prikazani rezultati daju temelj za *odbacivanje nulte i djelomično prihvaćanje Hipoteze br. 3. Aktivno sviranje melodijskog instrumenta u osnovnoj školi može dijelom biti povezano s poznavanjem stranih jezika.*

Uočeno je da je većina ispitanika koji u osnovnoj školi nisu svirali melodijski instrument izjavila kako ih je glazbena nastava *prosječno* ili *nimalo* zaokupljala. Ti ispitanici nisu bili uspješni u svladavanju stranih jezika. Ispitanici koje je nastava glazbe zaokupljala *intenzivno* i *ispodprosječno*, bili su u kasnijim godinama uspješniji u svladavanju stranih jezika.

Kako su osnovne sastavnice glazbe (melodija, ritam) usko povezane sa slušanjem, govorenjem, a time i učenjem stranog jezika (Shabani, 2014), nije začudno da ispitanici koji u osnovnoj školi nisu svirali melodijski instrument imaju slabije izvježbanu auditivnu percepciju na spomenute glazbene sastavnice.

Za razliku od njih, ispitanici koje je nastava glazbe zaokupljala intenzivno, bili su u mogućnosti razviti razinu glazbene percepcije koju su transferirali na učenje stranog jezika.

Za ispitanike koje je glazbena nastava zanimala *ispodprosječno*, trebalo bi provesti dodatno ispitivanje, kako bi se uvidjelo jesu li ti ispitanici unatoč ispodprosječnom interesu ipak svirali u nastavi melodijski instrument. Unatoč slabom interesu, razina osjetljivosti na melodiju i ritam, pokazuje se i u učenju stranog jezika.

Sukladno tomu, ispitanici koji su učili glazbeni instrument privatnom podukom ili tečajem tijekom više godina i na taj način razvijali slušnu osjetljivost na melodiju i ritam, osjećaj slušanja i govorenja (fonološku svjesnost), ekspresiju u izričaju i upornost u uvježbavanju i ponavljanju obrazaca (Shabani, 2014), stekli su predispozicije za uspješno svladavanje stranih jezika.

Ispitanici koji su imali kraću glazbenu poduku (godinu do dvije) i time pokazali moguću karakternu osobinu pomanjkanja ustrajnosti u aktivnostima, takav su obrazac ponašanja prenijeli i na učenje stranih jezika te su pokazali najlošije rezultate u tom segmentu ispitivanja.

Istovjetno tomu, ispitanici koji su završili srednju ili bar nižu glazbenu školu i pokazali se uspješnijima u poznavanju stranih jezika, ujedno su prikazali razinu ustrajnosti u odabranim aktivnostima koje pozitivno djeluju na različita područja oblikovanja cjelovite osobnosti i razvijenosti svih spomenutih pozitivnih veza između glazbenih aktivnosti i učenja stranih jezika.

Tablica 4. prikazuje prvu skupinu pitanja u odnosu na dostignutu razinu obrazovanja. Od osam pojedinačnih križanja, statističku značajnost pokazala se u dva slučaja.

Tablica 4
Učenje i aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta i dostignuta razina u obrazovanju

		N	χ^2	df	p
Sviranje instrumenta u OŠ	da	120	5.313	4	.257
	ne	163			
Koliko dugo je sviran instrument	1 godinu	14	11.158	20	.942
	2 godine	32			
	3 godine	14			
	4 godine	33			
	više od 4 godina	31			
	ne	159			
Poznavanje glazbenog pisma	da	255	2.115	4	.715
	ne	28			
Intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe	intenzivno	99	27.273	12	**.007****
	iznad prosjeka	140			
	prosječno	34			
	ni najmanje	10			
Sviranje u orkestru u OŠ	da, više godina	35	4.559	8	.803
	da, 1-2 godine	21			
	ne	227			
Sviranje u orkestru KUD ili udruge	da, više godina	24	8.610	8	.376
	da, 1-2 godine	11			
	ne	248			
Sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke	da, više godina	41	12.403	8	.134
	da, 1-2 godine	56			
	ne	186			
Završena glazbena škola	da, niža	33	29.384	16	**.021***
	da, srednja	64			
	odustao u nižoj	33			
	odustao u srednjoj	6			
	ne	147			

Utvrđeno je da su *ispitanici koji su u osnovnoj školi bili iznadprosječno zaokupljeni nastavom glazbe značajno učestalije od ostalih uspjevali dostignuti obrazovnu razinu magistra ili docenta, dok su se oni koji su nastavom glazbe bili zaokupljeni samo prosječno razmjerno učestalije zadovoljavali obrazovanjem na razini više ili srednje škole* (χ^2=27.506, df=15, p<.05).

Svojevrsnom aberacijom, u ovakvome kontekstu, se može smatrati podatak o većoj učestalosti dostignutog stupnja prof. dr. kod ispitanika s ispodprosječnom razinom interesa za nastavu glazbe.

Također, utvrđeno je da su *ispitanici koji su uspješno završili školovanje u nižoj ili srednjoj glazbenoj školi značajno učestalije dolazili do znanstvenog stupnja magistar ili docent, dok su oni koji su odustajali od daljnjeg školovanja u nižoj glazbenoj učestalije od ostalih ostajali na razini srednje školske spreme* (χ^2=33.497, df=20, p<.05).

Ovakvi rezultati daju temelj za *odbacivanje nulte i djelomično prihvaćanje Hipoteze br. 4.* Drugim riječima, *učenje i neke od aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta u osnovnoškolskoj dobi mogu dijelom biti povezane s dostignutom razinom budućeg obrazovanja.*

Iznadprosječna zaokupljenost nastavom glazbe i višegodišnje učenje sviranja instrumenta podrazumijeva upornost, strpljivost, više aspiracije i dobru organizaciju vremena. Takve kvalitete podrazumijevaju se u postizanju visoke razine obrazovanja i zvanja u karijeri. Suprotno tomu, prosječna zaokupljenost nastavom glazbe i odustajanje od školovanja u nižoj glazbenoj školi implicira istovjetni obrazac ponašanja prema obrazovanju općenito.

Pojedini ekstremi u rezultatima mogli bi se objasniti načinom egzaktnog razmišljanja (npr. dr.sc. prirodno-znanstvenog područja) i razvijenošću polaritetnih elemenata višestruke inteligencije u odnosu na glazbeni aspekt.

Tablica 5. prikazuje prvu skupinu od osam pitanja u odnosu na odabir budućeg zanimanja. Od osam pojedinačnih križanja, statistička značajnost pokazala se u tri slučaja.

Tablica 5
Učenje i aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta i odabir budućeg zanimanja

		N	χ^2	df	p
Sviranje instrumenta u OŠ	da	120	23.100	10	**.010****
	ne	163			
Koliko dugo je sviran instrument	1 godinu	14	64.381	50	.083
	2 godine	32			
	3 godine	14			
	4 godine	33			
	više od 4 godina	31			
	ne	159			
Poznavanje glazbenog pisma	da	255	34.822	10	**.000****
	ne	28			
Intenzitet zaokupljenosti nastavom glazbe	intenzivno	99	22.055	30	.852
	iznad prosjeka	140			
	prosječno	34			
	ni najmanje	10			
Sviranje u orkestru u OŠ	da, više godina	35	27.783	20	.115
	da, 1-2 godine	21			
	ne	227			
Sviranje u orkestru KUD ili udruge	da, više godina	24	26.905	20	.138
	da, 1-2 godine	11			
	ne	248			
Sviranje u okviru tečaja ili privatne poduke	da, više godina	41	29.342	20	.081
	da, 1-2 godine	56			
	ne	186			
Završena glazbena škola	da, niža	33	100.736	40	**.000****
	da, srednja	64			
	odustao u nižoj	33			
	odustao u srednjoj	6			
	ne	147			

Utvrđeno je da su *ispitanici koji su u okviru redovite nastave u osnovnoj školi svirali glazbeni instrument značajno učestalije birali pravni ili medicinski fakultet, nasuprot ispitanicima koji nisu svirali instrument. Ti su ispitanici učestalije odabirali fakultete s područja prirodnih znanosti* (χ^2=23.100, df=10, p<.01).

Utvrđeno je i da su *djeca koja u osnovnoj školi nisu učila glazbeno pismo nešto učestalije odabirala fakultetsku naobrazbu s područja humanističkih znanosti, a nešto rjeđe fakultet glazbene umjetnosti* (χ^2=34.822, df=10, p<.01).

Također, *ispitanici koji su završili srednju glazbenu školu su, očekivano, značajno učestalije odabirali fakultet glazbene umjetnosti, a rjeđe ekonomski, učiteljski ili neki od tehničkih fakulteta* (χ^2=100.736, df=10, p<.01).

Navedeni rezultati daju temelj za *odbacivanje nulte i djelomično prihvaćanje Hipoteze br. 5. Učenje i neke od aktivnosti sviranja glazbenog instrumenta u osnovnoškolskoj dobi mogu dijelom biti povezane s odabirom budućeg zanimanja.*

Još jednom dokazuje se mogućnost različitih razina razvoja elemenata višestruke inteligencije. Klaster elemenata koji se razvijaju oko glazbene inteligencije polaritetan je klasteru koji se razvija u sklopu logičko-matematičke inteligencije. Ispitanici koji su se već u djetinjstvu upoznali s glazbenim pismom, praktično ga koristili i odrasli u širem glazbenom ozračju, skloniji su izabrati glazbenu umjetnost kao svoj životni poziv.

Zaključak

„Među mnogim predmetima prenošenja znanja glazba možda najbolje ispunjava zadaću humanog odgoja… Aktivno bavljenje glazbom jača i razvoj drugih sposobnosti kod djeteta i u jednakoj mjeri pozitivno utječe na tjelesne i umne odlike. Život takvog djeteta bit će bogatiji, bez obzira kojim će životnim putem poslije poći. Jedino će na takav način odgojeno dijete istodobno biti i vrijedni član društva...“ (Wartberg 2003, 77).

Odgoj glazbom razvija cjelokupnu ličnost. Navike koje se stječu prakticiranjem glazbe osposobljavaju mlade ljude za uspješnije izgrađivanje vlastitih karijera. Vještine koje se svladavaju u području glazbenog obrazovanja pripremaju za disciplinirani pristup rješavanju problema, upravljanju različitim zadacima na radnome mjestu. Zajedničko muziciranje priprema za uspješniji timski rad i jača težnju za individualnom izvrsnošću unutar skupine. Odgoj glazbom potiče fleksibilnost u radnom okruženju, emocionalnu zrelost, utječe na razvoj socijalne i emocionalne inteligencije te kriterije estetskog vrednovanja.

Glazba aktivira rad obiju polutki mozga i stimulira centre važne za razvoj vještina potrebnih u mnogobrojnim zanimanjima te poboljšava jezičnu aktivnost. Čitanje notnog zapisa i vizualno praćenje melodijskih linija ojačavaju prostorno snalaženje. Sviranje instrumenata je vrlo složena psihomotorička djelatnost te njezino uvježbavanje, čak i u kraćem periodu, korisno djeluje na koncentraciju, psihološku i motoričku djelatnost te koordinaciju obiju ruku uz vizualnu i auditivnu aktivnost.

Takav razvoj cjelovite ličnosti podiže razinu kulture pojedinca, posredno djeluje na njegovo lokalno i globalno okružje, a time na kvalitetu života svih ljudi. Ovakav odgoj i obrazovanje usko je vezano uz odabir zanimanja koje dovodi do razvijenog kulturnog društva.

Literatura

Amunts K., Schlaug G, Jäncke L, Steinmetz H, Schleicher A, Dabringhaus A, Zilles K. (1997). Motor cortex and hand motor skills: structural compliance in the human brain. U: *Human Brain Mapping* 5(3):206-215. doi: 10.1002/(SICI)1097-0193(1997)5:3.

Babo, G. D. (2001). The impact of a formal public school instrumenatl music instruction program on an eight grade middle school students reading and mathematics achievement. (Doctoral dissertation, Seton Hall Univerity). *Dissertation Abstracts International*, 62 (04), 1277 A.

Campbell, D. (2003). *The Mozart Effect for Parents: Unlocking the potential of your child.* New York: Penguin publishers.

Cardarelli, D.M. (2003). The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for third-grade students. (Doctoral dissertation, Univerity of Central Florida). *Dissertation Abstracts International*, 64(10), 3624A.

Forgeard, M., Schlaug, G., Norton. A., Rosam, C., Iyengar, U. and Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia, u: *Music Perception, 25*(4), 383-390, HTTP://WWW.UCPRESSJOURNALS.COM/ REPRINTINFO. ASP. DOI:10.1525/MP.2008.25.4.383

Frakes, L. (1984). Differences in music achievement, academic achievement, and attitude among participants, dropouts, and nonparticipants in secondary school music. (Doctoral dissertation, The University of Iowa). *Dissertation Abstracts International,* 46(02), 0370A.

Gardiner, M.F. (2000). Music, learning, and behavior: A case for mental stretching. u: *Journal for Learning Through Music,* 72-93.

Gardner, H.E. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice.* New York: Basic Books.

Gaser, C., Schlaug, G. (2003.). Brain Structures Differ between Musicians and Non-Musicians. U: *The Journal of Neuroscience*, 8 October 2003, 23(27): 9240-9245;

Gromko, J.E. (2005): The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers, u: *Journal of Research in Music Education,* Vol. 53, No. 3 ,199-209, Sage Publications, Inc. on behalf of MENC: The National Association for Music Education, Stable URL: http://www.jstor.org/stable/3598679 . Accessed: 06/09/2012 06:23

Hetland, L. (2000b). Learning to make music enhances spatial reasoning. U: *Journal of Aesthetic Education,* 34(3-4), 179-238.

Hyde K.L., Lerch J., Norton A., Forgeard M., Winner E., Evans A.C. i Schlaug G. (2009). Musical training shapes structural brain development. U: J. Neurosci, 29(10): 3019-3025. doi:10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009.

Huang, H.-C. J. (2004). A study of the relationship between music learning and school achievement of sixth-grade students. (Doctoral dissertation, Univerity of Idaho). *Dissertation Abstracts International,* 65 (02), 0338.

Hudziak, J.J., Albaugh, M. D., Ducharme, S., Karama, S., Spottswood, M., Crehan, E., Evans, A. C., Botteron, N. K. (2014). Cortical Thickness Maturation and Duration of Music Training: Health-Promoting Activities Shape Brain Development. U: *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* Vol. 53 (11) 1153–1161.e2 DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2014.06.015

Linch, S. A. (1993). Differences in academic achievement and level of self-esteem among high school participant in instrumental music, non-participants, and students who discontinue instrumental music education. (Doctoral dissertation , University of Northern Colorado). *Dissertation Abstracts International,* 54 (09), 3662A.

Moritz. C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J.et Wolf, M. (2012): Links between early-rhythm skills, musical training, and phonological awareness, Reading and Writing, Springer Netherlands, http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-012-9389-0?LI=true#, preuzeto 23.veljače 2015., DOI 10.1007/s11145-012-9389-0

Naša osnovna škola - Odgojno-obrazovna struktura (1972.). Zagreb: Školska knjiga.

NPIP (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura (1960). Zagreb: Školska knjiga.

Osnovna škola (1958) Beograd: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja – Savremena škola.

Pastuović, N. (2012). Obrazovanje i razvoj. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pastuović, N. (1999.). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: Andragog, u: *Andragoški glasnik*, Vol. 15, br. 1, 11-28.

Požgaj, J. (1975). *Metodika glazbenog odgoja u osnovnoj školi.* Zagreb. Prosvjetni sabor Hrvatske.

Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Levine, L.J. Wright, E.L., Dennis, W.R., i Newcomb, R.L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. U: *Neurological Research,* 19(1), 1-8.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe- Teorijsko-tematski aspekti,* Zagreb. Preuzeto 2. Ožujka 2015. sa https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf

Rousseau, J.J. (1762). *Emile ou d L'education,* preuzeto 2. ožujka 2015. sa http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/emile/emile_de_education_1_3.pdf

Tuksar, S.(1978): *Hrvatski renesansni teoretičari glazbe*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

Shabani, M.B. i Torkeh, M. (2014). The Relationship Between Musical Intelligence And Foreign Language Learning: The Case of Iranian Learners of English. U: *International Journal of Applied Linguistics & English Literature,* Vol. 3 No. 3. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.26.

Šulentić Begić, J. i Špoljarić, B. (2011). Glazbene aktivnosti u okviru neglazbenih predmeta u prva tri razreda osnovne škole. *Napredak,* 152 (3-4), 447-462.

Trent, D. E. (1996). The impact of instrumental music education on academic achievement. (Doctoral dissertation, East Texas State University). *Dissertation Abstracts International,* 57 (07), 2933A.

Wartberg, K. (2003). *Odgoj kroz glazbu*. Zagreb: Centar za glazbenu poduku d.o.o.

Diana Atanasov Piljek
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb,Hrvatska
diana.atanasov-piljek@ufzg.hr

Tamara Jurkić Sviben
Katedra umjetničkog područja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Savska cesta 77, 10 000 Zagreb, Hrvatska
tamara.jurkicsviben@ufzg.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 210-222

The Impact of Playing Musical Instruments during Elementary School Age on the Selection of High School and Profession

Diana Atanasov Piljek and Tamara Jurkić Sviben
Department of Arts, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb, Croatia

Abstract

Numerous scientific researches are pointing to the connection between certain music activities with development of the non-musical competencies. Learning of the playing of a musical instrument contributes to the development of the multiple intelligence elements.

The aim of this work is to question whether the impact of learning and activity of playing some musical instrument in the elementary school has influence during the selection of the high school and occupation.

In this research the following questions were considered: whether the playing during the elementary school age has influence in the process of choosing the high school and occupation, whether it has influence on the general success of the examinees in the elementary and high school, whether it has influence on the success in the math subject, whether it has influence on the level of future education and knowing of the foreign languages. In the research 283 examinees of various age groups participated and were divided in the two categories: examinees which were playing musical instrument during the elementary school age, and the examinees which were not.

Keywords: *non-musical competences; personal interests; level of education; playing*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 223-231

Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama Grada Splita[1]

Marijo Krnić i Martina Grgat
Odsjek za učiteljski studij, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Sažetak

Izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi postaju u 20. stoljeću strukturiran dio školskog rada u okviru kojeg se nastavlja odgojno-obrazovno djelovanje škole s ciljem individualnog učeničkog razvoja. U radu su opisani različiti oblici izvannastavnih glazbenih aktivnosti djece u osnovnim školama te njihova uloga u cjelovitom razvoju djeteta. Provedeno je i empirijsko istraživanje o izvannastavnim glazbenim aktivnostima koje se realiziraju u osnovnim školama Grada Splita. Istraživanjem provedenim u školskoj godini 2013/14. utvrđeno je da je učenicima ponuđeno ukupno dvanaest različitih izvannastavnih glazbenih aktivnosti na razini svih gradskih škola, a da su najzastupljenije pjevački zbor i folklorna skupina. Jednako tako utvrdili smo da 11,8% učenika s područja Grada Splita pohađa izvannastavne glazbene aktivnosti te da je najveći broj učenika uključen u zbor i folklornu skupinu. Ustanovili smo i da učenici viših razreda u većoj mjeri sudjeluju u izvannastavnim glazbenim aktivnostima od učenika nižih razreda. U školama Grada Splita potrebno je uložiti dodatne napore i sredstava da bi svi učenici imali pravo na jednak pristup kvalitetnim izvannastavnim glazbenim aktivnostima te da bi iste postale u većoj mjeri zastupljene u slobodnom vremenu učenika, a s ciljem njihova sveobuhvatnog razvoja.

Ključne riječi: *cjeloviti razvoj učenika; dječji zbor; folklorna skupina.*

Uvod

Odgoj i obrazovanje provodilo se od samog početka razvoja čovječanstva, u prvom redu kako bi omogućilo opstanak pojedincu i zajednici. Pedagoška se praksa razvijala i mijenjala usporedo s nastankom i razvojem različitih društveno-političkih sustava koji su sa sobom donosili različite vrijednosti, a s time i različit odnos prema pojedincu, radu i ostalim esencijalnim sastavnicama procesa odgoja i obrazovanja. Krajem 20. i početkom 21. stoljeća događa se tranzicija iz industrijskog društva u informacijsko društvo te naposljetku u najmlađe – društvo znanja. Znanje postaje osnovni uvjet gospodarskog rasta i razvoja. Nova društveno-gospodarska situacija na globalnoj razini zahtijeva reformaciju odgojno-obrazovnog sustava.

Kompetentnost kao pretpostavka uspješnog funkcioniranja pojedinca u svijetu (rada) postaje središnja nit reforme sustava. U središtu nastavnog procesa više nije program i nastavnik već student i njegova potreba i želja za stjecanjem kompetencija. *Europski referentni okvir za ključne kompetencije* iz 2004. godine (*Preporuka Europskog parlamenta i savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, 2010), koji je prihvatila i Republika Hrvatska, definira kompetencije kao kombinaciju znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu. U njemu je navedeno osam ključnih jednako važnih kompetencija koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje. Jedna od njih je i kulturološka senzibilizacija i izražavanje, a odnosi se na uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja i samoizražavanja ideja, iskustava i osjećaja u raznim oblicima kao što su glazba, reproduktivne umjetnosti, književnost i vizualne umjetnosti.

[1] Rad pod naslovom *Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama grada Splita* diplomska je radnja obranjena 2014. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu, na Odsjeku za učiteljski studij, pod mentorstvom mr. sc. Marija Krnića.

U osnovnoj se školi, u području glazbe, ova kompetencija razvija u okviru nastave Glazbene kulture te kroz različite oblike izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Nastava glazbe, kako stoji u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006), počiva na dva temeljna načela: psihološkom i kulturno-estetskom. Prvo podrazumijeva činjenicu da učenici u pravilu vole glazbu i da se njome žele aktivno baviti, a kroz drugo načelo naglašena je ideja da nastava glazbe mora osposobiti učenika za samostalno i kompetentno konzumiranje glazbe u svakodnevnom životu, za vrijeme i nakon školovanja.

Vidulin-Orbanić (2008) ističe da se putem glazbene umjetnosti afirmiraju kritičko i estetsko promišljanje, potiče stvaralački proces, čime se utječe na spoznajno-vrijednosni aspekt pojedinca, te se promiče kultura življenja i vrijednost cjeloživotnog učenja i stvaranja. Drži da se upravo otvorenim i slobodnim pristupom izvannastavnim glazbenim aktivnostima omogućava razvoj glazbenih umijeća učenika te otkrivanje i poboljšanje njihova kreativnog i stvaralačkog glazbenog potencijala (Vidulin-Orbanić, 2013).

Sudjelovanje u izvannastavnim glazbenim aktivnostima, poput dječjeg pjevačkog zbora, orkestra ili folklorne skupine, dragovoljno je pa je učenička intrinzična motivacija velika (Rojko, 2012; Proleta i Svalina, 2011; Šiljković, Rajić i Bertić, 2007). Jednako tako sudjelovanje u dijelu takvih aktivnosti podrazumijeva i određene razine razvoja glazbenih sposobnosti. Sve su to preduvjeti da izvannastavne glazbene aktivnosti postanu mjesto kvalitetnog aktivnog bavljenja glazbom pa kao takve imaju potencijal estetski odgajati. Rojko (2012) smatra da se upravo kroz aktivno muziciranje u ansamblima, poput pjevačkog zbora ili (tamburaškog) orkestra, učenike može osposobiti za ostvarivanje estetskih vrijednosti, kao jednog od zadataka estetskog odgoja.

Izvannastavne glazbene aktivnosti mogu se organizirati u različitim područjima glazbenog djelovanja, kao što su: pjevanje, sviranje, ples, slušanje glazbe i dr. Oblik i sadržaj aktivnosti ovisi prije svega o kompetencijama, afinitetima i kreativnosti učitelja-voditelja aktivnosti. Vidulin-Orbanić (2013) izdvaja sljedeće oblike izvanastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnoj školi: zborsko pjevanje, solističko i komorno vokalno muziciranje, solističko i komorno instrumentalno muziciranje, folklor, ples, glazba na računalu, glazbeno stvaralaštvo, skladanje, glazbeni projekti.

Empirijsko istraživanje

Cilj i zadatci istraživanja

Istraživanjem se htjelo utvrditi koje se izvannastavne glazbene aktivnosti nude u osnovnim školama na području Grada Splita te kakva je uključenost učenika osnovnih škola u takve aktivnosti. Svrha istraživanja je proširiti nalaze istraživanja na području nastave glazbe i izvannastavnih glazbenih aktivnosti te doprinijeti podizanju kvalitete nastave glazbe u osnovnoj školi.

U skladu s navedenim ciljem istraživanja formulirane su sljedeće zadaće istraživanja:

- utvrditi vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti koje su ponuđene u osnovnim školama Grada Splita,
- utvrditi ukupan broj učenika osnovnih škola Grada Splita uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti,
- utvrditi uključenost učenika u različite vrste izvannastavnih glazbenih aktivnosti,
- utvrditi broj učenika nižih i viših razreda uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti.

U skladu s formuliranim ciljem istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Manje od 15% učenika osnovnih škola grada Splita uključeno je u izvannastavne glazbene aktivnosti.

H2: U svim osnovnim školama Grada Splita ponuđeno je ukupno do pet različitih izvannastavih glazbenih aktivnosti.

H3: Učenici viših razreda osnovne škole uključeni su u većoj mjeri u izvannastavne glazbene aktivnosti od učenika nižih razreda osnovne škole.

Metodologija istraživanja

Uzorak

U istraživanje su se uključile 22 osnovne škole s područja Grada Splita i to: *OŠ „Slatine“, OŠ „Srinjine“, OŠ „Žrnovnica“, OŠ „Kman-Šine“, OŠ „Stobreč“, OŠ „Mejaši“, OŠ „Mertojak, OŠ „Pujanki“, OŠ „Visoka“, OŠ „Ravne njive“, OŠ „Kman-Kocunar“, OŠ „Blatine-Škrape“, OŠ „Trstenik“, OŠ „Pojišan“, OŠ „Spinut“, OŠ „Sućidar“, OŠ „Plokite“, OŠ „Brda“, OŠ „Manuš“, OŠ „Skalice“, OŠ „Bol“* i *OŠ „Dobri“.* Podatke nismo dobili od: *OŠ „Marjan“, OŠ „Lučac“, OŠ „Meje“, OŠ „Split 3“ te OŠ „Gripe“.*

Instrument i postupak ispitivanja

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je poseban upitnik pod nazivom: *„Zastupljenost izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama Grada Splita“*. Podatci koje smo prikupljali tim upitnikom su: ukupan broj učenika u školi, ukupan broj učenika u nižim i višim razredima, izvannastavne glazbene aktivnosti koje se nude u školi, ukupan broj učenika uključenih u pojedinu izvannastavnu glazbenu aktivnost te ukupan broj učenika nižih i viših razreda koji su uključeni u pojedinu izvanastavnu glazbenu aktivnost. Podatke smo tražili od stručnih službi osnovnih škola kojima je osnivač Grad Split. Istraživanje je provedeno u ožujku 2014. godine.

Analiza rezultata i interpretacija

Izvannastavne glazbene aktivnosti koje su ponuđene u osnovnim školama Grada Splita

U Tablici 1. prikazane su izvannastavne glazbene aktivnosti u kojima sudjeluju učenici osnovnih škola Grada Splita. Ukupno ih se realizira 12, što je više od naše početne pretpostavke. Najzastupljenija izvannastavna aktivnost u osnovnim školama Grada Splita je školski pjevački zbor, zatim pjevački zbor djece viših razreda te folklorna skupina. U samo po jednoj školi nalazimo aktivnosti kao što su mandolinski orkestar, hrvatska tradicijska glazba, glazbena radionica i dramsko-plesna skupina.

Tablica 1
Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama grada Splita

IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI	ZASTUPLJENOST INGA U OSNOVNIM ŠKOLAMA
Školski pjevački zbor	63,6%
Pjevački zbor djece viših razreda	36,4%
Folklorna skupina	27,3%
Dječja klapa	22,7%
Pjevački zbor djece nižih razreda	13,6%
Ritmička grupa	13,6%
Blok flauta	9,1%
Orkestar	9,1%
Mandolinski orkestar	4,5%
Hrvatska tradicijska glazba	4,5%
Glazbena radionica	4,5%
Dramsko-plesna skupina	4,5%

Ukupan broj učenika osnovnih škola Grada Splita uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti

U Tablici 2. prikazan je broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti.

Tablica 2
Ukupan broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti

OSNOVNA ŠKOLA	UKUPAN BROJ UČENIKA	UKUPAN BROJ UČENIKA UKLJUČENIH U INGA	
„Mejaši“	600	192	32%
„Slatine“	59	18	30,5%
„Dobri“	283	86	30,4%
„Blatine-Škrape“	388	105	27,1%
„Žrnovnica“	344	77	22,4%
„Manuš“	587	103	17,5%
„Srinjine“	188	30	16%
„Kamen- Šine“	652	94	14,4%
„Visoka“	410	58	14,1%
„Pojišan“	582	65	11,2%
„Trstenik“	581	52	9%
„Ravne njive“	749	67	8,9%
„Mertojak“	843	73	8,7%
„Spinut“	558	48	8,6%
„Stobreč“	290	24	8,3%
„Plokite“	442	35	7,9%
„Sućidar“	753	58	7,7%
„Bol“	497	35	7%
„Skalice“	548	34	6,2%
„Brda“	517	23	4,4%
„Kman-Kocunar“	659	28	4,2%
„Pujanki“	691	15	2,2%
UKUPNO	11221	1320	11,8%

Na temelju podataka o uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti po školama možemo zaključiti da 1320 odnosno 11,8% učenika osnovnih škola s područja Grada Splita pohađa izvannastavne glazbene aktivnosti. Najveći je broj učenika uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti u OŠ „Mejaši“ (32%), a zatim u OŠ „Slatine“ (30,5%) i OŠ „Dobri“ (30,4%). Najmanja uključenost je u OŠ „Pujanki“ sa 2,2%. Rezultati istraživanja potvrđuju našu pretpostavku da je manje od 15% učenika osnovnih škola Grada Splita uključeno u izvannastavne glazbene aktivnosti.

Uključenost učenika u različita područja izvannastavnih glazbenih aktivnosti

U Tablici 3. prikazan je ukupan broj učenika svih osnovnih škola koji sudjeluju u pojedinoj izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti. Najveći broj učenika je uključen u školski pjevački zbor (40,2%), zatim u pjevački zbor djece viših razreda (24,3%) te u folklornu skupinu (10,8%), dok je najmanji broj učenika uključen u aktivnosti poput hrvatske tradicijske glazbe (0,6%), zatim u orkestar (0,9%) te u mandolinski orkestar (1,1%).

Tablica 3
Broj učenika koji sudjeluje u pojedinim izvannastavnim glazbenim aktivnostima

IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI	BROJ UČENIKA KOJI SUDJELUJU U INGA	
Školski pjevački zbor	531	40,2%
Pjevački zbor djece viših razreda	321	24,3%
Folklorna skupina	142	10,8%
Dramsko-plesna skupina	75	5,7%
Ritmička grupa	71	5,4%
Dječja klapa	52	3,9%
Pjevački zbor djece nižih razreda	44	3,3%
Blok flauta	34	2,6%
Mandolinski orkestar	15	1,1%
Glazbena radionica	14	1,1%
Orkestar	13	0,9%
Hrvatska tradicijska glazba	8	0,6%

Broj učenika nižih i viših razreda uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti

Iz dobivenih rezultata možemo vidjeti da su učenici viših razreda osnovnih škola s područja Grada Splita, njih 906, odnosno 16%, u većoj mjeri uključeni u izvannastavne glazbene aktivnosti od učenika nižih razreda, kojih je uključeno 414, odnosno 7,6% (Tablica 4). To je u skladu s našom početnom pretpostavkom. Naime, učenici osnovnih škola u dio se aktivnosti mogu uključiti tek u višim razredima osnovne škole. Iz podataka je vidljivo i da učenici nižih razreda (44,4%), jednako kao i učenici viših razreda (38,3%) u najvećem broju sudjeluju u radu školskog pjevačkog zbora (Tablica 5). Učenici nižih razreda (23,7%) u daleko većem broju sudjeluju u radu folklorne skupine od učenika viših razreda (4,9%).

Tablica 4
Broj učenika nižih i viših razreda uključenih u izvannastavne glazbene aktivnosti

UKUPAN BROJ UČENIKA NIŽIH RAZREDA	BROJ UČENIKA NIŽIH RAZREDA UKLJUČENIH U INGA		UKUPAN BROJ UČENIKA VIŠIH RAZREDA	BROJ UČENIKA VIŠIH RAZREDA UKLJUČENIH U INGA	
5458	414	7,6%	5664	906	16%

Tablica 5
Broj učenika nižih i viših razreda uključenih u različite oblike izvannastavnih glazbenih aktivnosti

IZVANNASTAVNE GLAZBENE AKTIVNOSTI	BROJ UČENIKA NIŽIH RAZREDA UKLJUČENIH U INGA		BROJ UČENIKA VIŠIH RAZREDA UKLJUČENIH U INGA	
Blok flauta	6	1,4%	28	3,1%
Dramsko-plesna skupina	25	6%	50	5,5%
Folklorna skupina	98	23,7%	44	4,9%
Glazbena radionica	1	0,2%	13	1,4%
Hrvatska tradicijska glazba	1	0,2%	7	0,7%
Dječja klapa	17	4,1%	35	3,9%
Pjevački zbor djece nižih razreda	44	10,6%	/	/
Mandolinski orkestar	0	0%	15	1,7%
Školski pjevački zbor	184	44,4%	347	38,3%
Orkestar	0	0%	13	1,4%
Ritmička grupa	38	9,2%	33	3,6%
Pjevački zbor djece viših razreda	/	/	321	35,4%
UKUPNO	414	100%	906	100%

U Tablici br. 6. prikazani su podatci o uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti po pojedinim školama. Iz tablice možemo vidjeti kako se u Osnovnoj školi „Dobri“ ostvaruje najviše oblika izvannastavnih aktivnosti (pet), dok je u osam škola ponuđena samo jedna izvannastavna glazbena aktivnost. Iz podataka također možemo vidjeti da je gotovo u svim školama najzastupljenija glazbena aktivnost školski pjevački zbor.

Tablica 6
Uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti po školama

OSNOVNA ŠKOLA	Školski pjevački zbor	Pjevački zbor djece viših razreda	Folklorna skupina	Dramsko-plesna skupina	Ritmička grupa	Dječja klapa	Pjevački zbor djeca nižih razreda	Blok flauta	Mandolinski orkestar	Glazbena radionica	Orkestar	Hrvatska tradicijska glazba
„Blatine-Škrape“	-	90	-	-	-	-	15	-	-	-	-	-
„Bol“	-	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Brda“	-	23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Dobri“	37	-	-	-	-	6	17	18	-	-	-	8
„Kamen- Šine“	65	-	17	-	-	12	-	-	-	-	-	-
„Kman-Kocunar“	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Manuš“	29	-	20	-	39	-	-	-	15	-	-	-
„Mejaši“	93	-	24	75	-	-	-	-	-	-	-	-
„Mertojak“	-	73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Plokite“	25	-	-	-	-	10	-	-	-	-	-	-
„Pojišan“	-	9	24	-	32	-	-	-	-	-	-	-
„Pujanki“	-	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

OSNOVNA ŠKOLA	Školski pjevački zbor	Pjevački zbor djece viših razreda	Folklorna skupina	Dramsko-plesna skupina	Ritmička grupa	Dječja klapa	Pjevački zbor djeca nižih razreda	Blok flauta	Mandolinski orkestar	Glazbena radionica	Orkestar	Hrvatska tradicijska glazba
„Ravne njive“	-	46	-	-	-	-	12	-	-	-	9	-
„Skalice“	25	-	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-
„Slatine“	14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-
„Spinut“	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Srinjine“	-	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Stobreč“	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Sućidar“	23	-	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Trstenik“	30	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-
„Visoka“	27	-	-	-	-	15	-	16	-	-	-	-
„Žrnovnica“	63	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-
UKUPNO	531	321	142	75	71	52	44	34	15	14	13	8

Zaključak

Izvannastavne aktivnosti u školi, zahvaljujući svojoj elastičnoj strukturi i principu dragovoljnog uključivanja, jesu prostor u kojem se najlakše može doprijeti do učenika, do njihovih potreba, želja i aspiracija (Martinčević, 2010). U nizu istraživanja utvrđena je pozitivna povezanost između izvannastavnih aktivnosti i akademskog uspjeha (Eccles i sur., 2003; Guest i Schneider, 2003; Broh, 2002; Marsh i Kleitman, 2002) te dobrobiti u različitim domenama (Gilman, Myers i Perez, 2004). Broh (2002) napominje kako je malo empirijskih dokaza o razlozima takve povezanosti. Feldman i Matjasko (2005) ističu pak kako je nemoguće donijeti generalni zaključak da su izvannastavne aktivnosti korisne i učinkovite.

Izvannastavne glazbene aktivnosti prepoznate su kao mjesto kvalitetnog aktivnog (umjetničkog) muziciranja s potencijalom estetskog odgojanja (Rojko, 2012). Uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti posebno je važna u oblikovanju stavova prema glazbi te predstavlja jedno od najznačajnijih uporišta samostalnog glazbenog razvoja mladog čovjeka izvan škole (Pitts, 2008).

Rezultati istraživanja izvannastavnih glazbenih aktivnosti u osnovnim školama Grada Splita pokazali su da je učenicima na tome području ponuđeno ukupno 12 različitih izvannastavnih aktivnosti. Među njima najviše je pjevačkih aktivnosti, njih ukupno četiri: Školski pjevački zbor, Pjevački zbor djece nižih razreda, Pjevački zbor djece viših razreda i Dječja klapa. Na drugom su mjestu aktivnosti vezane uz ples (tri): Dramsko-plesna skupina, Folklorna skupina i Ritmička skupina te aktivnosti sviranja (tri): Blok flauta, Mandolinski orkestar i Orkestar. U ostale aktivnosti spadaju (dvije): Glazbena radionica i Hrvatska tradicijska glazba.

Školski pjevački zbor najprisutnija je izvanastavna glazbena aktivnost u osnovnim školama Grada Splita, nalazimo ga u 63,6% škola koje su sudjelovale u istraživanju. Shodno tome, najveći broj učenika koji participira u izvannastavnim glazbenim aktivnostima je uključen u rad Školskog pjevačkog zbora (40,2%). Kada tome pridodamo i učenike koji sudjeluju u radu Pjevačkog zbora djece nižih i viših razreda, zaključujemo da u radu školskih zborova sudjeluje 67,8% djece. Najslabije su zastupljene, u samo po jednoj školi, aktivnosti: Mandolinski orkestar, Hrvatska tradicijska glazba, Glazbena radionica i Dramsko-plesna skupina. Možemo zaključiti kako je na nivou Grada Splita ponuđen dovoljan broj raznolikih izvannastavnih glazbenih aktivnosti, ali i da taj broj nije adekvatan na razini škole. U osam škola izvodi se samo jedna aktivnost, u sedam škola po dvije aktivnosti, u pet škola po tri aktivnosti, a u po jednoj školi četriri, odnosno pet aktiovnosti. Evidentno je da učenicima na nivou Grada Splita nije osigurana jednaka mogućnost glazbenog umijeća i potencijala.

Iz rezultata iščitavamo i značajan nesrazmjer u uključenosti učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti između različitih škola. Uključenost varira od 32% do 2,2%. I dok je, dakle, u dijelu škola uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti na zadovoljavajućoj razini, u 12 je škola participacija učenika ispod 10%. Jednako tako uočavamo i nesrazmjer u participaciji između učenika nižih i viših razreda. Učenici viših razreda uključeni su u izvannastavne glazbene aktivnosti u daleko većoj mjeri od učenika nižih razreda.

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako je u školama Grada Splita potrebno provesti sustavnu i temeljitu reorganizaciju izvannastavnih glazbenih aktivnosti te uložiti više truda i sredstava kako bi se svim učenicima u jednakoj mjeri omogućilo kvalitetnije obrazovanje te razvoj svih njihovih potencijala. Potrebno je nastaviti s kontinuiranim praćenjem kvantitete i kvalitete ostvarivanja ovih aktivnosti, a kako bismo mogli donijeti adekvatne mjere u cilju poboljšanja nastave glazbe u osnovnim školama Grada Splita te u konačnici kako bismo doprinijeli podizanju glazbene kulture na tom području.

Literatura

Broh, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why?. Sociology of Education, 75/1, 69-95.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. i Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. Journal of Social Issues, 59, 865–889.

Feldman, A. F. i Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. Review of Educational Research, 75, 159-210.

Gilman, R., Myers, J. i Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. Psychology in the Schools, 41, 31–41.

Guest, A. i Schneider, B. (2003). 'Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity. Sociology of Education, 76/2, 89-109.

Marsh, H. i Kleitman, S. (2002). Extracurricular School Activities: The Good, the Bad, and the Nonlinear. Harvard Educational Review, 72/4, 464-514.

Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. Život i škola, br. 24/2, 19-34.

Pitts, S. E. (2008). Extra-curricular Music in UK Schools: Investigating the Aims, Experiences and Impact of Adolescent Musical Participation. International Journal of Education & the Arts, 9/10. Preuzeto 11. kolovoza 2014. sa: http://www.ijea.org/v9n10/.

Proleta, J. i Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. Život i škola, 26/2, 134-153.

Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe: Teoretsko-tematski aspekti. Preuzeto 15. rujna 2013. sa: https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf.

Šiljković, Ž., Rajić, V. i Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Odgojne znanosti, 9/2, 113-145.

Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi*, 15/1, 99-114.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). Glazbeno stvaralaštvo: teorijski i praktični prinos izvannastavnim glazbenim aktivnostima. Pula: Udruga za poticanje izvrsnosti „SEM".

Marijo Krnić
Odsjek za učiteljski studij, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Teslina 12, 21000 Split, Hrvatska
mkrnic@ffst.hr

Martina Grgat
Odsjek za učiteljski studij, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Teslina 12, 21000 Split, Hrvatska
margrg@ffst.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 223-231

Musical Extracurricular Activities in Primary Schools in Split, Croatia

Marijo Krnić and Martina Grgat
Department of Teacher Education, Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Split, Croatia

Abstract

Extracurricular activities in elementary school become in 20th century part of a structured school work within which educational activity of the school continues, with the goal of an individual student's development. This paper describes the various forms of extracurricular musical activities of children in primary schools and their role in the overall development of child. Empirical research on extracurricular musical activities was carried out in primary schools of the City of Split. Research conducted in the academic year 2013/14 shows that students were offered a total of twelve different extracurricular musical activities at the level of all city's schools, and that the most frequent are choir and folk ensemble. Likewise, we found that 11.8% of all students in primary schools of Split attend extracurricular musical activities, and that the greatest number of students is involved in choir and folk ensemble. We've found that students in the higher grades attend extracurricular musical activities to a greater extent than students in lower grades. It is necessary to make additional efforts and invest additional resources in schools of the City of Split so that all students would have the right to equal access to high-quality extracurricular musical activities and also to make those activities more present in students' free time, with aim of overall development of children.

Key words: *integral development of students; children's choir; folk ensemble.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Izvorni znanstveni rad
stranice: 232-244

Glazbenik kao distinktivni sklop ličnosti – da ili ne?

Zoran Mihajlovski
Pedagoški fakultet „Sv. Kliment Ohridski", Sveučilište Sv. Ćirila i Metoda u Skopju

Sažetak

U empirijskoj studiji na makedonskom uzorku diferencijalnim su pristupom ispitane razlike u osobinama ličnosti kod skupine glazbenika nasuprot kontrolnoj skupini neglazbenika. Uzorak obuhvaća ukupno 629 ispitanika, od toga 288 glazbenika iz područja klasične glazbe, triju dobnih skupina (učenici srednje glazbene škole, studenti fakulteta glazbene umjetnosti te profesionalni glazbenici s visokom glazbenom naobrazbom). U istraživanju je sudjelovao i 341 neglazbenik odgovarajuće dobne strukture (učenici neglazbenih srednjih škola, studenti više neglazbenih fakulteta te ispitanici s fakultetskom diplomom iz više neglazbenih područja). Individualne su razlike testirane s pomoću četiriju mjernih instrumenata: inventarima ličnosti (16PF R. Cattella, EPQ H. Eysencka i NEO PI-R Coste & McCraea) te Testom rezoniranja likova (TRL) Danielsa kao mjerom opće intelektualne sposobnosti.

Multivarijantna analiza varijance (MANOVA) općenito indicira rezultate u sinergiji s referentnim spoznajama o ličnosti glazbenika iz klasičnih radova britanskoga glazbenog psihologa Anthonyja Kempa. Identificirane su razlike između glazbenika i neglazbenika u području nekoliko faktora drugoga reda: Introverzija – Ekstraverzija, Anksioznost – Prilagođenost, Afektivnost – Racionalnost, Viša inteligencija – Niža inteligencija, te Dobar odgoj – Loš odgoj. Naši su podatci potvrdili postojanje četiriju od pet atributivnih dimenzija glazbenog temperamenta po Kempu: Introverzije, Afektivnosti, Anksioznosti te Inteligencije. Nije potvrđeno postojanje Neovisnosti. Rezultati eksplicitno potvrđuju distinktivnost sklopa ličnosti glazbenika klasične glazbene naobrazbe, tj. egzistenciju osebujnog "glazbenog temperamenta" u vidu specifične kombinacije osobina ličnosti inherentne ljudima iz miljea klasične glazbe.

Ključne riječi: *glazbeni temperament, glazbenici, inteligencija, neglazbenici, osobine ličnosti*

Uvod

Visoko nadareni i visoko specijalizirani pojedinac kao psihološki profil u svojoj je sredini oduvijek bio doživljavan i karakteriziran distinktivnim, posebice u svjetlu konvencionalnih atributa koji odlikuju personalni sklop većine pripadnika opće populacije. Istaknuta pozicija unutar skupine nadarenih pojedinaca jest, u ovome kontekstu, povijesno pripadala upravo umjetnicima (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). Svojevrsna aura nekonvencionalnosti (sve do ekstravagancije) i iznadprosječnosti (sve do ekstraordinarnosti), kao široko etablirani obrazac, povijesna je konstanta kojom okolina po pravilu mjeri i doživljava umjetnički iznimnog tj. izvrsnog pojedinca (Coffman, 2007) općenito, a što se kao svojevrsni stereotip prirodno odražava i na percepciju ličnosti umjetnika s područja glazbe: skladatelja, ravnatelja, izvođača i glazbenih pedagoga tj. skupine ljudi koji su velikoj mjeri vlastiti životni put oblikovali glazbenom umjetnošću. Ličnost je umjetnika općenito, a posebice glazbenika, naposlijetku oduvijek bila fascinantnom temom opsežnih studija, eseja, analiza i polemika (Barron, 1972; Gedo, 1983; Myers, 1993). Čini se, međutim, da se najveći dio tog bogatstva svojim naglašeno filozofskim, psihobiografskim te literarnim diskursom kreće u području koje se samo djelomično križa s egzaktnim zahtjevima i kriterijima suvremene znanstvene psihologije (Sloboda, 1985).

Samoodređenje u pravcu cjeloživotnog bavljenja glazbom svakako je ne samo odraz i izričaj same ličnosti, već puno šireg kruga vanjskih čimbenika, ali će kao takvo znatno utjecati na

individualnost, samopercepciju i širi opseg osobnog identiteta glazbenika. To je dovoljan razlog, po riječima vodećeg glazbenog personologa Anthonyja Kempa, za usmjeravanje znanstvene pozornosti psihologije glazbe u pravcu njegove ličnosti (Kemp, 1996). Ozbiljno bavljenje glazbom, podrazumijevajući poglavito umjetničku, odnosno klasičnu glazbu, uz neophodni talent tj. potrebnu razinu glazbenih sposobnosti (muzikalnosti), nesumnjivo zahtijeva i vrlo specifičan "umjetnički" personalni sklop crta i atributa ličnosti, uvjetovan ponekad krajnje visokim kriterijima postizanja osobnoga umjetničkog "savršenstva". Takav izbor, dakako, "neće ovisiti isključivo o personalnom faktoru samom po sebi, već će biti determiniran amalgamom motiva, potreba i kognitivnih konstrukata, uz neizbježne socio-kulturne utjecaje i okolnosti izvan moći predviđanja ili kontrole pojedinca" (Woody, 1978, str. 54). Dugotrajni će put ka glazbenoj izvrsnosti podrazumijevati način života usmjeren iznimno strogim normama rada i samodiscipline, samokontrole i upornosti, izazova i odricanja, put koji nije lako slijediti dosljedno do samoga ispunjenja. To su, u pravilu, godine i godine mukotrpnoga, iscrpljujućeg, usamljeničkog svakodnevnog višesatnog vježbanja, u koje se mnogo ulaže danas da bi se rezultat polučio tek sutra, tek nakon iznimno dugotrajnih kumuliranih napora i iskušenja te kompleksnih procesa osobnoga i profesionalnog sazrijevanja (Kemp, 1997).

Poziciju neprijeporne reference na području psihologije ličnosti tj. personologije glazbenika već duže od tri desetljeća imaju nalazi temeljeni na seriji ekstenzivnih empirijskih studija čiji je centar bilo britansko sveučilište u Readingu, a čiji je autor, inspirator ili mentor Anthony E. Kemp. Njegova serija klasičnih istraživanja iz 80-ih godina prošloga stoljeća (Kemp, 1981a; 1981b; 1982) svakako nije pionirska u kronološkom pogledu, ali zasigurno jest prvi zreo, sustavan, cjelovit i metodološki konzistentan pokušaj prodora u unutarnju strukturu ličnosti glazbenika s ciljem identificiranja atributivnih crta ličnosti te osebujne vrste umjetnika. Kemp je, polazeći od teorijske platforme temeljene na Cattellovoj (R. Cattell) teoriji ličnosti te pripadajućeg mjernog instrumenta u vidu inventara ličnosti 16PF, faktorskom analizom formulirao klasični set atributa ličnosti glazbenika, u biti temeljnih dimenzija "glazbenog temperamenta" (Kemp, 1996; 1997): *Introverzija, Neovisnost, Afektivnost i Anksioznost.* U ranijim se radovima (Kemp, 1981a; 1981b) kao atribut glazbenog temperamenta spominje i (viša) *Inteligencija.* Introverzija, kakvom je vidi Kemp, kod glazbenika se manje referira na stereotip socijalne distanciranosti, a puno više na orijentaciju "življenja unutar sebe" tj. očituje se u "unutarnjem bogatstvu internaliziranih kategorija tona, melodije, ritmike i ostalih aspekata glazbenog izričaja te nadasve sveobuhvatnoj, bogatoj i imaginativnoj internoj simbolizaciji" (Kemp, 1996, str. 44). Neovisnost se tiče tipične umjetničke nekonvencionalnosti, nekonformizma i individualizma, koji katkada seže do granica ekscentričnosti. Imaginativnost je, nasuprot suhoj racionalnosti, odraz refleksivnoga i promišljajućeg, ponešto opuštenijeg, senzitivnijeg, čak boemskog poimanja života, tj. uvida u unutarnju stranu stvari nauštrb njihove faktičke evidentnosti. Inteligencija se, kako to sam naziv sugerira, tiče poglavito iznadprosječne opće umne sposobnosti. Konačno, anksioznost je kod glazbenika u sinergiji sa širim stereotipom o senzitivnoj, nemirnoj, lako pobudljivoj ličnosti, konstantno suočenoj s unutarnjim brigama, dilemama i preispitivanjima.

