

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

Јована Н. Ђорђевић

**ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ
МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И
ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ:
ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА**

докторска дисертација

Београд, 2026

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF EDUCATION

Jovana N. Đorđević

**PRESCHOOL TEACHER EDUCATION IN THE FIELD
OF METHODS OF TEACHING VISUAL ART IN
THE REPUBLIC OF SERBIA: IMPLICATIONS OF
POSTMODERN DISCOURSE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2026

Ментор

Др Марија Павловић

Доцент Факултета за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду

Чланови комисије

1. _____

2. _____

3. _____

Датум одбране

Образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања у Републици Србији: Импликације постмодерног дискурса

Сажетак

Постмодерни дискурс подстиче креирање нових теоријских перспектива и концепата у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста проблематизовањем његових модернистичких основа. Преиспитивање теорије фаза развоја дечијег ликовног израза и истицање социјалне природе дечијег ликовног стваралаштва, одбацивање педоцентричних приступа и афирмисање активног слушања, дијалога и сарадње имплицирало је потребу за увођењем промена у програме образовања васпитача из области методике ликовног васпитања и образовања.

За циљ истраживања поставили смо питање усаглашености садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача на факултетима у Републици Србији са постмодерним сазнањима и препорукама. Истраживање смо засновали на хипотези да је овим наставним садржајима потребно одређено унапређивање како би се успоставила боља усаглашеност са теоријским сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања постмодерних перспектива ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста. За узорак истраживања одредили смо програме иницијалног академског образовања васпитача на шест државних факултета у земљи. Применили смо методу анализе садржаја студијских предмета из ове области и интервјуисање наставника – методичара.

На основу резултата истраживања потврдили смо општу хипотезу рада, али и утврдили да постоји добра основа да се потребна унапређења наставних садржаја постигну. У складу са тим препоручили смо јачу академску сарадњу између методичара са различитих факултета у виду размене сазнања и искустава из праксе, као и координирани рад на унапређивању наставних садржаја.

Кључне речи: академско образовање васпитача, методика ликовног васпитања и образовања, ликовно васпитање и образовање деце предшколског узраста, постмодерни дискурс, дечија уметност, развој дечијег ликовног израза.

Научна област: Методика наставе

Ужа научна област: Методика наставе ликовне културе

Preschool Teacher Education in the Field of Methods of Teaching Visual Art: Implications of postmodern discourse

Abstract

Postmodern discourse enabled development of new theoretical perspectives and concepts in the field of preschool art education by problematizing its modernist foundations. Reexamining the theory of the stages of children's artistic development and emphasizing the social nature of children's visual expression, as well as rejecting child-centric approaches and affirming active listening, dialogue and cooperation, implied the need to introduce changes in preschool teacher education programs in the field of methods of teaching visual art.

The aim of the research was to examine the content of subjects in the field of methods of teaching visual art, taught at the undergraduate academic programmes for preschool teacher education at faculties in the Republic of Serbia, and examine if it corresponds with the postmodern theoretical insights and recommendations. The research was based on the hypothesis that these subject contents require certain degree of improvement in order to achieve better agreement with contemporary theoretical insights and pedagogical assumptions for postmodern approaches to visual arts education of preschool children. The research sample consisted of undergraduate academic preschool teacher education programmes at six state faculties in the country. Research methods included content analysis of methods of teaching visual art subjects' syllabi, as well as interviews with teachers responsible for these methods courses.

Based on the research results, the general hypothesis of the study was confirmed, while it was also concluded that there is a solid foundation for achieving the necessary improvements in subjects' contents. Accordingly, we recommended stronger academic collaboration among teaching methods specialists from different faculties, through the exchange of knowledge and practical experience, as well as through coordinated efforts aimed at improving these teaching subjects' contents.

Keywords: *preschool teacher education, methods of teaching visual art, visual art education of preschool children, postmodern discourse, children's art, development of children's artistic expression.*

Scientific field: Methods of Teaching

Scientific subfield: Methods of Teaching Visual Art

САДРЖАЈ

УВОД	1
ТЕОРИЈСКА ОСНОВА РАДА	
I ОДЛИКЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА У ИСТРАЖИВАЊУ ПИТАЊА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	7
1. ПОСТМОДЕРНОСТ	10
1.1. ТЕОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСТМОДЕРНОСТИ	11
1.1.1. Постструктурализам	12
1.1.2. Деконструкција	14
1.1.3. Постмодернизам	15
1.1.4. Критика постмодернизма	16
2. ДИСКУРС ПОСТМОДЕРНИХ ПЕДАГОШКИХ ПЕРСПЕКТИВА	17
2.1. ДИЈАЛОГ КРИТИЧКЕ И ПОСТМОДЕРНЕ ПЕДАГОШКЕ МИСЛИ	19
2.1.1. Програм васпитања и образовања	21
2.1.2. Рефлексивни практичар	22
2.1.3. Политика и педагогија гласа	23
2.1.4. Етика бриге и сусрета	23
2.2. РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА СЛИКЕ ДЕТЕТА И ДЕТИЊСТВА	24
2.3. ДЕКОНСТРУИСАЊЕ И РЕКОНСТРУИСАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	26
2.3.1. Деконструисање развојних теорија	28
2.3.2. Социокултурне основе постмодерних педагошких перспектива	32
2.3.3. Улога <i>Ређо Емилија</i> приступа у развоју постмодерних педагошких перспектива	35
2.4. ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ АКТУЕЛНОГ ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	38
2.5. ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНИХ ПЕРСПЕКТИВА НА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА	39
3. ЗАКЉУЧАК ПРВЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ	44
II РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	47
1. МОДЕРНИСТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	50
1.1. ПРВА СИСТЕМАТИЗАЦИЈА ФАЗА РАЗВОЈА ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА ГЕОРГА КЕРШЕНШТАЈНЕРА	52
1.2. ВИЗУЕЛНИ РЕАЛИЗАМ КАО КРИТЕРИЈУМ АНАЛИЗЕ ДЕЧИЈЕГ ЦРТЕЖА	52
1.3. РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА У ТЕОРИЈИ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА	53
1.4. ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОГ И МЕНТАЛНОГ РАЗВОЈА ВИКТОРА ЛЕВЕНФЕЛДА	54
1.5. <i>ДЕЧИЈА УМЕТНОСТ</i> ФРАНЦА ЦИЖЕКА	56
1.6. НОВА ПАРАДИГМА У ИСТРАЖИВАЊУ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	57
1.7. ТЕОРИЈА КОМУНИКАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЦРТЕЖА	60

