

Др Александра Јоксимовић<sup>1</sup>  
Факултет ликовних уметности  
Др Миља Вујачић  
Мр Наташа Лалић-Вучетић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-371.3(37.036)  
Прегледни чланак  
НВ.LIX 2.2010.  
Примљен: 11. 1 2010.

### СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ И ПОТРЕБА ЗА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИМ ПРИСТУПОМ УЧЕНИКУ

*У раду се разматрају специфичности наставе ликовне културе и*  
**Апстракт** *истиче се потреба за применом индивидуализованог приступа у раду с децом. У првом делу рада дат је приказ историјског развоја наставе ликовне културе кроз анализу различитих схватања о функцији и циљевима естетског васпитања и образовања. Указано је на развојно-психолошки аспект и методичка питања естетског васпитања и образовања. У другом делу рада истиче се значај примене индивидуализованог приступа у раду с децом на часовима ликовне културе ради излажења у сусрет особеностима детета и подстицања креативног решавања проблема и истраживачког приступа у учењу ликовних садржаја и омогућавање њиховог повезивање са садржајима других предмета. Истиче се потреба за адекватним иницијалним образовањем и стручним усавршавањем наставника из ове области.*

**Кључне речи:** *естетско васпитање и образовање, настава ликовне културе, индивидуализовани приступ ученику*

### THE SPECIFICS OF ART TEACHING AND THE NEED FOR THE INDIVIDUALIZED APPROACH TO THE STUDENT

*The paper considers the specifics of teaching art that emphasize the need for*  
**Abstract** *the individualized approach in the work with children. The first part offers a short account of the historical development of art teaching in the light of different views on the functions and aims of aesthetic education. Highlighted are developmental-psychological aspects and methodological issues related to aesthetic education. The second part stresses the importance of the individualized approach in work with children in art classes in order to meet the specific needs of each child, to stimulate their creativity in problem solving and develop a research approach in studying art contents, as well as integrating them with the contents of other school subjects. Stressed also is the need for adequate pre-service and in-service teacher training.*

**Keywords:** *aesthetic education, art teaching, individualized approach to the student.*

<sup>1</sup> msanja@eunet.rs

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ И ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧЕНИКУ

**Резюме** *В работе рассматривается специфика обучения изобразительной культуре и подчеркивается необходимость применения индивидуализированного подхода в работе с учениками. В первой части работы приводится обзор исторического развития обучения изобразительной культуре, на основании анализа различных пониманий функции и цели эстетического воспитания и образования. Указывается на психологические аспекты и методические проблемы эстетического воспитания и образования. Во второй части работы подчеркивается значение индивидуализированного подхода в работе с учениками на уроках изобразительной культуры, так как он учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, побуждает у них творческие решения проблем и исследовательский подход к усвоению учебных содержаний, обеспечивает связи со содержанием других учебных предметов. Авторами подчеркивается необходимость в адекватном инициальном образовании и повышении квалификации учителей данного учебного предмета.*

**Ключевые слова:** *эстетическое воспитание и образование, обучение изобразительной культуре, индивидуализированный подход к ученику.*

### Историјски развој наставе ликовног васпитања

Садржаји ликовног васпитања и образовања први пут се у српским школама изучавају у оквиру засебног предмета, под називом Цртање, од почетка XIX века. Предмет је у прво време обухватао садржаје претежно техничког карактера и допринио је педагошким захтевима развијања руке и припремања за почетно писање. Тек крајем XIX века истиче се естетски значај, с нагласком на натуралистичко-имитативно схватање ликовне уметности. Касније је развој дечје психологије допринео разумевању дечјих цртежа, посебно у психолошком и педагошком смислу. Током времена, због повећаног значаја и шире постављених циљева, овај предмет се назива двојак: Ликовно васпитање (од 1958. године) и Ликовна култура (од 1983. године). Ликовно васпитање и образовање обухвата садржаје рада у ликовним подручјима цртању, вајању и грађењу, графици, примењеној уметности и естетском процењивању.