Dobnom stratifikacijom uzorka u tri skupine (496 učenika srednje glazbene škole, dobi 13-17 godina; 688 studenata glazbe, dobi 18-24 godina; 202 profesionalnih glazbenika), Kemp (1981a; 1981b; 1982; 1996) je, uz identifikaciju bazičnih atributa glazbenog temperamenta, pokušao detektirati i njihov razvojni moment. Dimenzije Introverzije, Afektivnosti te (više) Inteligencije pokazale su se transgeneracijski stabilnima, prisutnima u sve tri skupine. Anksioznost se, međutim, nije pojavila kod učenika, već samo kod studenata i profesionalnih glazbenika zrele dobi, s time što je proporcionalno bila sve izraženija s porastom razine glazbenoga znanja (musicianship) i iskustva, odnosno dobi. Na razini pojedinačnih (izvornih) crta, izraženiji individualizam (J+) te samodovoljnost (Q2+) kod učenika sugerira ponešto slabiju socijalnu prilagođenost najmlađeg naraštaja glazbenika. Kempovi nalazi potvrđuju neke od prijašnjih rezultata drugih autora (Martin, 1976, prema Kemp, 1981a), prije svega dimenzije Afektivnosti, Inteligencije te Dobrog odgoja, ali se na drugima (Introverzija i Anksioznost kod Kempa, nasuprot Ekstraverziji i

Prilagođenosti kod Martina) javljaju razlike koje Kemp tumači drukčijim uzorkovanjem (poglavito vokalisti neprecizirane razine glazbene vještine kod Martina). Vrlo različite nalaze, čak suprotne u odnosu na Kempa, prezentiraju drugi istraživači. Bell i Cresswell (1984), primjerice, na razini faktora drugoga reda izvještavaju o utvrđenoj Racionalnosti, nasuprot temeljnoj dimenziji Afektivnosti kod Kempa, uz brojne razlike na izvornim crtama. Vjerojatni razlog kontradiktornih nalaza valja potražiti također u uzorkovanju, s obzirom na jako mali broj ispitanika (N=58) kod Bella i Cresswella. Sličan bi problem mogao biti objašnjenjem za drukčije nalaze i jedne australske studije (Buttsworth & Smith, 1995) jer se kao kontrolna neglazbena skupina u tome radu navodi (jako selekcioniran) uzorak studenata psihologije, kao i neka istraživanja na temelju istoga mjernog instrumenta novijega datuma (Coffman, 2007). Kempove nalaze u određenoj mjeri potvrđuje Bogunović (1995, 2010, 2012) na uzorku glazbenika iz Srbije, ali s pojedinim vrlo znakovitim razlikama (utvrđena Ekstraverzija, nasuprot Introverziji kod Kempa) koje autorica tumači utjecajem socio-kulturnih čimbenika.

Metode

Hipoteze i varijable

Temeljno je problemsko pitanje ovoga rada operacionalizirano kao detekcija distinktivnih osobina ličnosti i opće inteligencije kod glazbenika s akademskom (tekućom ili završenom) glazbenom naobrazbom iz područja klasične glazbe, u odnosu na neglazbenike iste dobi i razine obrazovanja. Cilj je rada bazična identifikacija diferencijalnih crta ličnosti, uključujući i opću inteligenciju, između akademskih glazbenika i neglazbenika. Prema tome, bit će testirana istraživačka hipoteza *da se akademski obrazovani glazbenici razlikuju u osobinama ličnosti podrazumijevajući i razinu opće inteligencije u odnosu na neglazbenike.*

Istraživački nacrt tipa *"ex post facto",* na kakvome je temeljen istraživački postupak u ovome radu, u biti relativizira tradicionalnu kategorizaciju varijabli na kriterijske i nezavisne, tj. bihevioralne i stimulusne, te nije moguće kategorički ustvrditi jesu li osobine ličnosti i inteligencija kao varijable antecendentne (koje prethode) ili konsekventne (koje slijede) izboru školovanja tj. profesije glazbenika. U ovom će radu ličnost i inteligencija imati nominalnu poziciju kriterija, a pripadnost skupini glazbenika ili neglazbenika bit će nezavisna varijabla.

Mjerni instrumenti

U ovom je istraživanju mjerenje individualnih razlika realizirano uporabom četiri mjerna instrumenta. Kao mjere osobina ličnosti korišteni su rezultati tri inventara ličnosti: 16PF R. Cattella, EPQ H. Eysencka te NEO PI-R Coste & McCraea. Test rezoniranja likova (TRL) Danielsa jest mjera opće intelektualne sposobnosti. Korišteni mjerni instrumenti bili su podloženi uobičajenim preliminarnim provjerama relijabilnosti, pri čemu je u sva četiri slučaja ustanovljena zadovoljavajuća razina interne konzistentnosti: 16PF (Cronbach Alpha, 86 ispitanika) u opsegu 0,61-0,90 ovisno o subskali; EPQ (Spearman-Brown, split-half, 72 ispitanika) 0,71-0,93 ovisno o subskali; NEO PI-R (Cronbach Alpha, 79 ispitanika) 0,59-0,75 ovisno o subskali; TRL (Spearman-Brown, split-half, 104 ispitanika) 0,91.

Ispitanici

U ispitanom uzorku sudjeluje ukupno 629 ispitanika podijeljenih u dvije osnovne skupine: glazbenu i neglazbenu (kontrolnu). Obje su skupine stratificirane u tri dobne podskupine: učenici, studenti i odrasli.

Kod glazbenika, prema stupnju glazbenog obrazovanja, sudjelovali su (a) učenici III. i IV. godine srednje glazbene škole (69), prosječne dobi 18 godina i 2 mjeseca, zatim (b) studenti I.-IV. godine fakulteta za glazbenu umjetnost (104), prosječne dobi 22 godine i 5 mjeseci, te (c) visokoobrazovani profesionalni glazbenici (115), prosječne dobi 42 godine i 8 mjeseci. Prve su dvije kategorije iz redova učenika MBUC „Ilija Nikolovski - Luj" te studenata Fakulteta glazbene umjetnosti, oba iz Skopja, a profesionalni su glazbenici najvećim dijelom stalni ili honorarni članovi

Makedonske filharmonije (37) ili Orkestra Makedonske opere i baleta (33), uz dio nastavnika i korepetitora (najvećim brojem pijanista) u MBUC „Ilija Nikolovski - Luj“ (9) ili na Fakultetu glazbene umjetnosti (17) u Skopju te slobodnih umjetnika (19).

Kod neglazbenika je sudjelovao ukupno 341 ispitanik, također u tri dobne podskupine: učenici (ukupno 72) neglazbenih srednjih škola iz III. i IV. godine (gimnazija 55 i strukovna tehnička škola 17), prosječne dobi 18 godina i 5 mjeseci, zatim studenti (ukupno 119) neglazbenih fakulteta u rasponu I.-IV. godine studija (Pedagoški 54, Građevinski 22, Ekonomski 24 i Šumarski 19), prosječne dobi 21 godina i 8 mjeseci, te visokoobrazovani profesionalci (ukupno 150) više neglazbenih struka (nastavnici razredne nastave 19, filolozi 12, liječnici 15, stomatolozi 9, farmaceuti 3, pedagozi 5, psiholozi 4, povjesničari 3, agronomi 3, ekonomisti 23, pravnici 18, tehnolozi 6, matematičari 4, diplomirani informatičari 10, inženjeri strojarstva 7, te inženjeri elektrotehnike 9), prosječne dobi 44 godine i devet mjeseci. Iz neglazbenoga su dijela uzorka iz preliminarne liste sudionika bili eliminirani pojedinci koji unatoč neglazbenoj obrazovnoj ili profesionalnoj pripadnosti sviraju instrument, pjevaju ili se na bilo koji drugi način aktivno bave glazbom.

Tablice 1. i 2. prikazuju obrazovnu i spolnu strukturu obiju skupina.

Tablica 1.
Glazbeni uzorak: obrazovna i spolna struktura

		Stupanj obrazovanja			
		učenici	studenti	odrasli	ukupno
Spol	ženski	33 (11,5%)	56 (19,4%)	54 (18,8%)	143 (49,7%)
	muški	36 (12,5%)	48 (16,7%)	61 (21,1%)	145 (50,3%)
	ukupno	69 (24,0%)	104 (36,1%)	115 (39,9%)	288

Tablica 2.
Neglazbeni uzorak: obrazovna i spolna struktura

		Stupanj obrazovanja			
		učenici	studenti	odrasli	ukupno
Spol	ženski	36 (10,6%)	53 (15,5%)	81 (23,8%)	170 (49,9%)
	muški	36 (10,6%)	66 (19,3%)	69 (20,2%)	171 (50,1%)
	ukupno	72 (21,2%)	119 (34,8%)	150 (44,0%)	341

Obrada podataka

U matrici podataka dominiraju intervalne varijable u vidu rezultata mjerenja na pripadajućim skalama inventara ličnosti te na testu opće inteligencije. Druge su razine mjerenja zastupljene minimalno, točnije u vidu nominalne razine mjerenja na varijabli pripadnosti glazbenoj ili kontrolnoj skupini.

S obzirom na pretpostavljenu interkorelativnost mjerenih osobina ličnosti kao integralne grupacije kriterijskih varijabli, prirodni izbor statističke procedure za obradu takve strukture podataka u cilju testiranja istraživačke hipoteze jest *Multivarijantna analiza varijance (MANOVA).* U vidu elemenata širih analiza, u kontinuitetu su korištene i procedure ranga deskriptivne statistike, točnije *mjere centralnih vrijednosti i varijabiliteta.* Kao pomoćni postupak korišten je i *t-test za nezavisne uzorke.*

Obrada podataka obavljena je u statističkom paketu IBM SPSS 20.0 *(Statistical Package for the Social Sciences).*

Rezultati

Rutinski uvodni korak u proceduru MANOVA testa jest preliminarni uvid u visinu interkorelacija uključenih varijabli kako bi se isključilo eventualno javljanje previsokih korelacija. U našem je slučaju konstatirano svega tri iznad *.40,* što se može smatrati posve prihvatljivim glede daljnjeg provođenja planiranoga MANOVA protokola, s obzirom na puno viši limit *(.60)* do granice neprihvatljivosti koji se navodi u literaturi (Leech, Barrett & Morgan, 2005), a čije bi eventualno pojavljivanje u interkorelacijskoj matrici iziskivalo rekonfiguraciju iste ili čak eliminaciju (najmanje) jedne od varijabli. Dobiveni rezultat čak četiri simultana alternativna testa (default u SPSS MANOVA) nulte hipoteze statistički je značajan *($F=10,796$, $df_1=26.01$, $df_2=453$, $p<.01$),* što sukladno testiranoj hipotezi *sugerira značajnu razliku između glazbenika i neglazbenika na linearnoj kombinaciji kriterijskih varijabli.*

Međutim, ishod je Boxova testa jednakosti matrica kovarijanci (Box' s Test of Equality of Covariance Matrices) u kontekstu naših podataka nepovoljan *($p<.01$),* tj. indicira nepoželjnu razinu nehomogenosti unutar matrica. U ovakvom slučaju eksperti (Leech i sur., 2005, str. 167) upućuju na Pillai's Trace F-test kao najbolji odabir za referentni test nulte hipoteze, ali samo u uvjetima približno jednake brojnosti skupina na svim razinama nezavisne varijable. U našem je uzorku brojnost dviju skupina u dobroj mjeri bliska (288 glazbenika uz 341 neglazbenika je suodnos u "mirnim vodama" tj. unutar zadanog okvira 1:1,5), što kao statistička konstelacija bitno ublažava nepovoljni utjecaj problematičnog ishoda Boxova testa. Kalkulirani multivarijantni MANOVA test u obliku Pillai's Trace obrasca se, kako je već rečeno, potvrđuje statistički značajnim, što indicira značajnost izračunatih međusobnih razlika dviju skupina u postignuću na mjerenim osobinama ličnosti. *Potvrđuje se, drugim riječima, hipoteza da se akademski obrazovani glazbenici razlikuju od neglazbenika u osobinama ličnosti.*

Statistička potvrda hipoteze sama po sebi, dakako, nije još uvijek indikacija magnitude tj. "snage efekta" (effect size) statističke značajnosti izračunate *na datom uzorku* kao potencijalne procjene *trenda unutar populacije.* Snaga efekta u SPSS MANOVA protokolu izražava se indeksom "Partial eta^2", ali se u cilju lakše usporedivosti s drugim podatcima (parcijalnim linearnim korelacijama) preporuča uporaba njegovog kvadratnog korijena tj. manualna konverzija (SPSS istu ne nudi u meniju) u oblik "Partial eta" (Leech i sur., 2005, str. 55). Sukladno općem orijentacijskom okviru za tumačenje, izračunata vrijednost za Partial eta *(.619)* na matrici podataka dobivenih na našem uzorku iznimno je eksplicitna, te kao takva ulazi u rang "visoke" (large) snage efekta (effect size). *Time se nanovo potvrđuje visoka magnituda izračunatih razlika te bitno umanjuje neželjeni utjecaj visoke nehomogenosti unutar matrica ustanovljene Boxovim testom.*

Potvrđena statistička signifikantnost kalkulirana Pillai's Trace F-testom, međutim, još uvijek točno ne identificira pojedinačne kriterijske varijable koje, unutar linearne kombinacije uzete za kriterij, najviše doprinose ustanovljenoj statističkoj značajnosti kriterija. Drugim riječima, potreban je odgovor na pitanje koje su to pojedinačne kriterijske varijable koje najviše zasićuju (determiniraju) zajednički vektor u odnosu na koji se razine nezavisnih varijabli razlikuju. Jezikom postavljene istraživačke hipoteze, *treba identificirati pojedinačne crte na kojima se razlike između glazbenika i neglazbenika najeksplicitnije vide, a također i one druge gdje razlika u biti nema.*

Tradicionalni način procjene doprinosa svake pojedinačne kriterijske varijable jeste uvid u razinu statističke značajnosti odgovarajućega parcijalnog ANOVA testa (Tablica 3). Naš izračun pokazuje da veći dio, tj. njih 18 od ukupno 26 pojedinačnih kriterijskih varijabli, *značajno utječe na zbirni ishod* polučen Pillai's Trace testom. To su izvorne crte A, B, C, F, G, H, I, M, O, Q2, Q3 i Q4 iz Cattellova inventara 16PF, dimenzije N, E i P iz Eysenckova inventara EPQ, te domeni N, O i C iz inventara NEO Pi-R Coste & McRaea.

Tablica 3.
MANOVA: interni parcijalni ANOVA testovi, glazbenici nasuprot neglazbenika

	Type III Σ of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial eta^2	Partial eta
TRL	0.010	1	0.010	0.001	.977	.000	.000
A	166.123	1	166.123	28.509	.000**	.056	.237
B	28.164	1	28.164	14.522	.000**	.029	.170
C	93.190	1	93.190	9.889	.002**	.020	.141
E	9.231	1	9.231	1.260	.262	.003	.055
F	192.032	1	192.032	34.154	.000**	.067	.259
G	177.450	1	177.450	29.457	.000**	.058	.241
H	45.272	1	45.272	7.148	.008**	.015	.122
I	31.919	1	31.919	7.447	.007**	.015	.122
L	0.781	1	0.781	0.118	.732	.000	.000
M	146.097	1	146.097	26.789	.000**	.053	.230
N	0.108	1	0.108	0.023	.879	.000	.000
O	26.570	1	26.570	4.560	.033*	.009	.095
Q1	6.279	1	6.279	1.114	.292	.002	.045
Q2	141.062	1	141.062	26.251	.000**	.052	.228
Q3	42.869	1	42.869	9.257	.002**	.019	.138
Q4	130.792	1	130.792	18.818	.000**	.038	.195
Nepq	71.261	1	71.261	10.178	.002**	.021	.145
Eepq	71.741	1	71.741	10.907	.001**	.022	.148
Pepq	37.965	1	37.965	11.334	.001**	.023	.152
Lepq	14.918	1	14.918	2.027	.155	.004	.063
Nnpr	15276.840	1	15276.840	129.552	.000**	.213	.462
Enpr	240.117	1	240.117	0.999	.318	.002	.045
Onpr	1232.068	1	1232.068	13.483	.000**	.027	.164
Anpr	32.982	1	32.982	0.370	.543	.001	.032
Cnpr	14567.325	1	14567.325	81.245	.000**	.145	.381

Pripadajući je indeks u najvećem dijelu (16 od ukupno 18 varijabli) u rangu niske snage efekta, dok se puno rjeđe javljaju umjerena (1 od 18) te visoka (također 1 od 18) magnituda istog. Ustanovljene razlike u crtama ličnosti kod glazbenika nasuprot neglazbenicima *najeksplicitnije* se *(visokom snagom efekta) očitavaju na domeni Emocionalne stabilnosti (Nnpr) te nešto manje (umjerenom snagom efekta) na domeni Savjesnosti (Cnpr), obje iz inventara ličnosti NEO-PI-R.*

Sve se preostale razlike pojavljuju relativno prigušenije (niskom snagom efekta): uz Cattellove izvorne crte Živahnosti (F), Svijesti o pravilima (G), Topline (A), Praktičnog razmišljanja (M), Samodovoljnosti (Q2), Napetosti (Q4), Verbalne inteligencije (B), Emocionalne stabilnosti (C), Perfekcionizma (Q3), Socijalne odvažnosti (H), Osjetljivosti (I) i Bojažljivosti (O), tu su i Eysenckove dimenzije Emocionalne stabilnosti – Emocionalne labilnosti (Nepq), Introverzije – Ekstraverzije (Eepq) i Tolerantnosti – Rigidnosti (Pepq), te domen Otvorenosti iskustvu (Onpr) iz inventara NEO-PI-R.

Izračun u MANOVA protokolu superiorne je oštrine glede točnosti ustanovljenih relacija nezavisnih varijabli s linearnom kombinacijom kriterijskih varijabli, ali je ponešto slabije razine ilustrativnosti kada je cilj čitatelju pokazati lako razumljiv tablični ili grafički pregled spomenutih relacija na razini pojedinačnih varijabli. Pokušat ćemo, stoga, u Tablici 4. prikazati iste kroz standardni okvir pojedinačnog t-testa za nezavisne uzorke, točnije serije njih, na temelju uobičajenog seta deskriptivnih podataka (aritmetičke sredine i standardnog odstupanja). Radi ilustracije, biti će izračunat i alternativni pokazatelj snage efekta razlika između dviju skupina (glazbenika i neglazbenika) u vidu *Cohenova d indeksa.* Teorija sugerira da bi ono što bi se moglo očekivati jesu

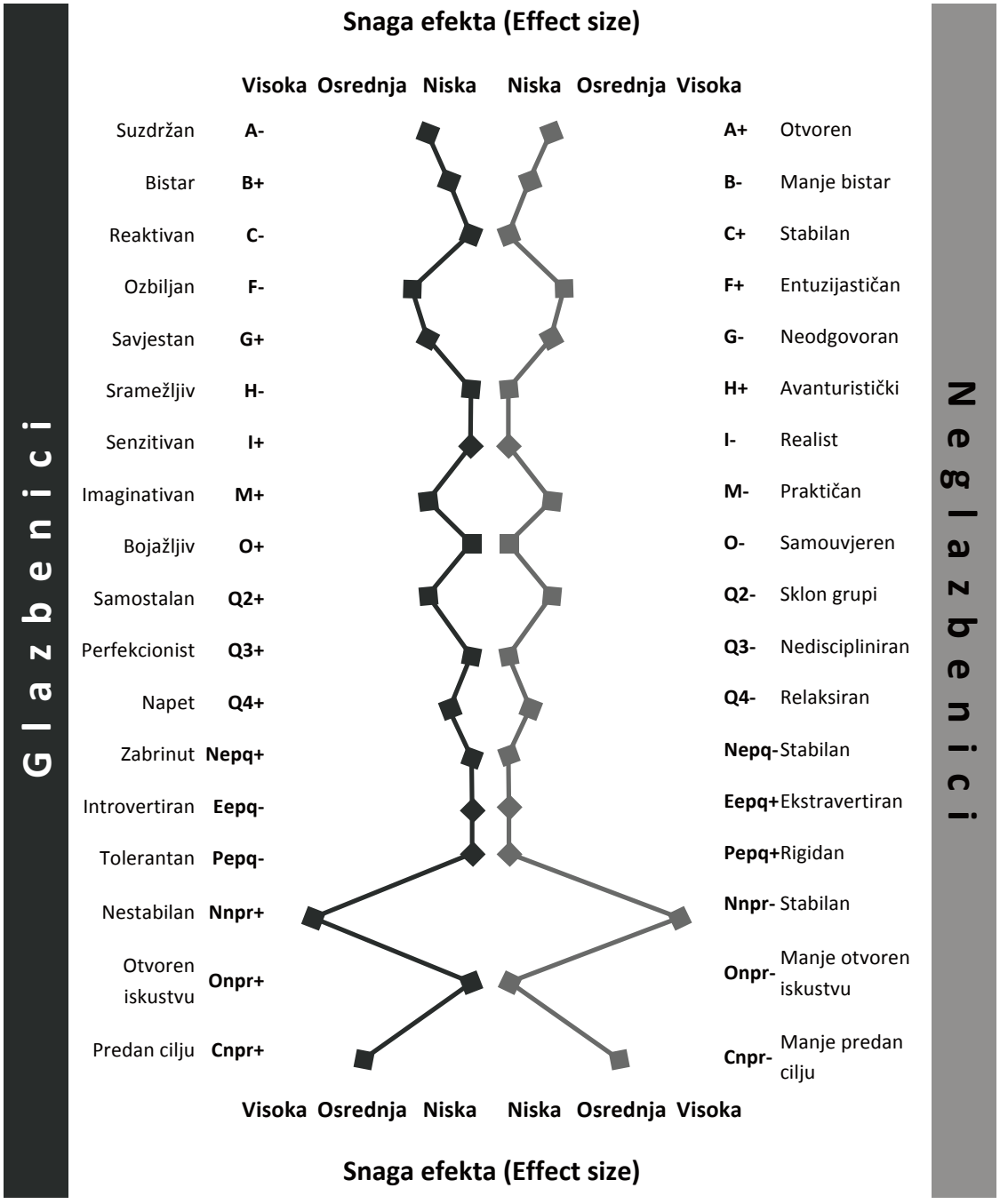
ponešto uvećane vrijednosti snage efekta prikazane indeksom *Cohen d,* u usporedbi s prijašnjim indikatorom Partial eta (Tablica 3.). Razlog je matematičko-statističke prirode i leži u tome što izravni izračun Cohen d na bazi deskriptivnih parametara parcijalnih kriterijskih varijabli ne uzima u obzir njihove interkorelacije.

Tablica 4.
Deskriptivni podatci (M i SD) i snaga efekta, glazbenici nasuprot neglazbenika

	Glazbenici		Neglazbenici		
skala	M	SD	M	SD	Cohen d
TRL	31.15	3.29	30.92	3.70	0.065
A	11.80	2.45	13.06	2.43	**0.501**
B	6.41	1.46	5.99	1.31	0.301
C	14.11	3.25	14.73	2.90	0.201
E	13.42	2.78	13.68	2.57	0.097
F	13.80	2.39	14.96	2.54	**0.458**
G	12.89	2.28	11.58	2.60	**0.517**
H	14.32	2.36	14.91	2.69	0.231
I	12.26	1.95	11.73	2.18	0.254
L	11.30	2.43	11.39	2.74	0.035
M	12.71	2.31	11.59	2.34	**0.469**
N	11.29	2.17	11.39	2.26	0.045
O	12.04	2.36	11.66	2.46	0.157
Q1	10.97	2.06	11.38	2.64	0.173
Q2	12.12	2.32	11.11	2.34	**0.423**
Q3	11.96	2.06	11.42	2.16	0.254
Q4	12.94	2.54	12.11	2.68	0.314
Nepq	12.96	2.65	12.39	2.68	0.213
Eepq	12.05	2.37	12.88	2.82	0.313
Pepq	4.99	1.76	5.49	1.92	0.269
Lepq	11.54	2.87	11.83	2.56	0.107
Nnpr	78.47	11.81	68.29	9.74	**0.855**
Enpr	112.94	17.74	115.14	12.71	0.209
Onpr	106.62	9.56	103.37	9.10	0.344
Anpr	99.42	9.60	99.70	9.49	0.029
Cnpr	119.17	15.35	107.46	11.20	**0.805**

Kako se može vidjeti iz tabličnog prikaza, vrijednosti snage efekta (*Cohen d* indeks) doista su zamjetno uvećane u odnosu na prvotno prikazani indikator snage efekta Partial eta. Dvije su razlike (NEO-PI-R domeni Nnpr i Cnpr), pri tomu, iznimno visoke snage efekta (iznad 0.80) te još njih pet u rangu visoke snage efekta (Cattellove izvorne crte A, F, G, M i Q2). Valja, međutim, istaknuti i to da su na istim ovim crtama vrijednosti snage efekta (Partial eta) bile najviše također i u MANOVA izračunu te da je rang pojedinačnih testiranih crta gotovo identičan unutar oba niza (Partial eta i Cohen d). Nismo kalkulirali vrijednosti i značajnost pojedinačnih t-testova jer bi takav izračun nakon MANOVA testa bio suvišan (uz problematičnu preciznost glede spomenutog neuzimanja u obzir interkorelacija kriterijskih varijabli).

Stupanj snage efekta (Partial eta indeks, MANOVA test) svake od navedenih varijabli, tj. magnituda izračunate statističke značajnosti kao potencijalne procjene trenda u populaciji, vizualno je sistematiziran u Grafikonu 1.



Grafikon 1. Glazbenici nasuprot neglazbenika: magnituda snage efekta utvrđenih razlika

Rasprava

U svojim je radovima Kemp (1996) opetovano potencirao krucijalnu poziciju *introverzije* kod glazbenika, manje kao modela temperamenta u pozadini jednog bazičnog socijalnog obrasca, a puno više kao indikatora osobne unutarnje hijerarhije prioriteta. Ista, kako je vidi Kemp, indicira prevlast sadržaja smještenih u unutarnjem svijetu i doživljaju, nauštrb objektivne datosti stvari izvana. Dok su naši nalazi u jako bliskom suglasju s klasičnim Cattellovim elementima introverzije (Cattell, 1981), Kempovo je poimanje tog konstrukta ponešto drukčije. Odsutnost, primjerice, crte Sramežljivosti (H-) u strukturi introverzije kod glazbenika za Kempa je indikator da njihova usmjerenost prema sebi i vlastitoj unutrašnjosti ne može biti odrazom bojažljive i nesigurne ličnosti. U našim se nalazima, međutim, crta H - pokazuje kao jedna od diferencijalnih crta lič-

nosti glazbenika prema neglazbenicima, pa kao takva ima mjesta u strukturi „glazbene introverzije". Na bihevioralnoj razini, reklo bi se da su nižom samouvjerenošću, bojažljivošću i nesigurnošću (H-) naši glazbenici introvertirani na način blizak prije uzorku opće populacije po Cattellu (Invia), nego glazbenika po Kempu. Slična je i pozicija crte ozbijnosti (F-). Naime, ta se temeljna crta introverzije (po Cattellu) nije pokazala karakterističnom za glazbenike na Kempovu uzorku, ali se zato kao diferencijalna crta glazbenika pokazala kod nas (respektabilnom snagom efekta, *eta=.259).* S druge strane, identificirane crte suzdržanosti (A-) i samostalnosti (Q2+) naših glazbenika jesu u punoj sinergiji s Kempovim nalazima potvrđujući elemente usmjerenosti prema sebi i unutarnjim mentalnim sadržajima te individualizma i samodovoljnosti. S obzirom na navedeno, naš nalaz tek djelomično potvrđuje Kempovo gledište o unikatnoj „glazbenoj" introverziji. Uz usmjerenost prema unutarnjoj ličnosti i kontroli iste, introverzija kod glazbenika u našem uzorku ujedno sadrži i diskretne naznake u smjeru konvencionalne introvertne nesigurnosti (H-) te ponešto eksplicitnije indikacije ozbiljnosti i manjka entuzijazma (F-).

Iznadprosječna *anksioznost* kod glazbenika je gotovo pa redovit nalaz najvećeg dijela studija njihova temperamenta. Kad je psihologijska pozadina u pitanju, anksioznost (tjeskoba) se općenito može pokazati ne samo u vidu endogene dispozitivne crte ličnosti, već i kao tranzitorno stanje egzogene prirode (Hofer, 2010). Kroz bilo koji od dva oblika, anksioznost je kod glazbenika situirana u dva zapravo divergentna, ali funkcionalno usko povezana, područja: motivacije i self-koncepta (Kemp, 1996 & Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2004). U pogledu motivacije, umjerena će tjeskoba vjerojatno utjecati konstruktivno, stimulativno i olakšavajuće (facilitating), dok će jako niska ili pak vrlo izražena biti otežavajućom (debilitating). Duboka intrinzičnost motivacije kod glazbenika jest sama po sebi strukturalni predložak na kojem se u dobroj mjeri temelji njihov self-koncept, tako da se percepcija vlastitog identiteta teško može separirati od percepcije osobne vrijednosti kao glazbenika (Kemp, 1996). Naša mjerenja zorno potvrđuju sustavno pojačanu tjeskobu kod glazbenika (C-, H-, O+, Q4+, Nepq+, Nnpr+). Radi se, dakle, o afektivnom predlošku temeljenom na bihevioralnim elementima fragilnosti, nestabilnosti i impulzivnosti (C-), opće nesigurnosti, pasivnosti i bojažljivosti (H-), brižnosti, osjećaja dužnosti i krivnje (O+) te nezadovoljstva i napetosti (Q4+). Profil je zaokružen učestalijim lošim raspoloženjem i katkada subdepresivnim osobnim ambijentom, uz poslovičnu zabrinutost da bi stvari mogle krenuti loše (Nepq+), te sklonošću snažnijim destabilizirajućim emocijama, neadekvatnim odgovorima na stres i problematičnoj adaptibilnosti (Nnpr+). S druge strane, vrlo interesantan kontrapunkt općoj slici difuzne anksioznosti daje, u ovakvome kontekstu, čak i ponešto paradoksalno prisustvo komponente snage volje, točnosti i samodiscipline (Q3+), nalaz koji je u sinergiji s Kempovim rezultatima (1996) te posve suprotan Cattellovu (1981) konceptu anksioznosti. Ista bi kod glazbenika mogla imati poziciju svojevrsne crte balansa tj. protuteže difuzno prisutnoj tjeskobnosti, što je kao motiv nesumnjivo blisko psihoanalitičkim tumačenjima kreativnih aktivnosti umjetnika kao svojevrsnome egzilu u „ontološku sigurnost vlastite unutrašnjosti" (Storr, 1976, str. 72). Jači ego je umjetnikova obrana protiv stresa, prema Storru, tako da ga upravo sposobnost unutarnje organizacije i integracije suprotnosti drži u funkcionalno dobrom stanju unatoč pritiscima i onemogućavanjima (Storr, 1988).

Tumačeći *afektivnost* kao esencijalni atribut glazbenog temperamenta, Kemp prije svega vidi kognitivni stil temeljen na čuvstvenome dekodiranju stvarnosti te intuitivnom donošenju odluka, nasuprot cerebralnome, racionalnom stilu recepcije i odlučivanja. Taj je kognitivni stil osobina pojedinaca s dubljim uvidom i suptilnijim načinom doživljavanja te s osebujnim osjećajem za različita značenja, relacije i mogućnosti. Ovakva će individua, prema Kempu (1996), inklinirati teorijskom i apstraktnom, izražavajući vrlo nekonvencionalne, katkada i vizionarske poglede i ideje, boemštinu itd. Naši rezultati indiciraju prisustvo afektivnosti (crte I+, M+) kod glazbenika nasuprot racionalnosti (I-, M-) neglazbenika, potvrđujući dominaciju čuvstva i intuicije kao dominantnih mentalnih orijentira nasuprot logici i činjenicama te orijentaciju vođenu poglavito unutarnjim stanjima i idejama. U suglasju s Kempovim rezultatima jest i nalaz o suzdržanosti (A-) kod glazbenika, nasuprot toploj otvorenosti (A+) kao komponente Cattellovog faktora afektivno-

sti (Pathemia) u općoj populaciji. Eksplicitnost crte A- kod Kempa raste s dobi, tj. s razinom glazbene vještine i iskustva, a to je zorno potvrđeno u jednom našem ranijem radu (Mihajlovski, 2010). Ima, čini se, dovoljno prostora za tezu da je osnovni element afektivnosti, tog osebujnog afektivno-intuitivnog kognitivnog stila koji rezultira imaginativnošću i senzitivnošću, velikim dijelom "internaliziran, usmjeren unutra i u velikoj mjeri osoban, nauštrb usmjerenosti prema racionalnoj vanjštini" (Kemp, 1996, str. 80). Mi bismo samo dodali da su kodovi vanjske procjene i akcije kod glazbenika vjerojatno u dobroj mjeri "rezistentne" prema opisanoj intuitivnosti i imaginativnosti te da ovi umjetnici, bez obzira na očito vrlo specifičnu unutarnju vizuru, u vanjskoj komunikaciji nipošto nisu naivna niti nepraktična vrsta ljudi, kako to širi stereotip može sugerirati. Naposljetku, na dvjema ključnim skalama iz Cattellova upitnika koje indiciraju socijalnu naivnost (L i N) nisu bile evidentirane razlike prema neglazbenicima.

Glede razine *inteligencije* tj. opće mentalne sposobnosti kao crte diferencijacije prema neglazbenom dijelu populacije, nalazi najvećeg dijela istraživača (Bell & Cresswell, 1984; Bogunović, 1995; Kemp, 1996; Schellenberg, 2004; Coffman, 2007; Gibson, Folley & Park, 2009; Mihajlovski, 2010) stabilno potvrđuju višu razinu opće inteligencije te drugih aspekata kognitivnog funkcioniranja kod glazbenika, poput kognitivne očuvanosti i kondicije (Hassler, Birbaumer & Feil, 1985; Gaser & Schlaug, 2003; Hanna-Pladdy & MacKay, 2011). Treba svakako spomenuti i neke posve drukčije, pa čak i suprotstavljene nalaze, većinom starijih studija (Seashor, 1938; Wing, 1948; Edmunds, 1960; Bentley, 1966, prema Kemp, 1981a). Na našem se uzorku jasno uočava razlika u korist glazbenika na Cattellovoj crti verbalnog rasuđivanja (B), ali ne i na testu opće inteligencije figuralnog tipa (TRL). S obzirom na velik utjecaj socio-ekonomskih faktora (obrazovanje i kultura) i obitelji na razvitak i dostignuti stupanj rasuđivanja (kristalizirane inteligencije, rječnikom Cattella), razloge za bolje rezultate glazbenika na verbalnoj inteligenciji valja potražiti upravo u tom smjeru. Tradicija je, naime, da se na školovanje u glazbene škole učestalije šalju djeca iz "boljih" obitelji, pod time se podrazumijeva urbana sredina, bolji socio-ekonomski prosjek te sofisticiraniji socio-kulturni i obrazovni obiteljski "portfolio". Ti su parametri ujedno i svojevrsne koordinate prototipa intelektualno poticajne obiteljske sredine, vrlo značajne za razvitak šire opće kulture i informiranosti, snažnije motivacije za postignućem, profinjenih kulturnih potreba te kreativnih ili čak interaktivnih obrazaca njihovog zadovoljavanja (Schellenberg, 2006). Ti su pojedinci, formirani kroz opisani profil obiteljskoga ozračja, razumljivo "favorizirani" na tipu pitanja sadržanih u B skali Cattellova upitnika 16PF. Spomenuto odsustvo razlika u postignuću na figuralnom testu TRL (fluidna inteligencija) dopunski podupire tezu da izvorište izbora glazbenog zanimanja u biti nije stvar strukturalne razine (neurofiziološke) inteligencije, već je posrijedi kulturni izbor.

Zaključak

Stremeći identifikaciji razlika u ličnosti glazbenika nasuprot neglazbenicima, tj. detekciji eventualnog „glazbenog temperamenta", ova je studija pokazala ne samo da takve razlike postoje, već i da su vrlo istaknute u obuhvaćanju osobina kroz koje se manifestiraju. U velikoj su mjeri potvrđeni nalazi referentnih istraživanja u ovome području (A. E. Kemp), s odmakom od trideset godina i u drukčijoj kulturnoj sredini, čemu ćemo pripisati određene razlike u rezultatima.

Ukratko, potvrđeno je postojanje reda vrlo istaknutih razlika u ličnosti glazbenika u usporedbi s neglazbenicima odgovarajućeg spola te ujednačenih dobnih i obrazovnih karakteristika. Ustanovljene se razlike očitavaju na razini nekoliko faktora drugog reda, pri čemu se pojedinačne diferencijalne crte kod glazbenika fokusiraju prema polovima *Introverzije, Anksioznosti, Afektivnosti, te Više (verbalne) inteligencije.* Ovakvi su rezultati u sinergiji s nalazima vodećeg autora u tome području, A. Kempa, potvrdivši čak četiri od njegovih ukupno pet atributivnih dimenzija „glazbenog temperamenta". Nije potvrđen faktor *Neovisnosti.* U pogledu dimenzije *Introverzije,* iskazanim crtama snižene samouvjerenosti, bojažljivosti i nesigurnosti, naši su glazbenici introvertirani na način koji je strukturalno bliži Cattellovoj općoj populaciji nego Kempovim glazbenicima. Prisustvo crte ozbiljnosti dopunjava dojam o konvencionalnijoj introverziji kod glazbenika

iz ovog uzorka, nasuprot vrlo specifično profiliranoj kod britanskih glazbenika iz Kempova uzorka. Naši su glazbenici manifestirali i diferencijalni set bihevioralnih crta tipa afektivne fragilnosti, nestabilnosti, impulzivnosti, bojažljivosti, sklonosti osjećaju krivnje i općenite napetosti, što sve skupa ukazuje na dimenziju *Anksioznosti.* Ista se, međutim, kao razlika prema neglazbenicima iskazuje ponešto prigušenije tj. snagom efekta niže magnitude. Nadalje, jasno prisustvo crta životnog stila temeljenog na osjećajima i intuiciji kao dominantnim mentalnim orijentirima, intuitivnosti, sanjarenju, sklonosti bijegu iz realnosti (blage prirode), subjektivnosti, nepraktičnosti i boemštine, zajednički sugerira dimenziju *Afektivnosti.* Konačno, glazbenici iz ovoga uzorka iskazali su i zamjetno višu razinu rasuđivanja tj. *Verbalne inteligencije,* što međutim nije potvrđeno rezultatima fluidne tj. urođene inteligencije na testu figuralnog materijala. S obzirom na presudni utjecaj socio-ekonomskih faktora sredine i obitelji (obrazovanje i kultura) na razvitak i dostignut stupanj tzv. kristalizirane inteligencije, čini se da čimbenike višeg uspjeha glazbenika na ovoj crti valja potražiti upravo u tom pravcu.

Svjesni smo najmanje dvaju ograničenja u vezi s ovim istraživanjem. Jedno se odnosi na uzorkovanje unutar samo jedne sredine. Time se vjerojatno kompromitira potencijal za širu generalizaciju nalaza na najširu populaciju glazbenika izvan granica socio-kulturne matrice gdje je istraživanje provedeno. Drugo bi ograničenje također moglo biti u vezi s uzorkovanjem, ali se odnosi na uporabu kontrolne „neglazbene" skupine ispitanika koja je uzeta kao referentna za diferencijalnu analizu. Takva bi skupina mogla biti problematične reprezentativnosti za neglazbenu populaciju u pogledu selekcije vrste i zastupljenosti te internog brojčanog suodnosa pojedinih uključenih neglazbenih profesija.

Literatura

Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2004). The Artistic Personality: A Systems Perspective: U R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko & J.L. Singer (Ur.), *Creativity: From Potential to Realization (str. 31-42).* Washington DC: American Psychological Association.

Barron, F. (1972). *Artists in the Making.* New York: Seminar Press.

Bell, C.R. & Cresswell, A. (1984): Personality Differences among Musical Instrumentalists. *Psychology of Music,* 12 (2), 83-93.

Bogunović, B. (1995). *Motivacione karakteristike učenika srednje muzičke škole (Magistarski rad).* Beograd: Filozofski fakultet.

Bogunović, B. (2010). Musical Talent and Successfulness. *Institute for Educational Research, Belgrade /online/.* Preuzeto 13. Listopada 2014 sa https://www.academia.edu/10922310/Bogunovi%C4%87_B._2010_._Musical_talent_and_successfulness._Belgrade_Faculty_of_Music_and_Institute_for_Educational_Research_2nd_Ed._

Bogunović, B. (2012). Personality of Musicians: Age, Gender and Instrumental Group Differences. *Proceeding of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of Europian Society for the Cognitive Sciences of Music. July 2012, Thessaloniki, Greece /online/.* Preuzeto 15. Listopada 2014 sa http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/sites/default/files/papers/120_Proc.pdf

Buttsworth, L.M. & Smith, G.A. (1995). Personality of Australian Performing Musicians by Gender and by Instrument. *Personality and Individual Differences,* 18 (5), 595-603.

Cattell, R.B. (1981). *Personality and Learning Theory.* New York: Springer.

Coffman, D.D. (2007). An exploration of personality traits in older adult amateur musicians. *Research and Issues in Music Education,* 5 (1) */online/.* Preuzeto 16. Travnja 2014 sa http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol5/coffman1.htm

Gaser, C. & Schlaug, G. (2003). Brain Structures Differ Between Musicians and Non-musicians. *Journal of Neuroscience,* 23 (27), 9240–9245.

Gedo, J.E. (1983). *Portraits of the Artist.* New York: Guilford Press.

Gibson, C., Folley, B.S. & Park, S. (2009). Enhanced Divergent Thinking and Creativity in Musicians: A Behavioral and Near-Infrared Spectroscopy Study. *Brain and Cognition,* 69, 162-169.

Hanna-Pladdy, B. & MacKay, A. (2011). The Relation Between Instrumental Musical Activity and Cognitive Aging. *Neuropsychology,* 25 (3), 378-386.

Hassler, M., Birbaumer, N. & Feil, A. (1985). Musical Talent and Visualspatial Abilities: A Longitudinal Study. *Psychology of Music,* 13 (2), 99–113.

Hofer, M.A. (2010). New Concepts in the Evolution and Development of Anxiety. U H.B. Simpson, Y. Neria, R. Lewis-Fernandez & F. Schneier (Ur.), *Anxiety Disorders: Theory, Research and Clinical Perspestives* (59-68). Cambridge: Cambridge University Press.

Kemp, A.E. (1981a). The Personality Structure of Musician: I. Identifying a Profile of Traits for the Performer. *Psychology of Music,* 9 (1), 3-14.

Kemp, A.E. (1981b). The Personality Structure of Musician: II. Identifying a Profile of Traits for the Composer. *Psychology of Music,* 9 (2), 69-75.

Kemp, A.E. (1982). The Personality Structure of Musician: IV. Incorporating Group Profiles into a Comprehensive Model. *Psychology of Music,* 10 (2), 3-6.

Kemp, A.E. (1996). *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians.* Oxford: Oxford University Press.

Kemp, A.E. (1997). Individual Differences in Musical Behavior: U D.J. Hargreaves & A.C. North (Ur.), *Social Psychology of Music* (str. 25-45). Oxford: Oxford University Press.

Leech, N.L., Barrett, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Myers, I.B. (1993). *Gifts Differing: Understanding Personality Type.* Palo Alto (California): Consulting Psychologists Press.

Mihajlovski, Z. (2010). *Osobinite na ličnosta kaj poedinci profesionalno opredeleni za muzička umetnost (Osobine ličnosti pojedinaca profesionalno opredeljenih za glazbenu umjetnost). Doktorska disertacija.* Skopje: Filozofski fakultet.

Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Sciences,* 15 (8), 511–514.

Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology,* 98 (2), 457–468.

Sloboda, J.A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music.* Oxford: Oxford University Press.

Storr, A. (1976). *The Dynamics of Creation.* Harmondsworth: Penguin.

Storr, A. (1988). *Solitude: A Return to the Self.* New York: Free Press.

Woody, R.H. (1978). The Arts in General Education: The Professional Identity. *Music Educators Journal,* 12 (4), 241-253.

Zoran Mihajlovski
Faculty of Pedagogy „St Kliment Ohridski"
bul. Partizanski Odredi bb, 1000 Skopje
The Former Yugoslav Republic of Macedonia
zoranklaus@yahoo.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Original research paper
pages: 232-244

Musician as a Distinctive Personality Structure – Yes or No?

Zoran Mihajlovski
Faculty of Pedagogy „St Kliment Ohridski", Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, The Former Yugoslav Republic of Macedonia

Abstract

An empirical study examining differences in personality traits between musicians and non-musicians employing differential approach was conducted on Macedonian sample. The sample itself was consisted of 629 respondents in total, including 288 musicians with ongoing (musical high-school or university of music students) or concluded (university degree of music) musical education, plus control sample of 341 non-musicians with mirrored age structure (non-musical high-school or universities students, as well as non-musical universities degree holders from different fields). Individual differences were tested employing four measuring tools: 16PF (R. Cattell), EPQ (H. Eysenck) and NEO PI-R (Costa & McCrae) personality inventories, as well as TRL i.e. Figure reasoning test (Daniels) as a measure of general intellectual ability.

Multivariate analysis of variance (MANOVA) based statistical data processing indicates results in synergy with referent findings regarding musician personality by distinguished British musical psychologist Anthony Kemp. Several second-order factors emerged differential between musicians and non-musicians: Introversion – Extraversion, Anxiety – Assurance, Affectivity – Rationality, Higher intelligence – Lower intelligence, and Good upbringing – Bad upbringing. Our findings confirm existence of four out of five attributive dimensions of the musical temperament, according to Kemp: Introversion, Affectivity, Anxiety and Intelligence. Existence of Independence was not confirmed. Overall, results achieved give an exceptionally explicit confirmation of distinctiveness of musicians' personality structure, i.e. existence of unique "musical temperament", in terms of specific combination of personality traits inherent to people from classical music environment.

Key words: *personality traits, intelligence, musical temperament, musicians, non-musicians.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 245-255

Povezanost poticajnog razrednog ozračja s interkulturalnom osjetljivošću studenata glazbenog odjela

Dijana Drandić[1] i Lorena Lazarić[2]
[1]*Muzička akademija u Puli, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli*
[2]*Odjel za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli*

Sažetak

U radu se prikazuju rezultati pilot istraživanja povezanosti poticajnog razrednog ozračja s interkulturalnom osjetljivošću studenata prve i druge godine preddiplomskog studija glazbene pedagogije, klasične harmonike i solo pjevanja. U istraživanju se koristio za ovu priliku konstruiran instrument POT-IS-GLA koji se sastoji od 20 tvrdnji grupiranih u 3 kategorije na kojem smo proveli validaciju i evaluaciju za buduća istraživanja. Na osnovu provedenog empirijskog istraživanja možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata s obzirom na spol, studijski program, godinu studija, mjesto studiranja i slobodno vrijeme. Faktorskom analizom izlučena su tri faktora koja definiraju povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti studenata. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ponajprije imaju pedagošku praktičnu primjenjivost u podizanju kvalitete razrednog ozračja, te znanstvenu perspektivu u kontekstu nastavka istraživanja upotrebom istraživačkog instrumenta i potvrđivanja dobivenih rezultata.

Ključne riječi: *interakcija; interkulturalne kompetencije; osobni razvoj; različitost; poštivanje.*

Uvod

Okvir za povezivanje školskog ozračja i interkulturalne osjetljivosti osigurava interkulturno obrazovanje koje preuzima važnu ulogu kroz pravednost, humanost te etničke i kulturne vrijednosti, temeljeno na otvorenosti prema *drugosti* i različitosti. Polazište interkulturalnog obrazovanja je stjecanje znanja o različitim kulturama, prihvaćanje i upoznavanje drugih, interakcija s njima, jer stvarnost, odnosno prisutnost kulturnih razlika u razredu neprestano zahtijeva stvaranje okruženja u kojem će svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa ravnopravno sudjelovati i uspješno komunicirati.

Teoretičari interkulturalnog obrazovanja nemaju jedinstven stav o tome kakvo interkulturalno obrazovanje treba biti. Grant (2003) naglašava važnost učenja o kulturnoj raznolikosti u cilju razvoja tolerancije i poštovanja, učenja o drugima i drugačijima, jačanje pozitivnih odnosa, prevladavanje prepreka, pravo svakog pojedinca na različitost i nediskriminaciju. Za Gay (2004) je to etnička i kulturna pismenost koja obuhvaća učenje vlastite kulture, te stjecanje znanja o povijesti, jeziku, kulturi i životu različitih etničkih skupina, zatim osobni razvoj koji podrazumijeva razvijanje samopoštovanja i svijesti o vlastitom etničkom identitetu i vrijednostima a sve u cilju razvijanja spremnost za učenje i otvorenost u komunikaciji s drugačijima. Interkulturalno obrazovanje je prema Chen i Starosta (2004) usmjereno na razvijanje i poticanje interkulturalnih kompetencija, posebno interkulturalne osjetljivosti kroz sposobnost prihvaćanja, poštivanja, priznavanja, tolerancije i integriranja kulturnih razlika. Interkulturalna osjetljivost, smatraju autori (Chen i Starosta, 1996) predstavlja aktivnu želju za motivacijom samoga sebe u cilju razumijevanja, i prihvaćanja različitosti kroz različitost kultura te obzirnost prema pripadnicima drugih kultura, uživanje u međusobnoj interakciji i razlikama među kulturama.

U interkulturalnom obrazovanju ključna komponenta je poticajno razredno ozračje kao dio procesa interkulturne komunikacije, oslobođeno bilo kakvih barijera kako bi studenti razvili svoje sposobnosti i usvojili znanja (Drandić, 2012). U literaturi nema zajedničkog stava niti uni-

verzalne definicije o tome što razredno ozračje predstavlja. Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral (2009) ga definiraju kroz obrasce ponašanja, ciljeve, norme, vrijednosti i međusobne odnose koji imaju utjecaj na individualni razvoj. Gay (2010) naglašava četiri dimenzije razrednog ozračja koji utječu na razumljivije, interesantnije, značajno lakše učenje, a to su: sigurnost, učenje i poučavanje te međusobni odnosi. Za Banks (2007, 2004) to je investicija u ostvarenje obrazovanja za sve bez obzira na različitost, dok Sleeter (2012) skreće pažnju na trivijalnost kulturno osjetljive pedagogije i upozorava na razumijevanje različitosti kao paradigme nastave i učenja na svim razinama i važnost kulture kao homogene i etničke kulturne skupine izjednačene s obilježjima pojedinca koji je neprestano u interakciji s drugačijima. Svaki sudionik u inter/multikulturalnoj interakciji vidi i doživljava svoju, ali isto tako neprestano uči druge kulture i uči komunikaciju s drugima. Pod utjecajem međusobne interakcije i kulturnih susreta, razredno ozračje kroz afirmaciju interkulturalizma (Buterin, 2009) pridonosi i postignuću učenika/studenata i procesu socijalizacije u drugačijem kulturološkom kontekstu.

Iz studentske perspektive, nastavnici bi trebali ohrabriti studente da međusobno prakticiraju interkulturalne kontakte, imajući u vidu da je cilj interkulturalnog obrazovanja proširiti znanje o vlastitim i drugim kulturama, utjecati na njihove stavove, razvijati sposobnosti učinkovite komunikacije s kulturno različitima, te stvarati uvjete za poticajno razredno ozračje. Stoga različite učinkovite nastavne strategije, različiti stilovi i metode učenja, neformalne vršnjačke interakcije, otvorene rasprave, stvaraju pretpostavke za ugodno razredno ozračje. U svemu ovome, interkulturalna osjetljivost potiče razvoj vlastite svijesti o drugačijima, znanje i razumijevanje kulturnih razlika, razumijevanje različitih oblika ponašanja u različitim kulturama, otvorenost prema kulturnim razlikama, te fleksibilnost iz perspektive vlastite kulture (Drandić, 2014). U tako složenim i isprepletenim odnosima, učenici/studenti i nastavnici iako na različitim razinama utječu na razvoj vlastitog razrednog ozračja i vlastitih interkulturalnih odnosa (Jurčić i Matešić, 2010).