2. ПОСТМОДЕРНА ДЕКОНСТРУКЦИЈА МОДЕРНИСТИЧКИХ ТЕОРИЈА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	63
2.1. ПРОБЛЕМАТИЗОВАЊЕ МЕТОДОЛОГИЈА У МОДЕРНИСТИЧКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	63
2.1.1. Проблематизовање цртежа као искључивог узорка истраживања	65
2.2. ПРЕИСПИТИВАЊЕ КРИТЕРИЈУМА ВИЗУЕЛНОГ РЕАЛИЗМА	66
2.3. ДЕКОНСТРУКЦИЈА КОНЦЕПТА ЛИНЕАРНОСТИ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА	68
2.3.1. Теорија развијања репертоара цртачких система	68
2.3.2. Функционална интерпретација развоја ликовног израза	69
2.3.3. Концепт <i>У-кривуље (U-curve)</i>	71
2.3.4. Модел мапе развоја дечијег ликовног израза	73
2.4. СОЦИОКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА	75
2.4.1. Утицај културе на развој ликовног израза и стваралаштва	75
2.4.2. Утицај вршњачког учења на развој ликовног израза и стваралаштва деце	78
2.4.3. Реконструкција појма <i>дечија уметност</i>	78
3. ЗАКЉУЧАК ДРУГЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ	81
III ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	83
1. КОРЕНИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У МОДЕРНОМ ДОБУ	84
1.1. ПЕДОЦЕНТРИЧНИ ПРИСТУП ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ФРАНЦА ЦИЖЕКА	86
1.2. КОНЦЕПТ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КАО ПОДСТИЦАЊА КРЕАТИВНОГ РАСТА И САМОЕКСПРЕСИЈЕ ВИКТОРА ЛЕВЕНФЕЛДА	88
1.3. МОДЕРНИСТИЧКИ КОНЦЕПТИ У ПРАКСАМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	91
2. ПОСТМОДЕРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	94
2.1. РЕСПОНЗИВНИ ВАСПИТАЧ	96
2.2. ИНТЕРАКЦИЈА И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И ДЕЦЕ	98
2.3. <i>ТРЕЋИ ПЕДАГОШКИ ПРОСТОР</i> У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ	99
2.4. КОПИРАЊЕ КАО МЕТОД УЧЕЊА	100
2.5. ПРОГРАМ И САДРЖАЈ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	101
3. ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНИХ ПЕРСПЕКТИВА НА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	104
3.1. ПОСТМОДЕРНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ НАСТАВЕ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	104
4. ЗАКЉУЧАК ТРЕЋЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ	109
IV МЕТОДИКА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	111
1. РАЗВОЈ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	112
1.1. МЕТОДИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	114

2. ПРВЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	116
3. ЗАКЉУЧАК ЧЕТВРТЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ	122

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА

1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	127
1.1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА	127
1.2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	127
1.3. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА	127
1.4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	128
1.5. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	129
1.6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ПОСТУПЦИ ИСТРАЖИВАЊА	129
1.6.1. Анализа садржаја	130
1.6.2. Интервјуисање	131
1.7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА	132
2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	133
2.1. НАУЧНА ПЛАТФОРМА НА КОЈОЈ СЕ ЗАСНИВА НАСТАВНИ САДРЖАЈ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА ПОЈЕДИНАЧНИМ ПРОГРАМИМА ИНИЦИЈАЛНОГ АКАДЕМСКОГ ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	133
2.1.1. Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду	133
2.1.2. Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду	142
2.1.3. Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини	150
2.1.4. Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу	156
2.1.5. Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу	163
2.1.6. Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини	169
2.2. СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ У НАУЧНИМ ОСНОВАМА НА КОЈИМА СЕ ЗАСНИВАЈУ САДРЖАЈИ ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА РАЗЛИЧИТИМ ПРОГРАМИМА ЗА АКАДЕМСКО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	173
2.2.1. Научни дискурс изучавања појма дечије уметности	173
2.2.2. Научни дискурс изучавања развоја дечијег ликовног израза	175
2.2.3. Научни дискурс изучавања педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста	176
2.3. ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНОГ САДРЖАЈА ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У АКАДЕМСКОМ ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	181
2.4. УСАГЛАШЕНОСТ САДРЖАЈА СТУДИЈСКИХ ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА СА ПОСТМОДЕРНИМ ДИСКУРСОМ	187
3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	191
ЛИТЕРАТУРА	200
ПРИЛОЗИ	213
ИЗЈАВЕ	216

УВОД

Васпитање и образовање деце предшколског узраста¹ представља важну тему савременог друштва. У оквиру појединих научних дисциплина, као и на политичком нивоу у свету, преиспитују се односи друштва према деци и улози коју деца као чланови друштва имају у својој заједници. Та преиспитивања условила су и нова промишљања васпитно-образовних пракси у систему институционалног васпитања и образовања деце са проблематизацијом како питања циљева, задатака и пракси пожељних унутар предшколског васпитања и образовања, тако и теоријских претпоставки на којима се праксе заснивају.