Историјски гледано, циљеви ликовног васпитања (наставе ликовне културе) пролазили су пут од функционалних задатака, углавном припремања за рад и производњу, преко хуманистичких циљева у психолошкој и педагошкој фази, све до много ширих циљева у социолошкој фази развоја ликовног васпитања. Према мишљењу неких аутора (Карлаварис и сар., 1988), кључно питање је да ли циљеви ликовног васпитања треба да се ограниче искључиво на уже стручне задатке или да поред њих обухвате и општеваспитне задатке. При формулисању циљева ликовног васпитања

треба поћи од бројних могућности које ликовне активности пружају деци. Смисао ликовног образовања, према мишљењу неких аутора (Турковић, 2009), треба посматрати много шире. Главни циљ ликовног образовања је подстицање индивидуалности, односно развој индивидуалних способности деце. Ликовни педагози преузимају на себе сложени задатак да код деце развију уметнички сензибилитет и способност изражавања који ће им помоћи да буду оно што јесу, да развију властити стил. Ликовне активности можемо схватити као посебан вид сазнања, комуникације, рада, стваралаштва, игре, уживања, вредновања, а у том контексту и као могућност развоја многих људских квалитета – стварања, самопоtvrђивања, комуникације, критичког процењивања, слободе и толеранције. С друге стране, настава ликовне културе развија ликовне способности, али и опште способности, оно успоставља односе са прошлошћу, ликовном традицијом, шири сазнања и подиже културни ниво интегришући ликовне садржаје у многе друштвене активности савременог живота.

Овакво схватање ликовне уметности налазимо и у радовима других аутора (Read, 1958). Према мишљењу Рида, једино естетско васпитање доводи у склад и хармоничан однос чула и свест. У прилог томе говоре и резултати савремених истраживања структуре личности који указују на паралелизам структуре личности детета и уметника, чиме се потврђује да је васпитање уметношћу најприроднији пут развитка детета. Циљ васпитања је, према Ридовом мишљењу, да сачува органску целовитост човека и његових менталних способности, а уметност је најбоље средство за реализацију тог циља. Зато би уметност требало да постане основа целокупног васпитања. Рид се залаже за реорганизацију наставних планова и програма из шездесетих година. Истиче потребу за увођењем естетског принципа и естетских критеријума у наставу свих предмета, као и корелацију међу предметима. Уметност и техничко образовање у таквој реорганизацији наставе не би требало схватити као одвојене области, већ као различите видове изражавања естетске активности. Програм васпитања и образовања требало би да представља скалу дечјих интересовања, која ће омогућити самоизражавање и самоостварење.

Васпитање уметношћу требало би да буде усмерено на васпитање дететових чула и маште, а не на репродукцију визуелних перцепција које потичу из готових модела. У складу с тим, реализација естетског васпитања остварује се у три следеће форме: 1. *слободан израз*, који задовољава потребу за комуникацијом и разменом мисли и осећања; 2. *посматрање*, које задовољава жељу за богаћењем сазнања и стицањем утисака; 3. *оцењивање*, које је одговор индивидуе на облик изражавања других и одговор на праве уметничке вредности (Read, 1958).

Амерички естетичар Томас Манро (Munro, 1956) сматра да естетско васпитање може допринети ослобађању и развоју потенцијалних људских способности, које у условима савременог интелектуалистичког и уског стручног образовања остају неразвијене. Развојем свих тих способности посредством естетског васпитања може се остварити равнотежа између људског рада и слободе, емоција и разума, традиције и радикалних новина.

За разлику од Америке и Енглеске, у Француској педагогији проблеми естетског васпитања имају претежно развојно-психолошки аспект. Они се проучавају с гледишта естетских теорија и учења о уметности, али и с гледишта развојне психологије. У центру пажње француских педагога и психолога налази се дечје стваралаштво. Оно се посматра као феномен карактеристичан за рано детињство, чији значај за општи развитак и развијање естетских способности произлази из његове природе. Оно обједињује две значајне функције – слободу изражавања и стваралачки рад. Из овог домена највише се проучава дечји цртеж, односно дечје ликовно стваралаштво. Истраживања дечјег цртежа значајна су за теорију и праксу естетског васпитања због тога што откривају генезу дечјих стваралачких способности и омогућавају да се утврди развојни принцип који педагогија мора да уважава у решавању проблема естетског васпитања. Поред уважавања развојног принципа у естетском васпитању, француска педагогија уважава и људски аспект уметности, односно вредност уметности за естетско васпитање на свим нивоима развоја личности. Једна од концепција естетског васпитања је „васпитање отвореног духа“ Ирене Војнар (Wojnar, 1969) која полази од тога да естетско васпитање заиста доприноси развијању отвореног духа уколико обухвата све врсте уметности, њихов теоријски аспект и практични рад ученика. Довођење деце у контакт с уметношћу развија естетску перцепцију, помоћу које човек постаје осетљивији за лепоту природе. Она повећава осетљивост за хармонију, композицију, боју и доприноси да свет изгледа богатији и разноврснији. Естетска перцепција открива и емотивна стања људског бића значајна за људски живот. Други елемент васпитања отвореног духа је проширивање људског искуства. Обогаћивање и продубљивање знања чини трећи елемент васпитања отвореног духа, док је четврти елемент формирање стваралачког духа, што је, према мишљењу овог аутора, најзначајнији педагошки проблем. Она сматра да је потребно поред опште естетске културе развијати и уметничке способности, али не у смислу професионализације, већ индивидуализације.