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Razredno ozračje predstavlja podlogu za učenje, uključuje osjećaje i sigurnost mjesta za stjecanje znanja, vještina, stavova i kompetencija, prostor koji se osjeća i u kojem je svima ugodno boraviti. Povezano je s raznim ishodima, uključujući postignuća, samopoimanje, ponašanje kao i izostajanje s nastave.

Polazeći od pretpostavke da je stvaranje pozitivnog i poticajnog razrednog ozračja na svim razinama školovanja usko povezano i sa interkulturalnom osjetljivošću svih sudionika, predmet ovog istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između poticajnog razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti studenata glazbenog odjela.

Cilj istraživanja

Cilj ovog rada bio je ispitati:

- jesu li studenti glazbenog odjela interkulturalno osjetljivi s obzirom na to da dolaze iz različitih krajeva Hrvatske te imaju različito (inter)kulturalno iskustvo
- postoje li razlike u stavovima studenata prema spolu, studijskom programu, godini studija, mjestu studiranja, slobodnom vremenu te aktivnosti
- utvrditi faktore (dimenzije) koji povezuju interkulturalnu osjetljivost i poticajno razredno ozračje

Osim toga, cilj nam je bio provjeriti pouzdanost skale i primjerenost upotrebe istraživačkog instrumenta na odabranom uzorku studenata.

Istraživački instrument

U istraživanju se koristio za ovu priliku konstruiran instrument POT-IS-GLA sastavljen od 20 tvrdnji kojima se mjeri povezanost razrednog ozračja s interkulturalnom osjetljivošću studenata. Svakoj varijabli/tvrdnji iz upitnika priložena je peterostupanjska skala procjene Likertova tipa:

1 = nimalo se ne slažem
2 = ne slažem se
3 = neodlučan/na
4 = slažem se
5 = potpuno se slažem

Tvrdnjama je pridruženo i 6 nezavisnih varijabli koje definiraju ispitanike (Tablica 2):

a) Spol
b) Studijski program
c) Godina studija
d) Mjesto studiranja
e) Slobodno vrijeme
f) Aktivnosti

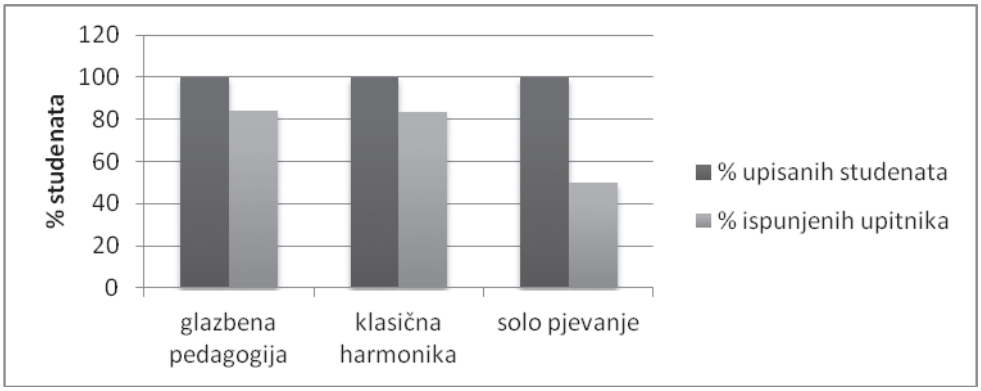
Uzorak istraživanja

Pilot istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 27 studenata Odjela za glazbu Sveučilišta u Puli, u mjesecu studenome 2014 godine. Od ukupnog broja upisanih studenata istraživanju se odazvalo 22 (81.5%) što čini reprezentativan uzorak. Iz Tablice 1. vidljivo je da je više od dvije trećine ispitanika 15 (68.2%) ženskog spola, njih 16 (72,7%) su studenti glazbene pedagogije, a 16 (72.2%) studenata su na prvoj godini studija. Najviše ispitanika 18 (81.8%) studira u gradu u kojem nisu pohađali srednju školu, dok većina slobodno vrijeme provodi najčešće izvan fakulteta 14 (63.6%) bilo kao članovi različitih zborskih skupina 11 (50%), orkestra 4 (18.2%) ili vježbajući svirati pojedine instrumente 7 (31.8%).

Tablica 1.
Struktura uzorka ispitanika

	Uzorak ispitanika		
Spol	Frekvencija	Postotak	Kumulativ
1 ženski	15	68.2	68.2
2 muški	7	31.8	100.0
Studijski program			
1 glazbena pedagogija	16	72.7	72.7
2 klasična harmonika	5	22.7	95.5
3 solo pjevanje	1	4.5	100.0
Godina studija			
1 prva	16	72.7	72.7
2 druga	6	27.3	100,0
Mjesto studiranja			
1 u gradu maturiranja	4	18.2	18.2
2 u drugom gradu	18	81.8	100.0
Slobodno vrijeme			
1 na fakultetu	8	36.4	36.4
2 izvan fakulteta	14	63.6	100.0
Aktivnosti			
1 orkestar	4	18.2	18.2
2 zbor	11	50.0	68.2
3 instrument	7	31.8	100.0

Naime, kako na Odjelu za glazbu studiraju studenti na tri smjera: glazbena pedagogija, klasična harmonika i solo pjevanje, provjerili smo još i koliki se broj studenata odazvao našem istraživanju s obzirom na taj element. Utvrdili smo da je anketni upitnik ispunilo (Grafikon 1) 84.2 % studenata glazbene pedagogije, 83.3% onih koji studiraju klasičnu harmoniku te 50% studenata solo pjevanja.



Grafikon 1. Studenti prema smjeru koji studiraju

Rezultati i rasprava

Obrada podataka obavljena je osnovnom deskriptivnom statistikom, a na varijablama, priređenim za statističku obradu, koristeći računalni programski paket SPSS, obavljene su slijedeće analize i postupci:

a) univarijatna analiza: utvrđivanje distribucije odgovora koristeći njihove frekvencije;
b) bivarijatna analiza: deskriptivnom neparametrijskom statističkom tehnikom za izračunavanje značajnosti razlika i postojanja korelacije;
c) analiza varijance (ANOVA);
d) hijerarhijska faktorska analiza pod komponentnim modelom, do broja utvrđenog Kaiser-Meyer-Olkinovim (KMO) kriterijem i primjenom varimax rotacije.

Rezultati provjere mjernih karakteristika istraživačkog instrumenta

Polazeći od činjenice da je naš mjerni instrument skala POT-IS-GLA prvi put upotrebljen u ovom istraživanju, provjerili smo pouzdanost skale koristeći Cronbach alfa koeficijent. Rezultati koje smo dobili imaju prihvatljivu vrijednost od .890 te nam pokazuju dobru pouzdanost i unutarnju suglasnost skale za ovaj uzorak.

Frekvencijska analiza dobivenih rezultata

U nastavku ćemo prikazati frekvencijsku analizu dobivenih rezultata i interpretirati učestalost odgovora ispitanika za svaku od 20 varijabli (Tablica 2). Uočavamo da je najčešći odgovor studenata na predložene tvrdnje koje definiraju pozitivne stavove vezane za odnose profesora prema studentima te pozitivnu interakciju studenata prema drugima bio *slažem se* ili *potpuno se slažem*. Dok su odgovori ispitanika *nimalo se ne slažem* ili *ne slažem se* očekivano usmjereni na varijable koje opisuju izbjegavanje međusobne interakcije studenata koji ne razumiju jezik komunikacije (tvrdnja 11.) ili isticanje vlastite kulture naspram drugih i drugačijih (tvrdnja 17.)

Tablica 2.
Rezultati frekvencijske analize i odgovora studenata na sve tvrdnje

Tvrdnje	Nimalo se ne slažem		Ne slažem se		Neodlučan/na		Slažem se		Potpuno se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T1	-	-	-	-	-	-	8	36.4	14	63.6
T2	-	-	-	-	4	18.2	12	54.5	6	27.3
T3	-	-	-	-	4	18.2	11	50.0	7	31.8
T4	-	-	1	4.5	1	4.5	14	63.6	6	27.3
T5	-	-	1	4.5	5	22.7	14	63.6	2	9.1
T6	1	4.5	2	9.1	8	36.4	8	36.4	3	13.6

Tvrdnje	Nimalo se ne slažem		Ne slažem se		Neodlučan/na		Slažem se		Potpuno se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
T7	-	-	-	-	1	4.5	8	36.4	13	59.1
T8	-	-	3	13.6	10	45.5	6	27.3	3	13.6
T9	1	4.5	2	9.1	8	36.4	8	36.4	3	13.6
T10	2	9.1	-	-	3	13.6	10	45.5	7	31.8
T11	7	31.8	6	27.3	5	22.7	4	18.2	-	-
T12	1	4.5	-	-	6	27.3	8	36.4	7	31.8
T13	-	-	1	4.5	3	13.6	9	40.9	9	40.9
T14	-	-	2	9.1	3	13.6	11	50.0	6	27.3
T15	-	-	-	-	6	27.3	11	50.0	5	22.7
T16	-	-	-	-	-	-	15	68.2	7	31.8
T17	15	68.2	4	18.2	3	13.6	-	-	-	-
T18	-	-	-	-	4	18.2	15	68.2	3	13.6
T19	1	4.5	1	4.5	3	13.6	8	36.4	9	40.9
T20	-	-	1	4.5	1	4.5	9	40.9	11	50.0

Zatim smo svaku od 20 zavisnih varijabli dodatno stavili u odnos prema svih 6 nezavisnih varijabli kako bi dobili aritmetičke sredine na cijelom uzorku ispitanika. Budući da su studenti stupnjevali stavove koji mjere interkulturalnu osjetljivost na skali od 1 (nimalo se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) rezultati koje smo dobili nalaze se u rasponu od M= 1.2132 (SD= .46730) za varijablu *spol*, te do M= 2.1364 (SD= .71016) za varijablu *aktivnosti* studenata nakon predavanja.

Nadalje, primjenom jednosmjerne analize varijance (ANOVA) istražen je utjecaj spola, studijskog programa, godine studija, mjesta studiranja, slobodnog vremena i aktivnosti na razredno ozračje. Nije utvrđena statistički značajna razlika između promatranih grupa. Na osnovu provedenog empirijskog istraživanja možemo zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata (Sig. >0.05) s obzirom na spol, studijski program, godinu studija, mjesto studiranja, slobodnog vremena i aktivnosti studenata.

Naime (Tablica 3), studenti su najveće slaganje M= 4.6364 (SD= .49237) pokazali s tvrdnjom 1. „Profesori se prema studentima odnose s poštovanjem i prihvaćanjem“, dok je kod tvrdnje 17. „Mislim da je moja kultura bolja od drugih“ uočeno najveće neslaganje i neprihvaćanje jer je M= 1.4545 (SD= .73855). Više granične vrijednosti na skalama ukazale su na pozitivno razredno ozračje i poštivanje, razumijevanje i prihvaćanje kulturne različitosti svih dionika kako profesora tako i studenata te međusobnu interakciju oslobođenu bilo kakvih barijera.

Tablica 3.
Deskriptivna statistika za pojedinačne stavke (srednja vrijednost)

	Aritmet. sredina	Std. devijacija	N
T1	4,6364	,49237	22
T2	4,0909	,68376	22
T3	4,1364	,71016	22
T4	4,1364	,71016	22
T5	3,7727	,68534	22
T6	3,4545	1,01076	22
T7	4,5455	,59580	22
T8	3,4091	,90812	22
T9	3,4545	1,01076	22

	Aritmet. sredina	Std. devijacija	N
T10	3,9091	1,15095	22
T11	2,2727	1,12045	22
T12	3,9091	1,01929	22
T13	4,1818	,85280	22
T14	3,9545	,89853	22
T15	3,9545	,72225	22
T16	4,3182	,47673	22
T17	1,4545	,73855	22
T18	3,9545	,57547	22
T19	4,0455	1,09010	22
T20	4,3636	,78954	22

Svih 20 tvrdnji podvrgnuli smo faktorskoj analizi kako bi utvrdili kako je dimenzionirano razredno ozračje. Nakon izlučivanja faktora definirali smo dimenzije poticajnog razrednog ozračja. Izračunali smo inicijalne rezultate na osnovu kojih su izlučeni faktori, odnosno dobili smo svojstvene vrijednosti, postotke i kumulative varijance za svaki pojedini faktor. Osim toga, proveli smo i testiranje pretpostavki primjerenosti podataka za faktorsku analizu pomoću Kaiser-Meyer-Olkinovog (KMO) i Bartlettovog testa. Rezultati postupka (Tablica 4) u našem primjeru govore da KMO iznosi .811 a Bartlettov pokazatelj za statističku značajnost korelacijske matrice χ^2 = 326.379 uz 190 stupnjeva slobode i sig. 1% potvrđuje prikladnost podataka za faktorsku analizu. Rezultati nam pokazuju da su sve pojedinačne KMO mjere zadovoljavajuće. Budući da se KMO mjera izračunava na osnovi koeficijenata korelacije i koeficijenata parcijalne korelacije, a kako zbog veličine te matrice u radu nisu prikazane, nisu prikazani ni elementi u izrazu za izračunavanje te vrijednosti, nego je samo dan rezultat.

Tablica 4.
Testiranje primjerenosti podataka za faktorsku analizu prema KMO i Bartlett testu

Kaiser-Meyer-Olkinov test		**.811**
Bartlettov test	χ^2	326.379
	df	190
	Sig	.000

Slijedi faktorska analiza koja je obuhvatila: utvrđivanje inicijalnih rezultata važnih za izlučivanje faktora i određivanje matrice faktorske strukture. Budući da inicijalna matrica nije imala obilježja jednostavne strukture, primijenjena je ortogonalna rotacija faktora. Odabrana je metoda varimax rotacije faktora. U tablici 5. navedeni su i kumulativi za svaku pojedinu varijablu, postotak varijance i svojstvene vrijednosti izlučenih faktora nakon provedene varimax rotacije faktora. Iz rezultata je vidljivo da je struktura faktorskih opterećenja raspoređena na šest faktora sa vrijednostima većim od jedan. Šest komponenti kumulativno objašnjavaju 78.928% varijance, prva 19.920%, druga 17.674%, treća 12.309%, četvrta 10.358%, peta 9.615% i šesta 9.052% ukupne varijance nakon rotiranja.

Tablica 5.
Analiza glavnih komponenti

Komponenta	**Početne svojstvene vrijednosti**			**Suma kvadrata opterećenja**			**Rotacija sume kvadrata**		
	Suma	% varijance	Kumulativni niz %	Suma	% varijance	Kumulativni niz %	Suma	% varijance	Kumulativni niz %
1	6206	31.031	31.031	6.206	31.031	31.031	3.984	19.920	19.920
2	3.436	17.181	48.211	3.436	17.181	48.211	3.535	17.674	37.594
3	2.104	10.522	58.733	2.104	10.522	58.733	2.462	12.309	49.903
4	1.576	7.880	66.613	1.576	7.880	66.613	2.072	10.358	60.261
5	1.272	6.360	72.973	1.272	6.360	72.973	1.923	9.615	69.876
6	1.191	5.955	78.928	1.191	5.955	78.928	1.810	9.052	78.928
7	.862	4.308	83.236						
8	.719	3.596	86.832						
9	.636	3.182	90.014						
10	.484	2.422	92.437						
11	.395	1.975	94.412						
12	.356	1.778	96.190						
13	.241	1.205	97.395						
14	.189	.946	98.341						
15	.160	.801	99.142						
16	.087	.433	99.576						
17	.044	.219	99.795						
18	.030	.150	99.945						
19	.010	.048	99.993						
20	.001	.007	100.000						

Međutim, treba napomenuti da tri od šest izlučenih faktora imaju svojstvenu vrijednost tek nešto iznad 1. Tako da faktor četiri ima vrijednost 1.576, faktor pet vrijednost 1.272 a faktor šest 1.191 što predstavlja vrlo nisku vrijednost, s obzirom da se u ovom istraživanju prihvaća kao granica značajnosti 1. Osim toga, prilikom objašnjavanja svakog faktora uzele su se u obzir faktorske težine veće od 0.5 koje su istaknute u Tablici 6.

Tablica 6.
Faktorska matrica nakon rotacije

	1	2	3	4	5	6
T19	**.789**	.325	-.471	.368	.334	.478
T6	**.775**	.423	.312	-.300	.236	.306
T20	**.764**	-.427	-.427	.391	.389	.204
T4	**.745**	.347	.402	.458	-.364	.358
T7	.697	.553	**.530**	.309	-.340	.365
T9	**.625**	**.510**	.461	-.345	.269	.278
T5	**.522**	-.476	.459	.392	.285	.343
T12	.351	**.872**	-.334	.446	.451	.243
T13	.369	**.858**	.303	.343	-.330	.461
T14	.348	**.758**	.462	.229	-.323	-.366
T11	-.347	**-.649**	.392	.361	-.250	.244
T17	.310	**-.581**	-.386	-.385	-.394	-.215
T1	.418	.468	**.754**	.350	.302	.273
T16	.377	.356	**.708**	.399	.436	.317

	1	2	3	4	5	6
T18	.432	**.575**	**.626**	.424	.283	-.394
T15	.371	-.420	.315	.205	-.358	-.307
T3	.339	.302	.398	.245	-.313	.485
T2	.348	**.582**	.465	.320	.349	.429
T10	.433	**.505**	.416	-.384	.363	-.364
T8	.484	.472	.378	.390	-.426	.381

Za daljnju analizu, uzimajući u obzir sve navedeno, od šest izlučenih faktora zadržali samo tri s faktorskim opterećenjima u rasponu od - .649 do .872. što predstavlja 49.903% vrijednosti ukupne varijance. Naime kod tri faktora uočili smo da su faktorske težine većinom ispod .4, odnosno tek manji broj tvrdnji zadovoljava kriterije, stoga ćemo ta tri faktora zanemariti i nećemo ih uključiti u nastavak tumačenja.

- ✓ *Faktor 1*, koji ima najveću težinu (19.920%), najbolje ga objašnjavaju tvrdnje (T6, T20, T4, T7,T9 i T5) koje opisuju vrijednosti glazbe; stvaranje pozitivnog ozračja i prevladavanje barijera; poticanje međukulturne interakcije; poštivanje, učinkovito reagiranje i komunikacija s studentima iz različitih kultura te ga možemo nazvati *poštivanje i prihvaćanje kulturnih razlika.*
- ✓ *Faktor 2*, ima vrijednost 17.647 % varijance te ističe važnost studenata u formiranju razrednog ozračja njihovo poštivanje i razumijevanje različitosti drugih pa ga možemo nazvati: *uloga studenata*, a poredane po težini iznad vrijednosti .5 objašnjavaju ga tvrdnje T12, T13, T14,T2, T18, T7, T9 i T10.
- ✓ *Faktor 3*. opisuje poštivanje vrijednosti različitih kultura, sigurnost u međusobnoj interakciji kao i dobru verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Stoga ovaj faktor označavamo kao *pozitivna interakcija.* Ovaj faktor ima 12.309% ukupne varijance i četiri tvrdnje koje ga definiraju: T1, T16, T18 i T7.

Dakle, faktorskom analizom prostora razrednog ozračja izlučene su tri faktorske dimenzije: *poštivanje i prihvaćanje kulturnih razlika, uloga studenata* i *pozitivna interakcija* koje možemo protumačiti kao važne komponente u kontekstu povezanosti i utjecaja interkulturalne osjetljivosti i poticajnog razrednog ozračja. Naime, prema stavovima studenata, poštivanje i prihvaćanje kulturnih razlika najčešće se pokazuje kroz pravilno reagiranje profesora na neprihvatljiva ponašanja studenata, stvaranje uvjeta za pozitivnu interakciju uz upotrebu glazbe te pružanje osjećaja sigurnosti i poštovanja. Odnosi student-profesor opisani su kroz uzajamno uvažavanje i poštivanje različitosti. Uočavamo da studenti pozitivno ističu korištenje humora za stvaranje poticajne atmosfere. Studentima nije prihvatljivo izbjegavanje međusobnih kontakata ako ne razumiju jezik komunikacije, nemaju predrasuda, stereotipa niti bilo kakvih drugih barijera, što nas navodi na zaključak da im je jako važna međusobna komunikacija i razumijevanje. Osim što i sami potiču korištenje glazbe u međukulturnoj interakciji, smatraju da im glazba posebno može pomoći u prevladavanju različitosti kao i u stvaranju ugodne atmosfere koja je poticajna i oslobođena bilo kakvih negativnih činitelja koji djeluju u smijeru razvoja netolerancije prema osobama drugačijeg kulturnog i/ili etničkog porijekla. Izrazito pozitivno ocjenjuju odnos profesora prema svim studentima bez obzira na kulturne razlike, njihovu dobru verbalnu i neverbalnu komunikaciju koja omogućava opuštenu atmosferu i razredno ozračje prikladno za učenje. Odnos student-student u interkulturnoj interakciji pozitivno označavaju kroz stavove o međusobnom razumijevanju, poštivanju i upoznavanju. Posebno ističu važnost sigurne i neopterećene interakcije bez obzira na različitost te poštuju načine na koji se ponašaju pripadnici drugih kultura. Izrazito negativan stav su pokazali prema isticanju vlastite kulture u odnosu na druge kulture, što nas navodi na zaključak da su prepoznali i usvojili vrijednosti vlastite kulture i identiteta, ali su isto tako spremni prihvatiti i usvojiti vrijednosti drugih i drugačijih kultura.

Zaključak

Naime, kako bi profesori mogli promicati interkulturne sadržaje, vrijednosti i vještine, važno je omogućiti i potaknuti razvoj interkulturalnih kompetencija kod studenata, posebno interkulturalne osjetljivosti kao emocionalne kompetencije o kojoj ovisi kvaliteta međusobne interakcije kulturno različitih kao i poticajno ozračje u razredu.

Na osnovu provedenog empirijskog istraživanja i dobivenih rezultata, možemo zaključiti da su studenti interkulturalno osjetljivi, te kako ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata s obzirom na spol, studijski program, godinu studija, mjesto studiranja, slobodno vrijeme i aktivnosti prema stavovima koje smo ispitivali. Faktorskom analizom izlučena su tri bitna faktora koja definiraju povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti studenata glazbe, a možemo ih označiti kao tri dimenzije poticajnog razrednog ozračja: poštivanje i prihvaćanje kulturnih razlika, uloga studenata i pozitivna interakcija. Nadalje, kako je istraživački instrumenta POT-IS-GLA prvi put korišten u ovom istraživanju, provjerili smo pouzdanost skale. Rezultati koje smo dobili imaju prihvatljivu vrijednost te nam pokazuju dobru pouzdanost i unutarnju suglasnost skale za ovaj uzorak.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem osim što imaju pedagošku primjenjivost u osvještenosti studentata prema kulturnim različititostima i kvaliteti razrednog ozračja, imaju i znanstvenu perspektivu u kontekstu nastavka istraživanja upotrebom istraživačkog instrumenta i potvrđivanja dobivenih rezultata. Treba naglasiti ograničenja kod tumačenja rezultata s obzirom da je provedeno samo pilot istraživanje na manjem, ciljanom uzorku. Nadalje se otvara mogućnost za daljnja istraživanja kao i za provjeru instrumenta za mjerenje interkulturalne osjetljivosti na drugim uzorcima ispitanika.

Literatura

Banks, J.A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. U J.A.Banks i C.A. McGee Banks (Ur.), *Handbook of research on multicultural education*, 2nd edition (str. 3-29). New York: Macmillan Publishing.

Buterin, M. (2009). Razredno-nastavno ozračje-afirmacija interkulturalizma. Acta Iadertina, 6 (1), 73-81.

Chen, G.M. i Starosta, W.J. (2004). Communication among cultural diversities: A Dialogue. *International and Intercultural Communication Annual*, 27, 3-16.

Chen, G.M., i Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, str. 353-384.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 183-213.

Drandić, D. (2014). Modeli stjecanja i razvoja interkulturalne osjetljivosti/kompetencije nastavnika. U N. Hrvatić, A. Lukenda, S. Pavlović, V. Spajić-Vrkaš i M. Vasilj (Ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava, svezak 1.* (str. 204-214). Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.

Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U K. Posavec, i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojima znanosti o odgoju* /Znanstvena monografija (str. 83-92). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2nd edition.) New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. U: Banks, J. A. i McGee Banks, C.A. (ur.), *Handbook of research on multicultural education*. (str. 30-49). New York: Macmillan Publishing.

Grant, C.A. (2003). *An education guide to diversity in the classroom*. Boston: Houghton Mifflin.

Jurčić, M. i Matešić, I. (2010). Povezanost razrednog ozračja i interkulturalne osjetljivosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59 (4), 495-510.

Sleeter, C. (2012). Confroting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education*, 47 (3), 562-584.

Dijana Drandić
Muzička akademija u Puli
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Rovinjska 14, 52100 Pula, Hrvatska
dijana.drandic@ymail.com

Lorena Lazarić
Odjel za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
Ronjgova 1. 52100 Pula, Hrvatska
lorena.lazaric@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 245-255

Correlation Between Positive Class Atmosphere and Intercultural Sensitivity of Musical Department Students

Dijana Drandić[1] and Lorena Lazarić[2]
[1]*Academy of Music, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia*
[2] *Department of Educational Sciences, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia*

Abstract

The article discusses results of a pilot study on correlation between positive class atmosphere and intercultural sensitivity of first and second year students of musical pedagogy, classical accordion and solo singing. Specially constructed research instrument POT-IS-GLA, consisting of 20 claims divided into 3 categories, was used to conduct the research. Utilized instrument has been validated and evaluated for future research. On the basis of the conducted empirical research, it can be concluded that there is no statistically significant difference in students' answers with regards to their gender, study programme, year of study, place of study and how they spend their free time. Using factor analysis, three factors were extracted that define correlation between class atmosphere and intercultural sensitivity of students. Results obtained have primarily practical pedagogical application in raising the quality of class atmosphere. In addition, conducted study provides a necessary scientific basis for further research in order confirm the results obtained.

Key words: *interaction; intercultural competence; personal development; diversity; respect.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Prethodno priopćenje
stranice: 256-269

Mogućnost individualnog grafičkog praćenja i ocjenjivanje učenika u nastavi glazbene umjetnosti

Tihana Škojo
Odsjek za glazbenu umjetnost, Umjetnička akademija u Osijeku,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Ocjenjivanje, kao osnovni postupak vrednovanja ishoda učenja i postignuća učenika, predstavlja i u glazbenoj umjetnosti najosjetljiviji i kritici najizloženiji aspekt nastavnog djelovanja. Pregled aktualne dokimološke prakse u nastavi glazbene umjetnosti navodi nas na promišljanja o primjerenosti postojećeg načina vrednovanja postignuća. Istovremeno nas navodi na mogućnosti uvođenja promjena, koje bi rezultirale usklađivanjem i ovog nastavnog aspekta potrebama i interesima učenika, ali i zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja.

Temeljem rezultata istraživanja donosimo mišljenja učenika o kriterijima vrednovanja znanja i sposobnosti u nastavi Glazbene umjetnosti, te aktualnom načinu praćenja i ocjenjivanja. Iznoseći konkretne prijedloge učenika utvrđujemo načine prevladavanja propusta u ocjenjivanju u nastavi Glazbene umjetnosti. Upućujemo na mogućnost provođenja individualnog grafičkog praćenja napredovanja učenika, kao oblika vrednovanja i samovrednovanja postignuća s ciljem da učenik samostalno uoči kako napredak u svakoj nastavnoj aktivnosti ima značajan utjecaj na ukupno ostvarenje ishoda učenja nastave glazbene umjetnosti. Također želimo osvijestiti da svaki napredak označava vrijedan doprinos kulturnom razvoju svakog učenika. U konačnici aktualiziramo potrebu uvođenja načina vrednovanja koji će se odmaknuti od procjene nivoa svladanosti nastavnog programa glazbene umjetnosti, nego će biti usmjeren prema kvalitativnoj promjeni znanja, sposobnosti, mišljenja i stavova učenika, ali i prema vrednovanju motivacije učenika za daljnje oblike glazbenog obrazovanja s ciljem proširivanja umjetničkih kompetencija.

Ključne riječi: *gimnazijsko glazbeno obrazovanje; nastava glazbene umjetnosti; vrednovanje i samovrednovanje postignuća učenika*

Uvod

Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje učenikov uspjeh (Kyriacou, 1995, str. 127). Ono predstavlja dodjeljivanje određene ocjene za postignute rezultate učenika, odnosno razvrstavanje učenika u određene kategorije prema postignutim rezultatima u učenju i dogovorenim kriterijima (Matijević, 2004, str. 12). Ocjenjivanje, kao osnovni postupak vrednovanja ishoda učenja i postignuća učenika mora udovoljavati brojnim zahtjevima. Potrebno je da bude objektivno, precizno, zasnovano na jasnim kriterijima, transparentno i poticajno. Da u praksi nije jednostavno sve zahtjeve ostvariti spoznali su brojni psiholozi i pedagozi koji su svoja istraživanja usmjerili prema problematici školskog procjenjivanja i mjerenja znanja. S jedne su strane otkrivali i utvrđivali faktore koji negativno utječu na ocjenjivanje, da bi potom temeljem utvrđenih problema nastojali pronaći i praksi ponuditi zadovoljavajuća rješenja. Uočeni problemi promatrani su s aspekta učenika, nastavnika koji se nalaze u svojstvu mjernog instrumenta i tehnika ispitivanja i ocjenjivanja (Grgin, 2001). Dokimološka rješenja, ponuđena od strane psihologa, ponudila su opće principe prevladavanja problema školskog ocjenjivanja. Budući da teorijska polazišta i ciljevi obrazovanja, ali i specifičnosti pojedinih obrazovnih područja uvjetuju izbor i definiranje modela ocjenjivanja, za ocjenjivanje unutar određenog predmeta potrebno je primarno analizirati strukturu nastavnog predmeta, a potom utvrditi faktore koji utječu na nepreciznosti u ocjenjivanju i predložiti konkretna rješenja kojima bi se utvrđeni nedostatci mogli umanjiti ili ispraviti.

Koncepcija nastave glazbene umjetnosti

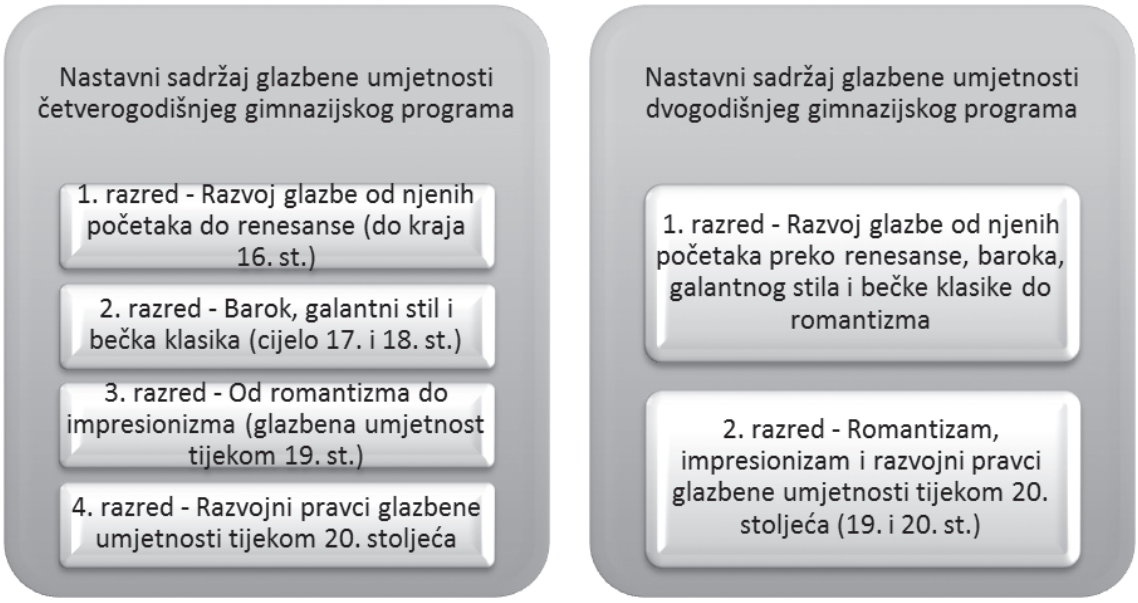
Prema načinu strukturiranja Nacionalnog okvirnog kurikuluma, srednjoškolsko obrazovanje predstavlja treću odgojno-obrazovnu razinu i četvrti ciklus, koji se odnosi na I. i II. razred srednjih strukovnih i umjetničkih škola, te na sva četiri razreda gimnazijskog obrazovanja. Unutar odgojno-obrazovnih područja srednjoškolskog obrazovanja važno mjesto s aspekta ostvarivanja društvenog kulturnog razvoja učenika pripada umjetničkom području, kojega čine vizualne umjetnosti i dizajn, glazbena umjetnost, filmska i medijska kultura i umjetnost, dramska kultura i umjetnost te umjetnost pokreta i plesa. Za razliku od ostalih područja u nastavnom kurikulumu umjetnička su područja usmjerena na poseban oblik ljudske spoznaje koji proizlaze iz osjetila i estetičkih stavova, stoga je učenje u umjetničkom području usmjereno prema opažanju, izražavanju i procjeni umjetničke građe. Sukladno specifičnostima usmjerenja umjetničkog područja, učenike se nastoji učenjem različitih umjetničkih sadržaja i djela osposobiti za razumijevanje umjetnosti. Za prepoznavanje i analiziranje strukturalnih, žanrovskih i stilskih obilježja umjetničkih ostvarenja upoznavanjem značajki glavnih umjetničkih epoha, nastoji se oblikovati ukus i sklonost prema umjetničkom stvaralaštvu i aktivnostima, te razviti analitičko i kritičko prosuđivanje umjetničkih ostvarenja (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011). U skladu s utvrđenim zadatcima umjetničkog područja temelje se osnovni pravci realizacije nastave glazbene umjetnosti. Nastava se izvodi sa svrhom oblikovanja glazbenog, umjetničkog identiteta učenika i razvijanja intelektualne širine u pogledu kulturno-umjetničkih vrijednosti. Nastoji se osposobiti učenike za razumijevanje umjetnosti i utjecati na estetski odgoj učenika s ciljem odgoja i obrazovanja kompetentnog i kritičkog slušatelja i poznavatelja glazbe (Rojko, 1996).

U skladu s potrebama novog vremena i suvremenim kurikulumskim načelima reforme nastave, na gimnazijskoj se razini dosad prisutan naglasak na programima i nastavnicima stavlja na učenike i na razvoj njihovih postignuća. Nacionalni okvirni kurikulum (2011, str. 183) utvrđuje očekivana postignuća učenika kojima će učenici nakon završenog gimnazijskog programa nastave glazbene umjetnosti biti u mogućnosti:

- prepoznati, razlikovati i imenovati glazbene značajke pojedinih stilskih razdoblja,
- uočiti i imenovati sastavnice glazbenog djela,
- prepoznati estetske vrijednosti glazbenog djela,
- glazbenim aktivnostima jačati glazbeno pamćenje,
- prepoznati, imenovati i razlikovati sastavnice glazbenog djela,
- usporediti i razlikovati glazbene značajke pojedinih stilskih razdoblja,
- istražiti i usporediti različite glazbene pravce i skladateljske tehnike,
- analizirati sastavnice glazbenoga djela s obzirom na stil, vrstu i oblik te obrazložiti njihov značaj za estetsko vrjednovanje
- prepoznati umjetnički i estetski vrijedno glazbeno djelo te razlikovati vrsnu izvedbu od loše

Možemo utvrditi kako je osnovni zadatak glazbene nastave upoznavanje i učenje pojavnih oblika glazbe, glazbenih djela i značajnih podataka iz glazbene povijesti te stjecanje glazbenog ukusa (Rojko, 2001). Iz navedenih zadataka razvidna je sadržajna koncepcija predmeta, koja se sastoji od usvajanja glazbene terminologije, glazbenih sastavnica, upoznavanja pojavnih oblika glazbe i kronološkog pregleda razvoja glazbe.

Utvrđeni se sadržaj u nastavnoj praksi dosad primjenjivao u formi dijakronijskog modela, koji je pretpostavljao kronološki pregled povijesti glazbe. Na temelju važećeg nastavnog plana i programa nastava glazbene umjetnosti zastupljena je s istim programom u općim, jezičnim i klasičnim gimnazijama s jednim nastavnim satom tijekom sve četiri godine obrazovanja, a u matematičkim i prirodoslovnim gimnazijama s jednim nastavnim satom tijekom dvije godine školovanja (slika 1).



Slika 1. Sadržaj dijakronijskog modela

Dijakronijski se model zbog jednostavnosti praktične primjene uvriježio kao jedini mogući način realizacije nastave glazbene umjetnosti. Sukladno kurikulumskom usmjerenju koje upućuje na otvoreni, fleksibilni obrazovni proces započelo je teorijsko razmatranje modela koji bi ponudio suvremeni odmak od dosadašnje nastavne prakse (Rojko, 2001). Sinkronijski model označio je način realizacije nastave glazbene umjetnosti u kojemu je okosnica glazba, neovisno o kronološkom slijedu. Glazbene se vrste i forme sinkroniziraju i obrađuju u istom trenutku, bez obzira u kojem su stilskom periodu nastale. Programski sadržaj u sinkronijskom modelu utvrđuje se s namjerom da učenici na kraju gimnazijskog srednjoškolskog glazbenog obrazovanja dobiju cjelovitu sliku o pojavnim oblicima glazbe. Stoga se sadržaj realizira u tri razvojne faze koje vremenski nisu ograničene. Prvi dio odnosi se na usvajanje glazbene terminologije koja će služiti kao temelj za slušna i teorijska znanja na osnovu kojih će se graditi najznačajniji dio, upoznavanje glazbenih oblika i vrsta, dok završni dio programa predstavlja klasifikaciju slušnog i teorijskog sadržaja u obliku kronološkog prikaza pregleda povijesti glazbe.

Neovisno na kojem se modelu zasniva realizacija nastave glazbene umjetnosti, temeljem Nacionalnog okvirnog kurikuluma, nastava treba biti usmjerena prema razvoju kompetencija iskazanih kao ishodi poučavanja. Fokus se sa sadržaja i redoslijeda nastavnog gradiva premješta na znanja, koja učenici trebaju usvojiti i sposobnosti koje trebaju razviti. Jasno i precizno utvrđivanje ishoda učenja u kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području (Lončar-Vicković, Dolaček-Alduk, 2010), te njihova gradacija, omogućiti će temelj za sve oblike vrednovanja postignuća učenika.

Sukladno tome, aktualna nastava Glazbene umjetnosti promatrat će se kroz cjelokupnu projekciju razvoja učenika, kroz kombinaciju kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja. Za razliku od ishoda učenja iz kognitivnog i psihomotoričkog područja, koji su jednostavniji za utvrđivanje, pa stoga i za konstruiranje načine praćenja i ocjenjivanje, utvrđivanje ishoda i procjena napretka iz afektivnog područja predstavlja iznimno značajan, ali zahtjevan i izazovan zadatak za nastavnike glazbene umjetnosti.

Ocjenjivanje u nastavi glazbene umjetnosti

Reorganizacija cjelokupnog sustava obrazovanja RH, nastala kao rezultat međunarodnog pedagoškog diskursa, navodi na promišljanje o aktualnim tehnikama praćenja napredovanja učenika koje služe kao oslonac za donošenje ocjena. Istovremeno promjene koje se događaju pružaju brojne mogućnosti uvođenja suvremenih tehnika praćenja koje bi sukladno prirodi predmetnog

područja ostvarile relevantno uporište za donošenje ocjena. Brojne se studije bave ocjenjivanjem s različitih aspekata. Brlas (2004)donosi iskustva i mišljenja nastavnika o ocjenjivanju učenika u srednjoškolskoj nastavi, dok Matijević (2004) utvrđuje ocjenjivanje s aspekta osnovnoškolskog stupnja. Munjiza (2000),Buljubašić - Kuzmanović, Kavur i Perak (2010) ocjenjivanje u školskoj praksi sagledavaju s aspekta nastavnika. Garfield (1994), Ivanek (1998) i Bachman (2004) razmatraju mogućnosti načina provjere znanja i primjenu različitih alternativnih pristupa za procjenu. Na manjkavosti skale ocjenjivanja upućuju Paintner – Vilenica i Slovenec (2002), Novak-Milić i Barbaroša-Šikić (2008) te donose primjere i mogućnosti primjene različitih sustava ocjenjivanja.

Prisutno humanističko kurikularno usmjerenje, potvrđeno Nacionalnim okvirnim kurikulumom, usklađeno s načelima demokratske škola koja se zalaže za optimalan razvoj svakog pojedinca (Bognar i Matijević, 2002), navodi i nastavnike glazbene nastave na promišljanje o različitim pristupima problematici ocjenjivanja (Rojko, 1997; Vidulin –Orbanić, 2012; Šulentić-Begić i Živković, 2013) i specificiranju postupaka kojima će se omogućiti najbolje ostvarivanje i ovog zahtjevnog nastavnog djelovanja.

Kao u svakoj etapi odgojno-obrazovnog procesa, tako i u vrednovanju na nastavi glazbene umjetnosti od primarne je važnosti utvrđivanje cilja poučavanja, kao konačne odgojno-obrazovne konkretizacije cjelokupnog usmjerenog procesa. Jasan cilj i precizno definirani zadaci prvotna su pretpostavka u ostvarivanju uspješnog rada, a time i osnovni parametar za utvrđivanje adekvatnog praćenja i vrednovanja uspjeha učenika. U teoriji ciljeva i zadataka potrebno je naznačiti i konkretizirati odgovarajuća znanja, umijeća, sposobnosti i stavove, a ne tehniku ili sadržaj (Abel-Struth, prema Rojko 1996). Ove konkretizacije pretočene u kompetencije i ishode učenja čine polazište za cijeli nastavni proces, a time i za utvrđivanje postignuća učenika. Iskazanim ishodima učenja s precizno utvrđenim zadacima, pomoću odgovarajućih aktivnih glagola, nastavnici konkretiziraju što od učenika očekuju da znaju i umiju na kraju određenog obrazovnog razdoblja, nastavne cjeline ili nastavne teme. Precizirani zahtjevi olakšavaju ocjenjivanje i pogrješke se svode na najmanju moguću razinu. Učenici temeljem iskazanog stupnjevanja ishoda učenja dobivaju jasnu sliku o opsegu i dubini nastavnog gradiva i kvaliteti znanja koja je potrebna za određenu ocjenu.

Nastavnik glazbene umjetnosti u Republici Hrvatskoj tjedno susreće se s vrednovanjem postignuća učenika iz dvadesetak različitih razreda. Ocjenjivanje u nastavi glazbene umjetnosti provodi prema jedinstvenom pravilniku o ocjenjivanju i dokimološkom modelu s u više od 400 učenika u samo jednom tjednu nastave, temeljem sljedećih elemenata:

1. Usvojenost nastavnih sadržaja
2. Poznavanje glazbene literature
3. Samostalni rad i aktivnost

Budući da je prema pravilniku o praćenju i ocjenjivanju učenika potrebno imati najmanje dvije ocjene u pojedinom polugodištu iz svakog elementa, nastavnici glazbene umjetnosti najčešće izvode pisane provjere, kojima primarno ispituju ishode učenja iz kognitivnog područja. Pismenim se provjerama izbjegavaju brojne pogrješke nastavnika kao mjernog instrumenta u svrhu ekonomičnosti i objektivnosti (naravno uz jasno utvrđene kriterije). Ocjenjivanje je objektivnije zbog preciznog izračunavanja postotka riješenih zadataka. Svi učenici podliježu istom načinu rada i uvjetima ispitivanja, te su obuhvaćeni s jednakim opsegom i dubinom nastavnog sadržaja. Iz navedenih razloga pismeno provjeravanje je najčešće i najzastupljenije.

Uz pismene provjere usvojenost nastavnog sadržaja realizira se i usmenim ispitivanjem. Najvažniji nedostatak ovog načina ispitivanja znanja je vremenska neekonomičnost. Budući da glazbena nastava raspolaže samo s jednim satom tjedno, odnosno 35 sati godišnje, dobro je provoditi usmeno ispitivanje u kombinaciji s realizacijom nastavnog sadržaja koje će se izvoditi točno utvrđenim socijalnim oblicima samostalnih aktivnosti učenika, te na taj način nastava neće gubiti na efikasnosti i dinamičnosti. Ali bitno je naglasiti kako ovaj oblik ispitivanja podliježe svim utvrđenim dokimološkim faktorima neobjektivnosti u ocjenjivanju. Nastavnik je kao mjerni instrument subjektivan, te sukladno svojoj *osobnoj jednadžbi* (Grgin 2001, str. 35) utvrđuje kriterij

ocjenjivanja. Pojedini nastavnici glazbe pribjegavaju precjenjivanju učeničkog znanja s namjerom da budu kvalificirani kao blagi nastavnici te kako bi dodjeljivanjem izvrsnih ocjena motivirajuće djelovali na učenike. S druge strane, određeni nastavnici pribjegavaju kažnjavanju učenika slabim ocjenama kako bi dali veći značaj glazbenoj nastavi i izjednačili predmet sa svim ostalim *važnim* predmetima. Iskazanim neodređenim kriterijima i mjerilima ocjenjivanja kojima pojedini nastavnici prilagođavaju svoju ljestvicu, nastavnici nehotično sustavno umanjuju značaj glazbene nastave u kojoj učenici prema istraživanju vole sudjelovati i prepoznaju značaj koji glazbena nastave ima u formiranju njihove ličnosti (Škojo, 2010).

U nastavi glazbe najčešće se javlja *logička* pogreška da nastavnik bolje procjenjuje učenike koji pohađaju glazbenu školu od ostalih učenika, te bez obzira na stvarno znanje učenik dobiva bolju ocjenu. Brojne druge pogreške koje se javljaju u nastavi glazbene umjetnosti zamjetne su i kod ostalih predmeta. Od tendencije prilagođavanja kriterija ocjenjivanja kvaliteti učeničke skupine, pa sve do pogreške kontrasta ili diferencijacije, halo-efekta ili najčešće prisutna disciplinska ocjena (Grgin, 2001).

Zbog nedostatnog vremena za ispitivanje i ocjenjivanje u nastavi glazbene umjetnosti nastavnici ne postavljaju dovoljan broj pitanja, temeljem kojih mogu obuhvatiti relevantnu dubinu i širinu nastavnog sadržaja. Često su nastavnici pri usmenom ispitivanju izrazito aktivni, te pomoću navođenja na ispravan odgovor zapravo ubrzavaju ispitivanje i privode ga kraju, te ocjena nema zadovoljavajuću dijagnostičku funkciju. Istovremeno pribjegavaju ispitivanju verbalnih činjenica, nehotično zanemarujući slušna znanja, za koja je potrebno dodatno vrijeme kako bi se glazbeni primjer aktivno poslušao. Temeljem iskazanih nedostataka uočavamo da se vrednovanje postignuća učenika u nastavi glazbene umjetnosti, u pokušajima izjednačavanja s predmetima ostalih područja, udaljilo od utvrđenog cilja glazbene nastave i prirode predmeta.

Individualno grafičko praćenje napredovanja učenika

Na brojnim primjerima najnaprednijih europskih zemalja pronalazimo pozitivne primjere analitičkog praćenja postignuća učenika. Glazbena nastava prelaskom na otvoreni model doživljava veliku promjenu u svojoj temeljnoj strukturi. Ovakav način poučavanja, osim slobode po pitanju utvrđivanja aktivnosti i rasporeda sadržaja učenja, navodi nastavnike na preciziranje ishoda učenja u skladu s otvorenim modelom nastave koju provode te vrednovanje onih aktivnosti koje nastavnik u praksi provodi. Cilj glazbenog obrazovanja, teorijska polazišta i načela glazbenih aktivnosti, broj sati te prisutno aktualno usmjerenje prema otvorenom modelu svojim se osobinama približavaju praćenju napredovanja učenika i procjene uspjeha prema analitičkom praćenju, odnosno prema kvalitativnom izražavanju učenikovih postignuća. Sukladno aktualnom usmjeravanju glazbenog obrazovanja prema utvrđenim ishodima učenja kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja, predloženo bi analitičko praćenje bilo zasnovano na opisima i sustavnoj analizi te usporedbi svih učeničkih aktivnosti i konkretnih uradaka s utvrđenim ishodima. Svaki nastavnik bi vremenom utvrdio načine i kriterij praćenja, ovisno o osobnom konceptu otvorenog modela uz neizostavan motivacijski element.

Kao jedna od mogućnosti praćenja napredovanja učenika, utvrđivanja stupnja naučenog, sinteze i procjenjivanja znanja u skladu s umjetničkom prirodom nastavnog predmeta može poslužiti grafičko praćenje napretka učenika (Bognar i Matijević, 2005, 219; Škojo, 2010). Praćenje se odvija istodobno s realizacijom nastavnog procesa. Nastavnik u svojoj pripravi predviđa različite aktivnosti i instrumente, čija uspješna realizacija služi kao pozitivni pomak i napredak u utvrđenim elementima praćenja. Svaki pozitivni pomak nastavnik označava dodjeljivanjem kartice određene boje učeniku. Boja kartice označava područje u kojem je učenik napredovao, da bi na samom kraju sata, u sklopu etape evaluacije, učenicima usmeno priopćena kratka povratna informacija, temeljena na nastavnikovom promatranju i praćenju realizacije aktivnosti i označavanju karticama. Nakon sumiranja i priopćavanja rezultata praćenja slijedi najava aktivnosti i podjela zadataka za sljedeći nastavni sat. Na samom kraju sata nastavnik svaki uočeni napredak bilježi u individualni grafikon određenog učenika.

Ovaj oblik formativne evaluacije pogodan je za glazbeno područje jer je relativno jednostavno omogućeno praćenje napredovanja učenika tijekom svakog nastavnog sata. Od osobitog je značaja zbog činjenice da je na raspolaganju godišnje 35 sati nastave glazbene umjetnosti i potrebno je da nastavnik bude dobro organiziran i spretan kako bi uspio opisno adekvatno popratiti svakog učenika.

Isti oblik praćenja napredovanja učenika moguć je kao oblik samovrednovanja postignuća kod učenika srednjoškolskog uzrasta, koji su u mogućnosti objektivno utvrditi usmjerenja svojih aktivnosti. Praćenje se odvija paralelno s nastavnikovim praćenjem, na način da učenici samostalno grafički prate i utvrđuju svoj napredak u utvrđenim elementima. Pomoću grafičkog praćenja napredovanja učenici aktivno sudjeluju u ostvarivanju rezultata glazbenog učenja, ali istovremeno i usmjeravaju svoje djelovanje. Direktnim uvidom u svoj napredak uviđaju svoje pozitivne strane, ali i manjkavosti, te mogu trenutno i sustavno progresivno djelovati. Posebno je značajno grafičko praćenje u svim skupnim aktivnostima, gdje dolaze do izražaja i brojni druge kompetencije učenika koje se prilikom frontalnog oblika ne mogu istaknuti. U grafičkom praćenju posebno se ističe motivacijski element u nastavi glazbene umjetnosti, u kojem učenici istinski partnerski s nastavnikom ostvaruju utvrđene ishode i ciljno usmjeravaju svoje učenje.