Један од кључних докумената у овом контексту, донесених на нивоу читавог света, јесте *Конвенција о њравима дејшејша*, усвојена на Генералној скупштини Уједињених нација 20. новембра 1989. године. Земље потписнице Конвенције преузеле су обавезу да законске оквири који се тичу деце ускладе са овим документом, између осталог су тиме обухваћени и закони о васпитању и образовању деце. Веома значајан за промишљање теорије и праксе предшколског васпитања и образовања јесте и развој научне области *социологије дејшињсјшва* крајем 20. века, која је пружиала нове теоријске поставке за разматрање односа одраслих и деце унутар васпитно-образовног процеса и, између осталог, допринела концепцији *Конвенције*. Република Србија једна је од потписница *Конвенције о њравима дејшејша*, што значи да се њени закони који се тичу деце ослањају на принципе овог документа².

Унапређивање васпитно-образовне праксе је сталан и активан процес у оквиру домаће образовне политике, те су, сходно томе, 2018. године ступиле на снагу нове Основе програма предшколског васпитања и образовања *Године узлејша* (даље у тексту Основе програма ПВО). Овај документ је у нашој земљи подстаккао и нова преиспитивања појединачних васпитно-образовних области, постављајући оквир за осавремењавање теоријских основа за схватање детета, његовог учења и развоја и унапређивање васпитно-образовне праксе, у складу са новим схватањима функције и природе васпитања и образовања на предшколском узрасту (*Правилник*, 2018).

Тема нашег истраживања је управо подстакнута овако креираним условима у нашој земљи и препознатом потребом да се приступ једној од тих васпитно-образовних области – ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста, унапреди у складу са најновијим увидима релевантним за ову област до којих се дошло у свету. Бавећи се методичким образовањем будућих васпитача у области ликовног васпитања и образовања на једном од програма ОАС, били смо подстакнути на размишљање о томе колико су у садржају наставе заправо присутни нови релевантни увиди који се тичу ове области. Промишљањем литературе коју користимо у образовању будућих васпитача, али и рефлексом над сопственим приступима наставној пракси, дошли смо до закључка да се ова настава одвија без великих промена од почетка примене овог програма на високообразовној институцији на којој смо ангажовани. Због тога смо осетили потребу да се овом питању посветимо темељније и обухватније, управо конципирањем овог научног истраживања.

¹ Обухвата године од рођења детета до поласка у школу (према *Правилнику основа њројрама ПВО*, 2018).

² Видети више на: <https://minlmpdd.gov.rs/sektori/ljudska-prava/medjunarodni-ugovori/konvencija-o-pravima-deteta-crc/>

Под ликовним васпийшањем и образовањем, у контексту домаће васпитно-образовне и научноистраживачке праксе, подразумевамо процес којим се врши „увођење деце и младих у сложени свет визуелне и ликовне културе, васпитање путем ликовне уметности [...] и оспособљавање за коришћење ликовних техника и материјала у свакодневном животу и раду у складу са естетским начелима” (Филиповић, 2011: 7). Питање теорије и праксе ликовног васпитања и образовања изучава се у оквиру научне области *Методика ликовног васпийшања и образовања*.

Према томе, област нашег научно-истраживачког рада јесте методика ликовног васпитања и образовања. Интересовање смо усмерили ка испитивању претпоставки које за предшколско ликовно васпитање и образовање имају теорије друштвеног контекста који можемо назвати постмодерним, са главним циљем да истражимо како се ове претпоставке одражавају на образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања.

Имајући у виду да актуелне основе програма ПВО своје ослонце проналазе у постструктурализму, социокултурној теорији и социологији детињства, определили смо се да испитамо на који начин су ове теорије утицале на промишљања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста последњих деценија. Сматрали смо да је од значаја вратити се неколико корака уназад и испитати услове у којима су се ове теорије развиле, како бисмо разумели и њихове импликације на област нашег истраживања. У том смислу смо као дискурс нашег истраживачког рада поставили постмодерни дискурс.

Анализом постмодерних расправа и теорија о филозофским, педагошким и психолошким претпоставкама које су утицале на развојну путању уметничког васпитања и образовања (уметничког, као ширег појма који обухвата све нивое образовања из различитих уметничких дисциплина) са једне стране и педагогије и социологије са друге, можемо увидети да крај двадесетог века доноси одређене нове позиције за преиспитивање уверења о улози и приступима предшколском ликовном васпитању и образовању која су доминирала модернистичким дискурсом. У складу са општим карактеристикама постмодерне, долази до промена теоријске оријентације у разумевању улоге ликовног васпитања и образовања (Thompson, 2012: 220). Тематизују се, па и одбацују, модернистичка уверења о улози васпитача и педагошким стратегијама у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста (Kindler, 1996: 27), а фокус истраживања унутар раног ликовног васпитања и образовања се у 21. веку ставља на процесе у којима деца уче да репрезентују и читају свет преко визуелних средстава (Thompson, 2012: 221).