Према мишљењу неких наших аутора (Митровић, 1969), естетско васпитање има поливалентну функцију. Оно, пре свега, доприноси физичком развоју, јер ангажује чула и моторику. Али, естетски однос је у исто време сазнајни однос, односно чулно-интелектуално сазнање. Због

тога постоји тесна веза између научног и естетског сазнања стварности. Естетско сазнање формира сазнајно-емоционални однос према стварности, делује не само на мишљења, већ и на осећања., естетско васпитање доприноси утврђивању моралних норми, побуђује и развија морална осећања и сједињује лично с друштвеним. Естетско васпитање је, дакле, према својој функцији коју остварује у развоју личности, интегрални део општег васпитног процеса чији је крајњи резултат свестранији развој личности.

Према мишљењу неких аутора (Barrett, 2004), један од циљева наставе ликовне културе јесте развијање вештина вођења дијалога о уметности и уметничким делима, што доприноси развијању критичког мишљења код деце, формирању сопственог става према уметности, као и подстицању позитивних осећања. С друге стране, вођење дијалога о уметничким делима позитивно утиче на размену и повезивање искустава, комуникацију у одељењу, сарадњу приликом учења и повезивање са садржајима других предмета.

Ликовно васпитање и образовање би, према мишљењу неких аутора (Efland, 2002), требало да заузима средишње место у наставним плановима и програмима. Сагледано из когнитивне перспективе, кроз уметност се може ући прилично једноставно у подручје друштвених и културних прилика, па се предлаже већа повезаност садржаја унутар наставног плана и програма, односно примена тематског начина планирања (Шефер, 2008).

*Развојно-психолошки аспект естетског васпитања.* Поменули смо нека мишљења о томе какву функцију естетско васпитање може или би требало да има. Од првобитног схватања естетског васпитања које за циљ има припрему деце за обављање одређених друштвених делатности, тежиште се помера ка схватању естетског васпитања као чиниоца индивидуалног развоја појединца и његове личности. Истовремено, то указује и на потребу да се у настави ликовне културе полази од неких развојно-психолошких карактеристика деце. Без разумевања тенденција развоја естетске осетљивости и креативности, без познавања карактеристика естетског односа у појединим периодима развоја, не може се изградити ни кохерентна теорија естетског васпитања ни континуирани програм и методика васпитног рада. Због тога проучавање развојно-психолошког аспекта естетског односа представља једно од кључних питања теорије и праксе естетског васпитања. На пример, неки аутори (Read, 1958) прихватају Пијажеову теорију, по којој је рана манифестација естетских активности условљена унутрашњим потребама детета да доведе у склад своје инхерентне тенденције и да изрази своју индивидуалност. Визуелни симбол изражава његово осећање које саопштава другоме. Отуда дечји цртежи имају сопствене карактеристике и законитости, одређене унутрашњим осећањем или чулним доживљајем.

Различите фазе у развоју дечјег цртежа Флорина објашњава као различите нивое процеса активног сазнавања предмета и њихових особина, при чему полази од хипотезе о узајамном односу активности и способности, и својим истраживањима доказује да се способност ликовног изражавања може развити код сваког детета, али темпо развитка способности и ниво ликовног израза зависе од искуства и систематских утицаја, односно метода васпитања. Према неким ауторима (Игњатев, према: Митровић, 1969), ликовни израз детета би требало посматрати у јединству с целокупном личношћу детета и организованим утицајима који доводе до развијања способности ликовног изражавања.