Istraživanje

Provedeno istraživanje bilo je usmjereno na ispitivanje stavova učenika o ocjenjivanju u nastavi glazbene umjetnosti. Cilj je bio utvrditi njihova mišljenja i stajališta vezana uz ocjenu kao pouzdanu mjeru znanja, načine i kriterije ocjenjivanja i zadovoljstvo realizacijom ocjenjivanja u nastavi glazbene umjetnosti. U skladu s ciljem, istraživanje je bilo usmjereno prema utvrđivanju:

- stavova učenika o aktualnom načinu ocjenjivanja u srednjoškolskoj nastavi
- značaja ocjenjivanja s naglaskom na motivacijski aspekt ocjene
- načina procjenjivanja znanja učenika u nastavi glazbene umjetnosti
- elemenata koji utječu na ocjenu iz predmeta glazbena umjetnost

Istraživanje je provedeno sredinom listopada 2014. godine na uzroku od 132 učenika drugih razreda III. gimnazije u Osijeku. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno i anonimno u potpunosti uz poštivanje etičkog kodeksa uz korištenje deskriptivne metode. Instrument u istraživanju, bio je upitnik konstruiran za potrebe istraživanja, koji se sastojao od jednog pitanja otvorenog tipa i 14 tvrdnji. Korištena je skala procjene Likertova tipa s pet stupnjeva: 1-ne, nikako se ne slažem; 2-uglavnom se ne slažem; 3-niti se slažem niti ne; 4-uglavnom se slažem; 5-da, svakako se slažem. Podatci iz pitanja otvorenog tipa citirani su i tablično prikazani. Dobiveni rezultati su citirani i obrađeni frekvencijski, te tablično prikazani.

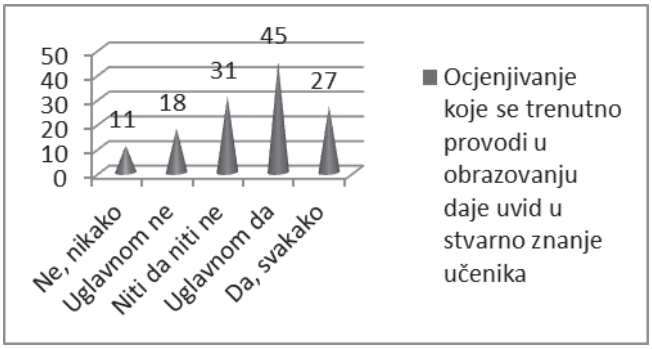
Rezultati i interpretacija

Prvim pitanjem otvorenog tipa željeli smo saznati opći stav učenika o problemima u ocjenjivanju na nastavi glazbene umjetnosti. Iz navedenih odgovora (Tablica 1) uočavamo kako se ispitivanje u nastavi glazbene umjetnosti temelji na utvrđivanju ishoda učenja iz kognitivnog područja. Učenici jasno navode kako je znanje teorijskih činjenica jedino mjerljivo u nastavi glazbene umjetnosti. Iz odgovora možemo zaključiti kako učenici izjednačavaju ocjenjivanje unutar predmeta iz umjetničkog područja s ocjenjivanjem u ostalim predmetima. Izjednačavanje predmeta je još jedan pokazatelj koji upućuje na isključivo utvrđivanje verbalnih znanja. Iz odgovora vidimo kako nema razlike u načinu ispitivanja ishoda učenja u nastavi glazbene umjetnosti od načina ispitivanja u drugim predmetima. Prisutno je pismeno i usmeno ispitivanje znanja te se temeljem iskazanog uspjeha utvrđuje ocjena iz predmeta. Učenici jasno iskazuju potrebu za mijenjanjem sustava ocjenjivanja u kojemu bi se ocjenjivale brojne druge aktivnosti, od projekata, skupnih radova, prezentacija do osvrta na koncerte i kazališne predstave. Istodobno učenici uočavaju kako na ocjenu iz glazbene umjetnosti utječe predznanje stečeno u glazbenoj školi te u svojim odgovorima sugeriraju na utvrđivanje individualiziranog načina ocjenjivanja koji bi omogućio pravedniji način vrednovanja postignuća.

Tablica 1.
Mišljenje učenika o problemima u ocjenjivanju na nastavi glazbene umjetnosti

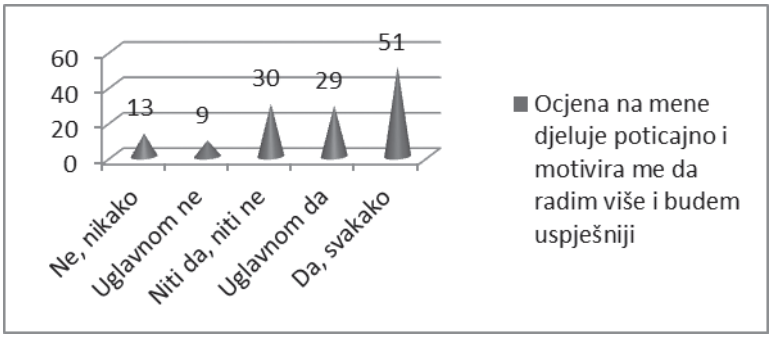
Primjedbe učenika o ocjenjivanju u nastavi glazbene umjetnosti
Neki učenici imaju smisla za glazbu, a neki ne, pa je teško napraviti kriterije za sve učenike.
Preteški su kriteriji u ocjenjivanju.
Ne najavljeni ispiti i odgovaranja snižavaju ocjenu.
Treba se ujednačiti kriteriji u ocjenjivanju, svi trebaju znati jednako za 5, a ne netko više, a netko manje.
Mislim da je sistem ocjenjivanja glazbenog u srednjoj školi puno bolji od osnovnoškolskog, ali i dalje ima prostora za poboljšanja.
Bilo bi dobro da se više ocjenjuju grupni projekti, prezentacije i sl., a ne samo znanje gradiva.
Potrebno je individualno pristupiti ocjenjivanju!
Ocjenjuje se isključivo teorija koju ćemo zaboraviti.
Prednost imaju učenici koji su išli u glazbenu školu i oni imaju veće ocjene.
Sviđa mi se predmet i smatram da bi trebao biti poticajan, a ne da imamo loše ocjene.
Učenici ne sudjeluju u nastavi, pa dobiju 1, a oni koji sudjeluju ne budu nagrađeni.
Mislim da se na nastavi ne objasni onoliko, koliko se traži prilikom ocjenjivanja.
Bilo bi dobro da se ocjenjuju zadatci koje bismo ispunjavali na predstavama u kazalištu.
Problem je u načinu na kojem je organizirano sistem ocjenjivanja glazbenog, to se treba promijeniti.
Gradivo za predmet je preopširno i moramo znati sve od riječi do riječi.

Prvom se tvrdnjom u upitniku željelo utvrditi opće mišljenje učenika o aktualnom ocjenjivanju u srednjoškolskom obrazovanju (grafikon 1). Polovica ispitanika procjenjuje kako ocjenjivanje koje se trenutno provodi u nastavi daje uvid u stvarno znanje učenika. Od ukupnog broja sudionika, njih 23% ne smatra ocjenu pokazateljem stvarnog znanja učenika, a isti postotak učenika ostao je neodlučan u procjeni.



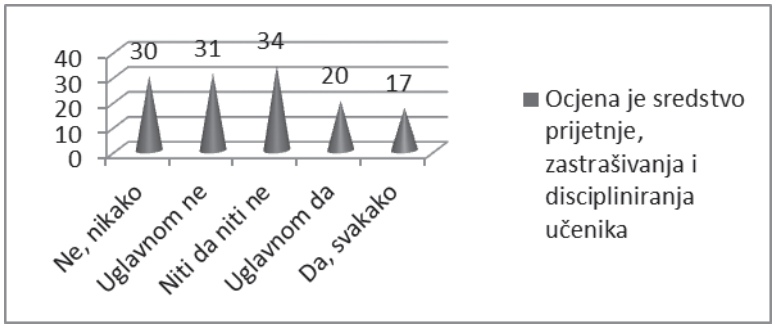
Grafikon 1. Stav učenika o aktualnom načinu ocjenjivanja

Sljedeća se tvrdnja odnosila na motivacijski aspekt ocjene (grafikon 2). Iz grafikona možemo utvrditi kako na 83% učenika ocjena djeluje poticajno i motivira ih na veći angažman u radu. Ocjena je, stoga, osnovno sredstvo kojim učenike navodimo na napredovanje, te je ovom postupku potrebno posvetiti maksimalnu pozornost.



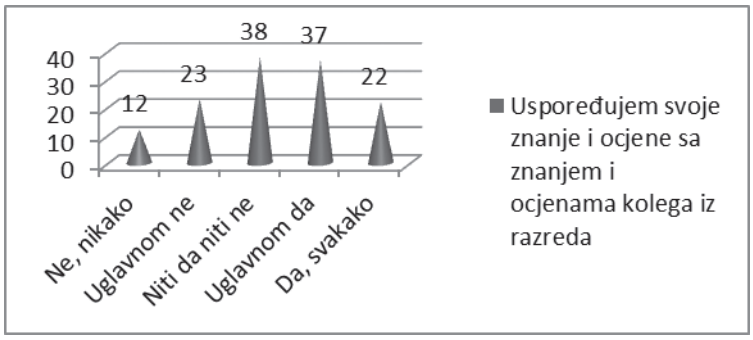
Grafikon 2. Stav učenika o motivacijskom aspektu ocjene

Iz procjena učenika o disciplinskom aspektu ocjene (grafikon 3) možemo utvrditi kako ocjena gubi tradicionalno prisutnu funkciju prijetnje i zastrašivanja. Od ukupnog broja učenika 46% učenika je izrazilo potpuno neslaganje, dok 25% učenika smatra kako ocjena može biti djelomično korištena u disciplinske svrhe. Ipak je kod 28% ispitanika prisutno mišljenje o ocjeni kao efikasnom sredstvu discipliniranja učenika u razredu.



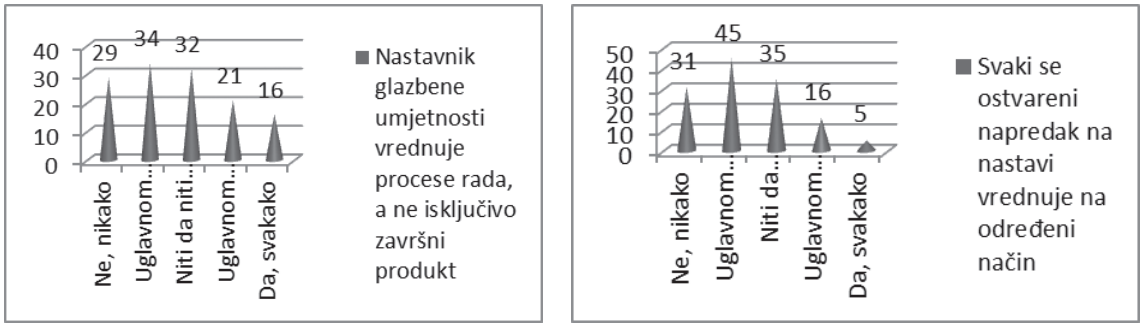
Grafikon 3. Stav učenika o disciplinskom aspektu ocjene

Tvrdnja koja je uslijedila bila je usmjerena na utvrđivanje uspoređuju li učenici svoje znanje i dobivene ocjene sa znanjem i ocjenom kolega iz razreda (grafikon 4). Od ukupnog broja sudionika, njih 45% se izjasnilo kako uspoređuju svoje znanje i ocjene sa kolegama. Iz rezultata proizlazi potreba za preciznim i jasno utvrđivanje i graduiranje ishoda učenja te posebna potreba za ujednačavanjem načina vrednovanja.



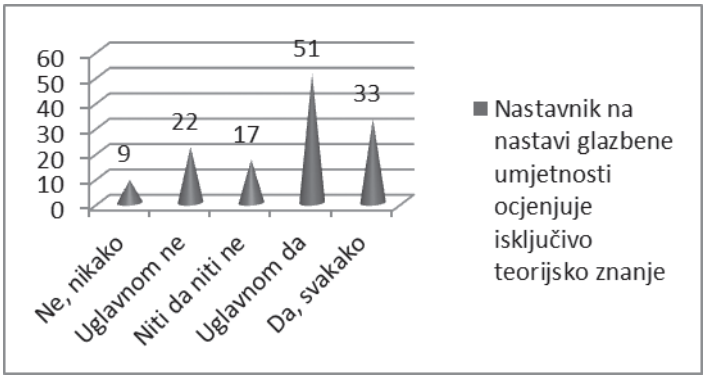
Grafikon 4. Stav učenika o uspoređivanju iskazanog znanja i dobivene ocjene

Sljedeća je tvrdnja bila usmjerena na vrednovanje u nastavi glazbene umjetnosti (grafikon 5 i 6). Željelo se utvrditi mišljenje učenika smatraju li kako nastavnik isključivo vrednuje konačni ishod, ili se vrednuje svaka njihova aktivnost na nastavi glazbene umjetnosti. Od ukupnog broja učenika, 47 % učenika je u svojim odgovorima utvrdilo kako nastavnik glazbene umjetnosti isključivo vrednuje završni produkt, dok 24% učenika nije moglo točno utvrditi način vrednovanja. Do istovjetnih rezultata dolazimo prilikom analize sljedeće tvrdnje, vezane uz vrednovanje napredovanja učenika. Neodređeno se izjašnjava 26,5% učenika u tvrdnji kako se vrednuje svaki ostvareni napredak na nastavi, a više od polovice ne percipira povezanost napredovanja u različitim aktivnostima s vrednovanjem. Iz odgovora možemo utvrditi kako vrednovanje učenici percipiraju isključivo kao ocjenjivanje. Smatraju kako je isključivo završni rezultat provjere znanja, koji se vrednuje brojčanom ocjenom jedini mogući način utvrđivanja stečenih kompetencija u odnosu na utvrđene ishode učenja.



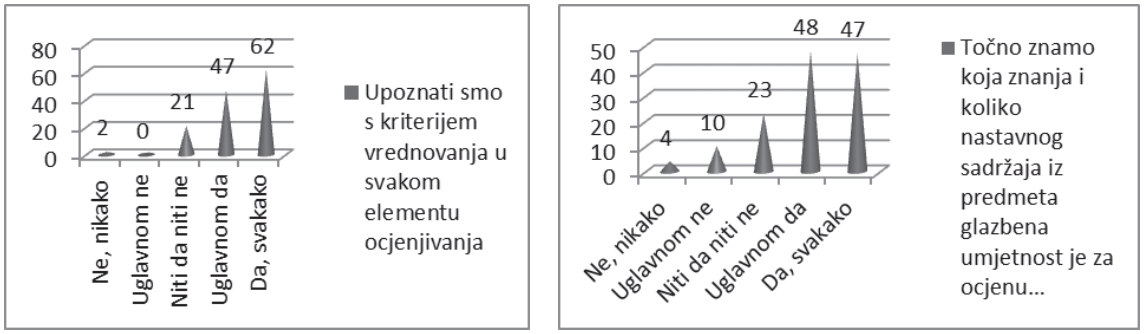
Grafikon 5. i 6. Stav učenika o načinu vrednovanja na nastavi glazbene umjetnosti

Tvrdnja koja je uslijedila ispitivala je mišljenje učenika o kognitivnom području koje je, suprotno slušnoj prirodi predmeta i primarnoj nastavnoj aktivnosti - slušanju, zbog opširnosti nastavnog sadržaja i manjka vremena postalo dominantno područje u nastavi glazbene umjetnosti. 64% učenika odgovorilo je kako na nastavi glazbene umjetnosti nastavnici i dalje vrednuju isključivo teorijska znanja (grafikon 7).



Grafikon 7. Stav učenika o području vrednovanja na nastavi glazbene umjetnosti

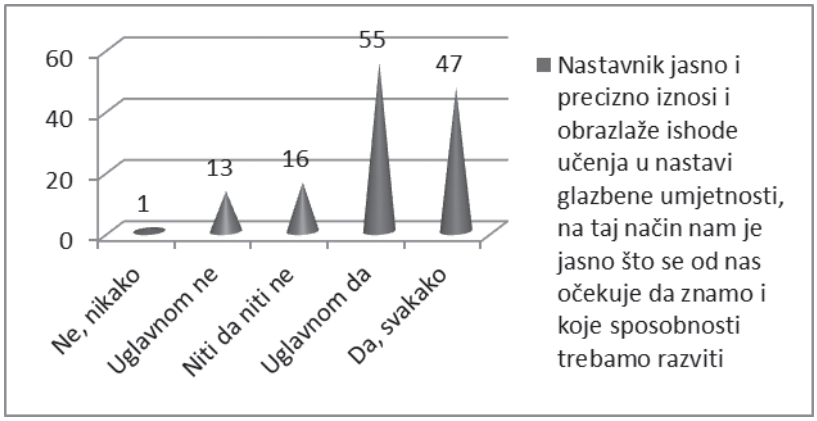
Naredne su tvrdnje bile upućene na kriterije vrednovanja u nastavi glazbene umjetnosti. Sukladno kurikulumskom usmjerenju prema ishodima učenja željeli smo utvrditi jesu li učenici upoznati s točnim ishodima učenja pretočenim u kriterij vrednovanja (grafikoni 8 i 9). 83% učenika utvrdilo je kako su upoznati s kriterijem vrednovanja u svakom elementu ocjenjivanja, te smatramo kako su nastavnici precizno i jasno utvrdili ishode učenja i povezali ih s pripadajućom metrijskom vrijednošću. Od ukupnog broja učenika, njih 72% točno može utvrditi dubinu, opseg i kvalitetu nastavnog sadržaja koji nastavnik zahtjeva za određenu ocjenu.



Grafikoni 8. i 9. Stav učenika o kriterijima vrednovanja na nastavi glazbene umjetnost

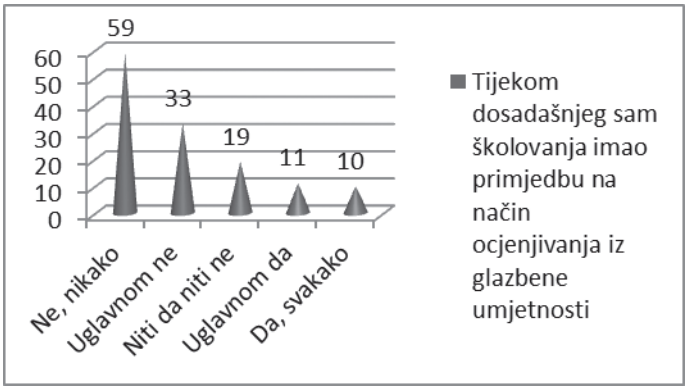
Tvrdnja koja je uslijedila odnosila se na nastavnikovo utvrđivanje ishoda učenja (grafikon 10). Koliko su učenici upoznati s ishodima učenja iz predmeta glazbena umjetnost, te mogu li

točno odrediti razinu i kvalitetu znanja i vještina koja se od njih očekuje. Od ukupnog broja ispitanika, njih 77% utvrdilo je kako nastavnik precizno iznosi i obrazlaže ishode učenja i u potpunosti je učenicima jasno što se od njih očekuje. 10% učenika nije se složilo s tvrdnjom, a 12% učenika ostalo je neodređeno u odgovoru. Možemo utvrditi kako su nastavnici jasni u iskazivanju što se od učenika očekuje da znaju, razumiju i da su sposobni pokazati nakon završenog procesa učenja.



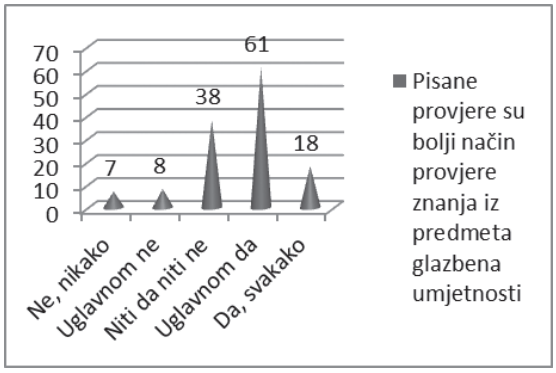
Grafikon 10. Stav učenika o definiranju ishoda učenja

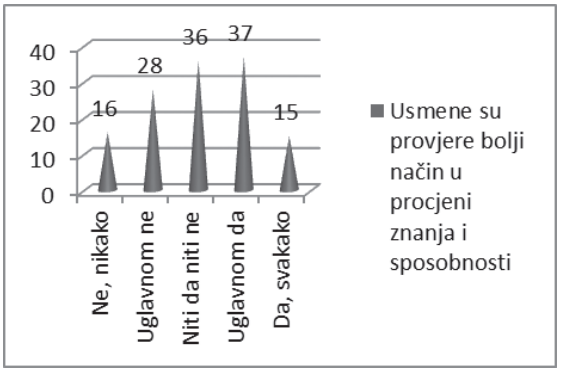
Učenici su u sljedećem pitanju istaknuli zadovoljstvo načinom ocjenjivanja. 70% ispitanika utvrdilo da nisu imali primjedbe na način ocjenjivanja na nastavi glazbene umjetnosti (grafikon 11). Za tvrdnju niti da niti ne, izjasnilo se 14% učenika, a 16% učenika izjasnilo se kako su imali primjedbe na način ocjenjivanja.



Grafikon 11. Stav učenika o primjedbama na način ocjenjivanja u nastavi glazbene umjetnosti

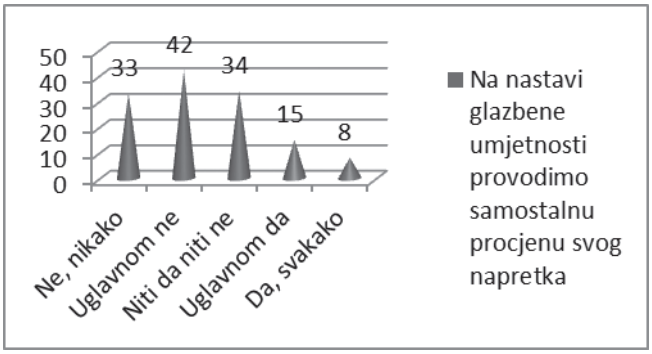
U daljnjem dijelu upitnika učenici su se izjašnjavali oko načina provjere znanja iz nastavnih sadržaja glazbene umjetnosti (grafikoni 12 i 13). Od ukupnog broja ispitanika, njih 60% utvrdilo je kako su pismene provjere bolji način ispitivanja znanja iz glazbene umjetnosti. Sukladno brojnim faktorima koji utječu na objektivnost u ocjenjivanju, učenici se više opredjeljuju za pismenu provjeru znanja. U tvrdnji koje je upućivale kako su usmene provjere bolji način u procjeni znanja i sposobnosti, učenici su se podjednako rasporedili između tri temeljne procjene. 33% učenika smatra kako usmene provjere nisu nikako ili uglavnom nisu bolji način u procjeni znanja i sposobnosti. Od ukupnog broja učenika 28 % niti smatra kako je usmena provjera bolja, niti ne smatra, a 39% učenika mišljenja je da su usmeni načini bolji način provjere. Iz odgovora se uočava kako su na nastavi glazbene umjetnosti prisutna oba načina provjere ishoda učenja. Učenici svojim procjenama ukazuju kako uočavaju prednosti i manjkavosti pismenog i usmenog provjeravanja, te kako su svjesni nepreciznosti koje obilježavaju ocjenjivanje.





Grafikoni 12. i 13. Stav učenika o načinu ocjenjivanja na nastavi glazbene umjetnosti

Sukladno tendencijama suvremeno utvrđene škole, za osposobljavanje učenika za samovrednovanje postavljena je posljednja tvrdnja. Od ukupnog broja učenika, njih 57% utvrdilo je kako na nastavi glazbene umjetnosti ne provodi oblik samoocjenjivanja. Neodređeno, po pitanju autoevaluacije se izjasnilo 26% učenika, a 17% učenika utvrđuje kako na nastavi glazbene umjetnosti provode samostalnu procjenu napretka (grafikon 14).



Grafikon 14. Stav učenika o načinu samovrednovanju

Zaključak

Ocjenjivanje, kao osnovni postupak vrednovanja ishoda učenja i postignuća učenika, predstavlja i u glazbenoj umjetnosti najosjetljiviji i najzahtjevniji aspekt nastavnog djelovanja. Matricama za definiranje ishoda učenja, preciziranjem rezultata poučavanja i povezivanje s ocjenama nastavnici relativno objektivno mogu vrednovati postignuća učenika unutar kognitivnog područja, ali se i nadalje suočavaju sa zahtjevnom dimenzijom utvrđivanja ishoda i načina vrednovanja unutar afektivnog područja. Moguće rješenje zahtjevnog postupka, brojni nastavnici glazbene umjetnosti pronalaze u provjeravanju i vrednovanju postignuća učenika baziranih primarno na kognitivnom području, utvrđivanjem i ocjenjivanjem isključivo teorijskih znanja.

Provedenim istraživanjem utvrđeno je kako učenici ocjenu percipiraju kao pokazatelja njihovog stvarnog znanja. Ocjena na njih djeluje poticajno i motivira ih da budu aktivniji. Upoznati su s kriterijem vrednovanja i točno mogu utvrditi opseg i količinu nastavnog sadržaja koji je potreban za određenu ocjenu. Istovremeno smatraju kako je gradivo preopširno, a utvrđeni kriteriji u ocjenjivanju često preteški, te da nastavnik ocjenjuje isključivo teorijska znanja. Učenici u odgovorima ukazuju na neujednačenost u kriteriju ocjenjivanja za učenike koji pohađaju glazbenu školu. Upućuju na mogućnost vrednovanja angažmana u različitim nastavnim aktivnostima, a ne isključivo vrednovanje ishoda pismenih i usmenih provjera, te ističu potrebu za individualnim pristupom u ocjenjivanju.

Obzirom na ostvarene rezultate istraživanja i suvremene obrazovne tendencije, koje su usmjerile hrvatsko obrazovanje s tradicionalnog kurikuluma na otvoreni kurikulum, zaključujemo kako je možda došlo vrijeme da se razmisli o napuštanju primijene istog modela tradicionalnog ocjenjivanja unutar svih predmetnih područja u svrhu vrednovanja stvarne primjene učenja i kombinacije ishoda kognitivnog, psihomotoričkog, ali i često zanemarenog afektivnog područja. Da se intenziviraju mogućnosti uporabe alternativnih pristupa kojima će se vrednovati angažman i rezultati projektnog učenja, portfelja, kvizova i sl., a ne isključivo rezultat učenja. Trenutak u kojemu će se poticati učenike na razmišljanje i motivirati ih za učenje, kojemu neće biti osnovna svrha izvrsna ocjena nego osobni napredak svakog učenika. Nastave u kojoj će se osluškivati individualne potrebe učenika i sukladno tim potrebama i preferencijama upućivati na stjecanje dodatnih znanja i sposobnosti. U konačnici trenutak kada ocjena iz nastave glazbene umjetnosti neće biti izrečena prosječnom ocjenom, utvrđenom aritmetičkom sredinom, najčešće isključivo iz postignuća unutar kognitivnog područja, nego analitički individualno prikazivati napredak svakog učenika.

Literatura

Bachman, L. R. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bognar, L., i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brlas, S. (2004). Ocjenjivanje učenika u srednjoj školi (iskustva i stavovi nastavnika). *Život i škola*, 50, (str. 145–153).

Buljubašić Kuzmanović, V., Kavur, M. i Perak, M. (2010). Stavovi učitelja o ocjenjivanju. *Život i škola*, 24, (str. 183 – 199).

Garfield, J. B. (1994). Beyond Testing and Grading: Using Assessment To Improve Student Learning, *Journal of Statistics Education* 2/1.

Grgin, T. (2001) *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Ivanek, A. (1998) Provjeravanje, ispitivanje, vrednovanje i ocjenjivanje u funkciji poticanja razvoja učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 47/1, (str. 33–42).

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lončar-Vicković, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2010). *Ishodi učenja priručnik za sveučilišne nastavnike*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*.

Munjiza, E. (2000). Subjektivnost učitelja u ocjenjivanju. U M. Matijević (Ur.), *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*. (str. 95.-103). Zagreb: Učiteljski fakultet.

Nastavni program za gimnazije. Glazbena umjetnost. (1999). *Glasnik Ministarstva prosvjete i sporta Republike Hrvatske*. Zagreb

Novak-Milić, J. i Barbaroša-Šikić M. (2008). Različiti sustavi ocjenjivanja i usporedne ljestvice, *Lahor* III/6, (str. 198-209).

Paintner – Vilenica, M. i Slovenec, B. (2002). Ocjenjivanje. *Život i škola*, 8, (str.23.-31).

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Preuzeto 10. siječnja 2015 sa: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3061

Rojko, P. (1996). *Metodika nastave glazbe*. *Teorijsko–tematski aspekti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera

Rojko, P. (1997). Ocjenjivanje u glazbenoj nastavi. *Tonovi*, 12(2), (str. 11-14).

Rojko, P. (2001). *Povijest* glazbe/glazbena umjetnost u glazbenoj školi i gimnaziji. *Tonovi* 37/38, (str. 3-19).

Škojo, T. (2010). Sinkronijski model i njegova usporedba s dijakronijskim modelom. (Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu).

Šulentić-Begić, J. i Živković, K. (2013). Ocjenjivanje učenika mlađe školske dobi u nastavi glazbene kulture. Preuzeto 4. veljače 2015. sa https://bib.irb.hr/datoteka/635502.Ocjenjivanje_i_vrednovanje_uenika_mlae_kolske_dobi

Vidulin-Orbanić, S. (2012). Pitanje objektivnosti i pouzdanosti ocjena u različitim aktivnostima nastave Glazbene kulture. *Školski vjesnik*, 61, (str. 101-114).

Tihana Škojo
Odsjek za glazbenu umjetnost, Umjetnička akademija u Osijeku,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku,
Kralja Petra Svačića 1/F, 31 000 Osijek, Hrvatska
tihana.skojo@skojo.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Preliminary communication
pages: 256-269

The Possibility of an Individual Graphical Tracking and Grading of Students in Music Class

Tihana Škojo
Department of Music, Academy of Arts in Osijek,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia

Abstract

Grading, as the main principle of evaluating the outcome of studying and the efforts of students, is, even in music class, the aspect of the teaching process that is most sensitive and most exposed to criticism. An overview of the current assessment practice in music class leads us towards a discussion about the appropriateness of available means of assessing achievements. At the same time it leads us to the possibility of imposing changes which would result in adjusting this teaching aspect to the needs and interests of students, but also to the requirements of modern education.

As a result of this research, students gave opinions about the criteria on assessing knowledge and ability in music class, and the current tracking and grading process. By giving these concrete suggestions from students we affirm the ways of overcoming mistakes and faults in grading done in music class. We want to emphasize the possibility of conducting an individual graphical tracking of students' progress as a way of assessing and self-evaluation of achievements with the aim of students' realization on how their progress in each teaching activity has a significant effect on the entire accomplishment of studying in music class. Also, each progress and achievement signifies a worthy contribution to the cultural education of each student.

Finally, we want to set in motion the need for introducing a new form of grading, which will differ from the assessment of the level of acquisition of teaching program for music class, but which will be directed towards a quality change of knowledge, capability, thoughts and attitudes of students, and also towards assessment based on the motivation of students for further forms of music education with the goal of enlarging their musical competences. ***Keywords:*** *grammar school music education; music class; assessment and self-evaluation of students' achievements*

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 270-281

The musical narration of nineteenth century. Stories, education and childhood in Robert Schumann's piano compositions.

Leonardo Acone
Department of Human Sciences, Philosophy and Education / DISUFF, University of Salerno

Abstract

In an attempt to identify and reconfigure a musical paradigm of educational nature or otherwise concerning childhood, the great composer Robert Schumann becomes an unavoidable starting point. In his work childhood enters, exits, returns, reappears to strengthen as the key feature of a latent musical discourse that, while it interests us as the 'description' of childhood, on the other hand it excites us for the bi-directionality that we can feel inside: while Schumann becomes an impressionist of images of childhood (and just think of the Album for the Young), in the meantime he draws a direction of a methodological-educational kind that coexists with the need, relentless and never concealed, to narrate; to tell stories through his music, without relying on written text but, often, reminding it through evocative and effective instrumental transpositions. The 'suitable' childhood images, those that 'tell' childhood, a certain gradation of both a semantically extra-musical content and of technical difficulty, are the elements that structure a process that, from the Album for the Young, passing through the Scenes from Childhood and connecting to the masterpieces of literature-music transposition such as Kreisleriana (from ETA Hoffmann), puts in close connection music, literature, childhood and artistic / musical training. The lesson concert on Schumann is as a theoretical proposal (addressed to scholars and colleagues), a methodological guide (to teachers) and a practical educational guide to listening and learning (for students of academies and schools of music). The conclusions derived from an analysis conducted on so few works by Schumann underline the role of the author as a point of reference considering his interdisciplinary approach that must be identified as a primary reference in music, literature and art education of the new generations.

Keywords: *children; piano; literature; sounds; transposition*

Introduction

The life of Robert Schumann unfolds before our eyes as a story: a fantastic story, surreal, at times crazy, at times melancholy, intense, suffering, as only important stories, no matter how long they last on earth, can be. His biographical data thus becomes the most important coordinate to decipher the intersection between music, life, history, childhood, and literature. Schumann tells us a story, also about himself, but he does so primarily using the art of music. He did not shun the written page, on the contrary: he wrote essays, critical commentary, observations, and stories. But the most complete narrative that he carried within himself he transmitted through music: the search for beauty and the possibility to hand it down to future generations.

As in every complex personality preoccupied with looking at the future through the kaleidoscope of his own life story, Schumann constantly maintains a crystal clear and synchronic vision of his whole life, and he is able to extract a "childhood region" from the rigorous rules of chronology and the many events of the seasons of life. Childhood, therefore, is constantly present in the perspective of the composer, who never separates himself from it, but instead establishes a sort of dialectic of roles, where he covers at various times that of father, maestro, mentor, and especially young boy. He is able to regain his innocent outlook on art and to sublimate

the essence of that art using an aesthetic of immediacy which is the fruit of the uncontaminated capacity of childlike intuition.

Of the works we will take into consideration in order to understand the relationship between music, literature, and childhood, the *Jugendalbum* is particularly complex because it contains within it a multiplicity of meanings and functions. Even though it seems to be a work that is based on a "pedagogical" structure, we should stress that it is one of Schumann's last piano compositions. That fact should be a guarantee from a musical and technical point of view (and it is, given that Schumann wrote the short pieces of the collection after having confirmed the elevated quality of his music in his prolific period of the 30's). But on the other hand, it requires a consideration of the different outlook that Schumann wanted to project on the world of childhood: "The work was published in 1848 in a period of reflexion when Schumann was disillusioned and disappointed by contemporary political and cultural politics. The work evokes the childhood world in a completely different manner than that of the *Kinderszenen* op. 15, as it does not reflect a true regression into the emotional state of a child, but it is a more distanced attitude that avoids identification between subject and object. Schumann seems to describe childhood emotions from a distance, using innocent and basic elements of music. He does not enter into the child's state of mind, trying to find links with the world of adults, but instead thinks about the past with distanced nostalgia" (Malvano, 2003, p. 121).

Malvano uses the collection dedicated to children to underline Schumann's capacity to re-elaborate, reconfigure, and rediscover, in a certain sense, some musical content within his work that had previously "moved" him, stimulating him to try to decipher its depth. In fact, the Album is an analysis of self-citation. However, this self-reference is not merely a scholastic re-elaboration, but an experience, which, when it appears on the musical score, bears witness to the journey, the maturity, and the consciousness, sometimes startled, that Schumann felt for elements, content, and passions previously taken into "musical" consideration. In this line of thinking, childhood seems to be, in the words of the Italian critic, an evolution which becomes consolidated disenchantment, a lost dream, an empathy that is not possible. The young boy who wrote childish things in the *Kinderszenen* becomes an adult who needs to turn back, to rediscover a childhood language and to interact with young people. But at a deeper level, as Arnfield Edler asserts, the most complete characteristic in Schumann's attitude towards childhood is revealed more significantly: "the *Kinderszenen*, since «they reflect the past of an adult», were memories and also a direct expression of the hope of finding in his union with Clara the happiness of childhood. In the Jugendalbum, instead, the composer, an adult, tries to enter the soul of a child and give form to his hopes, his dreams for the future and his premonitions that only he can observe or of which he has a distant memory, but are no longer his. The Jugendalbum is "music for others" and the separation between subject and object is a determining factor in the composition. This fact gives it that buried sense of melancholy and resignation that are perceivable" (Edler, 2008, p. 154). Moreover, seen in the light of Schumann's becoming a father and taking up more intense intellectual and interior directions, the work invites a more attentive, and varied, analysis.

The collection dedicated to youth becomes the starting point for our brief examination: aiming for an interdisciplinary analysis of three important piano works (*Kinderszenen*, *Kreisleriana*, and *Jugendalbum*), we will be paradoxically starting with the *Jugendalbum*, as it is central to our focused study, yet was written last of the three works. Ten years separate the Schumann of the *Kinderszenen* and the *Kreisleriana* (1838) from the one who will be found relating once again to his young and enchanted immature age (1848). He is a composer who brings multiple perspectives to his experience as a musician, teacher, husband, and father. We see a startling coincidence that in the same year that the Album was composed and published, Schumann began to write the delicate *Erinnrungsbuchelchen für unsere Kinder*, a book of memories, facts, notes, and episodes relating to the daily life of his children, or better, the shared experience of a journey travelled beside his children, into which the great German composer pours all of his "affection-

ate participation in the life and raising of his children. Here the proud father shows a notable capacity to enter into the psyche of the child when he records phrases, personality traits, events that on the surface appear common, but reveal something special, "important happenings" in the children's lives. We discover many references to these in the title of the *Album for the young*." (Edler, 2008, p. 227)

Thus we find, in the words of Arnfield Edler, the strong link that is formed between personal experience and narrative thread entrusted to music. A thread that in this work does not stop at narration or at pure lyric intuition (as it did 10 years before in the *Kinderszenen*) but joins a didactic intention that on one hand limits the artistic prospective of the collection with respect to the preceding ones, but is in fact able to synthesize a multiplicity of functions that had rarely found, and will rarely find, space in other piano compositions. We can find simultaneously in the collection a progression in the level of technical and musical difficulty, an effort at condensation of different elements in the prism of music and piano, the intention of artistic transformation of images and stories, and obviously a dose of poetic pathos which is never severed from the piano page of the German composer who, even when he writes for children (or for *youth*, an important distinction when we consider the vast semantic differences) never falls into the banality of an obvious or reassuring image.

The link then, with the wider narrative dimension is charged with meaning. Schumann builds a scene full of allusions, evocative, symbolic, alive, which is permeated with narrative substance, and because of this, it becomes much more interesting for his young audience, and students. The album seems like a long story which oscillates between autobiographical hints, the melancholic taste of youthful impression (intended as the observation of surrounding reality and its simple events through dreaming childlike eyes) and a kind of literary frame inside which some immortal characters such as Sheherazade and Mignon find poetic space through transformation.

All this is "managed" with an order that strikes a balance between a sum of technical, formal, and content intentions: the collection is divided into two parts, "for the younger" and "for the older." The division gives reference to a gradual increase in the technical difficulty and execution found in the single pieces. Even in the simplest pieces, there is a frank musical quality which does not take away from the artistic quality of the page. It is worth noting that the progression that Schumann envisioned in his genius also regards the descriptive and evocative potential of each single piece. Examining the first five pieces, it is evident that Schumann inserted only one element external to music in itself, and that is a rhythmic element, and as such, not descriptive. The "March of the soldiers", in fact, has meaning in a descriptive sense, in that it mimics the rhythm of a march. The other four, with the exception of an obvious melodic reference to Bach of the "Corale" (which cannot be read as an element external to the music but as a thematic link intended for insiders) are untitled. They fulfil their musical potential for form and presentation in the form that they were written in, "Melody", "Short Song", "Small Piece". Schumann gives the impression that he does not want to exaggerate the content with a full range of semantics that is not in line with the childlike level of the music.

Slowly, however, the pieces begin to gather images, sensations, and characters which are historic, bizarre, fairy like, and reassuring. They harbour sentiments, dreams, enchantments, and delusions. But Schumann elaborates a refined plan for pedagogical advancement that provokes Elizabeth Green to ask in her 2009 essay, "Is Schumann's '*Album for the young*' really for the young?" This question is pertinent given the refined nature of his musical choices and the cultural depth of various links and derivations (Green, 2009).

The answer is twofold, since the album is like a literary masterpiece for the young. It is so winning, well written, and full of significance that it is enormously meaningful for adults and children alike, depending on their level of listening, studying, and enjoyment. It is structured so that the new audience becomes curious about its content, where there is always a new level to be explored, and they want to discover it.

The elements from outside music begin to appear in the sixth piece, and they manifest themselves as small "programs" which tend to explore literary *topoi*, emotional contexts, characters suspended between myth and legend, references to seasons and periods. Number 16, "First Loss", is interesting for its paradigmatic searching to relate music, education, and narration. Numbers 6, 8, 10, and 12, begin, with different modalities to operate with a descriptive explication, playing on the emotions that music can elicit in an active youthful imagination. But "First Loss" tends to represent a certain state of mind, taking shape as narration of a sentiment, the telling of a disappointment. The leap in content is only hinted at, but particularly significant. Schumann inverts the direction of his introspective analysis and the psychological reading that he projects on children (perhaps aided in this by the observation of his own children) and goes from describing with music a sketched character with evocative sounds of movement, voice, and aura ("Wild Knight", "Santa Claus", "Knight Rupert") all of which are elements that generate a state of mind (fear, enthusiasm, anxiousness) to the representation of, or to the out and out telling of that very emotion. The music skips a level and goes on to the codification of the emotional fact. Schumann condenses in an elegant melodic line the image of an acquired pain, limited, and as intense as it is immature, a pain, as it were, of youth. He does not need to evoke a figure, a character, or a setting to provoke a state of mind. He can go directly to the musical interpretation of that state of mind, as if it were musical content.

This is an intimation of what the composer will do later, in the pieces of the second part, where description, narration, and emotional representation will find fulfilment in some of the most successful pieces of the collection. Before moving on, we should review the essential points in the lively debate between absolute music and program music, regarding the ability of instrumental music to represent (in terms of description or narration) content which is pre-existing or of extra-musical nature and the passage which, from the imitative/descriptive sketches of pure sound, arrives at the Symphonic Poem which is the most representative form of musical poetry. It is useful, in order to make a correction evaluation of Schumann's works, to remember the importance of cardinal texts such as *Vom musikalisch Schonen* written in 1854 by Edward Hanslik in support of absolute music (Hanslick, 1978) but to also juxtapose consolidated artistic judgments such as those of Franz Liszt and the surprising and ingenuous "young boy" of the young Schumann, who perhaps with a sort of "artistic innocence" reveals to us a profound sense of the evocative, allusive, and descriptive capacity of music, without any "positions" or factions whatsoever; a capacity entrusted to the immediacy of performance and perception, as often happens in the art of music. Calvin S. Brown has written, referring to the symphonic poems of Liszt, that "what Liszt intended to do in his compositions was a 'transposition of art' as it could be intended and put into practice in works of the mid nineteenth century, and that is to take an already written work and express 'the same thing' in a different art" (Brown, 1996, p. 340). We can apply this to the first marvellous works of the young Schumann. Before he was 12 years old, Schumann had the special capacity to paint emotions and physical traits with sounds. It seems as if "through certain figures and passages on the piano he could describe the different personalities of his playful companions with such precision and humor that they burst out laughing at the likeness in their musical portraits" (Edler, 2008, p. 214).

With this lively story of childhood, Arnfield Edler takes us back to one of the most important arguments about the possibility for increasing the semantic range of the art of music. Schumann, at a very young age, breaks the confines between the arts, between forms of communication, between codified norms which impose limits and barriers. One can now describe a friend, a character, an attitude, or a peculiarity, from this moment on, with music.

So the importance that music have from an educational and formative point of view, is evident as is the catalyzing quality that music can assume in composers like Schumann, validating a circularity relative to the exercises (in an active sense) and the enjoyment (in a passive sense) of different forms of artistic activity and of learning.

Music seems to come forward as a medium that is able to intercept the childhood universe, to generate a "childhood effect" thanks to the immediacy of communication, description, and narration which is particularly adapted to the emotional and aesthetic needs of young children. Art becomes in this way a simplifying element and a transposer of information.

Going back to the *Jugendalbum*, now we can confirm that in this first part, we see a strong forward motion, an evolution in the space of a rapid alternation which begins with the initial pieces with no outside references to events familiar to childhood and arrives at the first opportunity for emotional transposition where the score tries to represent - and generate - a certain state of mind. The last element to underline in the first part of the Album is the presence of a piece which we can place in the middle between the description of a person and the potential direct representation of a state of mind: "Poor orphan child". On one hand, the piano seeks to outline a profile (and the title is clear) the reference to the evocative potential of that profile, is not, as in "Knight Rupert", particularly defined. In the latter (number 12 in the collection), enigmatic and disturbing, dedicated to a pagan character, traditionally placed halfway between good and evil, madness and unrestrained joy, Rupert (with the same name, by coincidence, as Schumann) seems to follow Santa Claus in his marvellous night-time visits. At the same time, it represents the figure of the "bogey man" who is dark and perturbing, and hides in the dark so feared by young children. The piece confirms the eternal dualism relating to the double personality of Schumann, which in turn follows the literary double lives of authors and poets such as Goethe, Jean Paul, and Hoffman, and his own writings which oscillate between the complementary and opposite manners of behaviour of Florestano and Eusebio. In "Poor orphan child", instead, the description splits into an image projected in the imagination of those who play or listen to the piece, and an emotional representation of the melancholic indigence of the little orphan. Schumann's writing corroborates this ambivalence, not with a structure as a single melodic line permeated with melancholy or veiled sadness, but building a theme, which following a direction which is common to the other pieces in the collection, is fractured into a phrasing which is never rhetorical and which leaves no space for easy sentimentalism. In order to try and find commonalities in the structure of the pieces of the collection and any external allusions (such as to Blake's "Songs of Innocence and Experience") as well as to try and outline categories of content and theme, we need to call again upon E. Green where she probes deep to find links and musical connections. Moreover, in this work there is a punctual recognition of the whole tonal scheme, going back to Schumann's practice of following a literal structure of correspondence and juxtaposition between notes and letters (BACH; GADE to which number 41 of the album is dedicated: C and A to Clara, E from Es to Schumann etc.) The personal, professional and artistic life of Schumann, as we said at the beginning of this essay, is deeply linked to the world of "letters", whether we are talking about literature per se, or to the simple letters of the alphabet, reconfigured as musical notes, sounds, and musical allusions. Schumann was also the son of a famous German bookseller, further testimony of this anomaly, that the musician was more familiar with letters than with notes, but that on the basis of those letters, he validates the notes that he writes on the page.

The second part of the album, confirms, with a rapid succession of pieces, the plurality of elements and fonts of inspiration taken into consideration up to this point: A Schumann who is conscious of his own writing as his fills the pages, at the didactic level, with musical exercises, short musical studies, pieces for expressive and phrasal analysis, and which, from time to time, harbour a profound capacity for observation of the childhood psyche, recalling impressions, sentiments, tales, and narrations.

The music of the German composer becomes, in the second part, a form of absolute art, and at the same time, simple, able to act as didactic material, lyrical intuition, and artistic intersection in overstepping the confines between different arts.

Browsing through the pieces, it is indispensable to linger a moment on the rhythmic and descriptive qualities of "Round Song", in which the writing becomes atmosphere, environment,

domestic familiarity, in a playful and rarefied rituality which links the piece to the second Winterzeist. About the latter, Richter reports some comments by Schumann: "All around, the forests and fields are covered with snow, high snow banks cover the streets of the city. Twilight. The snow begins to fall with light flakes. Inside the cozy room, the old people are sitting around the fireplace and are watching the cheerful game of ring around the rosy that the children play around the dolls" (Richter, 1905, p. 6).

Piece number 25, "Echoes or Reminiscences from the Theatre", is a small masterpiece of musical impressionism. The intention of the author is not to project onto the score a tale or to imitate the varied sounds of the theatre (orchestra, choir etc) but to imagine what musical impression would remain in the mind of a child after seeing such a marvellous spectacle. It would be an image, just confusing enough, that leans on a fragment of theme that remains almost by accident in a young and receptive enchanted mind. The confines are blurred and the precision of the revived theme does not count. It is the echo of one marvellous impression, which lives more powerfully in the coordinates of memory than it could in direct listening. It is a theme which seems to resurface in the limited dimension of the dream. The pauses echo, the string section weaves plots, the ponderous octaves of the central part and the movement of the internal voices move in this solid vertical structure and recall and re-evoke the power of a whole orchestra and all this is captured with writing which is never approximate. In the end, it is what a child would sing or tell the day after she or he has gone to the theatre, what remains inside of him or her.

The presence of piece 28, "Remembrance", dedicated to the death of Felix Mendelssohn, is significant for two reasons. Mendelssohn died on 14 November, 1847, the same year that Schumann's son Emil died, aged one year. First of all the piece can be linked directly to Schumann's ability to draw musical portraits. Listening to the light melodic line we have the impression of sensing the presence of the mourned Mendelssohn…since it is his music, his melodic strain, it is he. Secondly, we should underline the fact that Schumann found space for the expression of a profound pain in the context of a collections that is pedagogical, considering it appropriate to place this emotion in a "childhood zone" where it was suitable to receive this rapport of great affection and this acute pain. The pain seems to settle itself better among children who, as Pascoli tells us, know how to mitigate it with innocence, as a young person who " at the death of loved ones comes out and says that one childish detail which makes us melt into tears, and saves us" (Pascoli, 2002, p. 935).

With "Sheherazade", Schumann carries out an artistic transposition that takes place on two distinct levels. On one side he tells about the beautiful daughter of the Visir who for 1001 nights puts off her death sentence demonstrating the saving power of narration, and also shows the educational quality of those tales which end up changing her destiny and that of her captor. (Escobar, 2001)

These stories become "a sign of life in a world where death and misery are wafting, and offer new visions of the world in a lost and lacerated universe, navigating in the big sea of stories." They give substance to the figure of Sheherazade, "the clever narrator of 1001 Nights, as a paradigm of the theme of narration because she represents the best apology for the art of narration" (Beseghi, 2008, p. 26). This is the key to the interpretation of her character, taken in its fullest and most meaningful essence, of a transporter of souls who uses the narration to pass through the dark night to reach, each time, the dawn of a new day: "She begins her story when the darkness announces the coming of the day, and the story begins in the night, lives in the night, but conquers the darkness to allow the birth of dawn" (Beseghi, 2008, p. 27).

Schumann gives, obviously, a certain imitative repetitiveness to the succession of the melodic line, deferring the sensation, more than of the story itself or of a portrait, of the very act of narration. This reiterated narration is achieved using a medium vocal register that seems never to stop (1001 notes?) and a higher voice that keeps the slim figure of the protagonist in the forefront.

The overlapping, however, leads us to the second compositional level: Schumann makes himself a narrator using a delicate backup sound, with which, in unison with Sheherazade, the composer puts into action the saving nature of narration which sublimates experience and pain, dreams and defeats, and hands them down to future generations using the oldest story and most beautiful music: "Schumann is Sheherazade herself, spinning tale after tale, night after night; the characters and the events that he has observed – both in the world around him and within his own psyche – travel across the great landscape of life" (Green, 2009, pp. 21-22).

With "Mignon", Schumann reaches the poetic peak of the Album. The character comes from Goethe's *Wilhelm Meister* published between 1795 and 1796, in which there is a ballad from some years before, where Mignon is present with her melting delicacy. Although she is a romantic figure in her existential defeat, she is never represented sentimentally or pathetically, bearing witness to Goethe's introspection and attentiveness to classical detail. He presents her without ceding to excessive emotion and strikes a good, classical balance of romantic style in his portrait.

Beethoven, Schubert, and Schumann are only a few of the musicians inspired by Goethe's young girl, who composed vocal or instrumental pieces based on little Mignon. Hers is a story of suffering, tender melancholy, in the memory of a far away Italy, of the search for affection and relationships, of disappointments and enthusiasm. Mignon becomes, in the pages and verses of Goethe and afterwards in Schumann's music a sombre heroine, emblematic of the condition of yearning and thrilled desire which so characterized the *zeitgeist* in which the composers and writers of those times were immersed. Schumann also dedicates to Mignon part of work 98a and 98b, but in the album he is able to condense into one short piano music page the essence of Goethe's character. It seems as if, on the first note, we can hear the famous first lines "Know you the land where lemon blossoms blow / And through dark leaves the golden oranges glow, / A gentle breeze wafts from an azure sky, / The myrtle's still, the laurel tree grows high." We hear this display of a simple theme, composed of small melodic units that seem to wrap around one another, like the verses of an elegant poem which melts sadness but cannot overcome it. It sweetens sadness with the melodic flow of a song which Schumann is able to isolate with small, brief cues which evoke the distant voice of little Mignon.