Да бисмо разумели постмодерне перспективе у изучавањима области ликовног васпитања и образовања које тематизују, преиспитују, критикују па и негирају идеје модернистичких традиција, као неизоставан задатак поставило се утврђивање оних модерних теорија наспрам којих су се постмодерне и развиле. Фокус истраживања смо усмерили на неколико одабраних тема које смо препознали као најзначајније у овом пољу, а које се тичу: схватања карактеристика развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва; разумевања дечијег ликовног стваралаштва као посебне категорије „дечије уметности”; примене различитих педагошких и методичких приступа у процесу ликовног васпитања и образовања и односа улога дете/васпитач у том процесу; образовања васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања. На основу тих тема конципирали смо теоријску основу рада, која се састоји из четири теоријске целине.

Првом теоријском целином представимо преглед општијих модерних и постмодерних одлика предшколске педагогије као одраза друштва, идеологија и политика, унутар којих су се њена теорија и пракса обликовале. Даћемо преглед и представити кључне одлике модернистичких и постмодерних теорија, које су допринеле формирању, односно новом промишљању васпитно-образовних пракси у раду са децом предшколског узраста.

Приказаћемо како су постмодерне теоријске претпоставке омогућиле да се расветле одређене модернистичке претпоставке о квалитету предшколске праксе и да се деконструише њихов статус објективних, универзалних истина и пожељних пракси, које су креирале дискурсе којима је уоквирен начин на који се формирају мишљења, разумевања и пракса васпитача. Оваквом модернистичком конструкцијом се најпре мисли на развојне теорије или теорије девелопментализма, које су се устоличиле као универзална истина модернизма и просветитељства и постале ауторитет у предшколској педагогији у великом делу света. Утицај развојних теорија подједнако је препознат у креирању темеља за промишљање и развијање приступа васпитању и образовању деце предшколског узраста у домену ликовне уметности. Завршни део ове теоријске целине даће преглед кључних концепата постмодерне педагогије, који су допринели реконцептуализацији теорије и праксе ликовног васпитања и образовања у 21. веку, као и разумевању одлика програма за образовање будућих васпитача.

У другој теоријској целини представићемо модернистичке теорије развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва, које су обликовале праксу ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста до друге половине 20. века. Затим ћемо представити кључна полазишта са којих се, у постмодерном дискурсу, приступило преиспитивању и реконцептуализацији ових теорија. Видећемо да се теорије развоја дечијег ликовног израза критикују са више аспеката, који укључују: доминантни фокус модернистичких истраживања дечијих ликовних радова на дводимензионалне и занемаривање тродимензионалних и других форми ликовног израза; утемељеност ове теорије на вредности-ма западне културе, чиме се игноришу бројни други и другачији културолошки оквири; занемаривање фактора утицаја средине, вршњака и популарне културе на дечији ликовни развој; изостављање анализа тема и естетских и емоционалних аспеката наративног садржаја дечијих цртежа; основну идеју да деца напредују кроз одређене фазе развоја, где се когнитивна незрелост види као кључни фактор у одређивању дечијег ликовног израза, уз занемаривање природе дводимензионалног медија као што је цртеж и његове ограничене тродимензионалне репрезентације; посматрање дечијег ликовног развоја искључиво у контексту реалистичности приказа, као једино пожељне крајње тачке развоја.

Представићемо како посматрање развоја дечијег ликовног израза из постмодерне перспективе психологије и педагогије захтева разумевање овог израза као социјалне праксе, превазилажење развојног контекста, уважавање фактора друштвене средине и културе вршњака (Pearson, 2001). Нова перспектива, иако и даље задржава идеју о дечијим активностима као подстакнутим унутрашњим структурама и систематичношћу, види окружење у ком свако дете одраста и различита дечија искуства као факторе који могу променити унутрашњу структуру и модификовати оперативне системе, чинећи да се свако дете развија на индивидуалан начин (Thompson, 1999a, 2012). Тако ћемо доћи до увида да се као највећи недостатак модернистичких теорија истиче чињеница да се развој у домену ликовног изражавања у предшколском узрасту није посматрао у релацији са културним и социјалним факторима (Kindler & Darras, 1997; Alland, 1983; Matthews, 1999; Thompson 2012, 2017). Другим речима, теза универзалности, према којој сва деца неминовно пролазе кроз исте фазе развоја, које су природно предодређене, без обзира на личне, индивидуалне, друштвене и културолошке разлике, одбацује се као неодржива, а постпијажетска перспектива у истраживањима у домену ликовног образовања све више истиче постојање и значај индивидуалних и културолошких варијација (Kindler & Darras, 1994; Wilson & Wilson, 1977, 1984, 1985). Приказаћемо да аутори који прихватају социокултурну перспективу не одбацују читаву теорију фаза развоја, већ истичу да, поред релевантности појединих дефинисаних фаза ликовног развоја, ове теорије губе поузданост са порастом узраста деце.

Трећом теоријском целином представили смо постмодерне теорије, које су позвале на критичко преиспитивање оних педагошких пракси у ликовном васпитању и образовању које су доминирале током 20. века. Полазећи од представљања модернистичких педагошких идеја, које су допринеле заснивању приступа и у ужој области ликовног васпитања и образовања, објаснићемо како је педагошка оријентација ка урођеним развојним потребама деце резултирала педоцентричним приступом (Stott & Bowman, 1996), који у суштини види дете као центар програма. Затим ћемо образложити како је социокултурна теорија омогућила услове за напуштање педоцентричних приступа у ликовном васпитању и образовању, позивајући на неговање демократских односа између деце и одраслих, отварајући простор за нове педагошке приступе, који подразумевају активно слушање, дијалог и сарадњу. Посебно ћемо се посветити питању педагошких метода и стратегија рада које се предлажу постмодерним педагошким перспективама, одбацујући модернистичке постулате немешања у дечији рад. Представићемо неколико значајних нових концепата за рад васпитача са децом у овој васпитно-образовној области, како бисмо испитали и импликације које нови увиди у пожељну праксу ликовног васпитања и образовања имају на концепције програма за образовање васпитача.