*Методичка питања естетског васпитања.* У оквиру проблема методике естетског васпитања, интересантно је поменути мишљење Рудија Супека (1958) о томе да је свако дете потенцијални уметник, уметник ког је неко спречио да то постане. Поставља питање да ли методе васпитања дечјег уметничког изражавања одговарају потенцијалним могућностима детета или га коче и онемогућавају у зачетку. Од наставника и метода наставе зависи да ли ћемо код детета развити способности у складу с његовим природним могућностима или ћемо их запоставити и угушити. Једини начин да се дететове способности у овој области развијају јесте примена адекватних метода у настави.

Сматра се да је један од важних принципа да методе естетског васпитања буду у складу с етапама постепеног развоја човека (Munro, 1956). Природу метода, по Манроовом мишљењу, одређују два принципа: (1) прогресивна диференцијација у односу на узраст и (2) проширивање циљева праћено систематском контролом. На најмлађем узрасту естетске активности треба да буду у саставу других активности, неиздиференциране, али екстензивне и разноврсне. Методе морају да варирају према узрасту и индивидуалним особеностима, али њих одређују и услови у друштву и школи. По мишљењу Манроа, један од најпоузданијих начина за развијање естетских способности је довођење омладине у непосредни контакт с највреднијим уметничким делима, која ће оживети индивидуална искуства. Експерименти Игњатева (према: Митровић, 1969) открили су могућност деловања на развој ликовног израза у најранијем периоду, док је дете још у фази „шкрабања“. Један његов експеримент са две групе деце од три године доказује да деца којој се у току периода од месец дана показују слике и с којом се о њима разговара достижу већи ниво ликовног израза од групе у којој нису биле употребљене ове вежбе. Деца путем систематских васпитних утицаја постају свесна значења појединих црта у ликовном изражавању. Игњатев упозорава на значај посматрања слике, на координацију рецепти-

вног и активног у ликовном васпитању, на неопходност вежбања и дељења овог процеса на поједине делове.

Мета Шубиц (према: Митровић, 1969) је осмислила процес уметничког васпитног деловања и мултимедијалног приступа детету. Одвајање слике и речи од звука и покрета за дете је сасвим неприродно. Рад по курсевима одвијао се као игра. Почињало се са групном мотивацијом, на пример, филмом, бајком, илустрацијом, представом, сликом из стрипа на дијапројектору, или још непосредније, посматрањем кише или печењем палачинки. Задатак педагога био је упозоравање на битне догађаје који кроз дечју перцепцију треба да доведу до осећања и сазнања. За сваки час педагог припреми тематски задатак који садржи неки мотив. Тај модел музички педагог изведе музичким језиком, плесни педагог плесним језиком и слично, тако да су у склоп сваког часа укључења три уметничка подручја сваки пут, а у једном часу деца се стваралачки изразе у три медија. Овакав рад предвиђен је за предшколску децу, а од осме године деца могу самостално да се одреде за истраживање у оној врсти уметности у којој се најрадије изражавају. Деца која посећују овакве стваралачке групе наизменично сарађују у свим групама на било ком подручју уметности које их интересује. На пример, неко напише сценарио (за филм или позориште), други осмисли кореографију, или рукује камером, пише музику или плеше. Дете је тако у резултатима свог рада дало целовит израз. Тако целовит педагошки приступ према целовитом детету омогућава дечје стваралаштво у мултимедијалном уметничком простору.

Према мишљењу неких аутора (Арнхајм, 1989), подстицање природних импулса за бављење материјалима, за стварање и истраживање код ученика и усредсређивање пажње и ученика и наставника на процес стварања а не на крајњи производ, основа су за добру наставу ликовне културе на било ком нивоу школовања. Последњих неколико деценија наставници ликовне културе оправдано су настојали да превазиђу традиционално цртање и моделовање и да своје ученике упознају са многим материјалима и техникама. Битно је, међутим, да се материјали бирају и употребљавају на такав начин да подстичу ученика да ради на задацима визуелне организације на свом нивоу поимања и да му омогућавају да то чини. Штетне су технике, сматра Арнхајм, које изазивају визуелну збрку или стварају претеране тешкоће; таква је пракса честе промене задатака тако да ученик не може темељно да истражи визуелне карактеристике одређеног медија.