It seems to be a subject which is not suitable for children (Green, 2008), but if on one hand it is testimony to the constant disillusion of life, always present in Schumann himself, in this context I believe that we can interpret Mignon's presence in the Album as a pedagogical and formative endeavour: for receptive students, for children and young people, maybe it is better to narrate the other side of the story of life, that made of disappointment, difficulty, regret. This side is not so far from the carefree innocence of childhood, but is complementary to the first glimmer of adult awareness.

It is a meeting point which synthesizes the more moderate positions of critics ("Schumann may have designed the work as a foretelling of life for future generations, based on the experiences of the composer himself. Each piece tells a different story of happiness, of grief, of discovery and of loss, of love and despair, of youth and of age, and finally of death and renewal as the young again look to the future at New Year's Eve") (Green, 2009, p. 21) and the affirmations of Schumann himself when he wrote that the compositions in the Album are "absolutely different than the *Kinderszenen*. The latter reflect memories of the past of an adult for adults. The *Weihnactsalbum* [as Schumann then preferred to call it] instead contains foretellings, premonitions of future moments for the young" (Schumann, 1904, p. 290).

In the words of the musician we can find further testimony of how the childhood paradigm crosses his whole musical production from the *Kinderszenen* and the *Kreisleriana* to the *Jugendalbum*, not limited to being the addressee or inspiration. It is a recurring *leitmotif* that begins with the awareness of the composer that he has never disconnected his spirit, his outlook on the world, from the enchanted region which is childhood. If the Album bears witness to the mature acceptance of this fact and the development of it using a pedagogical and narrative key,

the *Kinderszenen* of ten years before were surely the expression of an impressionistic immediacy which tended to crystallize and represent life and the psychology of children with leaps, enthusiasm, dreams, and fantasy which came to life in the reverberation of the adult/child. Writing to his wife, Schumann speaks of a kind of "echo of the words you told me once, that 'at times you seem like a child'; in short, I felt like a child, and I wrote about 30 funny little things, I chose 12 of them, and I called them the *Kinderszenen*. You will like them, but you will have to forget that you are a great virtuosa (piano player)" (Schumann, 1914, p. 280).

"An adult's memories of the past" as we observed, are unveiled, in his words to Clara, as memories saturated with impressions which are alive and actual: the adult and the child exist together, in the *Kinderszenen*, making a rational categorization possible, and a project that lies outside a lyrical and sentimental vision.

The narrative dimension, in one of its most emblematic and fairytale configurations, crosses the whole collection and we feel it starting with the introductory piece which like the classic "once upon a time" repositions the space-time coordinates of the "musical narrative" with suggestive meanings from "far away peoples and places" until the concluding piece. In this piece Schumann, not incidentally, takes the floor as narrator and saying farewell to his young audience, leaves the stage: "The poet speaks".

In the middle, there is a delicate exploration of the world of childhood, and in an illuminating analysis of the work R. Reti (1961) highlights a thematic unit that recurs, cyclically in all of the pieces of the collection, showing the contradictory and complex position of Schumann regarding program music *tout court*. When it aimed at imitative description or was slavishly linked to a title or "blocked" image, it could not be true lyric and poetic intuition. This position is not acceptable when we think of all the titles and literary offspring (for example Hoffman and the *Kreisleriana*) that we can find in Schumann. But perhaps it can be understood at a deeper level in which the composer never separates the artistic act into musical or literary categories, but always conceives it as poetic. The same theme can appear and join with a different image, always remaining a part of the same poetic-imaginative context (as in the *Kinderszenen*): "at the base of this we find the essentially poetic nature of Schumann's creative sphere which in reality excludes any purely programmatic or descriptive intention of his music and which uses titles only as a means for immediate comprehension to indicate to the public the coordinates of the poetic world that shaped the work" (Sartorelli, 1995).

Schumann's words, in reaction to Rellstalb's comment on the titles in the *Kinderszenen*, orient us better: "He believes that I imagined a child that cried and then I tried to imitate those sounds. But the opposite is true. I do not deny that while composing I had the face of a child in mind, but the titles came after, naturally, and they are nothing but subtle indications for interpretation and understanding." (Schumann, 1904, p. 170)

And in those titles, which become invitation to interpretation of the piano pages, we find spells, dreams, games, toys…life. We find life which is called closer, in the background of memory by and adult-child who at the same time recollects and projects towards a future of hoped for happiness with Clara. She is the figure around whom he represents the intimacy of love for his new home and hearth.

And in this view, the *Kinderszenen* become complementary to the coeval piano composition which derives directly from literature, the *Kreisleriana*. It is again Schumann who reveals to us the links between the two works when he writes to Clara: "Please play my *Kreisleriana*! In some pieces there is crazy love, your life, mine, and so many of your looks. The *Kinderszenen* are the contrary, smooth, delicate, and happy." (Litzmann, 1912, p. 224)

The correspondences between the various works multiply and find in a humorous, crazy, impulsive and infantile way one of the paradigms of reference in Schumann's art; and it is one of the keys to interpreting the musical and educational vision of the nineteenth century. At the same time, this trait leads back to the literary thread that unites the majority of Schumann's musical production, since dualism, the psychological double, and the split personality in an artis-

tic interpretation of existence become objects of narration, both literary and musical, and they are linked to the infantile and bizarre of the same art.

The critics Wult and Valt of Jean Paul Richter (Reiman, 2004) are linked to Hoffmann's Kreisler and Tomcat Murr and are given life in the visionary and enchanting perspective of Schumann's Florestano and Eusebio-opposites, yet complementary, as all the past cited pairs. We can find these characters' link to childhood nature in the words of Eusebio/Schumann: "The word *spielen* is very beautiful because playing an instrument means being in perfect symbiosis with it. One who does not "play with" an instrument cannot "play" it." (Schumann, 1989, p. 62)

The fanatasies that alternate in the *Kreisleriana* are particularly interesting because they become the reflexion of the playful, crazy, and infantile existential dualism which is so near the Faustian yearnings of Goethe. Hoffman also shares this artistic intention with Schumann so that the *Kreisleriana* becomes musical content, which as shared and lived, becomes artistic material which can be literary or musical depending on the means of expression. It never betrays the depth or the formal coherence of the original idea. The *Kreisleriana* are inspired by 2 works by Hoffman: the *Kreisleriana* (1814-1815) and the "Philosophical Considerations of Tomcat Murr" (1819-1821).

Already at first observation we can see how Schumann poured the character of the artist Kreisler into the music. His mood swings and behavioural changes from metaphysical yearning to depression can be found in the alternation of pieces with opposite natures (Rosen, 1997).

In a deeper analysis, we can detect a great revival of the narrative intentions of Hoffman in Schumann's music, which puts this artistic symbiosis into action, even more than in the *Kreisleriana*, the novel which recounts the adventures of Kreisler and the philosopher cat Murr. The dualism is confirmed in an overlapping of formal levels (time, structure, tone) and content (theme, phrases, melodic and harmonic cycles) in the unrolling of an imaginative and absorbing narrative. (Kim, 2009)

An analysis of the levels of this narrative-musical coexistence in this work would need a more detailed insight in their concatenation, and this will be the theme for further research, but for now it is enough to underline the presence of a dualistic essence in the entire structure of Schumann's *Kreisleriana*. On one hand, the collection embodies the psychology of Kreisler in the alternation of pieces with opposing qualities, and on the other hand, we find that same alternation inside each single piece where the opposing and specular personalities of Kreisler and Tomcat Murr confront each other in a tight and admirable alternation of tones, rhythms, and expression. This mirrors the pages of the novel where man and animal take turns in the writing, in a continuous succession of musical elements which narrate the intimate events of the two characters. Ironically, Kreisler's narrative is circular (Kreis=circle) and infinite, and that of Tomcat Murr is linear and coherent.

Like an antique and mysterious fairy tale, the musical phrases tend to break off: the tones remain ambiguous and unresolved; the characters remain unfocused in the haze of irony and suggestion. The piece appears, as so many fairy tales do, to be an infinite tale, with a beginning that takes us by surprise and an ending which fades in the darkness of a faraway musical twilight.

Up to now, our journey following the footsteps on Schumann has revealed to us a figure of significant cultural depth, but even more important is the impact the German musician had on the complex interdisciplinary studies regarding music and childhood.

In conclusion, we can assert that Robert Schumann is an artist who is emblematic of a vision of art which is not confined by single forms and modes of expression, and who finds in "the childhood region" a broadened horizon of possibilities and meanings. Music arises as an interpretive filter, and used in an educational way, can be an element which validates the complex relationship between childhood mentality (which is open to the fantastic) and artistic fields. Whether we are considering music and literature that is for children (as listeners), of childhood, or with the narrated image of childhood, we discover a "happy proximity" and infinite circularity between music, narration, and childlike enchantments.

References

Acone, L. (2007). *Dante-Liszt. Per una definizione dei rapporti tra poesia e musica*. In *Lavori in corso. Ricerche di Italianistica*. Dipartimento di Letteratura, Arte, Spettacolo, Università degli studi di Salerno. Grottaminarda: Delta 3 edizioni.

Beseghi, E. (2008). *Il divano del piccolo Henry*, in E. Beseghi (Ed.), *Infanzia e racconto. Il libro, le figura, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.

Bianchi, S. (1995). *Le Kinderszenen di Robert Schumann. Proposta per un percorso analitico*. Treviso: Diastema.

Bower, R. A. (1969). *Literary Influences in the Early Piano Works of Robert Schumann*. Madison: University of Wisconsin.

Brown, C. S. (1996). *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*. Roma: Lithos editrice.

Casini, C. (2004). *L'arte di ascoltare la musica*. Milano: Bompiani.

Dahlhaus, C. (1990). *La musica dell'Ottocento*. Firenze: La Nuova Italia.

Daverio**,** J. (1997). *Robert Schumann: Herald of a "New Poetic Age"*. New York: Oxford University Press.

Edler, A. (2008). *Schumann e il suo tempo*. Torino: EDT.

Escobar, R. (2001). *Il silenzio dei persecutori ovvero il coraggio di Sahrazàd*. Bologna: Il Mulino.

Gallotta, B. (2001). *Manuale di poesia e musica. Il testo poetico e il suo rapporto con la musica*. Milano: Rugginenti Editore.

Goethe, J. W. (1992). *Sulla musica*. Pordenone: Edizioni Studio Tesi.

Goethe, J. W. (2006). *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*. Milano: Adelphi.

Green, E. (2009). *Is Schumann's Album for the Young really for the young?* Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference "Expanding Musical Thinking", The King's School, North Parramatta Sydney, July 13-17. ISBN no. 978-0-646-55411-2

Hanslick, E. (1978). *Il bello musicale*. Firenze: Giunti-Martello.

Hoffmann, E. T. A. (1930). *Considerazioni filosofiche del gatto Murr*. Roma: Formiggini.

Hoffmann, E. T. A. (1992) *Kreisleriana*. Pordenone: Studio Tesi.

Kim, C. (2005). *E. T. A. Hoffmann's influence on Robert Schumann's Kreisleriana, op. 16.* (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/

Le mille e una notte, Torino, Einaudi, 1997.

Litzmann, B. (1912). *Clara Schumann. Ein Künstlerleben, nach Tagebüchern und Briefen*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Malvano, A. (2003). *Robert Schumann e l'arte della citazione*. Torino: EDT.

Nattiez, J.J. (1987). *Il Discorso musicale. Per una semiologia della musica*. Torino: Einaudi.

Niecks, F. (1925). *Robert Schumann*. London: Dent.

Pascoli, G. (2002). *Il fanciullino*. In G. Pascoli, *Poesie e prose scelte.* Milano: Mondadori.

Pirrotta, N. (1994). *Poesia e musica e altri saggi*. Firenze: La Nuova Italia.

Reiman, E. (2004). *Schumann's Piano Cycles and the Novels of Jean Paul*. Rochester, NY: Boydell & Brewer.

Réti, R. (1961). *The tematic process in music*. London: Faber & Faber.

Richter, L. (1905). *Lebenserinnerungen eines deutschen Malers*, Frankfurt a. M.

Ruwet, N. (1983). *Linguaggio, Musica, Poesia*. Torino: Einaudi.

Sartorelli, F. (1995), *Saggio introduttivo* a S. Bianchi, *Le Kinderszenen di Robert Schumann. Proposta per un percorso analitico*. Treviso: Diastema.

Schumann, R. (1904). *Briefe. Neue Folge*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Schumann, R. (1914). *Jugendbriefe. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.

Schumann, R. & Schumann, C. (1982). *Briefe und Notizen*. Bonn: Bouvier.

Schumann, R. & Wieck, C. (1998). *Casa Schumann: diari 1841 - 1844*. Torino: EDT.

Schumann, R. (1977). *Kreisleriana, Op. 16*, München: Henle Verlag.

Schumann, R. (1983). *Album per la gioventù, Op. 68*. Milano: Ricordi.

Schumann, R. (1989). *Chopin e il virtuosismo romantico. Viaggio sentimentale attorno al pianoforte*, Venezia: Marsilio.
Schumann, R. (1997). *Kinderszenen, Op. 15*. München: Henle Verlag.
Weliver, P. & Ellis, K. (Eds.) (2013). *Words and Notes in the Long Nineteenth Century*. Woodbridge: The Boydell Pres

Leonardo Acone
Department of Human Sciences, Philosophy and Education / DISUFF
University of Salerno
Via Giovanni Paolo II, 132 - 84084 - Fisciano (SA), Italia
lacone@unisa.it

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 270-281

Robert Schumann i glazbena pripovjetka 19. stoljeća. Priče, glazba, obrazovanje i djetinjstvo.

Leonardo Acone
Odjel za humanističke znanosti, filozofiju i obrazovanje / DISUFF, Sveučilište u Salernu, Italija

Sažetak

U pokušaju identificiranja i preraspodjele glazbene paradigme obrazovne prirode ili paradigme vezane uz djetinjstvo, veliki skladatelj Robert Schumann neizbježna je početna točka. U njegovim djelima djetinjstvo ulazi, izlazi, vraća se i pojavljuje kako bi se učvrstilo kao ključna karakteristika latentnog glazbenog diskursa koja, dok nas zaokuplja opisujući samo djetinjstvo, istovremeno nas i uzbuđuje na dva načina koja iznutra osjećamo. Dok Schumann postaje impresionist sličica djetinjstva (zamislite Album za mladež), istovremeno pronalazi pravac metodičko-obrazovne prirode koji se suživljava s upornim i nikada skrivenim potrebama u naraciji; ispričati kroz glazbu, ne oslanjajući se strogo na tekst, ali često podsjećajući na njega kroz izazovno i učinkovito glazbeno prenošenje. Elementi koji strukturiraju proces, poput primjerenih slika djetinjstva (one koje „pričaju" o djetinjstvu), posebna gradacija semantički dodatnog glazbenog sadržaja i tehnička zahtjevnost, od „Albuma za mladež" preko „Scena iz djetinjstva" (Kinderszenen) pa do remek-djela književno-glazbene transpozicije poput „Kreisleriane" (ETA Hoffmann), u blisku vezu dovode glazbu, književnost, djetinjstvo i umjetničko/glazbeno obrazovanje. Koncertno predavanje o Schumannu teorijski je prijedlog (namijenjen znanstvenicima i kolegama), metodički priručnik (za nastavnike) i praktični priručnik za slušanje i učenje (za studente na akademijama i glazbenim školama). Zaključci izvedeni iz analiza nekoliko Schumannovih djela ističu ulogu autora kao odredišnu točku s obzirom na interdisciplinarni pristup koji mora biti identificiran kao primarni izvor u glazbi, književnosti i umjetnosti u obrazovanju novih generacija.

Ključne riječi: *djeca; klavir; literatura; glazbeno prenošenje; zvukovi*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 282-292

Devetogodišnja osnovna škola – prilika za novu kvalitetu obaveznog glazbenog obrazovanja

Davor Brđanović
Glazbena škola Varaždin

Sažetak

Obrazovanje i cjeloživotno učenje imaju danas posebno važnu ulogu u razvoju kompetencija – znanja, vještina i sposobnosti neophodnih pojedincu za brzu prilagodbu dinamičnim gospodarskim promjenama, te za aktivno, uspješno i cjelovito uključivanje u moderno društvo.

Umjetnostima, a među njima i glazbenoj umjetnosti, trebalo bi dati veći značaj u obrazovanju, naročito u osnovnoj školi, zbog njihovog snažnog pozitivnog učinka na dječji razvoj i stjecanje kompetencija.

U članku su, na primjerima dva modela glazbenog obrazovanja, jednog obaveznog (kao dijela „obaveznog fleksibilnog kurikuluma") – u Irskoj i jednog izbornog – u Venezueli, predstavljene dvije različite mogućnosti organiziranja takvog obrazovanja. Socijalna pravednost ovih modela ogleda se u kvaliteti i dostupnosti nastave glazbe koju nude.

Na primjeru tih modela, a u kontekstu najavljene predstojeće reforme hrvatskog sustava obaveznog obrazovanja, članak potiče raspravu o potrebi osmišljavanja kvalitetne i svima dostupne nastave glazbe u hrvatskim obaveznim školama. Korist koju učenici imaju od kvalitetne glazbene nastave nije upitna, pa je pred nositeljima obrazovne politike prilika da se u budućoj reformi obaveznog obrazovanja više rukovode tom spoznajom.

Ključne riječi: *El Sistema; glazba; irski „Music"; kvalitetna nastava glazbe; reforma obrazovanja;*

Uvod

Promjene koje su se posljednjih desetljeća dogodile u obrazovnim sustavima europskih zemalja rezultat su novih spoznaja o važnoj ulozi obrazovanja i cjeloživotnog učenja u gospodarskom razvoju i globalnoj konkurentnosti, kako svake pojedine zemlje, tako i Europske Unije u cjelini. U tom je kontekstu, potaknut Lisabonskom strategijom stvaranja konkurentnog europskog gospodarstva budućnosti temeljenog na znanju (European Council, 2000), nastao Europski referentni okvir osam ključnih kompetencija (European Commission, 2004). Ovladavanje tim kompetencijama (komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvena i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, te kulturna osviještenost i izražavanje) smatra se neophodnim za uspješno uključivanje pojedinca u europsko društvo (Official Journal of the European Union L394, 2006). Stoga se one postepeno integriraju u nacionalne kurikulume zemalja Europske unije (Previšić, 2007), a integrirane su i u hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ, 2011, str. 17).

Ideja društva znanja koja polazi od navedenih kompetencija, često se površno prikazuje kao samoostvarivo i samodostatno rješenje aktualnih gospodarskih problema iz čega zatim proizlaze određena nerealna očekivanja. Naime, društvo znanja je ono društvo koje svoje znanje unapređuje i primjenjuje (Pastuović, 2009). Takvo društvo ovisi o kvaliteti obrazovanja, no kako „kvalitetno obrazovanje ne vodi u društvo znanja bezuvjetno, nego uvjetno" (Pastuović, 2009, str. 322), tako je i društvo znanja prediktor gospodarskog boljitka samo uvjetno. Obrazovanje razvija ljudski kapital, što je nužno, ali ne i dovoljno za konkurentan gospodarski razvoj, pa takvog razvoja neće biti bez voditeljske vizije i kreativnosti, sustavnog planiranja, poticajnih društvenih vrijedno-

sti, političkog okvira, te konkretnog, aktivnog i osmišljenog rada. Osim toga gospodarski razvoj koji se tumači iznosom prosječnog dohotka po stanovniku, stopama rasta BDP-a ili stopom „ljudskog razvoja" neke zemlje, što je danas vrlo popularno – očigledno nije povezan s razvojem u kojem najveći mogući broj stanovnika živi dobro i ima jednake životne šanse. Baš suprotno, mnogo je primjera gdje iza takvog gospodarskog rasta stoji bogaćenje povlaštene manjine, pa zemlje koje bilježe veliki rast (The World Bank, 2014) ili su visoko na indeksu ljudskog razvoja (HDR, 2014) i tretiraju se kao razvijene, često imaju veliki postotak siromašnog stanovništva (OECD, 2014). Društvo znanja trebalo bi stoga pomoći u smanjivanju navedenih razlika i omogućiti svima – obrazovanjem i stjecanjem kompetencija – rad i zaradu za kvalitetan i dostojanstven život.

Reforma obrazovanja za društvo znanja

Ako se prihvati stav o značaju kvalitetnog obrazovanja za razvoj kompetencija koje su jedan od uvjeta snažnijeg gospodarskog razvoja i povećanja kvalitete života pojedinca, tada je pitanje na koji način takvo obrazovanje ostvariti, te kako provjeravati njegovu kvalitetu.

Državna matura koja je u Hrvatsku uvedena 2010. godine (MZOS, 2010) i predstavljena kao objektivnije vrednovanje učeničkih srednjoškolskih postignuća na nacionalnoj razini, kao poticaj učiteljima i nastavnicima za bolje poučavanje u osnovnoj i srednjoj školi, kao poticaj učenicima za bolje učenje, te kao poticaj podizanju kvalitete odgoja i obrazovanja u školi – u praksi je donijela novi poticaj testiranju. Njezina zadaća da svojom kvalitetom i vrednovanjem postane pokazatelj usvojenosti obrazovnih sadržaja i zamijeni prijemne ispite na fakultetima, uglavnom nije ostvarena (Simić, 2012).

Prema Strategiji obrazovanja znanosti i tehnologije koju je izradilo Nacionalno koordinacijsko tijelo (2014) i usvojio Hrvatski sabor – i hrvatsko se osnovno obrazovanje nalazi pred novim reformama. One se odnose prvenstveno na produljenje trajanja obaveznog obrazovanja s osam na devet godina - pet godina razredne nastave i četiri godine predmetne. No hoće li se uz najavljene strukturne promjene ostvariti i najavljene sadržajne promjene: prijelaz od kulture testiranja ka kulturi učenja, vrednovanje vještina i stavova, poticanje kritičkog načina razmišljanja, te ujednačavanje uvjeta rada u školama – teško je reći.

Reforma obrazovnog sustava temelji se na postojećem sustavu, ona polazi od kritičkog preispitivanja tog sustava, pri čemu je karakteristično da se u pravilu analiziraju nedostaci aktualnog sustava, bez da se istodobno istaknu (i zadrže) i njegove pozitivne karakteristike (Mijatović, 1996). Iskustva u provođenju reformi pokazuju sljedeće:

- mali broj reformi ima precizno utvrđene i unaprijed određene ciljeve
- mali broj reformi ostvaruje zadane ciljeve
- što je kraće vrijeme za određene promjene, ostvarivanje ciljeva je slabije
- neuspješne su reforme u kojima se mijenja samo jedan dio školskog sustava, bez osmišljenih izmjena svih logičkih poveznica tog segmenta s ostalima
- neuspješne su promjene koje postojećem školskom sustavu dodaju nove elemente na staru strukturu
- uspjeh reformi je veći što je preciznije unaprijed određen cilj i način njihovog provođenja
- veća uključenost nastavnika povećava uspjeh reforme

(Mijatović, 1996, str. 10-11).

Iskustvo proteklih, ne naročito uspješnih reformi obrazovanja, te sadašnja loša gospodarska situacija i pesimističke prognoze, nameću oprez u planiranju obuhvatne reforme zbog upitne mogućnosti njezine uspješne provedbe u ovom trenutku. Potrebno je razumjeti da uspješnost provedbe reformi ne ovisi isključivo o kvaliteti njihove pripreme, već i o brojnim okolinskim čimbenicima (Pastuović, 2006), onima koje je ponekad teško predvidjeti i takvima na koje je najčešće teško utjecati.

Ako je isključivi cilj reforme formalno izjednačavanje obrazovne prakse sa zemljama Europske Unije, tada ona nije neophodna, jer će se spomenuto izjednačavanje vremenom postepeno i prirodno ostvarivati prihvaćanjem i uvođenjem dobrih rješenja iz drugih zemalja (Pastuović,

2008). Međutim, ako je cilj reforme nova kvaliteta, koja isto tako može poslužiti kao uzor drugima, tada to zahtijeva mnogo stvarnih, dobro promišljenih promjena, a o jednoj od njih – drugačijem pristupu glazbi u obrazovanju – raspravlja se u ovom članku.

Nastava glazbe u osnovnoj školi

Razvoj humanog i socijalno pravednog obrazovanja koje je u funkciji pripreme učenika za život, obrazovanja temeljenog na pretpostavci uspjeha za sve putem stjecanja za život potrebnih kompetencija, obrazovanja koje razvija sposobnost prihvaćanja i prilagođavanja, obrazovanja koje omogućava društvenu uključenost - trebao bi biti glavni cilj svake obrazovne reforme. Nastava umjetnosti primjerena uzrastu, usmjerena na projekte, te na unutar i međukulturalnu komunikaciju u takvom modelu ima veliku mogućnost primjene. U tom kontekstu „umjetnost se može poučavati kao zaseban nastavni predmet kroz razne vrste umjetnosti, čime se razvijaju umjetničke sposobnosti, senzibilitet i umjetnički ukus učenika, a može se promatrati i kao metoda učenja i poučavanja u kojoj su umjetničke i kulturne dimenzije uključene u sve školske predmete“ (UNESCO, 2006, str. 8).

Važno je razumjeti – i to je potrebno stalno i uporno naglašavati kako bi bilo prepoznato i shvaćeno – na koji način takva nastava, kao i izvannastavno bavljenje nekim vidom umjetnosti, pomaže kvalitetnoj pripremi za budući život, a time i ostvarivanju suvremenih obrazovnih ciljeva. Govoreći sažeto o pozitivnim učincima bavljenja umjetnošću može se reći kako ona vježba prosuđivanje, razvija različite poglede i interpretacije putem traženja različitih rješenja problema, razvija fleksibilnost, uči da male razlike mogu imati velike učinke, traži razvoj i korištenje različitih sposobnosti, te omogućava doživljaj opsežnih i raznolikih iskustava na način koji ne može pružiti ni jedan drugi izvor (Eisner, 2002). Zato bi umjetnosti i samostalno i u složenoj interdisciplinarnoj isprepletenosti s drugim sadržajima, trebale imati više prostora u obrazovanju, naročito u osnovnoj školi.

Glazbena umjetnost dijeli sudbinu ostalih umjetnosti i njezine mnogobrojne mogućnosti premalo se koriste, što dobro oslikava i sama satnica nastave glazbe u obaveznom obrazovanju u različitim europskim zemljama – takve nastave uglavnom nema dovoljno, pogotovo u nižim razredima (Tablica 1).

U mnogim školama postoji naravno i mogućnost dodatne nastave glazbe, no kako je ona izborna, ne pohađa ju veliki broj učenika.

Tablica 1.
Broj sati nastave glazbe po godinama obaveznog obrazovanja u nekim zemljama Europe

	Austrija									**Hrvatska**							
Obavezno obrazovanje	traje 9 godina (9. godina dio je slijedećeg ciklusa ili je završna – za one koji se dalje ne školuju)									traje 8 godina							
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Broj sati nastave	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1
	ukupno najmanje 280[1]																

[1] U Austriji se broj sati nastave glazbe u prva 4 razreda može prema samostalnoj odluci škole povećati do 5 sati tjedno (zbor 2, sviranje 1 i glazbeno oblikovanje 2 sata), tj. za ukupno 700 sati nastave u ciklusu. U slijedeća 4 razreda (što je u Austriji niža srednja škola) škola također može povećati satnicu do 3 sata tjedno (ukupno za 420 sati tijekom ciklusa od četiri razreda), a postoje i škole (Musikhauptschulen) koje imaju i veći broj sati tjedne nastave glazbe - ukupno 665 sati više u četverogodišnjem ciklusu.

	Irska									**Slovenija**								
Obavezno obrazovanje	traje 10 godina (10. godina je „prijelazna“ i pripada slijedećem obrazovnom ciklusu)									traje 9 godina								
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Broj sati nastave	1	1	1	1	1	1	*	*	*	2	2	2	1 ½	1 ½	1	* 1	* 1	* 1
	opcija *[2]									ukupno najmanje 452[3]								

	Finska									**Slovačka**								
Obavezno obrazovanje	traje 9 godina									traje 10 godina (10. godina pripada slijedećem obrazovnom ciklusu)								
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Broj sati nastave	1	1	1	1	1	1	1	-	-	1	1	1	1	1	1	1	½	½
					*[4]													

	Češka									**Norveška**								
Obavezno obrazovanje	traje 9 godina									traje 10 godina								
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Broj sati nastave	1	1	1	1	1	1	1	1	1	škole mogu satove nastave glazbe slobodno raspodijeliti po razredima								
										ukupno najmanje 285							uk. najm. 85	

	Estonija									**Švedska**								
Obavezno obrazovanje	traje 9 godina									traje 9 godina								
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Broj sati nastave	2	2	2	2	1	1	1	1	1	škole mogu satove nastave glazbe slobodno raspodijeliti po razredima								
										ukupno najmanje 230								

	Grčka									**Engleska**
Obavezno obrazovanje	traje 10 godina (obavezna je jedna godina vrtića + 9 godina škole)									traje 11 godina
Godina obrazovanja	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	nastava glazbe održava se od 1.- 9. godine; u 10. i 11. godini nastava glazbe je izborna;
Broj sati nastave	2	2	2	2	2	2	1	1	1	škole same određuju satnicu i način provedbe općeg i školskog kurikuluma

(Rojko, 2006a, 2006b; EAS, 2014; Government of Ireland, NCCA, 2014; MIZŠ, 2012; The Finnish National Board of Education, 2013; Eurydice, 2013, 2014a, 2014b)

[2] U Irskoj, osim propisanih obaveznih predmeta, u 7., 8. i 9. razredu učenici moraju izabrati i najmanje dva dodatna predmeta s popisa „obaveznog fleksibilnog kurikuluma“. Ako odaberu predmet „glazba“, tada imaju 3 sata nastave glazbe tjedno, a od njih se očekuje i da dodatno pohađaju nastavu skupnog muziciranja - zbora ili orkestra.

[3] U Sloveniji se u 7., 8. i 9. razredu nastava glazbe može pohađati dodatno, jedanput tjedno, kao izborni predmet.

[4] U Finskoj broj sati tjedne nastave glazbe ovisi od škola jer su one, unutar određenih okvira, samostalne u odlučivanju o tjednoj satnici iz pojedinih predmeta. I dok niži razredi (1.- 6.) imaju nastavu glazbe najmanje 1 sat tjedno u svakom razredu, od 7.- 9. razreda nastava glazbe obavezna je samo jednu godinu i to najčešće u 7. razredu, dok je u ostala dva razreda izborni predmet.

Razlike u zastupljenosti nastavnih sadržaja, pa tako i onih glazbenih, često proizlaze i iz obrazovne tradicije i specifičnosti razvoja različitih obrazovnih sustava. Zemlje s tradicijom predmetnog kurikuluma i s centraliziranom obrazovnom politikom najčešće imaju manje fleksibilne kurikulume (Hrvatska, Slovenija), dok u zemljama s tradicijom decentralizirane obrazovne politike (Velika Britanija, skandinavske zemlje) prevladavaju otvoreniji nacionalni kurikulumi s visokim stupnjem samostalnosti škola koje, ovisno o njihovoj tradiciji i sredini u kojoj djeluju, same odlučuju o načinu realizacije kurikulumskih sadržaja i o raspodjeli satnice (Baranović, 2006).

Najbolju zastupljenost nastave glazbe među promatranim zemljama imaju Austrija i Irska. U Austriji škole mogu samostalno znatno povećati broj sati nastave glazbe, a austrijske niže srednje škole – „Musikhauptschulen", satnicom i kurikulumom omogućavaju vrlo ozbiljno bavljenje glazbom (Rojko, 2006a). Irski model, prvenstveno interesantan u svom drugom, Junior ciklusu, bit će detaljnije predstavljen malo kasnije.

Glazbeno opismenjavanje, slušanje, te izvođenje jednostavne glazbe – pjevanjem (češće) i sviranjem (rjeđe), uobičajeni su sadržaji glazbene nastave u hrvatskim osnovnim školama (Rojko, 2009). Kako zbog nedovoljnog broja nastavnih sati glazbe značajnija glazbena postignuća u najvećem broju osnovnih škola nisu moguća, učenicima koji se njome žele ozbiljno baviti preostaje pohađanje glazbenih škola. No, te su škole ograničene brojem mjesta i zahtijevaju dodatne, često značajne troškove.

S druge strane, dva modela glazbenog obrazovanja koji će ovdje biti predstavljeni, jedan obavezni (u okviru „obaveznog fleksibilnog kurikuluma") – u Irskoj i jedan izborni – u Venezueli, pokazuju neke od mogućnosti organiziranja kvalitetnog i dostupnog glazbenog obrazovanja. Ukazivanjem na uspješna rješenja drugih zemalja namjera je članka potaknuti raspravu i promišljanje potrebe povećanja broja sati nastave glazbe u hrvatskim obaveznim školama, kao prvog koraka u podizanju njezine kvalitete.

Irski „music" – kvalitetna nastava glazbe

Pristup nastavi glazbe u irskom je obaveznom obrazovanju prilično ozbiljan, pogotovo u drugom ciklusu. Ipak, za postizanje razine kompetencije koja je nužna za studij glazbe potrebno je dodatno pohađati i privatnu poduku.

Irski školski sustav predviđa dva obavezna ciklusa usporediva s hrvatskim osnovnoškolskim ciklusima:

1. rana školska faza (Primary) – 4,5 do 12 godina
2. niži srednji stupanj (Junior Cycle) – 12 do 15 godina

U oba ciklusa glazba je dio područja pod nazivom umjetničko obrazovanje, koje je podijeljeno na vizualnu umjetnost, dramu i glazbu (Music).

Za nastavu glazbe, obaveznu u prvoj školskoj fazi, predviđen je prosječno jedan sat tjedno. Glazbeni kurikulum (Primary School Curriculum) obuhvaća tri sastavnice – slušanje i doživljaj, izvođenje, te komponiranje, pa one predstavljaju okvir za sadržaje koji se razrađuju na četiri nivoa: dječji razredi (dob 4,5 do 6 god. – nisu dio obaveznog obrazovanja), 1. i 2. razred (6 do 8 god.), 3. i 4. razred (8 do 10 god.), te 5. i 6. razred (10 do 12 god.).

Područje slušanja ovdje uključuje slušanje, prepoznavanje i razlikovanje glazbe i drugih zvukova iz okoline. Izvođenje uključuje pjevanje, sviranje i glazbenu pismenost, dok je komponiranje zamišljeno kao improviziranje – stvaranje glazbenim izražavanjem, pri čemu se savladava i tehnika snimanja (vlastitih kompozicija), te se kroz razgovor vrednuje ostvareno (Government of Ireland, NCCA, 1999).

Ciljevi tako zamišljenog glazbenog kurikuluma su:

- omogućiti djeci uživanje u glazbi, te razumijevanje i kritičku procjenu glazbe
- razvijati otvorenost, svijest i pozitivne reakcije na širok raspon glazbenih žanrova, uključujući i irsku nacionalnu glazbu
- razvijati mogućnosti izražavanja ideja, emocija i iskustava glazbom, samostalno i u grupi

- omogućiti razvoj dječjih glazbenih potencijala, te iskustvo uzbuđenja i zadovoljstva aktivnog sudjelovanja u glazbenoj kreativnosti
- razvijati samopoštovanje i samopouzdanje sudjelovanjem u glazbenoj izvedbi
- poticati „viši nivo" razmišljanja, te cjeloživotno učenje putem stjecanja glazbenih znanja, vještina, koncepcija i vrijednosti
- iskustvom glazbene ljepote povećati kvalitetu dječjeg života

Koncepti bazirani na elementima glazbe polazište su za očekivana glazbena postignuća učenika na kraju prve školske faze. To su osjećaj za puls, trajanje, tempo, visinu tona, dinamiku, strukturu, boju (zvuka), teksturu i stil.

Tako bi krajem prve školske faze učenici po navedenim elementima trebali moći:

- ravnomjerno taktirati (kucati ili pljeskati), razumjeti i razlikovati glazbu koja ima/nema ravnomjeran i postojan puls, razlikovati naglašenu i nenaglašenu dobu, razlikovati dvodobnu, trodobnu i šest osminsku mjeru
- čuti, imitirati i izvoditi kratke i duge tonove i pauze
- razumjeti i razlikovati brze/spore ritmičke i melodijske obrasce, te razumjeti značenje ubrzavanja i usporavanja u glazbi
- razumjeti i razlikovati visoke/niske tonove, imitirati melodije, raspoznavati melodijske oblike
- razumjeti i razlikovati glasno/tiho, poglasniti/stišati, te znati izabrati odgovarajuću glasnoću za izvođenje
- identificirati suprotstavljene dijelove u skladbi, odnosno dijelove koji se ponavljaju, te prepoznavati glazbene fraze i jednostavne glazbene forme
- istražiti i razlikovati različite zvukove, instrumente i porodice instrumenata
- prepoznati i izdvojiti pojedinačni zvuk iz kombinacije zvukova i to vizualno (iz grafičke ili standardne notacije) i slušno
- čuti i razlikovati (kad su razlike jasne) razne glazbene stilove

(Government of Ireland, NCCA, 1999, str. 66-79). Zahvaljujući ranom uključivanju djece u obrazovanje (već u dobi od 4,5 godine) i uz pretpostavku njihovog redovitog angažmana tijekom svih godina rane školske faze, očekivani su obrazovni ishodi vrlo vjerojatno ostvarivi.

U drugoj školskoj fazi, nižem srednjem stupnju (Junior Cycle), za nastavu glazbe predviđena su najmanje tri sata tjedno u razredu, u što nije uključeno još i skupno muziciranje - zbor ili orkestar. Glazbeni program (Syllabus) i u ovoj fazi obuhvaća tri sastavnice - slušanje, izvođenje i komponiranje. Razlika od prijašnje faze jest u temeljitijem i stručnijem pristupu. Program omogućava učenicima usavršavanje izvoditeljskih umijeća, nije ograničen na jednu glazbenu kulturu, ali je ipak naglasak na irskoj tradicionalnoj glazbi. Sva nastava je grupna, a vode ju kvalificirani nastavnici glazbe. Od učenika se, osim na nastavi, očekuje aktivnost i u različitim glazbenim sastavima u školi i izvan nje.

Ciljevi su definirani na slijedeći način:

- razvoj osobnosti putem glazbene kreativnosti i težnje kvaliteti
- razvoj glazbenog senzibiliteta, kritičnosti i mašte
- razvoj svijesti i razumijevanja za drugačije umjetničke pristupe kroz glazbene aktivnosti
- razvoj glazbenih vještina i koncepata naučenih u prijašnjim razredima, tako da se svi učenici i nadareni i oni s posebnim potrebama, osjećaju korisno, uključeno i zadovoljno
- omogućavanje razvoja izvedbenih vještina na odgovarajućoj razini, pružanjem mogućnosti redovitog prakticiranja vokalne i/ili instrumentalne glazbe
- razvoj slušne percepcije u najširem smislu, poticanje razumijevanja i poštovanja - kako za glazbu prošlih vremena, tako i za današnju glazbu, te za njezinu ulogu u društvu
- osiguravanje neophodnog glazbenog iskustva i znanja za razvoj i usavršavanje slušne percepcije, razvoj interesa za razumijevanje vještine komponiranja, te, kao podršku izvođačkom umijeću – više svijesti o potrebnom znanju vezanom za izvođenje glazbe

(Government of Ireland, NCCA, 1989).

Završetkom ovog trogodišnjeg ciklusa od učenika se očekuje razvijena izvođačka vještina pjevanja ili sviranja, jednostavna kompozitorska vještina, sposobnost prepoznavanja zvuka različitih instrumenata, poznavanje određenog broja glazbenih skladbi, poznavanje glazbenih vrsta i razdoblja, poznavanje irske tradicionalne glazbe i glazbena pismenost.

Evaluacija i ocjenjivanje prepušteni su samostalnosti učitelja, a na kraju ciklusa učenička se postignuća provjeravaju na završnom ispitu. Ispitni zahtjevi detaljno su navedeni u silabusu, a učenik sam bira želi li polagati opću (nižu) ili višu razinu (Government of Ireland, NCCA, 1989, str. 6-84). Tu treba pojasniti kako predmet „glazba" u drugoj školskoj fazi nije obavezan nego je izborna mogućnost svakog učenika. Naime, osim propisanih obaveznih predmeta u ovoj fazi, irski učenici moraju izabrati i najmanje dva dodatna predmeta s popisa „obaveznog fleksibilnog kurikuluma", a na tom se popisu nalazi i glazba – pa ona tek izborom postaje obavezni predmet.

El sistema – društvena akcija glazbom

Model glazbenog obrazovanja koji je u Venezueli 1975. godine osmislio i pokrenuo José Antonio Abreu, vremenom je postao poznat kao „El Sistema". Projekt je započeo u Caracasu, glavnom gradu Venezuele. Nakon početne faze pripreme i obuke učitelja za provođenje zacrtanog programa, krenulo se u osnivanje mreže centara za glazbenu poduku djece, a kao krajnji cilj postavljen je razvoj nacionalnog sustava dječjih i omladinskih orkestara. Stvaranje sustava otežavali su financijski problemi i potreba stalnog balansiranja između politike i glazbe, no danas se može reći da je projekt uspio, te je Venezuela postala prepoznatljiva kao snažno svjetsko glazbeno središte. Projekt, koji je zbog svojih karakteristika vođen kao projekt Ministarstva socijalnog razvoja, osim humanog ima i naglašen socijalni karakter, jer se u sustav glazbenih centara uključuju većinom (80%) djeca iz siromašnih predgrađa i naselja (Smaczny i Stodtmeier, 2009).

U siromašnim četvrtima Caracasa i drugih gradova Venezuele život je težak, a stalna prisutnost kriminala čini ga i nesigurnim, pogotovo noću. Zato bavljenje glazbom u djeci budi nadu i potiče njihove snove o boljoj budućnosti i o onome što žele postati. Od djece se ne očekuje da postanu profesionalni glazbenici, već se na glazbu gleda kao na sredstvo koje će im pomoći u donošenju i provedbi dobrih životnih odluka. U centrima djeca starosti od dvije do šesnaest godina dobivaju glazbenu poduku, koja je, kao i korištenje instrumenta – besplatna, a jedina je obaveza sviranje i nastupi s orkestrom. Nastava se odvija pretežno poslijepodne, pa učenici nakon jutarnjih obaveza u svojim školama dolaze u centar gdje na sigurnom mjestu, daleko od negativnih utjecaja okoline, mogu bezbrižno svirati i družiti se pod budnom pažnjom svojih učitelja. U centrima se razvija duh zajedništva, a ne konkurencije. Ako svirač nije ugođen ili ne svira sasvim točno, nije važno, naučit će. Važno je kod djece razviti osjećaj za glazbu, svijest o tome što rade, te im omogućiti da doživljaj glazbe podijele s drugima (Smaczny i Stodtmeier, 2009).

Težište je dakle usmjereno na emocije, pa tek onda na tehniku, što zatim vodi do boljeg učenja. Poduka se odvija prema izrađenom nacionalnom kurikulumu, a uključuje izvođenje glazbe poznatih svjetskih i latinsko američkih klasičnih kompozitora, te narodne glazbe Venezuele (Simón Bolívar Music Foundation, 2013).

S djecom predškolskog uzrasta u početku se najviše radi na pokretu i ritmu tijela, a pokret tijekom sviranja ima važno mjesto i u kasnijim godinama. Prvi instrumenti (blok flaute i udaraljke) dobivaju se u dobi od 5 godina, kad se mali đaci priključuju i zboru radi navikavanja na zajednički rad u ansamblu. Sa 7 godina svi učenici dobivaju prvi žičani ili puhački instrument. Rana poduka uključuje pjevanje i sviranje instrumenta, te razvoj osjećaja za kvalitetu zvuka. Rad u ansamblu, rad po dionicama i svakodnevna individualna nastava, omogućavaju brz svirački napredak, a nije zanemareno ni glazbeno opismenjavanje. Česti nastupi smanjuju tremu učenika, motiviraju ih i omogućavaju da izvođačka praksa postane prirodan dio njihovog glazbenog života (Simón Bolívar Music Foundation, 2013).

Sustav El Sisteme razvija se i prilagođava uvjetima u praksi. Učitelji, koji i sami potječu iz istih ili sličnih sredina kao i njihovi učenici, vrlo dobro razumiju različite moguće probleme, te ih u neposrednom kontaktu s djecom i roditeljima nastoje uspješno riješiti. Novi centri i orkestri

nastaju svakodnevno direktno na terenu, gdje se odlazi i na licu mjesta u predgrađima traži adekvatan prostor. Pri uspostavljanju centra potrebna je prilagodba socijalnoj razini svakog djeteta, te se svakom potencijalnom učeniku pristupa individualno. Djeca koja se uključuju u nastavu glazbe često imaju emocionalne i druge probleme, pa osnivanje svakog novog centra traži strpljenje i upornost. No kad se prvi kontakti uspostave, daljnji proces socijalizacije je relativno brz, jer djeca sa sobom povlače obitelj, prijatelje, susjede, dakle vrlo učinkovito uključuju svoju okolinu u zajednicu oko centra (Smaczny i Stodtmeier, 2009).

U svim saveznim državama Venezuele u 2012. godini u projekt je bilo uključeno više od 380 000 djece, a cilj je do 2015. godine broj uključenih povećati na 500 000 (Burton-Hill, 2012). Financiranje projekta u 90% iznosu osigurava država, a ostatak pokrivaju privatne tvrtke i međunarodne organizacije (Smaczny i Stodtmeier, 2009).

Zahvaljujući mnogobrojnim turnejama i visokoj kvaliteti sviranja orkestara proizašlih iz ovog sustava, njihova popularnost u svijetu je sve veća, pa su se za El Sistemu zainteresirale i druge zemlje (SAD, Južna Afrika), koje su model počele primjenjivati u svojoj praksi (El sistema USA, 2014).

Zaključak

Govoreći o nastavi glazbe u hrvatskom obaveznom obrazovanju na temelju njezine zastupljenosti (1 sat tjedno) i na temelju iskustava iz prakse, može se reći kako je ta nastava marginalizirana, te je ostvarivanje ionako skromnih kurikulumskih ciljeva vrlo upitno. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku (DZS, 2014), ozbiljnu nastavu glazbe pohađa oko 5% hrvatskih osnovnoškolaca upisanih u osnovne glazbene škole, a tu je još i neznatan broj onih, koji pohađaju privatnu poduku ili uče glazbu u kulturnim društvima. Istovremeno gotovo 95% osnovnoškolske populacije nema takvu priliku – u glazbenim školama nema dovoljno mjesta, privatni satovi su skupi, a kulturnih društava ima malo.

Modeli glazbenog obrazovanja iz navedenih primjera Irske i Venezuele pokazuju kako je moguće kvalitetno glazbeno obrazovanje učiniti dostupnim i sustavno ga organizirati za sve (Irska), odnosno za one najsiromašnije (Venezuela). Zato poznavanje tih, kao i raznih drugih modela, može dati pozitivan poticaj organiziranju kvalitetne nastave glazbe u hrvatskim obaveznim školama.

Korist koju učenici imaju od kvalitetne glazbene nastave nije upitna, pa je pred nositeljima obrazovne politike prilika da se u budućoj reformi obaveznog obrazovanja više rukovode tom spoznajom. Utjecaj različitih čimbenika koji štiteći svoje interese forsiraju neke druge „važnije" predmete (Brđanović, 2013) valjalo bi tu potisnuti u drugi plan. Dobrobit djece, kojom se u kreiranju nastavnog sadržaja i satnice treba prvenstveno rukovoditi i to na stvarnoj, a ne deklarativnoj razini, u konačnici je najveći interes društva, njegovog razvoja i napretka. Osim toga, nastavni se sadržaji moraju temeljiti na spoznajama o dječjim razvojnim mogućnostima, potrebama i željama. Zato je povećanje tjednog broja sati nastave glazbe u hrvatskim osnovnim školama sigurno jedan od potrebnih reformskih koraka.

O 20. stoljeću kao stoljeću djeteta pisala je Ellen Key (2000) još davne 1900. godine. Od njenog vremena pa do danas, u školskom sustavu nisu se dogodile bitne promjene u pristupu, premda opsežna literatura, znanstveni pokazatelji i iskustvo rijetkih zemalja koje su školu testiranja i ocjenjivanja uspjele zamijeniti školom igre i učenja, govore o pozitivnim učincima promijenjene obrazovne paradigme. U takvoj, kreativnoj školi glazba po samoj prirodi stvari zauzima odgovarajuće mjesto, te je dostupna svima. Put do potrebnih promjena očigledno je dug i nije lagan, no svaki put započinje prvim korakom, a ako društvo (ne)zna kuda želi, vjerojatno je da će vremenom tamo i stići.

Literatura

Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz. *Sociologija sela*, 44 (2-3), 181-200.

Brđanović, D. (2013). Glazba u 21. stoljeću – između dokolice i kiča. *Nova prisutnost*, 11 (1), 89-100.

Burton-Hill, C. (2012). José Antonio Abreu on Venezuela's El Sistema miracle. *The Guardian* /online/. Preuzeto 09. rujna 2014. s http://www.theguardian.com/music/2012/jun /14/abreu-el-sistema-venezuela-interview-clemency-burton-hill.

DZS (2014). *Priopćenje br. 8.1.2.: Osnovne škole, kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk. g. 2013./2014*. Zagreb: Državni zavod za statistiku.

EAS (2014). *European Association for Music in Schools* /online/. Preuzeto 19. rujna 2014. s http://www.eas-music.org/en/countries/.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

El sistema USA (2014). *National Alliance of El Sistema Inspired Programs* /online/. Preuzeto 29. rujna 2014. s http://elsistemausa.org.

European Commission (2004). *Implementation of "Education and training 2010", work programme*. Preuzeto 23. veljače 2013. s http://ec.europa.eu/education/policies /2010/doc/basicframe.pdf.

European Council (2000). *Presidency conclusions* /online/. Preuzeto 23. studenog 2014. s http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

Eurydice (2013). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2013/14* /online/. Preuzeto 09. lipnja 2014. s http://eacea.ec.europa.eu /education/eurydice/documents/facts_and_figures/Instruction_Time_EN.pdf.

Eurydice (2014a). *Compulsory Education in Europe 2014/15* /online/. Preuzeto 15. prosinca 2014. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf.

Eurydice (2014b). *The structure of European education systems 2014/15: schematic diagrams* /online/. Preuzeto 15. prosinca 2014. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf.

Government of Ireland, NCCA (1989). *Junior Certificate Music Syllabus* /online/. Preuzeto 02. rujna 2014. s http://www.curriculumonline.ie/getmedia/6fe28938-8bb3-403d-bb50-09fc3a99746a/JCSEC20_music_syllabus.pdf.

Government of Ireland, NCCA (1999). *Primary School Curriculum: Music* /online/. Preuzeto 01. rujna 2014. s http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/Music_Curr.pdf.

Government of Ireland, NCCA (2014). *Curriculum online* /online/. Preuzeto 01. rujna 2014. s http://www.curriculumonline.ie/en/.

HDR (2014). *Human Development Reports* /online/. Preuzeto 02. studenog 2014. s http://hdr.undp.org/en/statistics/.

Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.

Mijatović, A. (1996). Usustavljivanje razvoja obrazovanja. *Društvena istraživanja*, 5 (1) 21, 3-22.

MIZŠ (2012). *Predmetnik osnovne šole* /online/. Preuzeto 06. listopada 2013. s http://www. mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_OS.pdf.

MZOS (2010). *Obrazovanje, srednje obrazovanje, državna matura, provedba državne mature* /online/. Preuzeto 26. rujna 2014. s http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=9833&sec= 3108.