Четврту теоријску целину смо посветили представљању историјског контекста развијања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у Републици Србији, као и концепције методике ликовног васпитања и образовања која је развијана у нашој земљи од друге половине 20. века.

Имајући у виду резултате прегледа теорије и закључке до којих смо тим путем дошли о питању утицаја постмодерних дискурса на разумевање потребних садржаја у програмима за образовање васпитача из области методике ликовног васпитања и образовања, дефинисали смо методологију нашег квалитативног истраживања.

Као циљ овог истраживања поставили смо испитивање усаглашености садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији са сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања постмодерних научних истраживања, релевантних за област ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Општа хипотеза, са којом смо започели истраживање, претпоставља да је наставним садржајима студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, на програмима иницијалног академског образовања будућих васпитача у предшколским установама у Републици Србији, потребно одређено унапређивање, како би се успоставила боља усаглашеност са теоријским сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања, постмодерних перспектива ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

ТЕОРИЈСКА ОСНОВА РАДА

ОДЛИКЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА У ИСТРАЖИВАЊУ ПИТАЊА МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

У оквиру истраживачког рада ове докторске дисертације интересовање смо усмерили ка испитивању претпоставки које за образовање будућих васпитача у предшколским установама из области методике ликовног васпитања и образовања имају теорије друштвеног контекста који можемо назвати постмодерним. На самом почетку тог истраживачког процеса неопходно је установити шта подразумевамо појмом *постмодерно* и на којим његовим значењима ћемо засновати истраживање.

Префикс *пост* указује на период након неког другог периода, у овом случају након доба модерности. Као прелазни период између модерне и постмодерне наводи се крај 20. века (Šuvaković, 2005), а Жан-Франсоа Лиотар³ (Jean-Francois Lyotard) прелаз из модерне у постмодерну препознаје крајем 1950-их, иако истиче да није могуће дати прецизну временску тачку овог феномена (Lyotard, 2005). Једна од првих могућих тачака раздвајања две епохе препознаје се у времену развијања нових технологија и информација, које су означиле промену са индустријске производње као продукције на процесе репродукције. Тако се најпре постмодерност ставља у везу са термином *постиндустријско доба* (Rust, 1991; Lyotard, 2005). У контексту нашег рада значајно је да у филозофији овај појам обележава стање у ком су идеје модерне филозофије запале у кризу, те напуштање модерних идеја, са нагласком на напуштању просветитељских идеја о објективности људског знања и могућностима утемељења свих облика живота на рационалним принципима.

Различити мислиоци су дефинисању постмодерности приступали из различитих перспектива, дајући различито уобличене дефиниције овог појма, које нам ипак омогућавају склапање једне јасније слике о томе шта све постмодерност може да подразумева. Са једне стране се описује као удаљавање друштвеног развоја од институција модерности према новој или другачијој врсти друштвеног реда, а као њене кључне одлике наводе се потпуно негирање и дистанцирање од претходне епистемологије и неповерење у опште систематично знање о социјалној организацији (Giddens, 1996). Карактерише се и као „постмодерна свест која се бави теоретизацијом сопственог стања које је претежно сачињено од набрајања промена и модификација” (Jameson, 1997: ix) и као „животна ситуација” и „позација као теоријска анализа те ситуације” (Biesta, 1995: 163). Додатно се говори о постмодерном стању као „осећају за иронију, као растућој рефлексивној свести, повећаној свесности сопственог себе, простора и мноштва” (Paulston, 1999: 439) и као „посебном стању ума” које се бави сопственом рефлексом са циљем да истражи и објави сопствени садржај (Bauman, 2003: vii). Постмодерност је дефинисана и као „стил мисли која је сумњичава према класичним идејама о истини, разуму, идентитету, објективности, идеји универзалног прогреса или еманципације, општим оквирима, великим наративима или ултимативним темељима објашњења” (Eagleton, 1996: 1).

На првом месту, Лиотар указује на несавршеност термина *постмодерно* због његове тенденције да звучи као временски оквир јер, како аутор наводи, то није случај – он

³ Жан-Франсоа Лиотар, француски мислилац који је међу првима артикулисао постмодерност и извео анализу њеног утицаја на људско стање.

указује на једно одређено расположење, односно „стање ума”, које означава промену у односу људи према проблемима установљених значења током модерног доба (Lyotard, 1986–1987: 209). Због тога сматрамо да је, пре него што наставимо са представљањем постмодерних доприноса пољу опште педагогије, а затим и ужој области ликовног васпитања и образовања, неопходно представити саму модерност и оне њене аспекте које постмодерност тематизује, проблематизује и релативизује.