Поставља се питање – како учинити естетско васпитање интегралним делом васпитног процеса. Стога је основно питање методике естетског васпитања повезивање различитих естетско-васпитних подстицаја и садржаја које црпимо из природе, друштвене средине и уметности. Интеграција

се мора остварити на ширем васпитно-образовном плану, а кад се ради о школи, онда то значи обједињавање свих васпитних утицаја у оквиру целокупног живота и рада школе. Уметнички предмети би требало да буду садржајно повезани с осталим наставним предметима, активностима и облицима васпитног рада. С обзиром на то да ликовни, музички и литерарни изрази црпи своје теме из природе, друштвене средине и уметности, настава ликовне и музичке културе и матерњег језика могу се повезати са читањем, писањем и игром, али и са изучавањем природних наука, историје и географије. Спајањем садржаја свих предмета са естетском формом, спајањем теоријског и уметничког мишљења могу се створити основе за реализацију интеграције као принципа естетског васпитања у настави.

На посебну популарност међу педагозима и психолозима који се баве естетским васпитањем наишла је идеја да естетско васпитно деловање треба да буде неиздиференцирано, баш као што је и дететова личност, као и да при избору метода треба водити рачуна о узрасту и индивидуалним особеностима. Уметност је више од било чега другог индивидуални чин и сматрамо да је у естетском васпитању кључно водити рачуна о индивидуалним особеностима детета и методе и садржаје рада ускладити са њима (Марјановић, 2003).

### **Индивидуализовани приступ у настави ликовне културе**

Нова концепција ликовног васпитања која би заменила традиционалну настала је као резултат увиђања значаја упознавања појединачног детета и примене индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе. Објашњавајући нову концепцију ликовног васпитања, Карлаварис (1960) истиче да за разлику од традиционалне концепције у којој је наставник радио са целим разредом, свима задавао исти задатак и проблем, вршио на исти начин коректуру цртежа у смислу што веће имитативности, те на основу тог мерила оцењивао рад једноставним поређењем спољне сличности цртежа и објекта, у новим условима више није могуће радити на такав начин са целим разредом, већ се добро постављени општи задаци морају индивидуалним радом са сваким васпитаником адаптирати у оној мери која најбоље одговара ритму и правцу развоја појединог ученика. То значи да наставник мора познавати појединачно дете, његове могућности, услове његовог живота, мора подешавати своје васпитне поступке и интервенције у најпожељнијем правцу, пратећи последице и вршећи сталне коректуре ради развоја ученикових способности.

Погрешни педагошки поступци и неадекватни садржаји и методе рада наставника могу да смање мотивацију ученика, што доводи тога да њихов рад постаје рутинска активност. Стога је неопходна непрестана



хармонична сарадња између ученика и наставника у избору садржаја, метода, средстава, материјала, темпа и облика рада. Задаци наставе ликовне културе треба да својим садржајима пружају могућност ученицима за нова, инвентивнија решења која нису наметнута и диктирана, већ представљају спонтани израз детета, неконтролисани импулс, који може настати као израз емотивне напетости, искуства и властитог самоизражавања.

Сматра се да је интересовање ученика један од најважнијих критеријума за избор садржаја, метода и материјала у настави. Стога би све што се планира у раду на часу ликовне културе требало засновати на интересовањима групе и појединачних ученика, при чему је важно полазити од законитости у развоју интересовања у односу на узраст, али и актуелна интересовања и потребе конкретних ученика у одељењу. О интересовањима на различитим узрастима пише Јосип Роца (1978) и наводи да су код млађих ученика више присутна такозвана непосредна интересовања, а код старијих посредна интересовања, јер они имају више искуства у коришћењу различитог материјала и средстава ликовног изражавања и обликовања.

Кад говоримо о децјем цртежу или децјем ликовном изразу, увек имамо на уму узраст ученика и индивидуалне разлике које се манифестују у учениковом ликовном изразу. Добар ликовни педагог зна да и међу ученицима истог узраста постоје индивидуалне разлике које се огледају у способности посматрања, визуелног меморисања, у развоју стваралачке имажинације, у темпу мотивисања за активност и слично.