MZOŠ (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum*. Zagreb: MZOŠ.

Nacionalno koordinacijsko tijelo (2014). Strategija obrazovanja znanosti i tehnologije. Zagreb: Narodne novine, br. 124/2014.

OECD (2014). *Income Distribution Database: Data, Figures, Methods and Concepts* /online/. Preuzeto 03. rujna 2014. s http://www.oecd.org/els/soc/income-distribution-database.htm.

Official Journal of the European Union (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning* /online/. Preuzeto 23. lipnja 2014. s http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ .do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF.

Pastuović, N. (2006). Usporedba strukture i uspješnosti srednjoeuropskoga i skandinavskog obrazovanja. *Sociologija sela*, 44 (2-3), 155-179.

Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2), 253-267.

Pastuović, N. (2009). Kvaliteta hrvatskog obrazovanja. *Napredak*, 150 (3-4), 320-340.

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaji-struktura* (str. 15-38). Zagreb: Školska knjiga.

Rojko, P. (2006a). Glazbena nastava u općeobrazovnim školama u Europi. *Tonovi*, 47, 3-35.

Rojko, P. (2006b). Glazbena nastava u općeobrazovnim školama u Europi. *Tonovi*, 48, 5-22.

Rojko, P. (2009). Značenje glazbenoga obrazovanja na pozadini različitih nacionalnih povijesti – Hrvatska. *Tonovi*, 53, 57-64.

Simić, T. (2012). Epidemija instrukcija: Državna matura stvorila generaciju loših studenata. *Nacional*, 857 /online/. Preuzeto 01. listopada 2013. s http://www.nacional.hr/ clanak/128406/ drzavna-matura-stvorila-generaciju-losih-studenata.

Simón Bolívar Music Foundation (2013). *El Sistema* /online/. Preuzeto 09. listopada 2013. s http://www.fesnojiv.gob.ve/en/el-sistema.html.

Smaczny, P., i Stodtmeier, M. (2009). *Glazba-budućnost Venezuele: El Sistema*. EuroArts Music Production: dokumentarni film.

The Finnish National Board of Education (2013). *Distribution of lesson hours in basic education* / online/. Preuzeto 08. listopada 2013. s http://www.oph.fi/english/education/ basic_ education/school.

The World Bank (2014). *GDP growth (annual %)* /online/. Preuzeto 30. rujna 2014. s http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.KD.ZG.

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education* /online/. Preuzeto 12. lipnja 2013. s http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.

Davor Brđanović.
Glazbena škola u Varaždinu
Kapucinski trg 8, 42000 Varaždin, Hrvatska
davor.brdanovic@skole.hr

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 282-292

Nine-year primary school – a chance for new quality of compulsory music education

Davor Brđanović
Varaždin Music School, Croatia

Abstract

Today education and lifelong learning play a particularly important role in the development of competencies – knowledge, skills and abilities which are necessary for quick individual adaptation to dynamic economic changes and for an active and successful integration into modern society.

Arts, including music, should be given a greater importance in education, especially in primary school because they have a strong positive effect on children's development and acquiring of competencies.

The article presents two different possibilities for organising such education by illustrating two models of music education, one compulsory (as a part of "compulsory flexible curriculum") – in Ireland and one elective – in Venezuela. Social justice of these models is reflected in the quality and availability of music instruction offered.

Using the example of these models in the context of the announced forthcoming reform of the Croatian system of compulsory education, the article encourages discussion about the need to design quality and available-to-all music education in Croatian compulsory schools. The benefit that students have from quality music instruction is not questionable, so in the future reform of compulsory education, holders of educational policy should be more guided by this awareness.

Key words: *El Sistema; music; Irish "Music"; quality music instruction; education reform.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 293-303

Stjecanje interkulturalnih kompetencija na nastavi zbora: projekt „20. stoljeće – suglasje različitosti“

Ana Čorić
Teoretski odjel, Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova, Rijeka

Sažetak

Odgoj i obrazovanje kroz razvoj interkulturalnih kompetencija ima presudnu ulogu u današnjem multikulturalnom društvu. Model poučavanja i učenja koji potiče i razvija razumijevanje i suživot različitih kultura te proširenje perspektive i istraživanje različitih, odgovara zahtjevima Nacionalnog okvirnog kurikuluma koji je usmjeren na interese učenika 21. stoljeća. Suvremena škola je mjesto socijalnog i interkulturalnog rasta i razvoja, gdje učenici imaju priliku upoznati vrijedna umjetnička djela, što znatno obogaćuje njihovu opću kulturu. U općeobrazovnim je školama umjetnost sredstvo i cilj odgoja, dok je u specijaliziranim umjetničkim školama kao što su glazbene škole riječ o odgoju za umjetnost kroz razvoj vještina. Važnost umjetničkog odgoja i odgoja kroz umjetnost je u sustavnom i temeljitom vođenju učenika kroz upoznavanje, doživljavanje, razumijevanje i kritičko vrednovanje umjetničkih djela iz nacionalne, europske i svjetske kulture, što doprinosi stvaranju identiteta, formiranju kulturno-vrijednosnih svjetonazora te osobne, društvene i kulturne svijesti i odgovornosti. Plan i program nastave zbora u glazbenoj školi pruža učitelju otvoreni didaktičko-metodički sustav koji daje mogućnost opravdane međupredmetne korelacije, interdisciplinarnosti u radu te odabira skladbi različitih glazbenih stilova. Kroz druženje uz glazbu i timski rad učenik razvija sposobnost tolerancije i međusobnog poštovanja, stoga je nastava skupnog muziciranja idealno mjesto za njegovanje suradnje, jednakosti, humanosti i kulturnog dijaloga. Kao primjer iz prakse u radu je naveden školski projekt zborova „20. stoljeće: suglasje različitosti“ koji je proveden u Glazbenoj školi Ivana Matetića Ronjgova Rijeka u šk.god. 2014/2015. kao težnja ka odgoju i obrazovanju za međukulturno razumijevanje.
Ključne riječi: *glazbena umjetnost; interdisciplinarnost; korelacija; kurikulum; umjetnički odgoj.*

Uvodna razmatranja o kulturi, umjetnosti u obrazovanju

Kultura, umjetnost, kurikulum i interkulturalizam – pojmovi su koji nemaju jedinstvenu definiciju i kojima su se bavili mnogi autori, a njihova je međusobna veza prikazana u ovome radu kroz interdisciplinarni školski projekt Djevojačkog zbora Srednje glazbene škole Ivana Matetića Ronjgova Rijeka *20. stoljeće – suglasje različitosti.*

Umjetnost ima značajnu ulogu u kulturi općenito, kao i u odgoju kulturnog pojedinca. Kultura je „otvoren, višeznačan, integrativan i interdisciplinaran fenomen“ koji karakteriziraju jezik, umjetnost i znanost i način na koji ljudi doživaljavaju i tumače svijet oko sebe (Vidulin-Orbanić, 2013, str. 421). Piršl (prema: Dopuđ, 2013) smatra da *kultura* predstavlja univerzalan društveni fenomen te podrazumijeva njegovanje i usavršavanje čovjekovih urođenih datosti i svojstava, uključivanje cjelokupne organizacije njegova života i oplemenjivanje njegova svijeta. Svaka kultura sadrži običaje, tradiciju, norme i vrijednosti, kao i neprekidne interakcije s drugim kulturama iz čega proizlazi njihova jedinstvenost i održivost. Kroz tu se interakciju javlja pojam *interkulturalizma* kao jednakopravne razmjene i interakcije među kulturama koje su svjesne svoje različitosti i zajedničke vrijednosti. *Umjetnost* smatramo sastavnim dijelom kulture jer je ona istovremeno i izraz kulture, i način prenošenja kulturnog znanja i očuvanja tradicije. Proces prenošenja relevantnih znanja, vještina, vrijednosti i stavova ključnih za cjelokupan razvoj ljudske civilizacije nazivamo *kulturnom transmisijom.* Uvjeti za njezino ostvarenje su kanon (zadane vri-

jednosti i sadržaji), zajedništvo (kontekst u kojem se odvija proces prenošenja) i komunikacija (metode, mediji i tehnologija upotrebljeni za transmisiju). Rezlutat kulturne transmisije je kulturna svijest, ali i kulturne prakse (Matoš, 2013). Određenje pojma kulturne transmisije vodi do zaključka kako je ona, sâma po sebi, svrha obrazovanja tj. da je obrazovanje kulturna transmisija. Kultura istinski obrazuje, a pravo obrazovanje stvara kulturu, stoga zaključujemo da su kultura i obrazovanje u neprekinutom dijalektičkom procesu (ibid, 2013). „Umjetnost je integralni dio kulture, ona je oblik izražavanja kulture, ali i način prenošenja kulturnog znanja te očuvanja tradicije“ (Kang Song, 2010, prema: Matoš, 2013, str. 235). S obzirom da potiče kreativnost, istraživanje, slobodu mišljenja i djelovanja, inovativnost i izražavanje ideja, te objedinjuje obrazovne i (obično zanemarene) odgojne sadržaje, trebala bi zauzimati važno mjesto u kurikulumu. Posebnost umjetničkog odgoja unutar školskog kurikuluma jest njegova usmjerenost na poseban oblik ljudske spoznaje koji proizlazi iz osjetila, osjećaja i intuicije, a ne iz racionalno-logičkih odnosa (Vidulin-Orbanić, 2013).

Sablić (2014, str. 224) smatra da nastava glazbe nudi niz mogućnosti za razvoj interkulturalne glazbene perspektive, a pogodna je za razvoj učenikove otvorenosti i svjesnosti širokog raspona glazbenih žanrova, kao i za razvoj njegove sposobnosti za izražavanje ideja, osjećaja i iskustava kroz glazbu (kao pojedinac i/ili u suradnji s drugima). Također, važno je spomenuti i da sudjelovanjem u glazbenoj izvedbi učenik razvija samopouzdanje. Umjetnički odgoj potiče osjećaj izvrsnosti u umjetnosti i uvažavanje umjetnosti u lokalnom, regionalnom, nacionalnom i globalnom kontekstu, kroz prošlost i danas (ibid., 2014).

Ideja interkulturalnog glazbenog obrazovanja svoju je afirmaciju počela dobivati 30-ih godina 20. stoljeća, kada su se etnomuzikološka ideja o glazbi kao ekspresiji kulture, kao i uključivanje glazbe svih razdoblja, stilova, formi i kultura u nastavni program, promovirali u sklopu različitih simpozija i konferencija. Od važnijih udruga, projekata, konferencija, i simpozija u 20. stoljeću na kojima se promicala ta ideja Dobrota (2013) ističe: International Music Council IMC (odobrio UNESCO, 1949.), International Society for Music Education ISME (1953.), Society for Ethnomusicology SEM (1955.), konferencija u Interlochenu (1966.), simpozij Yale Seminar (1963.), simpozij u Tanglewoodu (1967.), Goals and Objectives Projects (udruga MENC 1969.), simpozij u Wesleyju (1984.), Symposium on Multicultural Approaches to Music Education u Washingtonu (1990.), simpozij Vision 2020: The Housewright Symposium of the Future of Music Education (1999.), i dr. Globalnoj perspektivi interkulturalnog glazbenog obrazovanja uvelike je pridonio i Music Educators Journal (MEJ) koji je izdao nekoliko brojeva u cijelosti posvećenih ovoj temi. Važnost izlaganja učenika nacionalnoj i stranoj (umjetničkoj i tradicionalnoj) glazbi kroz samostalno i skupno muziciranje unutar formalnog obrazovanja, istaknuta je i donošenjem standarda *National Standards for Arts education* (1994.), kao i publikacijom *ISME Panel on World Music* (1993). Ideja dinamičkog, interkulturalnog glazbenog obrazovanja prisutna je i u glazbeno-pedagoškim težnjama 21. stoljeća (ibid., 2013). Dobrota (2009) u članku *Interkulturalno glazbeno obrazovanje* potiče glazbene pedagoge na nove načine razmišljanja i djelovanja kojima će se transformirati glazbeno obrazovanje te prije svega na uravnoteženi odabir različitih glazbenih tradicija koje pripadaju klasičnoj (umjetničkoj) i folklornoj kategoriji u glazbenoj nastavi.

Smjernice za umjetnički odgoj i umjetničko područje kurikuluma

Važan trenutak u promicanju ideje umjetničkog obrazovanja bila je Svjetska konferencija o umjetničkom odgoju *Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće* koja se održala u Lisabonu 2006. godine. Donošenje *Smjernica za umjetnički odgoj* pridonijelo je ideji kako bi umjetničko obrazovanje trebalo doprinijeti stvaranju kulture mira, društvenoj koheziji i međusobnom razumijevanju (UNESCO, 2006). Ciljevi umjetničkog odgoja temelje se na *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* i *Konvenciji o pravima djeteta* i uključuju zagovaranje općeljudskog prava na odgoj i kulturnu participaciju (kultura i umjetnost, kao bitne sastavnice ogoja i obrazovanja, pridonose punom razvoju pojedinca), te razvitak individualnih sposobnosti. Taj razvitak uključuje odgoj učenika za i kroz umjetnost koji, uz uključivanje elemenata njihove vlastite kulture u obrazovanje, razvija

kod svakog pojedinca smisao za stvaralaštvo i inicijativu, emocionalnu inteligenciju i moralni „kompas", sposobnost kritičkog mišljenja, smisao za samostalnost, te slobodu mišljenja i djelovanja s namjerom pripreme pojedinca na potrebe modernog društva. Umjetnički odgoj omogućuje plodotvornije odnose između umjetnosti, kulture i obrazovanja te pomaže ljudima da otkriju raznolikost kulturnih izraza što ih nude kulturne industrije i ustanove, kao i da kritički reagiraju na njih. Umjetničko obrazovanje je kvalitetno obrazovanje utemeljeno na poštivanju individualnih prava, koje kao cilj ima i poboljšanje kvalitete odgoja i promicanje kulturne raznolikosti (ibid., 2006). Interdisciplinarna dimenzija umjetnosti vrlo je važna, a učenike je potrebno postupno upoznavati s umjetnošću kroz umjetničke prakse i iskustva. Poštivanje vlastite kulture preduvjet je za uvažavanje kulture drugih, stoga pristupi umjetničkom odgoju moraju počivati na kulturi kojoj učenik pripada, sa svim njezinim vrijednostima u povijesnom i suvremenom kontekstu.

Smjernice za umjetnički odgoj (ibid., 2006) donose tri dimenzije umjetničkog odgoja: proučavanje umjetničkih djela, izravan susret s umjetničkim djelima (koncerti, filmovi i izložbe knjiga) te sudjelovanje u umjetničkom stvaranju. Poželjno je da nastavnici umjetničkih predmeta u srednjim školama zadaju zadatke koji zahtijevaju suradnju s drugim umjetničkim predmetima, što ćemo pokazati i na primjeru zborskog projekta koji je opisan u ovome radu.

Nova kultura učenja i poučavanja, ideja pedagoškog optimizma, suradnički i partnerski odnos učenika i učitelja te usmjerenost škole na učenika kao kreatora vlastitog učenja, zahtijevaju prilagođavanje odgojno-obrazovnog rada suvremenim pedagoškim načelima (Škojo, 2013). Hrvatski obrazovni sustav ostvario je ovu težnju donošenjem *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (NOK), „temeljnog dokumenta koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava i polazište je za izradbu nastavnih planova i programa" (Matoš, 2013). Školski kurikulum, kao jedinstveni individualni dokument svake škole, počiva na smjernicama kurikuluma. Umjetničko područje kurikuluma i kulturna transmisija pridonose stjecanju jedne od važnijih temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje – kulturne svijesti i izražavanja. Odgoj i obrazovanje za umjetnost i pomoću umjetnosti stvara kreativne pojedince koji aktivno sudjeluju u oblikovanju kulture svoje neposredne i šire okoline, a umjetnosti u odgoju i obrazovanju omogućuju povezivanje učenikovih individualnih znanja, spoznaja i iskustava sa drugim odgojno-obrazovnim područjima te njihovo integriranje u šire društvene i kulturne vrijednosne sustave i svjetonazore (NOK, 2010, 152-153). Međupredmetno povezivanje i interdisciplinarni pristup sadržaju koji se obrađuje razvija kod učenika široki spektar kompetencija, a jedan od mogućih načina kojim se oni ostvaruju je i projektna nastava. Osim na učenika, rad na projektu utječe i na učitelja, koji na taj način razvija vlastitu kreativnost te širi svoje stručne, metodičke i socijalne kompetencije (Škojo, 2013). Učenik na taj način upoznaje i primjenjuje široki spektar različitih metoda rada, širi intelektualne vidike, uči sagledavati stvari na više načina, razvija sposobnost analize i sinteze strukuturiranih informacija, suradničko učenje, pozitivan odnos i odgovornost prema radu, i dr. Škojo (2013) ističe i kako se projektnom nastavom pridonosi boljem i pozitivnijem ozračju u razredu, kvaliteti rada, uspješnijim konačnim rezultatima i zadovoljstvu radom i druženjem.

Nastava zbora u srednjoj glazbenoj školi

Prema *Nastavnom planu i programu za srednje glazbene i plesne škole* (2008), kroz nastavu skupnog muziciranja učenik doživljava ljepotu druženja uz glazbu, što pridonosi i razvoju važne osobine – sposobnosti tolerancije i međusobnog poštovanja prema drugima. Učitelj glazbe kao zborovođa svake godine ima zadatak djelomično modificirati nastavni program prema karakteru skupine koja dolazi na nastavu, s obzirom na različitu dob učenika i različite razine njihove intelektualne i mentalne zrelosti te posebnosti njihovih osobnih interesa i glazbenih sposobnosti, posebno vokalnih. Pritom manju važnost pridaje gomilanju programa, a veću emocionalnom doživljaju i zanimanju učenika za glazbeno djelo. Program nastave skupnog muziciranja sastavljen je od raznih skladbi iz klasične literature (tzv. *ozbiljne* glazbe) koje učenici uz pomoć nastavnika samostalno obrađuju, ali i od skladbi iz literature zabavne glazbe, kao i tradicijske glazbe. Vidimo, dakle, da se teži raznovrsnosti i zanimljivosti. Konačan oblik programa (reperto-

ar) sastavlja zborovođa prema dobivenim podacima o slijedu kulturnih zbivanja tijekom nastavne godine. Vrednovanje postignuća učenika je specifično s obzirom na sâmu nastavu, a provodi se sustavnim praćenjem njegovog razvoja tijekom nastavne godine putem rada na nastavnim sadržajima (i zalaganja na satu), kao i na obveznim javnim nastupima sa skupinom.

Na nastavi zbora, koji se odvija dva puta tjedno po dva školska sata (blok-sat), učenici uče vokalnu tehniku, susreću se s različitim vrstama vokalnih i vokalno-instrumentalnih partitura iz svih glazbeno-povijesnih razdoblja i iz različitih područja glazbe i svijeta (na različitim jezicima), uvježbavaju skladbe za razne prigode (natjecanja, smotre i koncerte) te surađuju s ostalim školskim ili izvanškolskim ansamblima (primjerice, s orkestrom). Obrazovna svrha ovog predmeta u pravilu je upoznavanje (zborske) glazbene literature i primjena stečenih glazbenih znanja iz predmeta solfeggio, harmonija, polifonija, glazbeni oblici, povijest glazbe, dirigiranje na nastavi (ta primjena je uzajaman proces jer bi se svi nastavni predmeti trebali povezivati). Također, učenici na nastavi zbora njeguju vještinu pjevanja, razvijaju glazbeni sluh, uče o važnosti timskog rada kako bi zajednički zvuk bio što bolji, uče se umjetnosti javnog nastupa, kao i estetskom vrednovanju glazbenih djela.

Praksa je pokazala da se nastava zbora u glazbenim školama vrlo često odvija stihijski, a skladbe se biraju (i probe održavaju) ovisno o prigodi za koju će se izvoditi. Na taj način ona prava obrazovna svrha predmeta izostaje jer zapravo sâm edukativni element nastave najčešće izostaje – naglasak se stavlja na uvježbavanje dionica i rad na interpretaciji kako bi javni nastup bio reprezentativan za asnambl, a publika zadovoljna. Na takvoj se nastavi najčešće s učenicima ne sluša glazba i ne povezuje sadržaj s tehnikama i vještinama koje se uče na ostalim glazbenim predmetima. Metodički postupak rada sa zborom tada postaje prilično suhoparan i u pravilu se sastoji od upjevavanja (rada na vokalnoj tehnici), uvježbavanja dionica i kasnijeg rada na interpretaciji skladbe. Vrlo malo vremena se troši na prezentiranje glazbenog djela koje se obrađuje, uvođenje u skladateljske postupke i stil kojim je djelo pisano, kao i karakteristike razdoblja u kojem je nastalo. Na taj način obrazovna svrha predmeta zapravo izostaje jer učenici najčešće, osim naslova skladbe, imena skladatelja i teksta koji pjevaju, ne dobivaju cijelu sliku onoga o čemu pjevaju. Važniji postaje način na koji će ispjevati određenu frazu i/ili na koji će im zborovođa-dirigent pokazati dinamiku na nastupu, dakle, segment izvođenja skladbe, nego obrazovanje pojedinca kao kompetentnog glazbenog konzumenta i kritičara glazbe, čemu cijela glazbena nastava primarno teži. Cijela se nastava zbora svodi na 2-3 nastupa u polugodištu prema potrebi i prilici – koncerte za Božić i Uskrs, Dan škole, zborske smotre ili natjecanja. Pogrešno je očekivati da ćemo učenika samim pjevanjem i nastupanjem obrazovati kako bi u konačnici razumio glazbu i glazbena zbivanja u kontekstu određenog vremena i stila. Uspješnost javnog nastupa sama po sebi ne može biti jedinim ciljem i svrhom obrazovanja nastave zbora (što je slučaj u velikom broju škola). Bez adekvatnog i kvalitetnog objašnjenja skladbi koje se rade na nastavi (i povezivanja s ostalim disciplinama), ni sâma izvedba ne može biti dobra, stoga je i uspješna izvedba kao cilj upitna. Kvalitetan odabir programa koji će pridonijeti školskom zboru kao primjeru umjetnički relevantnog muziciranja, zadatak je zborovođe koji, prije svega, mora biti intrinzično motiviran za rad sa zborom, te imati stručno-glazbeničke i stručno-pedagoške kompetencije (Krnić, 2009).

Projekt „20th Century, Folk(s)!/20. stoljeće – suglasje različitosti

Planiranje i provedba projekta

Projekt *20. stoljeće – suglasje različitosti* nastao je početkom šk. god. 2014/2015. u Glazbenoj školi Ivana Matetića Ronjgova Rijeka, na inicijativu autorice ovog rada, koja u dotičnoj školi vodi Dječji zbor 3. i 4. razreda osnovne škole i Djevojački zbor srednje glazbene škole. Zamišljen je kao sustavno organizirani rad Djevojačkog zbora srednje glazbene škole na duhovnom i svjetovnom repertoaru koji obuhvaća zborske skladbe nastale u 20. stoljeću. S obzirom na raznolikost glazbenih stilova koji krase 20. stoljeće, naglasak je stavljen na nacionalni stil nekoliko zemalja pa je i sâm naziv projekta bio vrlo znakovit: engleska verzija je svojevrsna igra riječima – 20th Century Fox je naziv poznate američke filmske kompanije, s tim da je riječ „fox“ promijenje-

na u riječ sličnog izgovora „folk(s)“, koja označava vezu sa narodnom (tradicijskom) glazbom. Hrvatskim je nazivom predstavljena različitost stilova u 20. stoljeću, a „suglasje“ ovdje znači sklad glasova, ali i stilova.

Projekt je obuhvaćao isključivo zborske skladbe nastale u 20. stoljeću. Raznovrsnost stilova u umjetnosti i opću dinamiku življenja je na uvodnom satu zbora nastavnica učenicama predstavla kratkim predavanjem o životu i glazbi 20. stoljeća, kao i određenim zvučnim primjerima koji su učenike uveli u problematiku, s obzirom da se 20. stoljeće u gimnaziji obrađuje tek u 4. razredu srednje škole na nastavi povijesti, hrvatskog jezika, likovne umjetnosti i povijesti glazbe (a nastavu zbora pohađaju učenice svih razreda srednje škole zajedno). Uslijedilo je uvježbavanje skladbi za nekoliko koncerata, a kao kruna projekta je organiziran koncert *20. stoljeće – suglasje različitosti* na kojem su se Djevojačkom zboru pridružili i ostali školski zborovi sa primjerenim programom.

Polazište

Promatramo li glazbu unutar konteksta vremena, neophodno je sagledati je iz nekoliko aspekata: umjetničkog, društvenog i povijesnog (Vidulin-Orbanić, 2009). Upravo nam ta umjetnička dimenzija okružja u kojem je glazba nastala, društveni poredak i tehnološka dostignuća služe kao polazište za dublji uvid u glazbu kojom se bavimo.

Kada govorimo o umjetnosti 20. stoljeća, neophodno je spomenuti zapanjujući napredak znanosti i tehnologije, brzinu življenja i neprestane promjene s kojima se suočavao tadašnji čovjek, koje su potaknule kod umjetnika sumnju u sve vrijednosti i njihovo preispitivanje. Sloboda i traženje istine (a ne ljepote) kod umjetnika su izazvale težnju za individualizmom, što je rezultiralo traženjem i kreiranjem vlastitog stila na dosadašnjoj tradiciji. Svaki umjetnik tijekom svojeg stvaralaštva tako prolazi više različitih stilova, stoga ne čudi činjenica da 20. stoljeće u umjetnosti više ne obilježava postojanje samo jednog stila, kao što je to slučaj u prethodnim razdobljima, već ga karakterizira istodobno postojanje različitih stilova. Nove mogućnosti komunikacije povezale su cijeli svijet, koji postaje jedinstvenim umjetničkim prostorom na kojem se miješaju utecaji kultura iz svih krajeva svijeta (Ščedrov, Lj., Perak Lovričević, N., i Ambruš-Kiš, R., 1999).

Pored mnoštva različitih stilova u književnosti i likovnoj umjetnosti te apstraktnog govora, važno je spomenuti i pojavu filma, jedine autentične umjetnosti 20. stoljeća. Opća atmosfera promjene koju su stvorila velika otkrića u znanosti, prvi i drugi svjetski rat, nagli razvoj masovnih komunikacija, veća naobrazba i industrijalizacija, omogućili su stvaranje masovne kulture i promijenili strukturu društva i publike. Slobodno vrijeme koje je čovjeku donio napredak tehnologije, omogućio je i pojavu zabavne industrije pa tako svoj procvat doživljavaju radio, televizija i sportska industrija (Ščedrov i sur., 1999).

Bujna dinamika života i zbivanja utjecala je i na heterogenost stilova u glazbi 20. stoljeća. Revolucinarna promjena u glazbenom životu dogodila se pojavom elektrofonije – mogućnosti snimanja i reproduciranja glazbe (Rojko, 2011). S novim tehničkim mogućnostima snimanja, glazba je postala dostupna neusporedivo većem broju ljudi nego ikada prije, koji su mogli višekratno slušati te tako bolje upoznati snimljena glazbena djela. To nikako ne znači da je tzv. živa glazba izumrla, jer ljudi i dalje posjećuju koncerte tzv. ozbiljne glazbe, no uloga zabavne glazbe je sve veća u njihovim životima. Ona je dio svakodnevnih čovjekovih potreba jer služi opuštanju i uživanju, a ne traži dublji smisao ni koncentraciju. Zabavnoj glazbi u najširem smislu pripadaju jazz i rock glazba, mjuzikl i filmska glazba, kao nova glazbena vrsta. Tzv. ozbiljna glazba je u 20. stoljeću rezervirana isključivo za najuži krug slušatelja zbog svojeg disonantnog zvuka i provokativnog sadržaja, što zahtijeva koncentraciju i pozornost slušatelja. Dok umjetnici tragaju za istinom, puno širi krug publike se, u potrazi za ljepotom, odlučuje za glazbena djela starijih stilskih razdoblja (Ščedrov i sur., 1999). Upravo bismo zato s pravom mogli reći da je podjela na ozbiljnu i zabavnu glazbu u 20. stoljeću doživjela svoj vrhunac.

Skladatelji 20. stoljeća govore potpuno različitim individualnim jezicima, a svoje nadahnuće crpe iz različitih izvora: europske glazbe iz prethodnih razdoblja, tradicijske glazbe svih dije-

lova svijeta, jazza i različitih tipova popularne glazbe. U glazbi se tako pojavljuje više stilova: neoromantizam, ekspresionizam, neoklasicizam, jazz, i dr. (Ščedrov i sur., 1999). Mnoštvo stilova u glazbi donijelo je novosti i promjene u glazbenom izrazu skladatelja koji počinju eksperimentirati s ljestvicama, strukturom akorda, ritmom i metrikom, dinamikom i agogikom. U glazbi se tako pojavljuju politonalnost, atonalnost, dodekafonija, serijalnost, punktualizam, aleatorika. Proširena tonalnost skladateljima je donijela nove mogućnosti pa su melodije njihovih skladbi postale smjelije, akordi prestali slijediti tonalni okvir, a možda najvažnija značajka glazbe postaje oslobođenje disonance koja postaje zvukovnom bojom. Poliritmija i polimetrija, nove strukture akorada (clusteri, kvartni akordi, poliakordi), nepravilni i neobični ritmovi koji svoje ishodište imaju u narodnoj glazbi, utjecaj jazza na ritmiku (nestalnost glavnih akcenata) i nove zvukovne boje koje skladatelji dobivaju zanimljivim izborom izvođačkih sastava, utjecali su na dinamičnost glazbe (Andreis, 1989). Gotovo neograničene mogućnosti elektrofonije puno su učinile za razvoj glazbenog ukusa publike i upoznavanje glazbene prošlosti, što je povećalo broj glazbenih izdanja i obogatilo literaturu o glazbi, pojačalo interes publike za festivalima, glazbenim časopisima i koncertima različitih stilova, te propagiralo glazbu među omladinom (sve veći broj glazbenih škola).

Razvoj elektrofonije omogućio je i znanstveni pristup skupljanju i bilježenju narodnih napjeva, stoga skladatelji 20. stoljeća često u svojim djelima nastoje ujediniti specifičnosti narodne glazbe sa suvremenim glazbenim jezikom, pa posebno mjesto u glazbi 20. stoljeća zadržavaju nacionalni stilovi koji su bili bitna značajka romantizma (Ščedrov i sur., 1999). Hrvatski skladatelji 20. stoljeća uglavnom su se bavili nacionalnim romantičnim stilom, stoga je naglasak ovog školskog projekta zbora uglavnom na zborskoj glazbi 20. stoljeća koja ima elemente folklora tj. nacionalnog stila.

Odabir, opis i analiza repertoara i raspored koncerata

Cilj projekta bio je odabirom skladbi prikazati raznolikost glazbenog izraza i stilova u 20. stoljeću s naglaskom na neo-nacionalni stil (koji gradi skladbe na tradicijskim obilježjima glazbe određene zemlje), stoga je bilo poželjno odabrati duhovni i svjetovni zborski program. Od duhovnog programa su odabrane dvije *Ave Marije*. Za početak je rađena *Ave Maria* hrvatskog skladatelja Pere Gotovca, koja je tehnički nešto lakša od kompozicije *Ave Maria (Angelus Domini)* njemačkog skladatelja Franza Biebla. Iako su oba skladatelja dosta pisala upravo za zborove, te se dvije kompozicije prilično razlikuju, a zanimljivost potonje je da je pisana za sedmeroglasni sastav tj. za dva različita zbora (ili tercet i zbor), kao i da tekst nije isključivo klasična molitva *Ave Maria, gratia plena* na latinskom, već je združena verzija dva latinska liturgijska teksta. Tehnički i izvedbeno je vrlo zahtjevna, a u glazbenom pogledu je ovaj drugi tekst iz liturgije *(Angelus Domini*) zamišljen kao koral, dok je molitva *Ave Maria* homofono djelo komponirano na klasičan način. Duhovni dio programa obogatilo je i djelo koje je nezaobilazno u repertoaru djevojačkih i dječačkih zborova, posebice u božićno vrijeme: *A Ceremony of Carols, op. 28*, ciklus za troglasni dječački (djevojački) zbor, soliste, i harfu, čiji je autor poznati engleski skladatelj Benjamin Britten. Djelo je nastalo 1942. godine i sastoji od jedanaest stavaka međusobno povezanih strukturom početnog i završnog stavka koji su svojevrsna procesija (zbor ulazi/izlazi pjevajući melodiju i tekst posuđen od gregorijanskog korala *Hodie Christus natus est*). Dio stavaka je na latinskom jeziku, dok je kao predložak za neke stavke skladatelj koristio poeziju engleskih pjesnika iz srednjeg vijeka. S obzirom na količinu repertoara i vremensko ograničenje, odabrano je prvih šest stavaka ciklusa, a harfističku pratnju je svirala učenica trećeg razreda srednje škole Veronika Ćiković. Duhovni repertoar se izvodio na koncertima koji su planirani u vrijeme adventa, kao i na ostalim duhovnim koncertima (crkve u Rijeci i Rabu) i Svetoj misi zahvalnici na kojoj školski zborovi tradicionalno sudjeluju u Crkvi uznesenja BDM.

Svjetovni dio programa bio je raznolik, a mogli bismo ga podijeliti u nekoliko skupina. Važan naglasak bio je na elementima nacionalnog stila u glazbi , tj. odabira skladbi koje koriste elemente iz tradicijske glazbe određene zemlje iz koje djelo (skladatelj) dolazi. Dakako, posebna važnost pridana je zborskoj literaturi hrvatskih skladatelja pa se tako na repertoaru našla gotovo

kultna skladba za djevojački sastav: *Dvije jurjevske* skladatelja i zborovođe Emila Cossetta. S obzirom na zemljopisni položaj Glazbene škole Ivana Matetića Ronjgova Rijeka, kao i njezinu umjetničku povijest, neophodno je bilo odabrati i skladbe skladatelja koji su u hrvatsku umjetničku glazbu unijeli istarsko-primorski glazbeni izričaj te svojim radom doveli zborsku umjetnost 20. stoljeća na značajan nivo, a to su Josip Kaplan, Slavko Zlatić i Ivan Matetić Ronjgov. Specifičnost tzv. istarske ljestvice učenicima je valjalo objasniti na konkretnim primjerima unutar odabranih skladbi. Odabrane su troglasne skladbe koje su karakterno različite: *Uspavanka* i *Gori, gori, štampa naša gori gre* Slavka Zlatića, *Ne beri, Jele* Ivana Matetića Ronjgova i *Šuma* Josipa Kaplana. Također, učenike je dodatno motivirala skladba *Naranča* nastala na samom kraju 20. stoljeća, koja ima elemente istarsko-primorskog glazbenog izričaja i skladana je na narodni tekst, no skladao ju je jazz glazbenik Elvis Stanić za riječki vokalni sastav *Putokazi*. Skladba ima elemente tradicionalnog i modernog, klasičnog i zabavnog, a uključuje i određenu koreografiju. Hrvatski dio repertoara izvodio se u nekoliko navrata na koncertnim *Večerima hrvatskih skladatelja*, kao i u bilo kojoj drugoj formalnoj ili manje formalnoj prilici (skladbe su prigodne i za širu publiku). Od stranih skladbi koje imaju elemente nacionalnog stila, radila se skladba *Kafal sviri* bugarskog skladatelja Petera Ljondeva na bugarskom jeziku. Izvedba te skladbe pokazala je raznolikost i specifičnost u ritmu i metru, tijesne intervale (male i velike sekunde), snažan i neobičan zvuk te specifičnu vokalnu tehniku kao posebnosti bugarskih ženskih vokalnih sastava (Miller & Shahriari, 2006). Miješanje stilova (klasike i tanga) i koketiranje klasične i zabavne glazbe očitovalo se u skladbi *Libertango* argentinskog skladatelja Astora Piazzolle koji je popularizirao harmoniku i stil *tango nuevo* širom svijeta. Skladba je izvorno instrumentalna, no u ovom slučaju se uzela obrada Oscara Escalade za ženski zbor i klavir (u kojoj se dionice pjevaju neutralnim slogovima - tzv. scat singing). Ove su skladbe prigodne za izvođenje u bilo kojoj prigodi, no kao posebno iznenađenje je bilo izvođenje skladbi *Kafal sviri* i *Libertango* na *Kostimiranom koncertu* škole, gdje se specifičnost bugarskog folklora i argentinskog tanga pokazala i kroz kostime kojim se imitirala bugarska nošnja i/ili haljina u kojoj se pleše tango, sa cvijećem u kosi. Kostimi su posuđeni od riječke plesne skupine RiDance.

Cjelina predloženog duhovnog i svjetovnog repertoara prezentirana je 22. prosinca 2014. godine na koncertu *20th Century, Folk(s)!/20. stoljeće: suglasje različitosti,* održanom u Pomorskom i povijesnom muzeju Hrvatskog primorja Rijeka (Guvernerova palača). Na koncertu su se, pored Djevojačkog zbora srednje glazbene škole predstavili i ostali školski zborovi. Mali dječji zbor 3. i 4. razreda osnovne glazbene škole (zborovođa: Ana Čorić) svojim je repertoarom pokazao pojavu filma kao jedine autentične umjetnosti 20. stoljeća, filmske glazbe i mjuzikla. Na koncertu je izvedena skladba *Over the Rainbow* H. Arlena i E. Y. Harburga iz filma *Čarobnjak iz Oza* (troglasna verzija) te *Vilin san* D. Bobića, skladba za jednoglasni dječji zbor, obou, triangl, zvončiće i glasovir, čiji je tekst inspiriran djelima Ivane Brlić Mažuranić. Također, zbor je izveo i skladbu *Čiča miča* skladatelja B. Bjelinskog, čije su skladbe pisane za dječji zbor značajan doprinos hrvatskom zborskom repertoaru. Odabir skladbi iz mjuzikala i animiranih filmova (kao što je skladba *The Second Star to the Right* iz animiranog filma *Petar Pan*), ali i skladbi koje kao tekstovni predložak imaju priče iz školskih lektira ili pjesama koje se čitaju na nastavi hrvatskog jezika (primjerice, *Kad bi drveće hodalo* – G. Vitez/I. J. Skender), učenicima je bio posebno interesantan i s njima se kroz cijelo polugodište dosta korelirala nastava zbora s hrvatskim jezikom, s ciljem očuvanja materinjeg jezika i kulture. Veliki dječji zbor 5. i 6. razreda osnovne glazbene škole (zborovođa: Barbara Ćućić) svojim je nastupom predstavio nacionalni stil u hrvatskoj glazbi 20. stoljeća, pokazavši bogatstvo hrvatskog folklora iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Izveo je narodne skladbe *Golube pitomi, Jednu sam ružu mel, Čija je ono divojka* i *Sinoć kad san robu prala* u obradi R. Matza, F. Spillera i Lj. Stipišića. Mješoviti zbor srednje glazbene škole (zborovođa: Doris Kovačić) izveo je skladbe skladatelja i zborovođa iz sjevernog Hrvatskog primorja J. Kaplana i I. M. Ronjgova (*Pejzaž* i *Lužmarine moj*). Kao duhovni dio programa, koji se nadovezivao na duhovni dio programa Djevojačkog zbora srednje glazbene škole, izvedena je i skladba *Uzdah se u Gospodina* skladatelja Adalberta Markovića te stavak *Lamb of God* iz *Gospel mise* skladatelja R. Raya, čime

je pokazana pojava jazza i gospela u glazbi 20. stoljeća. Korepetitori zborova na koncertu bili su učenici Srednje glazbene škole Ivana Matetića Ronjgova.

Metodički postupci obrade sadržaja u glazbenom smislu ostali su isti kao i u tradicionalnoj nastavi zbora, a elementi vrednovanja učenica bili su dolasci na nastavu, samostalno vježbanje, zalaganje i odnos prema radu. Tijekom godine je nastavnica nastojala učenike i učenice uputiti i kvalitetno pripremiti za odlazak na koncerte u kazališta i koncertne dvorane gdje se izvodila glazba 20. stoljeća te pritom nikako ne zaboraviti prokomentirati ono što su čuli i doživjeli nakon koncerata (zadaci za slušanje i praćenje koncerta; usporedba i primjena odslušane glazbe s programom koji se radi na nastavi).

Zaključna razmatranja

Prikazani projekt *20. stoljeće – suglasje različitosti* jedan je od mogućih načina realizacije nastave zbora u srednjoj glazbenoj školi. Dvadeseto stoljeće u glazbi i umjetnosti općenito karakterizira raznovrsnost stilova, a autorica je u izboru programa pokušala prikazati specifičnost nacionalnih stilova u glazbi različitih zemalja. Takav odabir skladbi zahtijevao je interdisciplinarni pristup radu s pjevačkim zborom te korelaciju s nastavom povijesti glazbe, stranih jezika (engleski i bugarski, kao i poznavanje čakavskog narječja unutar materinjeg jezika), opće povijesti, solfeggia, harmonije, polifonije, likovne umjetnosti, instrumenta, i dr. Na taj su način učenici dobili uvid u specifičnosti glazbe nacionalnih i stranih skladatelja, što je pridonijelo težnji ka odgoju i obrazovanju za međukulturno razumijevanje. Zadatak nastave u glazbenim školama je upoznati učenike s glazbenim tradicijama i kulturama svijeta, a to se postiže upoznavanjem glazbenih djela putem slušanja glazbe i aktivnim muziciranjem te se na taj način kod učenika pridonosi stvaranju osobne, društvene i kulturne svijesti i odgovornosti.

Odabir programa za prethodno opisani projekt, koji nosi svoju tehničku i izvedbenu (duhovnu) težinu, kao i predan, strpljiv i temeljit rad svih učesnika nastavnog procesa na njemu, doveli su do uspješnih izvedbi skladbi. Svi sudionici nastavnog procesa iskazali su zadovoljstvo projektom, ističući inovativni i poticajni način rada koji je pridonio motivirajućem i suradničkom ozračju za vrijeme trajanja projekta. Slušanjem i izvedbom glazbe 20. stoljeća koja zbog svoje disonantnosti nužno nije uvijek „uhu ugodna“ kod izvođača i publike potiče osjetljivost te postupno povećava zahtjeve za kvalitetnijim repertoarom i izvedbom. Rad na Brittenovom ciklusu *Ceremony of Carols,* koji se filozofski bavi odnosom Boga i čovjeka (savršenog nasuprot nesavršenom), (Isusovog) rođenja i smrti, prolaznosti vremena i neprestane životne borbe, bio je pokušaj da potaknemo učenice i publiku na razmišljanje o dostupnoj čovječnosti, kao i dijelu odgovornosti za svijet u kojem živimo. Srednjoškolcima nije bilo jednostavno objasniti ovu problematiku, prvenstveno zbog nezrelosti uzrokovane njihovom dobi, no zato im je približena tematika razgovorom, pripovijedanjem, kao i na moderniji način, putem zajedničkih grupa na društvenim mrežama (*Facebook*) na kojima im je nastavnica dozirala informacije, stavljala poveznice na određene knjige i izvedbe na Youtubeu te tekstove na internetu. Na taj se način dodatno uštedjelo na vremenu, a učenice se poticalo na neformalniji oblik učenja preko medija, koji im je danas možda i bliži od klasične nastave.

Svijest o povijesnosti vlastite egzistencije i želja za sporazumijevanjem, kao moguća mjerila kvalitetnog obrazovanja (Hentig, 2008), odnose se na vezu „čovjek-kultura“ tj. na shvaćanje permanentnog nastajanja kulture. Sposobnost i želja za sporazumijevanjem počivaju na razumijevanju pozadine svoje kulture i tuđih kultura. To se postiglo na prethodno opisanoj nastavi zbora upoznavanjem glazbenog nacionalnog stila najprije na skladbama hrvatskih autora (počevši od razumijevanja teksta na raznim hrvatskim narječjima), a zatim i u skladbama iz drugih zemalja. Ovakav način obrazovanja na nastavi zbora, koje između ostalog uključuje odgovoran i predan rad (rad na probama, ali i svaki sudionik na sebi) potiče učenike na ustrajanje, odricanje i duhovni rast. Pjevanje u zboru sâmo je po sebi učenje funkcioniranja u zajednici, a projektni je način rada i prenošenja znanja razvio kod učenika samoodgovornost i samostalnost. Očekivane rezultate s obzirom na obrazovanje i vještine stečene na nastavi zbora, kao i obogaćivanje duha dobiveno

glazbom, učenik će prenijeti i primijeniti dalje kroz život što pridonosi cjeloživotnom obrazovanju koje je u glazbi itekako važno. Obogaćivanje učenikovog duha (samo)obrazovanjem dogodilo se istinskim shvaćanjem glazbe koja se izvodi kroz onu fizičku, ali i duhovnu dimenziju te zajedništvo. Zbor sâm po sebi i izvedba sâma po sebi na ovaj je način prestala biti obrazovnom svrhom, a fokus se premjestio na cjelokupnost odabranog glazbenog repertoara kao sredstvo koje oplemenjuje i gradi čovjeka iznutra, osposobljava ga za međukulturalno razumijevanje i formira njegovu osobnu, kulturnu i društvenu svijest i odgovornost te interkulturalne kompetencije.

Literatura

Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe 3.* Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Dobrota, S. (2013). Povijesni razvoj interkulturalnog glazbenog obrazovanja. U N. Hrvatić, & A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 134-142). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Dobrota, S. (2009). Interkulturalno glazbeno obrazovanje. U H. Ivon (Ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 157-170). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor – ogranak Split.

Dopuđ, V. (2013). *Utjecaj slušanja i upoznavanja glazbenih djela na kulturu učenika – diplomski rad*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Hentig, H. (2008). *Što je obrazovanje.* Zagreb: Educa.

Krnić, M. (2009). Školski dječji pjevački zborovi i klape u funkciji glazbeno-estetskog odgoja. U H. Ivon (Ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 171-180). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor – ogranak Split.

Matoš, N. (2013). Kulturna transmisija kroz umjetničko područje kurikuluma. U K. Posavec, & M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 233-243). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Miller, T. E., i Shahriari, A. (2006). *World Music: A Global Journey.* New York: Taylor & Francis Group.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Umjetničko područje (str. 152-188). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole (2008). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Rojko, P. (2011). Plaidoyer za izravno učenje glazbe. U S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena nastava i nastavna tehnologija: mogućnosti i ograničenja: monografija radova s Drugog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, Pula 23. i 24. rujna 2011.* (str. 11 – 22). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.

Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi.* Zagreb: Naklada Ljevak.

Smjernice za umjetnički odgoj. Oblikovanje stvaralačkih mogućnosti za 21. stoljeće (2006). Lisabon: Unesco (Organizacija Ujedinjebih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu).

Ščedrov, Lj., Perak Lovričević, N. i Ambruš-Kiš, R. (1999). *Glazbeni susreti 4. vrste: udžbenik glazbene umjetnosti za IV. razred gimnazije.* Zagreb: Profil International.

Škojo, T. (2013). Interdisciplinarni projekt kao sastavni dio gimnazijskog školskog kurikuluma. U S. Vidulin-Orbanić (Ur.), *Glazbena pedagogija u svijetu sadašnjih i budućih promjena 3: Interdisciplinarni pristup glazbi: istraživanje, praksa i obrazovanje: zbornik radova s Trećeg međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga, Pula, 18.-20. travnja 2013.* (str. 337 – 350). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za glazbu.

Vidulin-Orbanić, S. (2009). Umjetnička glazbena komunikacija u odgoju i obrazovanju. U H. Ivon (Ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 137-156). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea, Hrvatski pedagoško-književni zbor – ogranak Split.

Vidulin-Orbanić, S. (2013). Utjecaj glazbene nastave na (glazbenu) kulturu učenika. U N. Hrvatić, & A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura: Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 421-432). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

http://en.wikipedia.org/wiki/A_Ceremony_of_Carols (na dan: 15. 09.2014.)

Ana Čorić
Glazbena škola Ivana Matetića Ronjgova,
Laginjina 1, 51000 Rijeka , Hrvatska
anacoric.ri@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 293-303

Developing intercultural competences in the choir class: the „20th Century - harmonizing diversity“ project

Ana Čorić
Department for Music Theory, Ivan Matetić Ronjgov Music School, Rijeka, Croatia

Abstract

Today we live in a multicultural society; therefore it's very important to develop intercultural competences in education. To fulfill the students' needs and interests, 21st century curriculum requires new teaching models that teach children to live, explore and understand cultural diversity. Pupils in modern schools meet valuable artworks and that is an important part of their social, aesthetic and intercultural education. Music and art in primary and secondary education are usually both purpose and aim of education. In the same time music schools teach children primary to develop their music skills. The purpose of art education and education for art is a systematic guide to listen, experience, enjoy and make critical evaluation of valuable music pieces of national and world literature. It has an important role in pupil's forming personal, national, social and cultural identity and consciousness. School choir program leaves freedom to the teacher to pick the repertoire that includes music pieces of different styles and periods. In that way, interdisciplinary approach and correlation between school subjects is eligible. Making music in group and team work teach children tolerance, respect, humaneness, equality and cultural dialogue. As an example of good practice and intercultural understanding, we will describe "20th Century - harmonizing diversity", a project realized in Music school Ivan Matetić Ronjgov Rijeka in school year 2014/2015.

Keywords: *art education; curriculum; interdisciplinary approach; music education; school choir.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 304-315

Nastavni planovi i programi predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj – implementacija u praksi

Martina Mičija Palić i Denis Vasilj
Glazbena škola Zlatka Balokovića

Sažetak

Pregled nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj pokazuje da od 2006. godine postoje dva programa verificirana od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. Komparacijom navedenih nastavnih planova, ciljeva i sadržaja programa pokazat će se kako su različita ishodišta utjecala na njihovu funkcionalnost i primjenu u praksi od 2006. godine do danas. Ovaj će rad dati uvid za stvaranje referentnog okvira primjene navedenih programa te definirati osnovnu problematiku implemetnacije tih programa u nastavnoj praksi.

Programi predškolskoga glazbenog obrazovanja pretpostavljaju nastavak profesionalnog školovanja djeteta, ali otvaraju i dodatnu mogućnost senzibilizacije djeteta prema glazbenoj umjetnosti u širem smislu, kroz mogućnost njihove primjene u ostalim institucijama predškolskog obrazovanja.

Uvidom u trenutnu situaciju u okviru institucionaliziranog glazbenog obrazovanja, ovim će se radom ukazati na humanistički pristup glazbenom obrazovanju u predškolskoj dobi i pokazati značajnu ulogu glazbe u razvoju cjelovite ličnosti djeteta – budućeg konzumenta ili moderatora kulture, napose glazbene umjetnosti kao njezinog neizostavnog segmenta.
Ključne riječi: *glazba; nastavni plan i program; obrazovanje; predškolski odgoj.*

Uvod

Suvremene tendencije edukacije u današnjem društvu sve se više okreću produžavanju osnovnoškolskog obrazovanja. Tako su u proteklih nekoliko godina iz Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske najavljivali reformu koja bi donijela devetogodišnju osnovnu školu. Optimalni model obveznog obrazovanja u Hrvatskoj „(…) obveznu osmogodišnju školu treba produljiti za jednu godinu i time omogućiti cijeloj populaciji svladavanje povećanog opsega obrazovanja." (Pastuović, 2012, str. 312).

Tendencije su usmjerene prema ranijoj dobi polaska djece u školu, što je još uvijek onaj period djetinjstva koji je obuhvaćen predškolskim odgojem i obrazovanjem. Budući da su autorice već istraživale tematiku predškolskoga glazbenog obrazovanja u okviru integracije glazbe u tzv. „male škole", ovaj će rad donijeti pregled važećih nastavnih planova programa predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, problematiku njihove implementacije u nastavnoj praksi te ukazati na preduvjete koje je potrebno zadovoljiti kako bi se poboljšavajući pojedine segmente navedenih programa mogla realizirati primjena istih u nadolazećim promjenama vertikale specijaliziranoga glazbenog obrazovanja. Analizom postojećih nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja kao i komparacijom njihovih sastavnica pokazat će se osnovne razlike. Nadalje, prikupljanjem i analizom podataka iz nastavne prakse pokušat će se odgovoriti na osnovna pitanja proizašla iz iskustvene primjene te ponuditi potencijalne smjernice za predstojeće usavršavanje i unapređenje istih.