Иако се појам *модерно* кроз историју користио када је било потребно да се истакне дистанца и различитост садашњег новог у односу на пређашње старо, група аутора наглашава да се модерност коју подразумевамо када се данас служимо тим појмом односи на период од 17. до друге половине 20. века (Habermas & Ben-Habib, 1981). Указује се да је својим односом према „старом” и „традиционалном” и сама модерност била оличење интензивног размишљања о „новом” и општег интересовања за оно што би требало да уследи након увођења промена (Jameson, 1997). „Пројекат модерности” развио се залагањем филозофа просветитељства у 18. веку, који су били посвећени намери да се развију објективна наука, универзална моралност, универзални закон и аутономна уметност, из потребе да се модерна култура одвоји од традиционалистичког разума, израженог у мистицизму и религији (Habermas & Ben-Habib, 1981). Како се објашњава, мислиоци просветитељства желели су да искористе културу у циљу рационалне организације свакодневног друштвеног живота, уверени у снагу уметности и науке да унапреде не само контролу над природним силама, већ и да допринесу бољем разумевању света и сопства, промовисању моралног напретка, правде институција, па чак и благостања свих људи (Habermas & Ben-Habib, 1981: 9). Сажето би се могло рећи да модерност одликује поверење у општи напредак друштва на основу рационалног тумачења света који обухвата све његове сфере – научну, културну, економску и политичку. Одликује је вера у неограничену могућност развијања људске слободе, уз напредак и уплив науке и технике у све сфере живота. Унутар филозофије, модерност је оличена у идејама хуманизма, аутономије рационалног деловања и универзалне људске природе.

Као кључна премиса на којој је модерност изграђена наводи се поглед на свет као на нешто што се може спознати и уредити, а на индивидуе као на „есенцијално некомплетна бића” која имају предодређену природу, која постоји ван контекста и односа, али се може развити од стране других људских бића процесима трансмисије већ конституисаног знања, за које се верује да је ослобођено вредности, да је универзално и да нуди потпуну истину о нама и свету (Bauman, 1992; Dahlberg, Moss & Pence, 2005). То универзално знање налази се у поседу „привилегованих појединаца којима је право знање доступно као легитимација права да онима којима је тај приступ ускраћен говоре шта да раде, како да се понашају, којим циљевима да теже” (Bauman, 1992: 9). „Човек од знања” постаје такорећи законодаван – он има ауторитет да одређује правила којима се друштво повинује, а законодавни ауторитет успоставио је своју неопходност и своја права са циљем да креира и одржава услове успостављања „доброг” и елиминисања „лошег” владања (Bauman, 1992). Тако се развија потпуно нов концепт људског бића, чије се понашање обликује његовим знањем, а чије је знање обликовано од стране оних који заиста знају и који то знање преносе, што се сматра кључним делом идеологије *просветиоцизма*.

Лиотар пре свега истиче тежњу модерности ка стварању „великих наратива” или „метанаратива” у филозофском и политичком контексту. Он их описује као рестриктивне и тотализујуће теорије које „закључавају друштво у тоталитарне и логоцентричне системе, чије су перспективе наметане свим другим (мањим) наративима” (према Rust, 1991: 615). Као два најзначајнија метанаратива наводи наратив еманципације и политичку економију капитализма (Lyotard, 1986–1987). Објашњава да су криза глобалне економије капитализма и слом идеје о еманципацији показатељи нефункционалности

тотализирајућих дискурса, због чега постмодерни ставови позивају на раскид са модерном логиком сталног напретка (према Krivak, 2005).

За разлику од Лиотара, Јирген Хабермас (Jürgen Habermas) постмодерност не види као смену модерности, већ као показатељ њене унутрашње кризе. Према његовом виђењу, модерност је „незавршени пројекат” који се суочава са сопственим ограничењима и доводи у питање сопствене темеље као што су рационалност, субјективност и идеја прогреса (према Hristov & Hrnjez, 2024). Иако полазе од различитих становишта, Лиотар и Хабермас се срећу у уверењу да је постмодерност израз дубоке кризе саме модерности (према Hristov & Hrnjez, 2024).

Имајући у виду да сама постмодерност подразумева одбацивање обавезујућих и униформишућих дефиниција или правила, свесно приступамо овом задатку без очекивања да ћемо изнети јединствену, универзалну и прецизну дефиницију постмодерности. Напротив, посветићемо се приказу једног ширег оквира у ком се питање постмодерности тематизује и анализира, указујући на теме и проблеме на којима се расправе о овом феномену базирају. У том подухвату, позиваћемо се на најрелевантније постмодерне мислиоце и мислиоце о постмодерности. Представићемо кључне идеје, перспективе и описане карактеристике постмодерности, како бисмо дошли до сазнања о кључним филозофским елементима који граде постмодерни дискурс уопште, да бисмо та сазнања применили у анализи промена које су унутар тог дискурса, подстакнуте променама које се развијају на академском, друштвеном и културном пољу, почеле да се развијају и у пољу образовања и васпитања. Најпре ћемо истражити како се уопштено питање образовања позиционирало унутар постмодерне дискусије да бисмо у главном делу ове теоријске целине могли да приступимо темељнијој дискусији о новим перспективама ликовног васпитања и образовања у предшколском узрасту.

1. ПОСТМОДЕРНОСТ

Политичка нестабилност која се јавља у 20. веку допринела је разбијању идеје о било каквом природном реду у свету, слабећи веру у либерализам, демократију, индивидуализам, научно откриће, историјски прогрес и владавину разума (Eagleton, 2004). Међутим, одбацивање великих наратива модерности не указује на тежњу постмодерности да креира нове наративе, нити да мења старе истине новим. Свет се из перспективе постмодерности описује као „контингентан, неутемељен, разнолик, нестабилан, неодређен, као скуп разједињених култура или интерпретација које стварају одређени степен скептицизма о објективности истине, историје и норми, и кохерентност идентитета” (Eagleton, 1996: 1). Конструктивност постмодерности препознаје се у њеном задатку да „рашчисти простор”, а њено откривање истине се препознаје у процесу разградње старе верзије истине, искривљене модерним претензијама (Bauman, 2003: ix).