Индивидуализовани приступ је у складу с природом ликовног стваралаштва, па би морао да буде доминантан у настави ликовне културе. Индивидуализовани облик рада требало би да претпоставља иницијативу самог ученика, који може одлучивати и о садржају свог рада, начину савладавања садржаја, као и о ритму и брзини рада. Овакав облик наставног рада захтева од наставника да буде што бољи сарадник, саветник и помагач ученику, уз улогу организатора и водитеља наставе.

За добро реализовање индивидуализоване, било групне било индивидуалне наставе ликовне културе у основној школи, наставник мора непрестано да прати развој способности ликовног изражавања и обликовања сваког ученика. Праћењем развоја сваког ученика наставник лако уочава специфичне квалитете и недостатке, те открива којој типичној ликовној групи припада према афинитету и склоностима.

*Методe у настави ликовне културе.* Поред уобичајених и проверених дидактичких метода, у настави ликовне културе настоји се да се конституишу посебне, специфичне методе у развоју ликовне сензибилности. Оне произлазе из специфичности ликовног васпитања, које има следеће карактеристике: естетска комуникација, креативни процеси, комплексност ликовне

културе и индивидуалност ликовне активности. Навешћемо посебне методе које би требало да се користе у настави ликовне културе, како би се одговорило на захтеве специфичности ликовног изражавања и потребе ученика (Карлаварис, 1991):

1. *Метода ликовно-естетске комуникације*, којом се у настави даје предност естетској комуникацији са свим њеним специфичностима. У оквиру методе ликовно-естетске комуникације можемо разликовати две методе: естетско култивисање и умножавање и изграђивање сензибилитета. Естетско култивисање подразумева да се комуникација усмерава на изграђивање естетских вредности код ученика. Умножавање и изграђивање сензибилитета усмерено је на постепено остваривање ликовне зрелости у конкретном ликовном подручју. Ликовна зрелост подразумева дететову осетљивост за боје и њихове односе, флексибилнији начин повлачења линија и њихових сплетова, осетљивост ритмичког смењивања маса на волумену. Поменуте вештине је потребно међусобно повезати и разрадити.

2. *Метода истраживања* заснована је на уважавању законитости развоја креативности и прилагођавање наставног процеса тим законитостима. Примена ове методе искључује наставников ауторитаран однос у настави, вршење притиска на ученике да се повинују једном моделу рада, инсистирање на послушности и слично. Метода истраживања обухвата методу транспоновања и методу посредних стимуланса. Метода транспоновања подразумева да се скоро све активности у ликовном обликовању одвијају по непредвидивом процесу измењивања постојећег. Метода посредних стимуланса подразумева да се ликовно васпитање никад не одвија у директном, фактографском комуницирању, већ у индиректном, алегоријском. Ликовна решења се траже на основу ширих инвентивних разговора, покретањем многих идеја, асоцијација, редефинисањем постојећег, жељом да се тражи нешто ново и слично. Ова метода треба да осигура такав комуникацијски процес који ће успешније него са директним навођењем задатака и начина решења довести до квалитетнијих резултата у ликовном изражавању деце.

3. *Метода комплексности* указује на то да се у процесу ликовних активности не може ићи једносмерно, само рационално, искључиво на један ликовни проблем и једно решење, јер се у креативним процесима не може све предвидети, регулисати и ограничити. У ову групу можемо убројати и следеће методе: метода преплитања и метода наизменичних утицаја. Метода преплитања подразумева да је у настави неопходно преплитање наставникових и ученикових активности, рационалних и емоционалних целина, теоријских и практичних активности, опажања и перцепције у односу на стваралаштво. Метода наизменичних утицаја произлази из законитости креативних процеса и смењивања појединих група ликовних фактора, дакле

квалитативних и квантитативних, или подстицајних и омогућавајућих. Да би наставник следио ове законитости, мора током једног процеса да мења своје поступке и подстицаје, како би подстакао управо онај комплекс фактора који у датом тренутку имају одлучујућу улогу у квалитативном мењању и самог процеса и завршног резултата.