Važna uloga glazbe u predškolskoj dobi

U cjelokupnom razvoju ljudske civilizacije glazba ima neizostavnu ulogu, zbog koje je postala tema istraživanja znanstvenika: psihologa, glazbenih pedagoga i glazbenika. Izloženost glazbi u našoj svakodnevici vrlo je često nesvjesna, a glazbu s kojom se susrećemo ponekad ne slušamo voljno, unatoč činjenici da će ona izazvati reakciju ljudskog organizma. „Glazba u ljudskom životu zauzima bitnu i većinom pozitivnu ulogu – ne samo vanjska glazba koju slušamo ušima, nego i ona unutarnja, koju čujemo u glavi“ (Sacks, 2012, str. 41).

Posebnu važnost ima razmatranje utjecaja glazbe i njezinog značaja na djecu, napose onu u predškolskoj dobi, a nužnost integracije glazbe u sve segmente odgojno-obrazovnog sustava, naročito u programe odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi ogledava se u brojnim povoljnim utjecajima glazbe. Kako ljudska bića najrapidniji razvoj vlastitog organizma i intelekta doživljavaju upravo u najranijem djetinjstvu, nameće se ideja o implementaciji glazbe u životne situacije predškolskog djeteta. Otežavajuća je okolnost pritom što uslijed nedostatne osviještenosti roditelja o značaju glazbe, djeca predškolske dobi nisu u većem postotku uključena u neki od oblika predškolskoga glazbenog odgoja, što je činjenica koju svakako treba promijeniti.

Zaključci mnogih recentnih istraživanja kazuju da su djeca koja su slušala ili reproducirala glazbu u ranoj fazi djetinjstva, znatno naprednija u motoričkim aktivnostima, u lingvističkom razvoju, u nekim vidovima koordinacije i kognitivnog ponašanja (Sućeska-Ligutić, 2005). Stimulacija glazbom može ubrzati razvoj, kako psihički tako i fizički, naročito razvoj ljudskog mozga, centralnog živčanog sustava, inteligencije, temporalnih i spacijalnih sposobnosti, motoričkih sposobnosti, koordinaciju, logičko zaključivanje, komunikacijske vještine, socijalizaciju (Spodek, Saracho i Lee, 1984) te razvoj apstraktnog mišljenja (Chan, Ho i Cheung, 1998).

Tendencija ranijeg početka bavljenja glazbom djece predškolske dobi sve je prisutnija u vertikali specijaliziranoga glazbenog obrazovanja zapadnoeuropskih obrazovnih ustanova u posljednjih četrdeset godina. Glazbena poduka koja obuhvaća predškolski stupanj odnosi se na razdoblje kada dijete dobiva prve poticaje za razvijanje glazbenih sposobnosti, emocionalni i sociološki razvoj posredovanjem glazbe, koji rezultiraju višestrukim razvojem i senzibilizacijom djeteta za umjetnost u cilju obogaćivanja njegova životnog puta. „Kao što humus u prirodi omogućuje rast, elementarna glazba djetetu pruža moći koje drugačije ne bi razvio“ (Campbell, 2005, str. 181).

Zanimljiva je tvrdnja ruskog klavirskog pedagoga Evgenija Mihajloviča Timakina (1997) koji još sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća, govoreći o ruskoj pijanističkoj školi, napominje da je upravo predškolski stupanj razdoblje koje u velikoj mjeri utječe na tijek učenja glazbe i u kojem se pobuđivanjem interesa i znatiželje kod djece, pod utjecajem emocija počinju razvijati glazbene sposobnosti – glavni pokretači učenja glazbe. „Razvojem glazbenih sposobnosti dijete će spremnije primati nove dojmove, zbog čega se širi interes za glazbu. Uzajamni proces razvoja glazbenih sposobnosti i zanimanja za glazbu predstavlja „spiralu“ spontanog i prirodnog razvoja muzikalnosti u djeteta“ (Timakin, 1997, str. 2).

Naročito je važno istaknuti da se u predškolskoj dobi zamjećuje dominacija tzv. funkcionalnog učenja i usvajanja znanja o glazbi. Kada govorimo o funkcionalnom učenju, kažemo da se ono bazira ponajprije na informacijama koje dijete dobiva iz okoline. Tako jedan od prvih poticaja dolazi od roditelja - slušanje glazbe i upoznavanje s glazbenom literaturom (naročito onom koja je primjerena djeci zbog svog sadržaja), odlasci na koncerte, slušanje i gledanje opera i baleta. Slušanje vršnjaka koji sviraju te razne glazbeno-edukacijske emisije s kojima se susrećemo na radiju, televiziji ili YouTube-u također utječu na razvoj glazbenih sposobnosti. Potrebno je upozoriti da u ovom ranom razdoblju kada dijete dobiva prva glazbena iskustva ono također formira i prve vlastite stavove o glazbi. Stoga dijete ne treba opteretiti raznim njemu nerazumljivim informacijama, već mu trebamo usaditi ljubav prema glazbi.

Predznanje koje dijete stekne u predškolskoj fazi olakšat će eventualno upisivanje glazbene škole i početak sviranja izabranog instrumenta. Ako pak predškolski glazbeni odgoj ne rezultira upisivanjem glazbene škole, ne možemo govoriti o redundantnosti takvog odgoja, jer je neo-

sporno da se „usavršavanje glazbenih sposobnosti (sluh, ritam, pamćenje, i dr.) odvija u tijesnoj vezi s porastom muzikalnosti uopće." (Timakin, 1997, str. 3). S tom su mišlju kreirani i ciljevi postojećih nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja koji se primjenjuju u Republici Hrvatskoj: „Permanentno dizati kulturni nivo i umjetnički senzibilitet sve ostale djece kojima će u kasnijem razvoju kreativne ličnosti kultura, umjetnost i posebno glazbena umjetnost postati stalnom životnom potrebom na što višoj razini, neovisno o užoj struci kojom će se kasnije baviti." (RH MZOŠ, 2006, str. 449).

Analiza postojećih nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Od 2006. godine u Republici Hrvatskoj u primjeni su dva različita nastavna plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja verificirana od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa: *Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja* (zbog razlikovanja navodit ćemo ga u tekstu pod pojmom „opći") i *Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja funkcionalne muzičke pedagogije* (u tekstu će se navoditi kao program FMP).

Sagledamo li ponajprije ova dva nastavna plana, vidimo da se oba provode tijekom dvije godine, a najuočljivije su različitosti u trajanju nastavnog sata, jer dok ovaj opći kao nastavnu jedinicu uzima nastavni sat od 45 minuta, onaj FMP baziran je na 60 minutnom trajanju nastavnog sata. Također, jedna od najznačajnijih razlika je uvođenje sviranja instrumenta. Opći program predškolskog odgoja nema u svom planu sviranje kao sastavnicu, dok se kod programa FMP blok flauta upisuje sukladno sposobnostima djeteta, a postoji, iako rjeđe i mogućnost učenja sviranja nekog drugog glazbala s istom satnicom (usporedi tablice 1. i 2.).

Tablica 1.
Nastavni plan tzv. općeg programa predškolskog glazbenog obrazovanja

	Broj djece u grupi	Trajanje	Ukupno godišnje
I. godina	15	2 sata po 45 minuta – tjedno	70 sati (45')
II. godina	15	2 sata po 45 minuta – tjedno	70 sati (45')

Tablica 2.
Nastavni plan predškolskog glazbenog obrazovanja funkcionalne muzičke pedagogije

	Broj djece u grupi	Trajanje	Ukupno godišnje
I. godina	15	2 sata po 60 minuta – tjedno	70 sati (60')
II. godina	15	2 sata po 60 minuta – tjedno	70 sati (60')
Blok flauta (u I. I II. godini učenja):	Individualna nastava	2 sata po 15 minuta – tjedno	70 sati (15')

Kada govorimo o polaznicima ovih predškolskih programa, kod općeg programa predškolskog odgoja navodi se da je „planiran za djecu u dobi od 4 do 6 godina koja pokazuju interes za glazbu. Program se primjenjuje u glazbenim školama i u predškolskim ustanovama (vrtići, igraonice i sl.)." (RH MZOŠ, 2006, str. 434). Kod programa FMP situacija je sljedeća: „Dijete se u sustav odgoja i obrazovanja po Funkcionalnoj muzičkoj pedagogiji upisuje u petoj ili šestoj godini života i u skladu s individualnim mogućnostima slijedi razvojnu obrazovnu vertikalu." (RH MZOŠ, 2006, str. 449). Iako je u programu FMP navedena dob upisivanja djece u petoj ili šestoj godini života, primjenom u praksi došlo je do promjene, pa se prema saznanjima sada upisuju djeca sa napunjenih šest godina starosti.

Navedeni program FMP ne predstavlja isključivo usku stručnu pripremu za upisivanje osnovne glazbene škole, ali ipak vrlo temeljito razrađuje mogućnost budućeg profesionalnog bavljenja glazbom kroz usklađenost zadanih dobnih skupina. Ona se očituje paralelnim završetkom dvogodišnjeg predškolskoga glazbenog programa i završetkom dva razreda općeobrazovnog programa. Početkom III. razreda općeg osnovnog obrazovanja dijete upisuje I. razred glazbene

škole, a kako se razlikuju u trajanju (osnovna opća škola traje 8 godina, a osnovna glazbena škola 6 godina) predviđa se završetak te etape školovanja u istom vremenskom periodu. Istovremeni završetak oba osnovnoškolska programa daje mogućnost učeniku koji se želi dalje stručno usavršavati kroz drugu etapu glazbenog obrazovanja (srednja glazbena škola) pohađanje paralelnog programa općeg obrazovanja kroz postojeću instituciju Škole za primjenjenu umjetnost i dizajn u Zagrebu, u odjeljenju tzv. „glazbenog razreda".

Briga i želja da se dijete senzibilizira za njegov daljnji bogati životni put na bilo kojem području, a da se pritom vodi računa i o onima koji nisu zadovoljili postojeće kriterije iz različitih razloga, ostvarena je mogućnošću nastavka dvogodišnjeg pohađanja nastave blok flaute, nakon završetka predškolskog glazbenog programa, što se vidi iz uvoda nastavnog plana i programa FMP: „Po završetku druge godine, ukoliko su uzrastom i zrelošću premladi za zahtjevnost programa osnovne glazbene škole, usmjerava ih se na dvogodišnji program nastave blok-flaute (rjeđe nekog drugog glazbala s istom satnicom)." (RH MZOŠ, 2006, str. 450).

Ciljevi nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja

Prije nego krenemo detaljnije razmatrati ciljeve nastavnih programa, metodologiju rada i nastavne sadržaje moramo napomenuti dvije značajne činjenice o nastanku nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja. Naime, *opći Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja* kreirali su Josip Matanović i Marija Matanović, koji su po struci skladatelj i nastavnica harmonike, a prema dosadašnjim saznanjima ne znamo temelji li se njihov plan i program na provedenom znanstvenom ili stručnom istraživanju. Nasuprot tomu, *Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja funkcionalne muzičke pedagogije* izradile su docentica Elly Bašić i Aida Tavčar, glazbene pedagoginje, koje su nastavni plan i program FMP gradile na istraživanju Elly Bašić o implementaciji eksperimentalnog programa muzičke pedagogije provedenom u Muzičkoj školi „Beethoven", u Gradskoj muzičkoj školi u Zagrebu i naposlijetku u okvirima eksperimentalih razreda Funkcionalne muzičke pedagogije. „ (...) je kruna 40-godišnjeg rada i sazrijevanja koji je zacrtan 1929. godine u privatnoj školi Beethoven, gdje se Elly Bašić s grupicom istomišljenika upustila u traženje, ispitivanje i pronalaženje novih puteva u nastavi glazbe. Nakon prve faze (1929. – 1945.) koja se poklapa s djelovanjem škole Beethoven, slijedi druga (1945. – 1963.) u kojoj nova ideja muzičkog odgoja krči sebi put preko razdoblja provjeravanja, prihvaćanja i polemičkog istupanja, do osnivanja škole posebnog, novog tipa, Funkcionalne muzičke škole." (Perak Lovričević, 2005, str. 54).

Ne želimo ovime implicirati eventualno veću vrijednost jednog programa nad drugim, nego naprotiv pokazujemo kako će različita polazišta njihovih autora vjerovatno utjecati i na pojedine ishodišne postavke nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja koje ćemo razmatrati u nastavku.

Kada sagledavamo ciljeve općeg Nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja potrebno je istaknuti da je osnovni cilj poticanje produktivnih, a ne reproduktivnih sposobnosti kod djece: „Cilj glazbene umjetnosti je radost zajedničkog pjevanja, igre, plesa, slušanja glazbe te poticanja više produktivnih nego reproduktivnih sposobnosti. Takvim načinom rada potičemo kod djece takve procese i aktivnosti koji će pogodovati razvoju svih osobina stvaralačke sposobnosti, vodeći računa o dječjem emocionalnom svijetu koji je u današnje vrijeme često zapostavljen, jer razvoj tehnike neminovno dovodi najčešće samo do pasivnog primanja glazbe (...)" (RH MZOŠ, 2006, str. 434).

Također se napominje značaj razvijanja kod djeteta smisla za *lijepo* polazeći od psihofizičkih mogućnosti i osnovnih potreba djece predškolskog uzrasta, koje će se usvajati glazbom, govorom i pokretom te glazbom i pokretima. (RH MZOŠ, 2006, str. 434). Djecu se tako uključuje u različite glazbene aktivnosti, glazbene igre s pjevanjem i pokretom s ciljem razvoja socijalizacije, razvoja iskazivanja osjećaja, doživljaja, potreba, razvoja glazbene komunikacije (ritma, sluha, slušne percepcije, postave glasa, interpretacije) i razvojem sposobnosti doživljavanja i razumijevanja glazbenih djela. (RH MZOŠ, 2006, str. 435).

Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja FMP već u svom nazivu donosi osnovne ciljeve predškolskoga glazbenog programa, naznačavajući da se radi o predškolskom glazbenom odgoju, pri čemu je glazba ne samo cilj učenja, nego i odgojno sredstvo. U samom uvodu pokazuje se vertikala glazbenog odgoja i obrazovanja djeteta prema koncepciji Funkcionalne muzičke pedagogije, pri čemu se ističe da je osnovni cilj progama svakom djetetu kroz glazbeni odgoj otvoriti pristup glazbenom obrazovanju te obrazovati profesionalne kadrove i konzumente/moderatore kulture: „Cilj ovog glazbeno-pedagoškog odgojno-obrazovnog sustava je: – s jedne strane obrazovati profesionalne glazbene kadrove različitih profila i zanimanja – s druge strane permanentno dizati kulturni nivo i umjetnički senzibilitet sve ostale djece kojima će u kasnijem razvoju kreativne ličnosti kultura, umjetnost i posebno glazbena umjetnost postati stalnom životnom potrebom na što višoj razini, neovisno o užoj struci kojom će se kasnije baviti." (RH MZOŠ, 2006, str. 449). Skrećući pozornost na potrebu cjelovitog biopsihološkog i intelektualnog razvoja djeteta predškolske dobi, funkcionalna muzička pedagogija želi postići da se dijete izražava cjelovito, motorikom čitavog tijela, likovno i govorno, izražavajući emotivno stanje i maštovitost. (RH MZOŠ, 2006, str. 450). Glavni su odgojno-obrazovni ciljevi ovog programa socijalizacija, razvoj kreativnog izražavanja, motoričko oslobađanje tijela, vokalno-instrumentalno muziciranje, cjelovitost izraza, razvoj senzibiliteta na zvuk, aktivacija interesa za razne glazbene fenomene kroz vlastito muziciranje, doživljavanje glazbe iskazano kroz likovni izraz, individualno razvijanje sposobnosti svakog djeteta, razvijanje poetske mašte kroz muzikalnu improvizaciju, poticanje glazbenog, likovnog i literarnog izražavanja, kroz muziciranje u skupini razvijati maksimalnu individualnu koncentraciju, samokontrolu i autoregulaciju, širenje znatiželje za novim saznanjima iz svijeta glazbe. (RH MZOŠ, 2006, str. 452).

Tablica 3.
Ciljevi općeg nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja

CILJEVI OPĆEG PREDŠKOLSKOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA	
PREDŠKOLSKI PROGRAM I. GODINA	PREDŠKOLSKI PROGRAM II. GODINA
• radost zajedničkog pjevanja, igre, plesa, slušanja glazbe te poticanje više produktivnih nego reproduktivnih sposobnosti • aktivno uključivanje djece u produktivni pristup glazbi i razvijanje smisla za *lijepo* • poticanje svih osjetila kako bi ona što intenzivnije primala nove sadržaje • razvoj socijalizacije u igri i radu, želja da drugoga razvesele i ugodno iznenade • poštivanje važnih pravila u zajedničkoj igri i radu • razvoj djetetove sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, potreba, mentalnih sposobnosti i aktivnosti • razvoj glazbene komunikacije, osobito djelujući na glazbeni sluh i slušnu percepciju • razvijanje, razlikovanje i interpretacija ritma • razvoj glasovnih mogućnosti (postava glasa, opseg glasa, interpretacija) • razvijanje sposobnosti doživljavanja i razumijevanja glazbenih dijela	• u drugoj godini predškolskog programa nema istaknutih ciljeva pa zaključujemo da se ciljevi naznačeni u prethodnoj godini vjerovatno odnose i na ovo razdoblje

Tablica 4.
Ciljevi nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja funkcionalne muzičke pedagogije

CILJEVI PREDŠKOLSKOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA FMP	
PREDŠKOLSKI GLAZBENI ODGOJ I.	PREDŠKOLSKI GLAZBENI ODGOJ II.
• socijalno – psihološko oslobađanje i stvaranje kontakta s nastavnikom i ostalom djecom unutar grupe • oslobađanje mašte i kreativno izražavanje • motoričko oslobađanje tijela • vokalno-instrumentalno muziciranje sa spontanim razvojem svih pripadajućih kvaliteta (intonativnih, metro – ritamskih, interpretativnih) • cjelovitost izraza (muziciranje – motorika) • senzibilitet na zvuk i njegove kvalitete • aktivacija interesa za razne glazbene fenomene kroz vlastito muziciranje (koncert, orkestar, zbor, dirigent) • stjecanje boljeg uvida nastavnika u djetetov doživljaj glazbe kroz likovni medij i uopće u psihu djeteta	• individualno razvijanje sposobnosti svakog pojedinog djeteta • daljnje obogaćivanje zvukovnog senzibiliteta • razvijanje poetske mašte kroz muzikalnu improvizaciju • otkrivanje bogatstva zvukovnih boja • poticanje glazbenog, likovnog i literarnog izražavanja • kroz muziciranje u skupini razvijati maksimalnu individualnu koncentraciju, samokontrolu i autoregulaciju • impulsi za širenje znatiželje za novim saznanjima iz svijeta glazbe

Iako možemo zaključiti da su ciljevi programa slični, tek će se razmatranjem pojedinih nastavnih sadržaja uočiti nešto značajnije razlike među njima. Temelj je rada u oba programa igra, jer je upravo ona djetetu prirodna, bliska aktivnost, a time i najvažniji motivacijski faktor.

Nastavni sadržaji nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja

Kod nastavnih sadržaja postoje razlike u prvoj i drugoj godini izvođenja nastavnih programa. Tako se kod općeg Nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja među sadržajima rada u prvoj godini ističu razvoj ritma (govorom, brojalicama, pljeskanjem, izrađenim udaraljkama i sl.), razvoj glazbenog sluha (igrom tišine i jeke), upoznavanje i pjevanje dječjih pjesmica (ukazivanjem i na sadržaj pjesme), slušanje glazbe i upoznavanje glazbala. Kako se u prvoj godini učenja najviše pažnje usmjerava na razvoj osnovnih glazbenih predispozicija kod djeteta i usvajanje najosnovnijih informacija o glazbi kroz igru, druga će godina donijeti nešto drugačiji pristup. U sadržajima rada druge godine predškolskog programa zapažamo usvajanje osnovnih elemenata glazbene teorije (crtovlje, violinski ključ, notne vrijednosti, pauze, note po visini u C-dur ljestvici, takt i jednostavne mjere, trozvuk, razlikovanje dura i mola), obrade dječjih pjesmica, razvijanje glasa, ritmičke i glazbene memorije, usvajanje pojmova vezanih uz glazbu (opera, skladatelj, bas, sopran, solo, duo, dinamika, instrumenti i sl.), slušanje glazbe uz uvođenje domaćih zadaća kao značajnog elementa rada. „Svaki sat učenici trebaju dobiti domaću zadaću. Bilo da je ona iz novog teoretskog gradiva, bilo likovna ilustracija pjesmice ili kakva druga kreativna zadaća. To je obveza na koju se učenci trebaju naviknuti od malena i ne smiju je niti jednom preskočiti kao i njen pregled.“ (RH MZOŠ, 2006, str. 444).

Tablica 5.
Nastavni sadržaji općeg nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja

NASTAVNI SADRŽAJI OPĆEG PREDŠKOLSKOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA	
PREDŠKOLSKI PROGRAM I. GODINA	PREDŠKOLSKI PROGRAM II. GODINA
• ritam • glazbeni sluh • upoznavanje dječjih pjesmica • slušanje glazbe • upoznavanje glazbala	• osnovni elementi glazbene teorije • obrade pjesmica • domaće zadaće • vježbe za glas (grlo) • vježbe za razvijanje ritmičke memorije • vježbe za razvoj glazbene memorije • trozvuk (razlikovanje dura i mola) • slušanje glazbe • ostali sadržaji (upoznavanje pojmova opera, skladatelj, zbor, orkestar, dirigent, bas, sopran, solo, duo i sl.)

U osnovi nastavnih sadržaja Nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja FMP u prvoj se godini učenja ističe razvoj metrike i ritma (kroz brojalice, udaraljke), pjevanje dječjih pjesmica (raznoliki ugođaji, različiti tonski rodovi), upoznavanje glazbala i senzibiliziranje na zvuk i zvukovne boje, improvizacija (kroz razne igre skupne i individualne, metro-ritamska i vokalno-instrumentalna improvizacija), slušanje glazbe (domaće i svjetske klasične literature) i povezivanje likovnog izraza s glazbom. Potrebno je napomenuti da ovaj program ne pretpostavlja domaće zadaće kao važan razvojni faktor uz napomenu da se djecu i roditelje ne treba opterećivati domaćim zadacima, već se napredak djeteta prati isključivo radom na nastavi. (RH MZOŠ, 2006, str. 455). U drugoj godini predškolskog programa FMP uz dodatno širenje navedenih nastavnih sadržaja (motoričko kretanje ritma razvojno do ritamskog kanona, dvoglasni i troglasni ritamski kanon, dozrijevanje vokalne interpretacije, razvijanje polifonog višeglasja) bogatstvo glazbenog izraza upotpunjuje se sviranjem uz bogatu improvizaciju, te instrumentalnim muziciranjem u tri oblika – individualno, skupno i soli-tutti. (RH MZOŠ, 2006, str. 455).

Improvizacija kao kreativan čin ima široku namjenu; stvaranje kontakta s glazbom, stvaranje kontakta kroz glazbu i pomoću glazbe, očuvanje i razvijanje spontanosti, mašte i stvaralaštva kao prirodne datosti svakog djeteta. „ (...) da je stvaralaštvo opća genetička osobina, opća ljudska kvaliteta, univerzalna ljudska mogućnost i snaga, svojstvena svim ljudskim bićima, koju pojedinci posjeduju u različitom rasponu, na različitim nivoima i u različitom intenzitetu, te da stvaralaštvo pripada svim područjima života i esencijalno je za sve aspekte života i njegov progres u cjelini.“ (Nola, 1987, str. 10).

Improvizacija se koristi kroz različite faze ostvarivanja nastavnog plana i u različitim oblicima, od improvizacije atmosfere ili zvukovne priče do melodijske ili meloritamske improvizacije višeglasja, ona je snažno poticajno sredstvo zbog djetetove emocionalne angažiranosti. „Improvizacija kao kreativan čin, sredstvo razvoja ličnosti jedan je od vidova oblikovanja nastave (...)“ (Perak Lovričević, 2005, str. 37). Improvizacija potiče stvaralačku maštu kod djeteta, nastavniku omogućava bolje upoznavanje djetetove osobnosti, a u skupnim improvizacijama i međusobnoj komunikaciji dijete potvrđuje svoju vlastitu ulogu u kreativnom činu i razvija svoje samopouzdanje.

Uz nastavu dvogodišnjeg predškolskog glazbenog obrazovanja FMP učenici pohađaju i individualnu nastavu instrumenta, najčešće blok flaute. Nakon upoznavanja instrumenta, savladavanja početnih tonova i lakših skladbi uz pratnju glasovira, prelazi se na literaturu koju čine neke od lakših škola za blok flautu Daniela, Sanvoisina, Tomašića, Weilera i dr.

Tablica 6.
Nastavni sadržaji nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja FMP

NASTAVNI SADRŽAJI PREDŠKOLSKOGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA FMP	
PREDŠKOLSKI GLAZBENI ODGOJ I.	PREDŠKOLSKI GLAZBENI ODGOJ II.
• metrika i ritam • pjesmice • upoznavanje glazbala i senzibiliziranje na zvuk i zvukovne boje • improvizacija • slušanje glazbe • likovni izraz • blok flauta	• metrika i ritam • pjesmice • instrumentalno muziciranje, razvoj senzibiliteta na zvuk i zvukovne boje • slušanje glazbe • praćenje razvoja učenika • blok flauta

Zaključujemo kako su osnovne razlike naglasak na usvajanju osnova glazbene teorije kod općeg Nastavnog plana i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja, dok je kod onog FMP prisutna improvizacija kao važan čimbenik razvoja glazbenog stvaralaštva uz reproduciranje glazbe – učenje sviranja instrumenta.

Opći Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja pokazuje suradnju s roditeljima kao jednu od značajnih smjernica cjelokupnog razvoja djeteta, uz isticanje važnosti javnih satova i nastupa pred roditeljima, dok program FMP uz to naglašava i praćenje razvoja djeteta kao jednu od smjernica, pri čemu voditelj programa piše individualni dosje svakog djeteta, zapažajući njegovu razvojnu dinamiku i individualni napredak. Kada spominjemo voditelje programa samo se u općem Nastavnom planu i programu predškolskoga glazbenog obrazovanja detaljno govori o voditelju, kojeg se smatra najvažnijim motivatorom. „Ne treba zaboraviti da je odrasla osoba, bez daljnjega djetetu trajni model prema kojemu ono ravna svoje izrastanje u odrasla čovjeka“ (Pranjić, 2001, str. 58).

Također se ističe i učenje po modelu – imitiranje, a kao metode i oblici rada voditelja navode se pripovijedanje, objašnjavanje i oponašanje. „Jedan od prvih i najvažnijih načina učenja kod djece je učenje po modelu, imitiranje. (...) Program rada je nit vodilja, oruđe i policaj koje svaki voditelj treba sebi prilagoditi i provesti ga na način koji njemu najviše odgovara. Samo će tako osigurati da postane pozitivan, inspirirajući i omiljen model djeci koja će zahvaljujući njemu upoznati i zavoljeti glazbu.“ (RH MZOŠ, 2006, str. 440).

Uz neznatne razlike između dva programa predškolskoga glazbenog obrazovanja, najvažnija je sličnost upravo onaj osnovni motiv da se glazba što više približi djetetu predškolske dobi te da ga ljubav i naklonost prema glazbi prati čitav život. „(…) jednoj od najviših sposobnosti duha – glazbi kao umjetnosti.“ (Stravinski, 2009, str. 21).

Implementacija nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja u praksi – zatečeno stanje u glazbenim školama

Primjenu nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja možemo sagledavati od 2006. godine kada su verificirani. U proteklih devet školskih godina njihove primjene došlo je do znatnih promjena tijekom njihove implementacije. Prva takva promjena vezana je uz uvjete upisa polaznika predškolskih programa glazbenog obrazovanja. Naime, u glazbenim školama koje su provodile opći Nastavni plan i program predškolskoga glazbenog obrazovanja, prvo je bio uveden prijemni ispit kao kriterij upisa. Nasreću, tijekom godina došlo se do zaključka da je ukidanje takvog prijemnog ispita neophodno te se više ne postavljaju nikakva ograničenja prilikom upisivanja predškolskog programa. Upisi u predškolski program funkcionalne muzičke pedagogije nikada nisu podrazumijevali prijemne ispite zbog pedagoškog načela pedagogije FMP o dostupnosti glazbenog odgoja i obrazovanja svakom djetetu, a ne primjenjuju se niti za upis osnovne glazbene škole. Jedina ograničenja upisa u oba programa predstavljaju zakonski okviri koji određuju materijalno-prostorne uvjete održavanja nastave i određen model fi-

nanciranja predškolskih programa, prema kojima svaka škola određuje moguće upisne kvote, čime je ipak ograničena mogućnost upisa svih zainteresiranih kandidata.

Kada sagledavamo pedagoški značaj predškolskih programa, u prethodnim je poglavljima jasno prikazana njihova važnost u obrazovnoj vertikali, ali sagledamo li također i onu ekonomsku stranu isplativosti programa zaključujemo da je program vrlo profitabilan, jer se izvodi kao grupna nastava (grupe od 15 do 20 polaznika), izvodi ga jedan nastavnik uz vrlo skromna materijalna sredstva. Isto tako, svaki polaznik plaća određeni mjesečni iznos participacije, koja je istovjetna iznosu participacije za polaznike osnovnih glazbenih škola (cca 150 kn mjesečno). Prvotno je program bio financiran od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, ali je od 2011. godine Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa ukinulo financiranje predškolskih programa u glazbenim školama, pa su prešli u nadležnost svake pojedine glazbene škole i njihovih ravnatelja.

Razlike koje su zapažene u programima predškolskoga glazbenog obrazovanja najvidljivije su u segmentu osposobljavanja nastavnika provoditelja programa. Prema saznanjima izvođači predškolskog programa FMP isključivo su glazbeni pedagozi, kao što su i same autorice – docentica Elly Bašić, glazbena pedagoginja i profesorica glazbeno-teoretskih predmeta Aida Tavčar. Voditelji predškolskog programa FMP su nastavnici glazbeno-pedagoške struke educirani i specijalizirani upravo za taj segment glazbenog obrazovanja kroz kontinuirano usavršavanje u obliku pohađanja stručnih seminara i hospitiranja u samom nastavnom procesu. Nasuprot tomu, voditelji općeg predškolskog programa često su nastavnici različitih glazbenih profesija (instrumentalisti i muzikolozi i sl.) kao što su i sami autori navedenog programa, koji se nisu subspecijalizirali za provođenje predškolskoga glazbenog programa.

Istraživanje podataka o samim polaznicima programa, sukladno informacijama Hrvatskog društva glazbenih i plesnih pedagoga, pokazuje značajan broj polaznika u komparaciji s brojem upisanih učenika u prvi razred osnovnih glazbenih škola. Iako ne postoje saznanja koliko je polaznika predškolskih programa nastavilo glazbeno obrazovanje, značajno je zamijetiti da od 2009. do 2014. godine broj polaznika predškolskog programa odgovara gotovo jednoj trećini broja svih upisanih učenika u prvi razred osnovne glazbene škole. (usp. Tablicu 7.).

Tablica 7.
HDGPP – broj polaznika predškolskog programa i I. razreda osnovnoga glazbenog obrazovanja u RH

Godina	2009.	2010.	2011.	2012.	2013.	2014.	Ukupno:
Polaznici predškolskog programa	1230	1363	1229	1347	1081	1166	7416
Učenici upisani u I. razred osnovne glazbene škole	3637	3417	4093	3547	3103	3866	21 663

Jedan je od razloga ukidanja financijske potpore programima predškolskoga glazbenog obrazovanja u okviru glazbenih škola i formalno postojanje glazbenog programa kao posebnog umjetničkog programa u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Stoga se nameće zaključak da se postojeći glazbeni predškolski programi uz određene provedbene modifikacije mogu implementirati u glazbeni program institucija predškolskog odgoja (tzv. mala škola – predškola). Opravdanje donesenog zaključka vidljivo je u činjenici da su oba programa namijenjena djeci iste dobne skupine. Postojeći stručni kadar koji je izvodio predškolske programe u glazbenim školama osposobljen je za izvođenje istih i u dječjim vrtićima te se nameće ideja o suradnji s navedenim institucijama i njihovim stručnim djelatnicima. Upravo takva suradnja otvorila bi mogućnost stvaranja stručno-razvojnog centra izvrsnosti (u okviru nekog dječjeg vrtića) u kojem će se kvalitetnim glazbeno-pedagoškim radom razvijati model integriranog glazbenog programa u redovite programe predškolskog odgoja. To, nadalje, otvara i mogućnost da navedeni razvojni centar postane središte stručnog glazbeno-pedagoškog usavršavanja svih odgajatelja i učitelja glazbe koji se žele posveti-

ti predškolskoj djelatnosti. Integracija glazbe u obvezan program predškole daje šansu svakom djetetu da razvija svoje stvaralačke sposobnosti.

U svjedočanstvima odgajateljica i ravnateljicama predškolskih ustanova (ne glazbenih škola, već vrtića!), dolazi se do saznanja da glazbene programe provode odgajateljice i to na različite načine – u njihovim programima rada ne postoji sistematizacija koja se nalazi u nastavnim planovima i programima koje razmatramo u ovom radu. Postavlja se pitanje po kojim programima onda rade. Ne postoji suradnja glazbenih pedagoga koji već u glazbenoj školi provode zadane programe s ustanovama predškolskog odgoja. Kvalificirani kadar iz glazbenih škola bi mogao provoditi i glazbeni dio njihova programa i na taj bi način glazbene škole sa svojim nastavnim planom i programom stvarale široku bazu iz koje bi se neka djeca usmjeravala k profesionalnom bavljenju glazbom, a svi ostali bi „ (...) imali jedno sistematsko kontaktiranje s muzikom i senzibilno odgajanje (...)“ (Perak Lovričević, 2005, str. 23), koje bi imalo veliki značaj za budućeg građanina – konzumenta kulture. Svaka glazbena škola bi mogla imati takvu vrstu suradnje s gravitirajućim ustanovama predškolskog odgoja.

Zaključak

Ovaj je rad donio pregled dvaju postojećih nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja u Republici Hrvatskoj, prikazao njihove sličnosti i razlike kroz komparaciju ciljeva i nastavnih sadržaja te pokazao njihovu implementaciju u nastavnoj praksi glazbenih škola.

Vidljivo je da su navedeni nastavni planovi i programi predškolskoga glazbenog obrazovanja unatoč promjenama institucija nadležnih za njihovo provođenje, u konačnoj realizaciji ipak pokazali svoju društvenu i ekonomsku održivost. Obzirom na ulogu, kvalitetu, značaj i njihovu isplativost nameće se zaključak da je nužno proširiti primjenu postojećih programa na institucije predškolskog odgoja i obrazovanja (vrtiće, male škole) uz iniciranje suradnje glazbenih škola i navedenih institucija, ponajprije u segmentu fluktuacije stručnoga kadra.

Temelj glazbenog obrazovanja, kao trajnog procesa, nalazimo u pedagoškom radu s djecom predškolske dobi. Važan stručni i sistematizirani pedagoški pristup podrazumijeva dobro poznavanje cjelovitosti djeteta na različitim stupnjevima njegova razvoja i životne dobi. Taj se pristup ostvaruje kroz nastavne planove i programe predškolskoga glazbenog obrazovanja, u kojima glazba postaje vrlo snažno sredstvo pedagoga u glazbenom odgoju djeteta. Stvaranjem odnosa koji se temelji na vjerovanju u individualne sposobnosti i snagu svakog djeteta pedagog će svojim djelovanjem pokretati maštu pobuđujući senzibilitet, emocionalnost, znatiželju i interes djeteta prema stvaralaštvu kao njegovoj prirodnoj datosti (Seitz i Hallwachs, 1997, str. 60).

Širenjem primjene nastavnih planova i programa predškolskoga glazbenog obrazovanja dobit će se veća baza glazbeno obrazovane djece iz koje će se profilirati budući profesionalni glazbenici, ali i sudionici i konzumenti kulturnih događanja, što će rezultirati podizanjem cjelokupnog kulturnog nivoa društva. „Muzika je u općem odgoju najidealnije sredstvo za međusobno povezivanje ljudi, a isto tako i za međusobno poštivanje naroda“ (Rakijaš, 1961, str. 7).

Literatura

Breitenfeld, D. i Majsec Vrbanić V. (2011). *Muzikoterapija.* Zagreb: Music Play.

Campbell, D. (2005). *Mozart efekt.* Čakovec: Dvostruka duga.

Chan, A., S., Ho, Y., C., i Cheung, M., C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, *396*, 128.

Lovričević Perak, N. (2005). *Glazbeno učilište Elly Bašić 1965. – 2005.* Zagreb: Glazbeno učilište Elly Bašić.

Nola, D. (1987). *Dijete i kreativnost.* Zagreb: Globus.

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Pranjić, M. (2001). *Pedagogija.* Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.

Rakijaš, B. (1961). *Muzički odgoj djeteta.* Zagreb: Školska knjiga.

RH Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, (2007). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine*, 10/97. i 107/07.

RH Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* Zagreb: Printera grupa.

RH Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole.* Zagreb: Music Play, 431-467.

Sacks, O. (2012). *Muzikofilija.* Zagreb: Algoritam.

Seitz, M., i Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf.* Zagreb: Educa.

Spodek, B., Saracho, O., i Lee, D. (1984). *Mainstreaming young children*. Belmont: Wadsworth Publishing Co.

Stravinski, I. (2009). *Poetika glazbe.* Zagreb: Algoritam.

Sućeska Ligutić, R. (2012). Cjeloživotno učenje – muka ili veselje? Uloga glazbenog obrazovanja u razvoju životnih kompetencija. *Tonovi Zagreb*, 27(1), 117-119.

Timakin, E., M. (1997). *Klavirska pedagogija*. Zagreb: Naklada Jakša Zlatar.

Martina Mičija Palić
Glazbena škola Zlatka Balokovića
Ivanićgradska 41a, 10 000 Zagreb, Hrvatska
martinapiano@yahoo.com

Denis Vasilj
Glazbena škola Zlatka Balokovića
Ivanićgradska 41a, 10 000 Zagreb, Hrvatska
denisvasilj@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 304-315

The curricula of pre-school music education in the Republic of Croatia – Application in practice

Martina Mičija Palić and Denis Vasilj
Music school „Zlatko Baloković“, Zagreb, Croatia

Abstract

Analysis of the curricula for preschool music education in the Republic of Croatia has shown that from 2006. two programs are verified by the Ministry of Science and Technology. Comparing the above curriculum, objectives and content of the programs it will be shown how the different origins influenced their functionality and application in practice from 2006. until today. This paper will provide insight to create a reference framework for implementing such programs and allow us to define the basic problems of their implementation in teaching practice.

The preschool music education curricula assume continuing professional education of the child and they open an additional possibility for sensitization of the child to the art of music in a broader sense, adding the possibility of application in other institutions of preschool education.

The review of the current situation in the context of an institutionalized music education in this work we will point out the humanistic approach to music education at the preschool level and show a significant role of music in the development of the entire personality of the child - the future consumer or moderator of culture, especially music as its inevitable segment.

Keywords: *curriculum; music; music education; pre-school education.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Pregledni rad
stranice: 316-325

Identifikacija i sistematizacija razvojnih elemenata dječjeg pjevačkog glasa

Antoaneta Radočaj – Jerković
Odsjek za glazbenu umjetnost, Umjetnička akademija u Osijeku,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

Pjevanje, kao izraz osobne, spontane glazbene ekspresije je fenomen karakterističan za gotovo sve svjetske kulture. Također, sveprisutna je i važnost utjecaja koji pjesme i pjevanje imaju u djetinjstvu, ali i u (ne)ostvarenju ukupnog glazbenog razvoja djeteta. Do koje mjere će dijete razviti svoj glazbeni potencijal, između ostalog, ovisi i o razini usvojenosti elemenata pjevačkih vještina, koje će djetetu omogućiti prvo glazbeno izražavanje. Suprotno mišljenjima da je razvijanje vokalne tehnike aktivnost rezervirana za stariju dječju dob, autorica se zalaže za prakticiranje primijenjene vokalne tehnike za najmlađe.

Rad donosi pregled različitih glazbeno-pedagoških koncepata, prisutnih u suvremenoj vokalnoj pedagogiji, s posebnim naglaskom na dva koncepta, koja dječji glas i pjevanje tretiraju posve oprečno. Riječ je o modelima učenja pjesama i učenja pjevanja. Model učenja pjesama prisutniji je u hrvatskoj glazbeno-pedagoškoj praksi, odgojno-obrazovni naglasak je na pjesmama koje dijete uči, dječji glas se tretira kao sredstvo u postizanju cilja – a to je, u ovom slučaju, usvajanje pjesme. Model „Učenje pjevanja" pristupa dječjem pjevanju iz pozicije ostvarivanja preduvjeta za razvoj dječjeg pjevačkog glasa, kao i usvajanja osnovnih elemenata pjevačke tehnike. Autorica analizira i problematizira oba modela te predlaže i sistematizira moguće elemente razvoja dječjeg pjevačkog glasa, kao nužne preduvjete za postizanje više razine dječjeg pjevačkog umijeća. Kao osnovne elemente razvoja dječjeg pjevačkog glasa navodi se šest razvojnih kategorija: pjevačko držanje i disanje, fonacija i produkcija glasa, dikcija i glazbena ekspresivnost. Važna pretpostavka uspjehu je i odabir repertoara za pjevanje, temeljenog na parametrima kriterija za odabir pjesama za pjevanje, koje pronalazimo u literaturi.

Ključne riječi: *dijete; pjesma; pjevanje; vokalna tehnika.*

Uvod

Pjevanje je omiljena dječja glazbena aktivnost. U najranijoj dobi pjevanje se javlja kao spontani oblik komunikacije, koji sudjeluje u izražavanju emocija. Takav prirodni put nastajanja dječjeg pjevačkog izražavanja često dovodi do zaključka kako je pjevanje aktivnost vezana isključivo uz glazbeno uvjetovane, urođene sposobnosti djeteta. Glazbene predispozicije će svakako utjecati na kvalitetu i brzinu pjevačkog razvoja djeteta, no važno je istaknuti kako one nisu jedini čimbenik razvoja. Hoće li dijete razviti svoj puni glazbeni ili, u ovom slučaju važniji, pjevački potencijal, zavisi prvenstveno o izloženosti djeteta kvalitetnim glazbenim podražajima i prilagođenoj pjevačkoj poduci. Fenomenu pjevanja ne prilazi se više kao aktivnosti rezerviranoj samo za djecu s urođenim glazbenim sposobnostima, nego kao glazbenom izražavanju, koje proizlazi iz naučenih obrazaca glazbenog ponašanja i usvojenih pjevačkih vještina.

Proces usvajanja i razvijanja pjevačkih vještina je vrlo kompleksan. Uključuje povezivanje različitih elementa i razina spoznajnog, psiho-motoričkog i afektivnog učenja. Često je potrebno pristupiti poduci s individualiziranim metodičko-didaktičkim postupcima, kako bi se maksimalno i optimalno utjecalo na razvoj djetetovih pjevačkih sposobnosti. Za primjenu i upotrebu takvog pristupa u pjevačkom poučavanju potrebno je dobro poznavati prirodu osnovnih elemenata ra-

zvoja dječjeg pjevačkog glasa, kao i faze glazbenog razvoja djeteta te znati kombinirati nastavne metode i oblike rada, koji će dovesti do najpoželjnijih rezultata.

U fokusu rada pjevanje ili pjesma?

Glazbeno-pedagoška literatura razlikuje dva konceptualno različita pristupa pjevačkoj poduci djece (Kemp, 1965; Phillips, 1996; Rao, 1987; Houlahan & Tacka 2008). To su pristupi od kojih jedan u središtu zanimanja ima učenje pjevanja kao razvojne glazbene aktivnosti, a drugi učenje pjesama kao doprinosa usvajanju i poznavanju primjera iz glazbene literature. Razlike u konceptima se očituju u ishodima, ciljevima i zadatcima nastave. Pristup, koji u fokusu interesa ima pjevanje kao aktivnost, karakteriziraju individualizacija ishoda i ciljeva učenja, usmjerenih na postizanje optimalnog pjevačkog učinka kod svakog djeteta u grupi. Odabir literature za pjevanje prilagođen je interesima djece i prepušten na slobodan izbor učitelju. Priručnici za učitelje donose metodičke savjete na temu postizanja primjerene vokalno-tehničke kvalitete izvedbe. Kod pristupa, koji u fokusu ima učenje pjesama, ishodi, ciljevi i zadatci učenja usmjereni su na upoznavanje i svladavanje pjesme. U nastavi se najveća pozornost posvećuje pjesmi te njenom tekstualnom i glazbenom sadržaju. Analiziraju se podrijetlo, smisao i poruka pjesme. Nastavnički priručnici su zapravo zbirke pjesama i donose metodičke savjete na temu načina obrade pojedine pjesme. U literaturi je moguće pronaći kritike i pohvale oba koncepta, kao i prijedloge usmjerene na mjere približavanja i povezivanja zajedničkih elemenata. Primjerice, Nordholm (1966:4) upućuje na mogućnosti kombiniranog modela razvijanja vokalno-tehničkih sposobnosti kod djece preko metode pjevanja pjesama. *Fokus pjevačke poduke unutar nastave glazbe trebao bi biti samo jedan – a to je dijete. Razvija li se dijete pjesmama koje pjeva? Što osjeća prema pjesmama koje pjeva? Stajalište djeteta prema pjevanju ovisit će o dva čimbenika: (1) o pjesmi samoj, i (2) razrednoj atmosferi*.

Ipak, neosporan je doprinos odabira pjesama za pjevanje razvoju dječjeg pjevačkog glasa. Pogrešan odabir pjesama može zaustaviti, usporiti ili unazaditi razvoj pjevačkih sposobnosti. Vokalno primjeren, a sadržajno motivirajući repertoar pjesama znatno će olakšati, ubrzati i unaprijediti usvajanje pjevačkih vještina. Stoga je važno poznavati kriterije za odabir pjesama za pjevanje u određenoj razvojnoj pjevačkoj fazi.

Prema Radočaj – Jerković (2009:79), čimbenici za kvalitetan odabir pjesme za pjevanje su:

1. estetska vrijednost pjesme;
2. primjerenost tekstualnog sadržaja pjesme dobi djece;
3. primjernost opsega pjesme mogućnostima djece;
4. melodijska i ritamska zanimljivost pjesme;
5. logična melodioznost pjesme;
6. logičan spoj melodije i teksta pjesme;
7. tematska zanimljivost, odnosno, hoće li pjesma sadržajem pobuditi interes za pjevanje;
8. didaktička primijenjenost pjesme u svrhu razvoja nekih budućih pjevačkih sposobnosti (pjesma mora odgovoriti na pitanje – hoćemo li učenjem ove pjesme unaprijediti pjevačke/glazbene sposobnosti djeteta.

Dobne karakteristike dječjeg pjevačkog glasa

Istraživanja potvrđuju da glazbeni život djeteta započinje i prije rođenja. U posljednjem tromjesečju trudnoće fetus reagira na glazbene podražaje, posebice one koji su u vezi s majčinom glasom. Majčino emotivno stanje dok govori ili pjeva, transformirano u slušni podražaj, prenosi se na fetus dijeljenim krvotokom, što za posljedicu ima naknadnu reakciju privrženosti i emotivne povezanosti djeteta s majčinim glasom.

U prvim mjesecima nakon rođenja, dijete istražuje mogućnosti vlastite vokalizacije kroz prvenstveno ne-glazbena glasanja, kao što su plakanje, gugutanje (*musical babble)*, oponašanje zvukova (Gordon, 1985). Neki istraživači prvim pjevačkim ponašanjem smatraju dječje plakanje,

budući da je riječ o aktivnosti koja često ima određeni glazbeni ritam, može joj se odrediti glazbena intonacija, koja gradira u odnosu na potrebe koje dijete želi komunicirati. (Welch, 2006). Papoušek (1996) tvrdi da u trećem mjesecu života djeca mogu proizvesti približno prepoznatljive tonove, koji se mogu ocijeniti kao eufonični glazbeni zvukovi, no takva se reakcija ne može nazvati pjevanjem (Papoušek prema: Campbell, 1998). Pokušaji pjevanja djeteta u obliku imitacije zvukova i melodija iz okoline prisutni su u razdoblju između osmog mjeseca i druge godine života. Šulentić Begić (2012) navodi da u dobi od jedne godine dijete pokazuje sklonost za ponavljanje tonova iste intonativne visine.

Od prve godine prisutno je i zvučno usvajanje elemenata materinjeg jezika, koje se manifestira preko melodioznog gugutanja slogovnih konstrukata jezika. Takva razvojna pojava dovodi do činjenice da djeca iz različitih jezičnih skupina gugutanjem konstruiraju zvukovno različite slogovne obrasce (Metzolff, 2002 prema: Welch 2006).

Od druge godine života djeca postepeno napreduju u vokalizaciji, spontano izvodeći sve duže melodijske fraze. U glazbenim koje izvode još uvijek se ne služe jezikom, nego pjevaju melodije na izmišljene slogove bez posebnog značenja i na taj način kreiraju vlastitu pjevačku igru. U intervalskom smislu, melodijski obrasci su skromnog opsega sekunde ili terce. Istraživanja su identificirala okolnosti u kojima dvogodišnjaci najčešće spontano pjevaju. To su situacije u kojima glasom, melodijom žele oživjeti pokrete ili doprinijeti živosti igre, kada prizivaju prisjećanje na ranije upoznatu pjesmu, kada imitiraju zvukove iz okoline (Young, 2002). Problemi s razvojem dječjeg pjevačkog glasa u ovoj dobi mogu se javiti usred naglašenog poticanja razvoja i usvajanje jezika. Kako bi se to izbjeglo važno je dijete slušno izložiti pjevanju druge djece ili odraslih (Swears, 1985, str. 27)

S tri godine počinje se kod djeteta snažnije razvijati osjećaj za ritam i prihvatljive ritamske obrasce, koji pružaju mogućnost stvaranja i izvođenja kompleksnijih glazbenih fraza. Kognitivni razvoj omogućuje usvajanje i zapamćivanje tekstova jednostavnijih pjesama, kao i proširenje pjevačkih, melodijskih funkcija potrebnih za njihovu reprodukciju. To je vrijeme u kojem značajnu ulogu ima pjevanje uz tjelesni pokret. Pokret pomaže u zapamćivanju pjesama i brojalica (Campbell & Scott-Kasner, 1995).

S četiri i pet godina djeca počinju otkrivati razliku između pjevanja i govorenja. Pjevački glas postaje snažniji i glasniji. Počinje se javljati razlika između spontane upotrebe pjevačkog glasa i pjevanja kao hotimične glazbene aktivnosti. Pri spontanom korištenju pjevačkog glasa djeca pokazuju sposobnost intoniranja velikog raspona tonova, dok je kod pjevanja pjesama, kao hotimične i svjesne aktivnosti, taj opseg znatno manji. Opseg pjevačkog glasa u kojem četverogodišnjaci i petogodišnjaci mogu intonativno točno pjevati, sastoji se od svega nekoliko tonova i najčešće obuhvaća opseg čiste kvinte od d1 do a1 (Phillips, 1996). To je razdoblje u kojem se razvija osjećaj za harmoniju i tonalitet, kao i mogućnost reagiranja na promjenu tonaliteta. Djeca znaju prepoznati promjenu tempa i dinamike te mogu samostalno reagirati na takve promjene, a u skladu sa zadatkom. Obzirom da djeca u ovoj dobi pokazuju velik interes za glazbu i pjevanje, preporučljivo je započeti s pjevačkom podukom. Do polaska u školu djeca će u okviru obitelji ili predškolskih ustanova ovladati određenim repertoarom dječjih pjesama manjeg melodijskog opsega, koji će predstavljati temelje daljnjeg napredovanja u pjevanju (Šulentić – Begić, 2012).