За разлику од модерности, постмодерност представља нов друштвено-економски поредак, који настаје захваљујући информационим технологијама, нарочито у пољу медија и глобалне комуникације (Usher & Edwards, 1994). За Лиотара, развој информационих технологија означава промену положаја знања, односно промену истраживања и преноса спознаја, па самим тим и промену природе знања (Lyotard, 2005). Аутор разуме да ће промене канала преноса знања условити и начин добијања, класификовања, приступа и коришћења сазнања, што неминовно мења и саму његову природу. Оно што даље следи, објашњава Лиотар, јесте застаревање старог начела према ком је стицање знања неодвојиво од образовања, јер се граде улоге добављача и корисника знања. Однос између ове две фигуре све више ће се приближавати облику односа између произвођача и потрошача потрошачке робе, знање ће се производити ради продаје, користити због вредновања у некој новој производњи и тако престати да буде сврха само себи (Lyotard, 2005: 4). Указује се на стање у ком знање постаје сасвим доступно путем информационих канала у виду информација потребних за даље усавршавања компетенција, где образовање више неће бити једини пут ка његовом стицању. Оваквим размишљањем долази се до закључка да светом постмодерног знања управља игра потпуних информација јер су сви подаци доступни свим стручњацима (Lyotard, 2005), а да ће контрола над знањем и информацијама одлучивати ко има контролу у друштву (Castells, 1999). Држећи се идеје о комуникацији као кључној компоненти друштвености, Лиотар своју теорију развија ка разумевању језика као једине основе друштвених јединица, на основу чега закључује да сви велики наративи у постмодерности бивају „распршени у хетерогене дискурсе и плуралитет језичких игара које се не могу свести и превести у један универзални метајезик” (према Hristov & Hrnjez, 2005: 205). Ова Лиотарова теза подстакла је широко прихваћену идеју да постмодерно знање треба да развија различита тумачења на основу различитих дискурса и језичких игара (Welsch, 1993 према Gojkov: 2006).

С обзиром на то да је култура била изузетно важно средство модернистичке тежње ка успостављању рационалног друштвеног живота, јасно је да је питање културе важно и за разумевање постмодерности. Сам појам постмодерности описан је као „реформа културе, перцепције света и интелектуалног становишта” (Bauman, 1992: 24). Кључна промена која се дешава на овом пољу подразумева брисање модела културе дате од законодавца или оног ко подучава, чиме она бива ослобођена управљања од стране центара моћи. Постмодерна култура има одлике плурализма, одсуства ауторитета који делује на универзалном нивоу, изједначавања хијерархија и интерпретативне поливалентности у сталном стању мењања, али без јасне линије развоја или дефинисаног циља тог развоја (Bauman, 1992, 2003). Иако култура и даље може бити схваћена као процес развијања

појединца, тај процес сада обухвата бесконачно различите путеве и начине, без истицања супериорности иједног начина над другима. Различитост и коегзистенција постају кључне вредности којима се интелектуални свет управља.

Када сумирамо представљене идеје, ставове, виђења и перспективе постмодерности или о постмодерности, без обзира да ли прихватамо схватање да је постмодерност једно ново доба, оличено у потпуно новом стању ума, новој логици и новој позицији и ситуацији у односу на модерност, или само нова (радикална) фаза модерности, евидентно је да су одређене идеје и перспективе о друштву, друштвеним односима и глобалној политици драстично измењене крајем 20. века у односу на период који је обухватао два века уназад.

Постмодерност на првом месту одликује став о погубности свих видова универзалности. Она одбацује тезу универзалног знања и његове хегемоније, као и привилеговање датог режима истине, заступајући тезу о потреби критичког плурализма и друштвеног истраживања. Одбацује просветитељство као темељ великих наратива прогреса, еманципације и разума које препознаје као основу за потискивање *gruix*, мањих наратива. Различитост и коегзистенција постају кључна питања и појмови постмодерног дискурса, за разлику од признавања ауторитета или постојања једног универзалног знања или истине. Култура постаје плуралистичка, ослобођена морализујуће и регулишуће улоге друштвеног живота, промовишући вишеструка значења и различите путеве развоја човека као равноправне и подједнако валидне. Постмодерност одбацује ауторитет једног идеала живота над другим и стреми животу без идеала, универзалне истине или стандарда. Одбацује се идеја прогреса кроз експертску примену научног знања и уместо тога се позива на прихватање бесконачно много могућих путева развоја и на прихватање стања сталног мењања кроз поштовање друштвених и индивидуалних различитости. У том смислу и идеја евроцентризма бива одбачена и осуђена, уз захтев да се омогући практиковање искуства незападних културних кодова и интерпретација. Из постмодерне перспективе не постоји једно апсолутно знање, ни апсолутна реалност која чека да буде откривена, већ се свет и знање сматрају социјално конструисаним, а у конструкцији учествују сва људска бића кроз међусобну повезаност која гради значења, пре него универзалне истине.

1.1 ТЕОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСТМОДЕРНОСТИ

Иако постмодерне идеје почивају на супротстављању и критиковању модерног друштвеног стања, могу се препознати и значајне разлике међу различитим перспективама постмодерности као што су постмодернизам, постструктурализам, неки правци феминизма и други (Radulović, 2016). Препознато је да постмодерни изазов подразумева разноврсност културолошких критицизама, али да се мора посматрати као „контекстуални дискурс који преиспитује специфична дисциплинарна ограничења у пољима као што су студије књижевности, географија, образовање, архитектура, феминизам, уметност перформанса и социологија” (Giroux, 1999: 94).