4. *Метода аутономних поступака* полази од претпоставке да је ликовни развој индивидуалан и да за сваку индивидуалност треба изабрати посебан поступак примерен ритму и специфичностима његовог развоја. У оквиру ове методе могуће је издвојити две методе: методу алтернатива и варијаната и методу осмишљавања ликовног сензибилитета. Метода алтернатива и варијаната подразумева, с једне стране, да сваки ученик може на дати ликовни задатак да тражи своју алтернативу или варијанту решења и да му то наставников поступак олакшава, а друго, да се у решењу појединих ликовних задатака и наставник стваралачки понаша и сам тражи увек нове начине обраде и решења у наставној пракси. Метода осмишљавања ликовног сензибилитета подразумева да се рад не одвија стихијски, већ да наставник настоји да се свака активност осмисли и да оствари синтезу доживљајних и свесно-рационалних компонената које се могу, као стечено искуство, касније поново употребити уз евентуалне варијанте. Према томе, ликовно васпитање подразумева усвајање одређених садржаја који не би требало да се изгубе после обављених активности, него да буду, на основу стечене свести, поново активирани.

У складу с применом индивидуализованог приступа у настави ликовне културе и методама које смо навели, можемо издвојити неколико кључних карактеристика деце, њиховог развоја и ликовног изражавања на које би наставник требало да обрати пажњу (Eisner, 1974):

– Дечји уметнички израз се најбоље развија ако је препуштен својим моћима, с тим да одрасли треба само да обезбеде довољно средстава и материјала и пружају подршку;

– Главна функција естетског васпитања је да се путем уметности код детета развије општа креативност;

– У дечјем уметничком изражавању важан је процес, а не продукт;

– Деца много јасније и чистије виде свет око себе него одрасли, она „још нису развила способност да сакрију од очију оно што виде и од срца оно што осећају“;

– Наставници не би требало да покушавају да процењују и оцењују дечје уметничке радове јер се дететов ум квалитативно разликује од ума одраслог – одрасли не виде свет на исти начин као деца, а уз то уметничко дело је лична ствар и не би требало да га оцењује неко ко га није створио;

- Наставници не би требало да вербално анализирају уметничка дела, јер вербализација обично убија уметност;
- Најбољи метод ликовног васпитања и образовања у школи јесте обезбедити што више разноврсних материјала с којима деца могу да раде.

Према мишљењу неких аутора (Dobbs, према: Марјановић, 2003), настава ликовне културе је испунила своју функцију уколико су ученици: (а) активни истраживачи; (б) у стању да интерпретирају уметничка дела кроз самостално истраживање, дискусију и писање, као и уколико су у стању да креирају сопствена дела; (в) развили критеријум који им дозвољава да процењују уметничка дела; (г) схватили улогу уметности у савременој и прошлој цивилизацији и њену повезаност с људима, друштвом и другим културама; у стању да изразе своје идеје кроз уметност, сопственим радом и у раду с другима; (д) подржавани од стране наставника, школских администратора и родитеља, који цене уметност као базични део образовања и (ђ) у сталном контакту с разноврсним материјалима и савременом технологијом. Настава ликовног васпитања је своју функцију испунила уколико су наставници: (а) у стању да сами добро изаберу садржаје за наставу ликовне културе; (б) способни да подстичу истраживање, интерпретацију, дискусију ученика на пољу уметности, као и да подстичу креативност ученика при уметничком изражавању; (в) спремни да сарађују с осталим наставницима и стручњацима из области уметности; (г) у стању да препознају и користе уметничке изворе у локалној заједници; (д) спремни да користе савремену технологију у приказивању уметности и подстицању ученичке креативности; (ђ) укључени у дугорочно планирање наставе ликовне културе, за своје разреде и школу уопште; (е) посвећени сопственом професионалном усавршавању и (ж) ангажовани на ширењу идеје о значају уметничког образовања, међу осталим наставницима, школским властима, родитељима и осталим члановима локалне заједнице.

### **Закључак**

Историјски посматрамо настава ликовне културе се временом мењала у складу с различитим схватањима о њеној функцији и значају, као и односу према детету и његовом развоју. Циљеви наставе ликовне културе су пролазили пут од функционалних задатака, углавном припремања за рад и производњу, преко хуманистичких циљева у психолошкој и педагошкој фази све до много ширих циљева у социолошкој фази развоја ликовног васпитања. Међу различитим ауторима углавном постоји слагање о вишеструком значају и улогама које настава ликовне културе има у васпитању и образовању деце. Она заузима важно место у образовном систему јер развија ликовно

мишљење и естетску и етичку свест и оспособљава ученика за самостално визуелно изражавање. Кључни допринос ове наставе састоји се у разумевању света који дете окружује, поштовању и разумевању уметности унутар властите културе и других непознатих култура.