Šestogodišnjaci mogu sigurno i stabilno, intonativno čisto, pjevati u opsegu, koji obuhvaća interval sekste, od d1 do b1. Razvija se svijest o mogućnostima pjevanja tonova gornjeg registra na način da se pri pjevanju, osim govornog, koristi i registar glave (Campbell & Scott-Kasner, 1995). Osim u rijetkim slučajevima, djeca u pravilu ne znaju sama osvijestiti produkciju tona uz pomoć registra glave. Razlog tome je što se u prsnom registru i registru glave za potrebe stvaranja tona upotrebljavaju različiti fizioloških mehanizmi (aktivnost unutarnjih stjenki glasnica). Pjevanje u prsnom registru povezano je s upotrebom, kod djece ranije dobro razvijenog govornog mehanizma, dok je pjevanje u registru glave, povezano s do tada najčešće neupotrebljavanim pjevačkim mehanizmom za produkciju tona. Najveći problem predstavljat će pjesme, koje zbog opsega uključuju pjevanje u oba registra. Kako bi dijete razvilo sposobnost pjevanja u oba regi-

stra, potrebno je sustavno djelovati na usvajanju pravilnih pjevačkih reakcija i navika. Uz pretpostavku kvalitetne pjevačke poduke, reciprocitetno trajanju poduke i odrastanju djeteta razvijat će opseg glasa, intonativna i ritmička točnost i preciznost i poboljšavati glazbena memorija neophodna za usvajanje kompleksnijih pjesama.

U dobi od osam i devet godina razvija se osjećaj za harmoniju koji će stvoriti preduvjete za prelazak iz jednoglasnog u višeglasno pjevanje. Napredak u kvaliteti dječjeg pjevanja najvidljiviji je kod djece u dobi od devet i deset godina, kada zbog sazrijevanja dolazi do promjena u boji, punoći, zvonkosti i snazi dječjeg glasa. Takve kvalitete bit će prisutne sve do ulaska djeteta u razdoblje puberteta, u kojem će pjevači oba spola doživjeti promjene glasa.

Istraživanja na temu dječjeg pjevačkog razvoja mogu se razvrstati u dvije osnovne kategorije: a) istraživanja na temu razvoja dječjih pjevačkih sposobnosti na temelju naučene pjesme i b) istraživanja na temu razvoja dječje pjevačke imaginacije kroz izmišljanje vlastitih pjesama (Welch, 2006, str. 316).

Rutkowski (1990) je razvila mjerni instrument *Mjerilo razvoja pjevačkog glasa (Singing Voice Development Measure – SVDM*) uz pomoć kojeg je na temelju petnaestogodišnjeg istraživanja ustanovila pet osnovnih karakterističnih kategorija u načinu korištenja dječjeg pjevačkog glasa. Prvu kategoriju tvore *pred-pjevači* (*Pre-singers)*, za koje je karakteristično da ne intoniraju melodiju, nego na intonacijski netemperiran način pjevuše tekst u opsegu svog govornog glasa. To je kategorija koju se inače naziva i *ne-pjevačima*, ali zbog želje za pozitivno orijentiranom skalom sposobnosti, autorica je odabrala spomenuti naziv. Drugu skupinu čine *pjevači u govornom opsegu* (*Speaking range singers*). Riječ je o djeci koja vrlo slabo intoniraju, ponekad uspijevaju prihvatiti i održati intonaciju, ali pjevaju isključivo unutar malog opsega svog govornog glasa. Trećoj kategoriji pripadaju tzv. nesigurni pjevači (Uncertain singers). To su pjevači koji uspijevaju održati zadanu intonaciju, no zbog nesigurnog korištenja pjevačkih registara govornog ili prsnog i pjevačkog ili registra glave odaju dojam nesigurnosti i nestabilnosti u intoniranju melodije. Četvrtu kategoriju pjevača čine *pjevači početnog registra (Initial range singers)*, koji su sigurni u intoniranje i stabilno održavaju melodiju, ali samo u okviru opsega svog govornog glasa (do najviše a1). Petu skupinu čine *Pjevači (Singers)*, sigurni i stabilni u oba registra i na prijelaznim tonovima, dobre intonacije i lijepo oblikovanog glasa (Rutkowski, str. 92). Kasnije je na temelju daljnjih istraživanjima skala nadopunjena sljedećim potkategorijama: *nedosljedni pjevač govornog opsega, nedosljedni pjevač ograničenog opsega, pjevači ograničenog opsega, nedosljedni pjevači početnog registra i nedosljedni pjevači* (Rutkowski, 1997, prema: Welch, 2006, str. 317). Druga istraživanja na temu razvoja pjevačkog glasa pokazala su da na razvoj utječu čimbenici, kao što su dob djeteta, spol, vrsta poduke, vježbe i zadatci koji se djetetu zadaju (Welch, 1996; Hall, 2005).

Welch (1986) je razvio sistemski način praćenja razvojnog kontinuiteta pjevačkih sposobnosti. Sistem se sastoji iz pet razvojnih faza. Prvu fazu karakterizira orijentacija na riječi pjesme. Djeca ne intoniraju melodiju, nego simuliraju pjevanje, izgovarajući tekst negdje u sredini opsega svog govornog glasa. U drugoj fazi raste svjesnost za potrebom točnijeg melodijskog intoniranja, no djeca i dalje ne pjevaju melodiju, nego se povremeno približavaju nekoj od zadanih intonacija. Treća faza donosi intonativno točnije pjevanje. Opseg glasa se razvija pa su stoga veće mogućnosti sigurnijeg interpretiranja melodije. U četvrtoj fazi, točnost u intoniranju melodije je znatno povećana, no problemi se javljaju u slučajevima modulacije, alteracija i drugih intonativno zahtjevnijih melodijskih pojava. Peta faza podrazumijeva potpunu pjevačku sigurnost, dijete ne pravi melodijske greške i sigurno vlada registrima. Iz pregleda istraživanja može se zaključiti da autori smatraju dječje pjevanje razvojnom, a ne urođenom glazbenom sposobnošću, koja, da bi se razvila u punom potencijalu, zahtjeva metodičko-didaktički sistematičan pristup.

Razvojne karakteristike dječjeg pjevačkog instrumenta

Postoje brojne dobrobiti od usvajanja pozitivnih vokalnih navika. Budući da je pjevanje kompleksna vještina, koja podjednako zahtjeva razvoj misaonih, psiho-motoričkih i emotivnih reakcija i procesa potrebnih za uspješnu vokalnu produkciju, nužno je u dobro strukturiranu po-

duku uključiti elemente, koji će podjednako razvijati sva navedena područja. S takvom podukom moguće je započeti vrlo rano, već u predškolskoj dobi. McRae (1991) ističe da do sredine nižih razreda osnovne škole djeca mogu usvojiti sva gledišta osnova pjevanja, koja uključuju ispravno držanje, disanje i dikciju. Dobre navike razvijene u ovoj dobi ne samo da pojačavaju muzikalnost djece, nego ih i štite od oštećenja vokalnog aparata. Campbell i Scott-Kassner (1995:142) ukazuju na važnost uloge učitelja i roditelja u procesu razvoja dječjeg glasa i predlažu aktivnosti koje utječu na sve elemente razvoja, a temelje se na usvajanju vještina prenošenjem znanja po principu učitelj – pjevački model. Kao razloge takvom pristupu navode kako su djeca sklona pjevati isključivo prema principima imitacije, odnosno djeca obično pjevaju pjesmu u stilu i načinu onako kako im je pjesma predstavljena. Pristup u kojem učitelj služi kao pjevački model zahtjeva pjevački vrlo kompetentnog učitelja.

U literaturi se može naići na različite pristupe u identifikaciji parametara razvoja dječjeg pjevačkog glasa. Mursell i Glenn (1931) kao razvojne čimbenike navode: kontrolu daha, rad mišića lica i vrata, pozicioniranje tona. Kod Campbell i Scott-Kassner (1995) nailazimo na parametre razvrstane u kategorije fizičkog (disanje, držanje, produkcija glasa) i mentalnog pjevačkog razvoja (muzikalnost, točnost u intoniranju melodije i ritma, glazbena memorija). Prema Phillipsu (1996) elementi na koje je potrebno utjecati i razvijati ih primjerenom pjevačkom podukom, pjevačko su držanje, tehnike disanja, stvaranje glasa, dikcija i glazbena imaginacija (mašta) i ekspresivnost. Laurence (2000) je identificirala sljedeće parametre: držanje, relaksaciju, intonaciju, disanje, artikulaciju, dok Jenkins (2008:332) ističe kako se svjesnošću djece o usvojenosti vokalnih parametara, kao što su produkcija i kvaliteta tona, ovladavanje tehnikom pjevačkog disanja, ispravnom dikcijom, izgrađuju i elementi općeg glazbenog umijeća.

Uzimajući u obzir iznesene stavove vokalnih pedagoga i osobno iskustvo u radu s dječjim zborovima, autorica identificira i sistematizira razvojne elemente dječjeg pjevačkog glasa kao pjevačko držanje, disanje, fonaciju i produkciju glasa, dikciju i artikulaciju, glazbenu ekspresivnost i muzikalnost te u sljedećim poglavljima predlaže modalitete za njihov razvoj.

Pjevačko držanje

Pjevanje je tjelesna aktivnost koja pretpostavlja koordinaciju i uključenost više različitih skupina mišića. Kako bi se pravilno ovladalo pjevačkim disanjem, kao jednom od temeljnih pretpostavki usvojenosti pravilne vokalne tehnike, potrebno je stvoriti tjelesne preduvjete za nesmetan pjevački respiratorni proces. Stoga je neophodno što ranije kod djece razviti navike pravilnog pjevačkog držanja, koje uključuje pravilno sjedenje i stajanje. Budući da se na pjevačkim probama često sjedi, djeca će navike uspravnog pjevačkog držanja stjecati upravo u sjedećem položaju. Ipak, potrebno je u toku probe poticati djecu na ustajanje, kako bi se podjednako razvilo i pravilno stajaće držanje.

Pravilno sjedeće držanje uključuje: sjedenje na rubu stolice s osloncem u donjem dijelu bedara i težištem tijela prema naprijed, oba stopala položena na pod u paralelnom odnosu jedno prema drugom, uspravnu kralježnicu, ramena otvorena i izvijena prema natrag, vrat i glava uspravni, brada spuštena prema prsima. Nužno je osvijestiti aktivno držanje tijela, no istovremeno upozoravati na važnost opuštenosti mišića te otklanjati svaku pojavu mišićnog naprezanja.

Pravilno stajaće držanje uključuje: stabilno, ali ugodno stajanje s podjednakom raspodjelom težine na obje noge, opuštena, djelomično savijena koljena, uspravnu kralježnicu, položaj ramena, vrata, glave i brade podjednako oblikovani kao i kod sjedećeg stava, ruke opuštene u laktovima i položene sa strane.

Vježbe pjevačkog držanja potrebno je dvostruko usmjeriti na vježbe kojima se inicira pravilno držanje (vježbe koje spontano dovode do boljeg držanja) i vježbe koje doprinose pripremljenosti tijela za trenutno poboljšanje pjevačke izvedbe (zagrijavanje, istezanje, opuštanje). Posebnu skupinu čine i tjelesne vježbe, kojima je kod djece moguće u početku nesvjesno vježbati, a kasnije i osvijestiti pojedine pjevačke funkcije, kao što je to slučaj s osvješćivanjem rada respiratorne muskulature i ovladavanja principa kosto-abdominalnog disanja.

Pjevačko disanje

Osnovne postavke pravilnog pjevačkog disanja ne razlikuju se su u odnosu na dob pjevača. Također, ne postoje razlike u procesu pjevačkog disanja za pjevače u zboru ili za pjevače soliste. Jedina razlika koja se može primijetiti, odnosi se na razinu ovladanosti vještinom pravilnog pjevačkog disanja, koja će kod mlađih pjevača zasigurno biti nešto slabija u odnosu na starije. Osnovama pjevačkog disanja potrebno je poučavati i najmlađe pjevače. Pri tome je nužno vježbati tjelesne kretnje koje potiču procese upotrebe svjesnog pjevačkog disanja. Kako je riječ o aktivnosti koja se ne može u potpunosti zorno demonstrirati djeci, potrebno je prikladnim vježbama stvoriti sustav asocijacija, koje će izazvati identifikaciju i osvješćivanje osobnih tjelesnih osjeta, a koji se javljaju prilikom pravilnog disanja. U početnim fazama rada potrebno je najveću pozornost posvetiti ovladavanju tehnike pjevačkog udaha i izdaha, koja uključuje aktivaciju respiratorne muskulature, dok će se u kasnijim fazama rada više pozornosti posvećivati upravljanju dahom.

U osjetnom, tjelesnom smislu, pravilan udah uključuje spuštanje mišića ošita ili dijafragme, širenje donjih rebara i simultanog osjeća proširenja donjeg dijela trupa s obje (prednje i leđne) strane. Pravilan izdah uključuje otpuštanje, podizanje mišića dijafragme, skupljanje i uvlačenje donjih rebara i kontrakciju, odnosno sužavanje prostora donjeg dijela trupa. Vježbama pjevačkog disanja moguće je kod djece ukloniti često prisutnu tendenciju klavikuralnog tzv. plitkog disanja, koje se manifestira dizanjem ramena pri udisaju. Također, potrebno je rano usvojiti i naviku kontrole i zadržavanja daha prije izdisaja, koja je ključna za budući razvoj tehnike upravljanja i pjevanja na dahu. Nužno je vježbanje učiniti zanimljivim te sadržajno i didaktički prilagoditi vježbe dobi i mogućnostima djece.

Fonacija i produkcija glasa

Fonacija je u najširem smislu proces stvaranje glasa uslijed titranja glasnica. Nužno je razlikovati govornu od pjevačke fonacije. U pjevačkom smislu fonacija je kompleksna funkcija koja, da bi se ostvarila, podrazumijeva sudjelovanje kinestetičkih i akustičkih mehanizama. Osnovne fonacijske vrste su modalna fonacija (prsni – govorni registar glasa), šaptava fonacija (šapat), škripava fonacija i falset (pjevački registar glave). Pjevačka fonacija može se promatrati i iz pozicije kvalitete zapjeva. Cvejić razlikuje tvrdu ili eksplozivnu ataku (zapjev), meku i muklu ataku (Cvejić, 1980). U radu s dječjim glasovima dovoljno je razlikovati dvije kategorije fonacije – modalnu ili govornu, koja podrazumijeva pjevanje u prsnom registru i visoku pjevačku, koja podrazumijeva pjevanje u registru glave. Pogrešno bi bilo visoku pjevačku fonaciju kod djece nazivati falsetom, budući da falset podrazumijeva ton s vrlo malim utjecajem rezonance. Reid (1985) definira falset kao glas vrlo slabe kvalitete i bez mogućnosti gradiranja zvučnosti (Reid prema Phillips, 2008, str. 226). Dječji glasovi, koji ovladaju tonovima što nastaju korištenjem fonacije iz pozicije registra glave, karakteriziraju se kao zvonki, bogati, svijetli, pokretljivi te predstavljaju ideal zvuka dječjeg glasa.

Kako bi se ostvario željeni ideal, potrebno je primjerenim vježbama postupno proširivati opseg dječjeg glasa na način da se od pjevanja u govornom registru postepeno prelazi u pjevački registar. Prijelaz je moguće ostvariti preko vokalnih improvizacija, kao što su imitiranje zvukova sirene, glasanja životinja, izmjeničnog govora u prsnom registru i registru glave, koje nemaju nužnu poveznicu s pjevanjem te će zbog toga djeci biti lakše usvojive. Nakon primarnog osvještavanja produkcije glasa u gornjem registru potrebno je graditi stabilnost glasa, usvajati osjete pravilnog rezonantnog plasmana glasa i zapjeva te naposljetku ujednačiti prijelazne tonove između dva registra.

Dikcija i artikulacija

Dikcija je način izgovaranja riječi. U glazbenom smislu dikcija podrazumijeva način na koji se izgovaraju riječi pri pjevanju. Dikcija uključuje područja izgovora cijelih riječi te odvojeni izgovor vokala i konsonanata unutar riječi. Vokali su nositelji melodije i činitelji boje tona. Hrvatski

jezik razlikuje pet osnovnih vokala: a, e, i, o, u. U drugim jezicima prisutni su različiti među vokali koje je također potrebno poznavati i koristiti u pjevanju na stranim jezicima. Konsonanti su prema strukturi kratki šum, a nastaju u trenutku kada glas, proizveden na glasnicama, prepječi neki od organa usne šupljine (jezik, zubi, nepce, usne i dr.). Konsonanti se dijele prema zvučnosti, načinu i mjestu izgovora (Cvejić, 1980). U realizaciji dikcije i artikulacije sudjeluje osam organa za artikulaciju: čeljust, jezik, zubi, usne, meko nepce, tvrdo nepce, gornje desni i glotis ili međuglasnički otvor (Phillips, 2008, str. 307).

Nužno je razvijati pjevačku dikciju paralelno s usvajanjem ostalih pjevačkih vještina, jer će usvojenost dobrih izgovornih navika doprinijeti kvaliteti fonacije, sigurnosti pjevanja i pjevačkog glasa. Vježbe dikcije i artikulacije potrebno je usmjeriti prema istraživanju i osvješćivanju različitih mogućnosti korištenja organa usne šupljine. Potrebno je težiti oslobađanju tenzija u području čeljusti, usana i jezika, koje su često prisutne kod djece pjevača. Vježbama je moguće utjecati i na automatizaciju procesa optimalnog podizanja i zadržavanja mekog nepca pri zapjevu. Posebnu pozornost valja posvetiti vježbama pravilne artikulacije konsonanata. Vježbe mogu biti govorne i pjevane, a uključuju nizove različitih kombinacija konsonanata. Govorne vježbe artikulacije konsonanata moguće je preko zajedničkih zadataka povezati s vježbama za aktivaciju pjevačkog disanja i na taj način doprinijeti bržem ostvarenju ciljeva oba područja. Vježbe za artikulaciju i ujednačavanje artikulacije vokala tradicionalno su najprisutniji oblik pjevačkih vježbi i najčešće se izvode u obliku kratkih i jednostavnih melodijskih sekvenci. U radu s najmlađim pjevačima moguće je zamijeniti apstraktne melodijske obrasce i slogovne kombinacije vježbi s konkretnim i djeci bliskim slogovnim i melodijskim frazama (imitacije zvona, vlaka, zvukova u prirodi, glasanje životinja), a da se pri tom ne zanemari njihova vokalno tehnička namjena.

Glazbena ekspresivnost i muzikalnost

Na muzikalan način moguće je pjevati čak i najjednostavnije pjesme, stoga je potrebno s radom na razvijanju elemenata glazbene ekspresivnosti započeti usporedno s početkom rada na ostalim elementima razvoja dječjeg pjevačkog glasa. Elemente ekspresivnosti moguće je vježbati uključivanjem vježbi glazbenog fraziranja, dinamike, tempa, agogike i artikulacije u sve sfere pjevačkog poučavanja, od glazbenih igara do interpretacije pjesama. Potrebno je kod djece razvijati sposobnost zapažanja i artikuliranja razlika u interpretaciji, poticati ih na uočavanje prednosti i nedostataka različitih izvedaba. Takav pristup će u konačnici, osim u vokalno-tehničkom i interpretativnom smislu, doprinijeti i cjelokupnom razvoju djeteta preko usvajanja sustava kulturno-estetskih vrijednosti i razvijanja principa kritičkog mišljenja.

Jedan od temeljnih oblikovnih elemenata glazbene ekspresivnosti u vokalnoj glazbi je tekst. Usvajanjem, razumijevanjem, analizom i interpretacijom teksta pjesme moguće je predvidjeti upotrebu glazbeno-ekspresivnih sredstava i kreirati interpretaciju izvedbe. U mnogim dječjim pjesmama tekst i sadržaj određuju interpretaciju i način izvođenja, stoga je važno i kod mladih pjevača razvijati naviku uvjerljive komunikacije tekstualnog sadržaja pjesme.

Zaključak

Pjevački potencijal djeteta predstavlja početnu poziciju za razvoj kompleksnog sustava pjevačkih vještina i sposobnosti. U radu analizirana straživanja potvrđuju kako na razvoj pjevačkog potencijala utječu različiti čimbenici, kao što su dob, spol, vrsta, učestalost i intenzitet poduke. S radom na vokalnom obrazovanju djece moguće je započeti vrlo rano, budući da djeca pokazuju izrazitu sklonost za ovu aktivnost.

Da bi se ostvario uspjeh, potrebno je sustavno djelovati na razvijanju pojedinih elemenata vokalne tehnike, koja nužno mora biti prilagođena mogućnostima i razvojnim potrebama dječjeg pjevačkog glasa. Te je potrebe moguće promatrati kroz kategorije usvajanja navika, sposobnosti i vještina pravilnog pjevačkog držanja, disanja, fonacije i produkcije glasa, dikcije i artikulacije, glazbene ekspresivnosti i muzikalnosti. Svaku od navedenih kategorija potrebno je vježbati na način koji će kod djece pobuđivati radost, interes i volju za daljnjim učenjem. Aktivnosti je

moguće ostvarivati na odgojno vrijednim i primjerenim, a estetski prihvatljivim glazbenim primjerima.

Odabiru pjesama za pjevanje potrebno je pristupiti iz pozicije identificiranih estetskih, tekstualnih, sadržajnih, melodijskih i didaktičkih čimbenika, koji utječu na razloge zbog kojih će se neke pjesme pjevati bolje od drugih. Iako je odabir pjesama prepoznat kao važna odrednica uspjeha ili neuspjeha pjevačke poduke, fokus rada trebao bi biti usmjeren na usvajanje pjevačkih vještina, a ne na učenje pjesama kao centralnih sadržaja poučavanja.

Predloženi pristup pjevačkoj poduci za najmlađe podrazumijeva kompetentnog, prilagodljivog, refleksivnog i kreativnog učitelja, koji podjednako poznaje tehniku pjevanja, pjevačku literaturu, suvremene nastavne metode i postupke, a svoju pozornost usmjerava na ostvarivanje punog pjevačkog potencijala svakog pojedinog učenika.

Literatura

Campbell, P. S. (1998). *Songs in their Heads – Music and its Meaning in Children's Lives.* New York: Oxford University Press.

Campbell, P. S., i Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood – from Preschool through the Elementary Grades*. New York: Schirmer Books.

Cvejić, N. (1980). *Savremeni belkanto*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Gordon, E. (1985). Reasearch studies in audiation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 84, 34-50.

Hall, C. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22, 5-20 /online/. Preuzeto 15. veljače 2015. sa http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=291664&fileId=S0265051704005960.

Houlahan, Micheal; Tacka, Philip (2008). *Kodaly Today: A Cognitive Approach to Elementary Music Education.* New York: Oxford University Press.

Kemp, H. (1965). Vocal methods. U N.P. Tufts (Ur.), *The children choirs*. 2, 66-86.

Jenkins, L. J. (2008). Bulding Early Choral Experiences: Part One – Strategies for Directing the Children's Choir. U M. Holt, & J.Jordan (Ur.), *The School choral Program – Philosophy, Planning, Organizing and Teaching*. (str. 331-357). Chicago: Gia Publications.

Laurence, F. (2000). Children's singing. U J. Potter (Ur.). *The Cambridge Companion to Singing*. (str. 221-231). Cambridge: Cambridge Univerity Press.

McRae S. (1991). *Directing the Children's Choir: A Comprehensive Resource*. New York: Schirmer Books.

Mursell, J. L., i Glenn M. (1931). *The psychology of school music teaching*. New York: Silver, Burdett and company.

Nordholm, H. (1966). *Singing in the Elementary Schools*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Phillips, K. H. (1996). *Teaching kids to sing*. Belmont: Schirmer, a division of Thomson Learning, Inc.

Radočaj – Jerković, A. (2009). *Pjesma i pjevanje u općeobrazovnoj školi*. (Magistarski rad). Zagreb: Muzička akademija i Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Rutkowski, J. (1990). The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. *The Quarterly*, 1, 81-95 /online/ preuzeto 15. veljače 2015. sa http://wwwBusr.rider.edu/~vrme/.

Rao, D. (1987). *Choral music experience – The Young singing voice*. Oceanside, New York: Boosey & Hawkes.

Swears, L. (1985). *Teaching the elementary school chorus*. New York: Parker Publishing Company, Inc.

Šulentić Begić, J. (2012). Glazbene sposobnosti u kontekstu utjecaja naslijeđa i okoline. *Tonovi - časopis glazbenih i plesnih pedagoga*, 58, 23-31.

Welch, G. (2006). Singing and vocal development. U G. McPherson (Ur.), *The Child as Musician: A handbook of musical development*. (str. 311-329). London: Oxford Univerity Press.

Young, S. (2002). Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three-Year-Olds in a Day-Care Setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53 /online/. preuzeto 15. veljače 2015. sa http://www.jstor.org/stable/40319125.

Antoaneta Radočaj - Jerković
Umjetnička akademija u Osijeku
Odsjek za glazbenu umjetnost
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Kralja Petra Svačića 1/F, 31 000 Osijek, Hrvatska
antoaneta.radocaj.jerkovic@gmail

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Review paper
pages: 316-325

Identification and systematization of developmental elements in children's singing voices

Antoaneta Radočaj - Jerković
Department for Music, Academy of Arts in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

Singing as an assertion of a personal and spontaneous musical expression is a phenomenon which is characteristic for almost every culture in the world. Furthermore, the importance of influence which songs and singing have in childhood and also in the fulfilment of the overall musical development of a child is also all-pervasive. The level of musical potential a child might develop depends on, among other things, the level of acquisition of singing skill elements which will enable a child's first musical expression. Contrary to opinions that the development of vocal techniques is reserved for older children, the author advocates the use of an applied vocal technique for the youngest.

This paper gives an overview of the different concepts in music pedagogy which are present in the modern vocal pedagogy with special attention given to two concepts which treat children's voice and singing completely differently. Those are the models of song learning and learning to sing. The song learning model is more prevalent in Croatian music pedagogy practice. This educational approach stresses the importance of the songs the child is learning and therefore a child's voice is treated means to an end, namely to learn the song. The model learning to sing approaches a child's singing as a prerequisite to the development of the child's singing voice as well as the learning of the basic elements of a singer's technique. The author analyses and considers the problems of both models and then proposes and systematizes possible developmental elements of a child's singing voice as well as the necessary prerequisites for the achievement of a higher level of a child's singing skill. The basic developmental elements of a child's singing voice are divided into six developmental categories: singing posture and breathing, phonation and voice production, diction and musical expression. An important prerequisite for success is also choosing a repertoire for singing according to the parameters for criteria for choosing songs for singing which we find in literature.

Key words: *child; song; singing; vocal technique.*

UFZG2015 Konferencija
13. – 15. 4. 2015. / Opatija, Hrvatska
Stručni rad
stranice: 326-332

Paradigma suvremenosti u nastavi glazbenih škola

Marko Sesar
Odsjek za glazbenu umjetnost, Umjetnička akademija u Osijeku,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Sažetak

U radu se problematizira paradigma tradicionalnoga i suvremenog pristupa planiranja i izvedbe nastave instrumenta i teorijskih predmeta u glazbenim školama te u kojoj je mjeri potrebno zadržati neke tradicionalne pristupe u radu ili ih je potrebno mijenjati i „modernizirati" s obzirom na važeće ishode učenja. Budući da se suvremena škola temelji na nastavi usmjerenoj na učenika gdje je školovanje izazovno i veselo, gdje su učenici aktivno uključeni u planiranje, provedbu i evaluaciju nastave a težište se nastave nalazi na procesima učenja i cjelovitom razvoju učenika, korelacijom nastavnoga plana i programa glazbenih škola s važećim Nacionalnim okvirnim kurikulumom u radu se analizira zastupljenost paradigme suvremenosti u odrednicama koje trebaju biti temelji planiranja nastavnoga procesa glazbenih škola. Uvažavanjem određenih smjernica Nastavnoga plana i programa, mijenjanjem socijalnih oblika rada nastavnika te razvojem i radom na vlastitim pedagoškim kompetencijama – uz sve druge preduvjete (unutarnja i vanjska organizacija nastave) – treba osigurati nastavu kakva se priželjkuje paradigmom suvremenosti (nastava usmjerena na učenika, partnerski odnos, suplaniranje). Svakome glazbenom pedagogu uspješnost nastave, koju treba osigurati kroz ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja, treba biti osnovna težnja i cilj rada, stoga paradigma suvremene škole (nešto što donosi promjene, što je moderno, što drži korak s vremenom osigurava promjenu) prediktira da se nastava odvija na obostranu korist učenika i nastavnika. Ona stoga treba biti prožeta kroz svaki segment nastave i u glazbenoj školi pritom ne zanemarujući u potpunosti određene tradicionalne vrijednosti i iskustva. Upravo kontinuirani rad na vlastitim kompetencijama svakome nastavniku treba biti temeljno polazište vlastitoga profesionalnog usavršavanja kako bi na najbolji mogući način mogao odgovoriti na ishodišne zahtjeve te suvremene škole.

Ključne riječi: *glazbena škola; nastava; pedagoške kompetencije; suvremena škola;*

Uvod

Škola kao nositelj odgoja i obrazovanja kroz svoj je razvoj u različitim povijesnim okolnostima i razdobljima među temeljnim ciljevima imala zadatak odgajati, poučavati i učiti učenike određenim znanjima i vještinama. Taj se proces učenja i poučavanja u nekim svojim sastavnicama kroz povijest mijenjao, ali je u nekima ostao isti još od razredno-predmetno-satnog modela Jana Amosa Komenskog. Ako se takav, relativno nepromijenjen školski sustav pokuša opisati, može se reći kako je to sustav u kojem je uspostavljen dugotrajan i ustaljen način mišljenja preuzet iz ranijih razdoblja pa bismo ga terminološki definirali kao tradicionalistički. Dijametralno od tradicionalnoga je suvremeno, a ono se pak definira kao nešto „što ide s vremenom, što drži korak s vremenom" (Anić, 2003, str. 1509), što je moderno. No ako te dvije definicije koncepta problematiziramo na paradigmatskoj razini, svakako se nameće i pitanje na koji se način može odrediti granica kada nešto u određenome trenutku postaje tradicionalno, a nešto suvremeno. Postaje li nešto tradicionalno odmah i manje vrijedno, lošije ili nekvalitetno? Treba li u potpunosti izmijeniti sve dotadašnje postavke toga tradicionalnog ili taj postojeći sustav samo treba nadograditi nekim novim spoznajama i vještinama? Ako se govori o paradigmi suvremenosti kao selekciji ključnih koncepata inteligibilnosti, onda upravo ti ključni, odabrani pojmovi isključuju ili podređuju koncepte koji su im protuslovni. (Morin, 2002) Kada se u središte razmatranja, promi-

šljanja stavi škola kao odgojno-obrazovni sustav, ne može se biti tako isključiv i napraviti „rez“ u određenom trenutku. Odnosno ne može se postupiti na način kao kada, slikovito rečeno, neki stari uređaj zamijenite novim, suvremenim jer svemu onome što se u određenom trenutku uvodi i mijenja treba određeno vremensko razdoblje kako bi se u potpunosti vidjeli rezultati tih novina i promjena.

Dakle, kada se promišlja i govori o današnjoj školi, onda se ideja razvoja i daljnjega napretka treba stalno temeljiti na paradigmi suvremenosti bez obzira što je obrazovni sustav trom i nedovoljno agilan da u skladu s vremenom osuvremenjuje tradicionalnu obrazovnu paradigmu. Stalna nastojanja implementacije novih odgojno-obrazovnih ideja i koncepata trebaju u budućnosti osigurati određene pozitivne rezultate po tom pitanju. Kako navodi Previšić (2007, str. 23) škole kao odgojno-socijalne ustanove organiziranoga odgoja, obrazovanja, izobrazbe i osposobljavanja trebaju stvoriti preduvjete da se u njima „stalno čuje kreativni istraživački nemir; gdje su učenici mali Prometeji, a ne „intelektualne foke““, to jest mali istraživači i kreativci.

Glazbena škola – tradicionalna i suvremena

Glazbeno je obrazovanje u svojem osnovnom ishodištu uvijek imalo važnu ulogu u odgoju i obrazovanju djece, a time u konačnici i društva te je takvo i danas prisutno kao dionik kulturno-razvojnih odrednica nekoga društva. Glazbene škole kao umjetničke odgojno-obrazovne ustanove u svojem osnovnom ishodištu imaju stalnu nadogradnju društva kroz odgoj i obrazovanje profesionalnih glazbenika, stoga se i ta sastavnica cjelokupnoga odgojno-obrazovnog sustava nalazi pred izazovima paradigmi suvremenosti. Težnja za kulturnom nadogradnjom društva u cjelini treba osigurati i uvjete za to jer, kako navodi Vukasović (1995, str. 153) „svako zapažanje pretpostavlja i traži određeni stupanj razvitka i određene sposobnosti“.

Važeći Nastavni plan i program za osnovne glazbene i osnovne plesne škole u jednom od svojih zadataka za glazbene škole navodi kako se treba „brinuti da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakoga učenika“ (Nastavni plan i program, 2006). Istaknuti zadatak definitivno odražava tendencije stalnoga praćenja novih spoznaja pa time i osuvremenjivanja nastave u vanjskome i unutarnjem planiranju. Cjelokupni je proces bitan za učenika, ali isto tako i za nastavnika pa partnerski odnos učenika i nastavnika također treba biti važan element u tom osuvremenjivanju nastave, bilo da se radi o individualnoj ili o skupnoj nastavi. Stoga je učeničko sudjelovanje u suplaniranju, izvođenju nastave, ali isto tako i suodgovornosti suanalize i vrednovanja nastave i zajedničkoga rada pravi pokazatelj suvremene škole (Jurčić, 2012). U Nastavnome planu i programu za osnovne glazbene i osnovne plesne škole (2006) iščitavaju se još neka od bitnih obilježja suvremene škole što se vidi iz odabranih formulacija kao što su „omogućiti cjelovit glazbeni razvitak, pratiti učenikov napredak, razvijati u učeniku osjećaj pripadnosti, voditi brigu o konačnom glazbenom usmjerenju, poštovati osobnost, usmjeravati“ itd., a to pokazuju navedeni ciljevi i zadaci rada nastavnika u glazbenoj školi. Oni su u potpunosti usmjereni prema učeniku, odnosno prema njegovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama.

U odgojno-obrazovnome radu glazbenih škola u nekim se predmetima nastava odvija na temeljima tradicionalnoga pristupa gdje nastavnik stoji ispred učenika, učenici sjede jedan drugomu iza leđa, učenici ne suplaniraju nastavni sat (npr. kod predmeta solfeggia, teorije glazbe, harmonije). U tim je predmetima velikim dijelom zastupljeno i vježbanje i ponavljanje nastavnoga gradiva na samoj nastavi zbog razvijanja glazbenih vještina i sposobnosti što je pak važno za nastavu instrumenta i kasnije komornoga muziciranja. Takav se način rada može ocijeniti kao djelomično potreban i opravdan, ali djelomično i ne jer u svakom tom odjeljenju ne sjedi homogena skupina učenika koji imaju istu razinu psihomotornih sposobnosti pa se u tom slučaju javlja problem da je nekome nastavno gradivo teško, a nekome lagano. Međutim, važeći Nastavni plan i program u dijelu koji se bavi organizacijom rada ne prikazuje neke osuvremenjene pristupe planiranju i realizaciji koji su navedeni u ciljevima i zadacima. Uloga nastavnoga plana i programa nije preuzimanje uloge didaktike i metodike u cjelokupnoj organizaciji odgojno-obrazovnoga

rada, ali bi nastavni plan i program trebao nastavniku dati određenije smjernice i odgovore na pitanja kao što su što s učenicima koji su nadareni, koji i kakav program trebaju svirati, što s učenicima koji su pak za razliku od nadarenih ili prosječnih slabijih psihomotornih sposobnosti i nije realno očekivati da će oni uspjeti usvojiti zadani popis gradiva, treba li se u tom slučaju s učenicima usmjeriti na kvalitetu ili kvantitetu obrađenoga gradiva, radi li se revizija popisa zadanoga gradiva u nastavnome planu i programu, odnosno ima li novije literature koja je prikladnija danas u odnosu na razdoblje kada je nastavni plan i program nastao. Sve su to pitanja koja bi trebala biti regulirana nastavnim planom i programom jer je to dokument koji određuje područje rada nastavnika te opseg i dubinu nastavnoga gradiva.

Tradicionalan pristup podrazumijeva pristup koji ne daje previše slobode učenicima u dijelu suplaniranja, suodgovornosti i vrednovanja. U takvom je okruženju nastavnikova uloga u potpunosti dominantna nad učenicima i cjelokupnim radom. Temelji se na frontalnom radu, verbalizmu, formalizmu u znanju, a u središtu je učitelj i poučavanje. Suvremena bi glazbena škola trebala pokušati unaprijediti taj isključivo frontalni dio svoje nastave i to na način da u određenoj mjeri promijeni socijalne oblike rada nastavnika, da u određenoj mjeri individualizira nastavu tih teorijskih predmeta jer će se na taj način učenike voditi uzlazno prema povećanju njihovih znanja, sposobnosti i vještina. U korist takve nastave ide i sloboda izbora učenika koja povećava kvalitetu rada, motivaciju, a samim time i kvalitetu nastave koja se događa u slobodnom vremenu učenika (Glasser, 2005). Upravo individualiziranijim pristupom svakom učeniku stvara se preduvjet za većom slobodom izbora, a zatim i motivacije i na kraju uspjeha.

Nastava je u glazbenoj školi specifična i u pogledu što nije obavezna i što učenici upisuju programe koje žele i jer oni to žele. Nametanje u smislu zakonske obaveznosti pohađanja nastave ne postoji, već se dodatni glazbeni odgoj i obrazovanje događaju u slobodno vrijeme učenika pa je zbog toga i potreban takav pristup u kojem će se nastavni proces voditi prema razvoju cjelovite ličnosti svakoga učenika. Suvremena škola teži i ima za cilj upravo takvo izvođenje nastave, usmjereno prema učeniku, njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima, a glazbena škola u velikoj mjeri tako funkcionira, stoga je ona u određenoj „pedagoškoj prednosti“ u odnosu na druge škole. Prednost se ostvaruje upravo s tom djelomičnom mogućnošću izbora socijalnih oblika rada nastavnika u nekim predmetima, mogućnošću individualizacije nastave prema svakome učeniku (npr. nastava instrumenta ili solo pjevanja) i dovoljno raspoloživim vremenom za svakoga učenika posebno.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu u opisu odgojno-obrazovnih ciljeva umjetničkoga područja mogu se iščitati ciljevi i zadaci koji usmjeravaju odgoj i obrazovanje prema razvoju potpune ličnosti svakoga učenika što je jedno od osnovnih polazišta suvremene škole. Bitno je napomenuti kako NOK nije predviđen za glazbene i plesne škole, on predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Tako se navodi da su neki od odgojno-obrazovnih ciljeva „razvijanje suradničkih odnosa i empatije u zajedničkim aktivnostima i stvaralačkomu radu s vršnjacima, naročito onima s posebnim potrebama, razvijanje pozitivnoga stava i skrbi za estetiku i kulturu životne okoline te aktivno sudjelovanje u kulturnomu životu zajednice, razvijanje samopoštovanja, samopouzdanja i svijesti o vlastitim sposobnostima te mogućnostima njihova razvoja stvaralačkim aktivnostima“ itd. (NOK, 2011, str. 208) Nacionalni okvirni kurikulum je kao službeni dokument u nadređenom odnosu prema nastavnome planu i programu i daje generalne smjernice kretanja suvremene škole, ali bez obzira što je vremenska razlika u nastajanju jednoga i drugog dokumenta punih pet godina, i što se NOK ne odnosi na glazbene i plesne škole Nastavni plan i program osnovnih glazbenih i osnovnih plesnih škola sadrži u sebi ciljeve i zadatke suvremene škole koji se parafrazirano pronalaze u sastavnicama NOK-a („omogućiti cjelovit glazbeni razvitak, pratiti učenikov napredak, razvijati u učeniku osjećaj pripadnosti, voditi brigu o konačnom glazbenom usmjerenju, poštovati osobnost, usmjeravati“ itd.), a u kojima se vidi visoki stupanj brige o cjelovitome razvoju svakog učenika. Sve su to elementi koji upućuju nastavnika da svoju nastavu usmjeri prema učeniku u svakome pogledu.

Nastava je u glazbenim školama na isti način organizirana već posljednjih nekoliko desetljeća pa bismo s obzirom na ranije opisivanje paradigmi suvremenosti i tradicije rekli da je ona potpuno tradicionalistički organizirana i da je Nastavni plan i program isto takav, no ona je ipak danas po svojem pedagoškom ustroju u velikoj mjeri suvremena. Nastava je podijeljena na teorijske predmete i nastavu instrumenta pri čem se naglasak stavlja na potonje kao na središnji dio glazbenoga odgoja i obrazovanja u glazbenoj školi. Za razliku od teorijskih predmeta gdje se nastava izvodi u većim skupinama do 20 učenika nastava je instrumenta individualna. Takav način rada nastavniku pruža veliku slobodu u planiranju i realizaciji, ali s druge strane i odgovornost jer je upravo on taj koji u odgojno-obrazovnom smislu utječe na svojega učenika. Uspješno poučavati vjerojatno je najteži posao na svijetu jer je potrebno da svaki nastavnik uvjeri svojega učenika da kvalitetno radi. To će uspjeti samo ako nastavnik učeniku omogući da zadovolji svoje potrebe svojim radom – ako učenici kvalitetno radeći napreduju, tada će i nastavnik zadovoljiti svoje potrebe. (Glasser, 2005)

Nastavnik u suvremenoj glazbenoj školi

Kada govorimo o paradigmi suvremene škole, onda moramo imati na umu da uspjeh implementiranja svih ciljeva, zadataka i na kraju ishoda te paradigme ovisi najviše o nastavničkim kompetencijama. Zakonodavac može propisati i odrediti mnogo toga, no ako to u praksi nema tko adekvatno provesti i ostvariti, tada sustav neće funkcionirati. Pedagoške kompetencije nastavnika trebaju biti na visokoj razini u svakodnevnome radu. Osobne, predmetne, komunikacijske, interkulturalne, građanske, refleksivne, socijalne, emocionalne i druge kompetencije trebaju činiti elemente mozaika svakoga profesionalca koji se bavi odgojno-obrazovnim radom. Važnost navedenih kompetencija iskazuje se u svakodnevnom planiranju i realizaciji nastave, a to je u glazbenoj školi specifično upravo iz razloga što se nastavni sat ne može u potpunosti predvidjeti. Ne može se ni u potpunosti shematizirati, pogotovo kada se radi o nastavi instrumenta jer tijek sata uvelike ovisi o učenikovom radu kod kuće, o psihofizičkim sposobnostima kao i o trenutnoj motivaciji učenika. Stoga jedino kompetentan nastavnik može stalnom analizom vlastitoga rada poboljšavati i unapređivati proces obrazovanja, a time i vlastiti profesionalni razvoj koji je u ishodištu usko povezan s vlastitom pedagoškom refleksijom. (Zacłona, 2007)

U sadašnjoj organizaciji rada glazbenih škola nastava je podijeljena na individualnu i skupnu te time vanjska organizacija nastave ide u korist razvoja učeničkih potencijala jer je kombinacija i individualne i skupne nastave dobar odabir socijalnih oblika rada. S druge strane unutarnja organizacija dodatno ostavlja prostor nastavniku koji uz dobro planiranje i realizaciju uvelike može osigurati uspješnu nastavu te je zbog toga njegova uloga itekako bitna i odgovorna.

Nastavnik pojedinoga instrumenta u potpunosti može izraditi predmetni kurikulum za svakoga pojedinog učenika te na taj način odrediti sadržaje kao i načine rada koji su adekvatni sposobnostima toga učenika. Pedagoški kompetentan nastavnik bit će u mogućnosti to ostvariti jer on treba u višeslojnom području rada u školi osigurati istinsko zadovoljstvo i uspjeh učenika, a ne zlovolju i beskoristan trud. (Jurčić, 2012) Ako se jedan te isti predmetni kurikulum ostvaruje identično prema svim učenicima, za pretpostaviti je da pojedinačni uspjeh učenika prilikom evaluacije nastavnoga procesa neće biti isti iako je nastavni proces vođen po istim smjernicama. Bez obzira što su u umjetničkom pristupu odgoja i obrazovanja prisutne dvije suprotne koncepcije (prva odgojno-obrazovni proces opisuje i shvaća kao kreativan čin koji se ne može strukturirati, a druga odgojno-obrazovni proces shvaća kao proces doživljavanja i izražavanja doživljenoga pa se odgojno-obrazovni proces nastoji strukturirati), u organiziranom glazbenom školskom sustavu proces odgoja i obrazovanja treba planirati i treba nastojati planirano realizirati. (Bognar, Matijević, 2005) Iz toga proizlazi da temelji nastave u glazbenoj školi trebaju biti isti, a nadogradnja s obzirom na učenikove sposobnosti različita, odnosno individualizirana.

Suvremena škola je i otvorena škola prema svojoj okolini i prema cjelokupnome društvu u kojem egzistira, a ta otvorenost sa sobom nosi razne pozitivne i negativne utjecaje. Kako bi bila dovoljno otvorena, a opet i zaštićena od negativnih utjecaja, potrebni su joj kompetentni nastav-

nici. Osiguravanje koherentnosti planova i programa traži partnerstvo i s roditeljima i s lokalnom zajednicom u kojoj škola egzistira (Stoll, Fink, 2000). Danas su u postmoderni zahtjevi koji se stavljaju pred sve škole pa tako i glazbene potpuno drugačiji nego što su bili u prošlosti. Nekadašnji učenici koji su pak danas roditelji najčešće zamjeraju preopširnost i pretrpanost nastavnih planova i programa, vrednovanje učeničkih postignuća, broj udžbenika pa i jedno opće stanje koje više sliči nuždi i prisili, a ne radosti i slobodi. (Previšić, 2010) Kompetentan nastavnik treba znati odgovoriti na sve te zahtjeve i osigurati razvoj potpune ličnosti svakoga učenika i to uz sve utjecaje koji su u svakodnevici.

Stvaranje sustava u kojem učenici samostalno usvajaju određena znanja i vještine uz podršku nastavnika treba omogućiti razvoj autonomije ličnosti što je osnovni cilj obrazovanja prema kritičko-konstruktivnoj didaktici. (Klafki, 1992) Novim načinima i tehnikama rada stvorit će se temelji koji će učenicima omogućiti doživotno učenje, no isto je tako važno da taj prijelaz na suvremen način poučavanja ne zanemari i kvalitetu izravnoga poučavanja, odnosno kvalitetu nastavnikove izvedbe nastave (Tot, 2010).

Zaključak

Suvremena škola treba biti dio svakoga suvremenog društva i kao takva treba osiguravati daljnji razvoj društva u svakome pogledu. Svojom spremnošću da participira u svakodnevnom društveno-kulturnom životu pokazuje kako želi pratiti kretanja i tendencije k općem napretku. Glazbena škola kao dio toga mozaika uvelike doprinosi tim općim društvenim ciljevima i to obrazovanjem glazbenika profesionalaca – kako je navedeno u Nastavnome planu i programu. No ne treba u potpunosti uvijek sve mijenjati i tražiti potpuno nove metode i formule za daljnji uspjeh i razvoj. Paradigma suvremenosti u nastavi glazbenih škola egzistira već jako dugo i danas se, kada se razmišlja o nastavi glazbenih škola, pronalazi mnogo sličnih ako ne i istih poveznica s nastavom koja se prije izvodila. To pokazuje kako je taj tradicionalni pristup u nekim elementima dobar način rada i funkcioniranja toga umjetničkog obrazovanja djece, ali tu ne treba stati s daljnjim unapređenjem odgoja i obrazovanja u glazbenoj školi i uljuljati se u sustav koji djeluje na dobrim temeljima. Tomu bi uvelike pridonijela izrada nacionalnoga kurikuluma za glazbene i plesne škole, kao i revidiranje važećega Nastavnog plana i programa. Danas su pred nastavnike, a i pred školu kao instituciju u kojoj se organizirano odgaja i obrazuje, stavljeni novi zahtjevi, školu također pohađaju i nove, drugačije generacije pa upravo zbog navedenih razloga treba sustavnim istraživanjem i analizom utvrditi gdje su slabe točke nastave u glazbenim školama, koja područja rada treba osuvremenjivati, a koja su dobra. U takvom sustavu će i svakome glazbenom pedagogu, kao jednom od dionika odgoja i obrazovanja, uspješnost nastave biti osnovna težnja i cilj rada, te će upravo paradigma suvremene škole (nešto što donosi promjene, što je moderno, što drži korak s vremenom, što osigurava promjenu) prediktirati odvijanje nastave na obostranu korist i učenika i nastavnika.

Literatura

Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Anić, V., i Klaić, B., i Domović, Ž. (1999). *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze*. Zagreb: Sani-plus.

Bognar, L., i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.

Klafki, W. (1992). *Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne odgojne znanosti.* U: Gudjons i sur. (ur), Didaktičke teorije. Zagreb: Educa.

Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i športa RH.

Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene i osnovne plesne škole. Preuzeto 14. srpnja 2014. sa: http://zakon.poslovna.hr/public/nastavni-planovi-i-programi-za-osnovne-glazbene-skole-i-osnovne-plesne-skole/401018/zakoni.aspx

Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 165-176.

Stoll, L., i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.

Vukasović, A. (1995). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa i HKZ „MI".

Zacłona, Z. (2007). Učiteljeva refleksija i pedagoška kompetencija. U N. Babić (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja = Competences and teacher competence, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera: Učiteljski fakultet u Osijeku, 501-508.

Marko Sesar
Umjetnička akademija u Osijeku,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Kralja Petra Svačića 1/F, 31000 Osijek, Hrvatska
marsesar@gmail.com

UFZG2015 Conference
13th – 15th April 2015/ Opatija, Croatia
Professional paper
pages: 326-332

The Paradigm of Contemporaneity in Music School Classes

Marko Sesar
Department for Music, Academy of Arts in Osijek, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Osijek, Croatia

Abstract

This paper deals with the paradigm of traditional and contemporary approach of planning and carrying out of classes in music schools, and the question to which extent to keep some traditional approaches, and where to change and modernize them considering the results of learning. The contemporary school is based upon classes focused on the student, where education is challenging and cheerful, where students are actively included in planning, realization and evaluation of classes and the focus of classes is on learning process and integral development of a student, correlation of music school curricula and national curricula. According to this, the paper shows the presence of the paradigm of contemporariness in planning and carrying out of the classes today compared to previous periods.

The changing of social forms of teaching and development of pedagogical competence – together with other preconditions – ensures classes described by the paradigm of contemporariness. The best way to meet the demands of contemporary school for the teacher is to continuously work on their own competences, and in this way ensure classes from which both students and teachers can benefit.

Successful classes which realise aims and goals of learning should be the basic motivation for work for every music pedagogue; that is why the paradigm of contemporary school, as something that brings changes, which is updated, should be present in every segment of classes in music schools, without ignoring certain traditional values and experience.

Key words: *contemporary school; classes; music school; pedagogical competences.*

ducation / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms o
hildhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra
ovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva
dgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigm
jetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanj
aradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhood and Educatio
Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigms of Childhoo
nd Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researching Paradigm
f Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Researchin
aradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja / Re
earching Paradigms of Childhood and Education / Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obra