Последњих година све више се истиче значај развоја индивидуе путем уметности и ликовног образовања. Ове теме су централне на многим конгресима (Хајлдерберг – 2007 и Осака – 2008. године). Поред тога, највише истраживања у овој области закупљено је том димензијом (Karpati, 2007; Podobnik, 2006). То упућује на закључак да ликовни педагози своје улоге у образовању разматрају из једне нове перспективе. Њихове улоге се мењају у складу с друштвеним и културним вредностима успостављеним на темељу наглашеног демократског индивидуализма. Стога је оправдана потреба за применом индивидуализованог приступа у наставни ликовне културе. У настави овог предмета би требало водити рачуна о развојно-психолошким карактеристикама деце одређеног узраста, узимајући у обзир индивидуалне особености. Од наставника се очекује да познаје свако дете, његове способности, интересовања, стил учења, темперамент и породично порекло, како би на адекватан начин подстицао ученика на креативно решавање проблема и истраживачки приступ учењу ликовних садржаја и омогућио њихово повезивање са садржајима других предмета.

За ове улоге наставника неопходно је адекватно иницијално образовање које би обухватало ужа стручна знања из области ликовног васпитања и образовања и специфична педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања неопходна за примену савременијих приступа у настави. То подразумева развијање специфичних вештина наставника (примена различитих метода, ликовних техника, медија и материјала у настави) ради осавремењавања наставе ликовног васпитања. Поред тога, наставницима су неопходна специфична знања за примену савремених приступа у настави (индивидуализовани приступ, кооперативно учење, активно учење, тимски рад и слично).

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.*

## Литература

- Arnheim, R. (1989): *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Arnhaјm, R. (1954): *Umetnost i vizuelno opažanje*. Beograd. Univerzitet umetnosti.
- Barrett, T. (2004): Improving student dialogue about art, *Teaching artist journal*, Vol. 2, No. 2, 87-94.

- Efland, A. D. (2002): *Art and Cognition: Integrating the visual art in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University Pres.
- Eisner, E. (1974): *The mythology of art education*. Toronto: Ontario Institute for studies in education.
- Karlavaris, B. (1991): *Metodika likovnog odgoja 1*. Rijeka: Hofbauer.
- Karlavaris, B, A. Berat i E. Kamenov (1988): *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Karlavaris, B. (1960): *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Karpati, A. (2007): Effects of art education on the development of personality of pupils – A Field Study of Teaching Processes in Four Countries. InSEA Congress 2007. Heildeberg.
- Марјановић, А. (2003): Заступљеност индивидуализованог приступа ученику у настави ликовне културе у старијим разредима основне школе (магистарски рад). Београд: Филозофски факултет.
- Митровић, Д. (1969): *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.
- Munro, T. (1956): *Art Education – Its Philosophy and Psychology*. New York.
- Podobnik, U. (2006): *Individualization within Visual Art Education*. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/157681.htm>
- Read, H. (1958): *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Roca, J. (1978): *Likovni odgoj u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Супек, Р. (1958): *Умјетност и психологија*. Загреб: Матица Хрватска.
- Turković, V. (2009): Umjetničko obrazovanje u tranziciji: likovno obrazovanje u europskom obrazovnom sustavu, *Metodika*, Vol. 10, br. 1, str. 8-38.
- Wojnar, I. (1969): Umetnost i vaspitanje, *Pedagogija*, br. 4, 609–665.
- Шефер, Ј. (2008): *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

*Подаци о ауторима*  
*Др Александра Јоксимовић*  
*Факултет ликовних уметности*  
*Шпанских бораца 24в, Београд*  
*msanja@eunet.rs*

*Др Миља Вујачић*  
*Институт за педагошка истраживања*  
*Добрињска II/III, Београд*  
*mvijacic@rcub.bg.ac.rs*

*Мр Наташа Лалић-Вучетић*  
*Институт за педагошка истраживања*  
*Добрињска II/III, Београд*  
*nlalic@rcub.bg.ac.rs*