Као најзначајнији мислиоци постмодерности (на неке смо се већ позвали у овом поглављу) препознају се Жан Лиотар, Јирген Хабермас, Жан Бодријар (Jean Baudrillard)⁴, Жак Дерида (Jacques Derrida), Мишел Фуко (Michel Foucault), Јулија Кристева (Yuliya Kristeva)⁵, Фредерик Џејмсон (Fredric Jameson). Док се Лиотар сматра творцем појма

⁴ Француски социолог и филозоф, познат по својој теорији симулакрума и симулације према којој границе између фантазије и реалности постају замагљене, јер се искуства и перцепције реалности базирају на сликама посредованим путем медија.

⁵ Бугарско-француска филозофиня, утицајна у међународној критичкој анализи, културолошким студијама и феминизму.

постмодерности, наведени аутори допринели су развоју теорија *постструктурализма* и *постмодернизма*, иако они сами нису били склони да се изричито изјашњавају о својој оријентацији. Својим идејама, размишљањима и методама омогућили су развој постмодерне мисли и отворили јој пут ка различитим научним областима, омогућивши и развој неких нових научних грана или дисциплина, као што су студије културе, феминистичка теорија, критичка теорија и друго. Неправедно и неодговорно би било не споменути и Фридриха Ничеа (Friedrich Wilhelm Nietzsche), претходника наведених филозофа и теоретичара, у чијем је раду препозната јасно изражена сумња у предност рационалног принципа, кроз критику филозофске и културне традиције Запада и кроз захтев да се одбаци метафизика, односно традиционална филозофија. Према једном образложењу, управо са Ничеом и настаје филозофски постмодернизам, јер он преиспитује историјску свест која онемогућава човека 19. века да изнађе сопствени стил, због чега је принуђен да преузима моделе за своје деловање из „великог магацина реквизита прошлости” (Vattimo, 1989: 94).

У наставку овог поглавља даћемо кратак преглед различитих постмодерних теорија и перспектива.

1.1.1 Постструктурализам⁶

Према једном могућем објашњењу:

Постструктурализам је назив за више теоријских и филозофских појава, пракси и школа (семиологија, теорија идеологије, археологије знања, дискурзивна анализа, деконструкција, теоријска психоанализа, теорија текста и интертекстуалности, теорија означитељских пракси, теорија ризома, теорија симулација) насталих средином 60-их година критиком и еволуцијом структурализма. (Šuvaković, 2005: 494)

Краће објашњење гласи да је то „име за теорију, или групу теорија, о односу људских бића, света и праксе стварања и репродуковања значења” (Belsi, 2002: 11). У *Енциклопедији постмодернизма* (Taylor & Winqvist, 2001) налазимо следећу дефиницију: „Постструктурализам је аналитичко средство постмодерних теорија које данас превазилази дисциплине хуманистичких и друштвених наука, од литерарних студија до студија културе, од феминизма до политичких наука” (Roman, 2001: 308–309). Може се разумети као критика лингвистичких и структуралистичких теорија кроз заступање идеје да су знање, истина и реалност засновани на језику, а не на искуству. Пошто је језик нестабилно структурисан систем, релативизују се и демистификују метанаративи западне модернистичке мисли (Roman, 2001). Са вером да се истине исказују истином, постструктурализам се бави оним што се у језику дешава. Он не одражава сумњу у постојање света, већ несигурност у оно што можемо тврдити да знамо о свету (Belsi, 2002). У складу са постмодерним контекстом, кључни појам постструктурализма је *разлика*.

Постструктурализам се ослања на рад структуралиста као што су Фердинанд де Сосир (Ferdinand de Saussure) и Клод Леви-Строс (Claude Levi-Strauss) и на ране радове Ролана Барта (Roland Barthes) и Мишела Фукоа (Belsi, 2002; Roman, 2001; Šuvaković, 2005).

⁶ Сам *структурализам* се развија као критика рационализма и субјективности, оспоравањем традиционалне теорије о језику и култури и преиспитивањем традиционалних уверења о томе шта значи знати, одакле потичу значења. Сосир износи идеју да је друштвени систем дефинисан језиком и говором, да језик представља начин разумевања света, али кроз његову функцију обликовања појединца (према Belsi, 2002). Да би објаснио своју идеју, језик дефинише као систем знакова, а знак (који је резултат конвенционалних релација између речи и значења) поделио је на два дела: *означићеља* (звук или визуелна представа речи) и *означено* (значење тог знака). Тиме образлаже моћ дискурса као система знакова који конституише друштвену реалност и знање (према Roman, 2001: 309).

теоријама Барта и Фукоа, као и Жака Дерида и Жака Лакана (Jacques Lacan), а касније и Жила Делеза (Gilles Deleuze) и Феликса Гатарија (Felix Guattari).

Ролан Барт развија семиологију (назив који је сам доделио науци за коју каже да проучава живот знакова у друштву) којом разматра читање текста. Истиче да у том процесу ни означитељ ни означено нису непроменљиви, инсистирајући да у читању не треба трагати за значењем које је аутор поставио, јер текст може имати многа различита значења. Његов манифест подразумева *смрт аутора* и *рођење читаоца* (Barthes, 1977). Барт објашњава да, пошто они који пишу примењују језички систем унутар ког су расли и развијали се, текстови се не могу читати само у односу на своје ауторе, већ у односу са другим текстовима (интертекстуално). Тако, са смрћу аутора, терет значења се преноси на читаоца (*scriptor*), који настаје симултано са текстом (Barthes, 1977: 145). Барт примењује семиологију да би разоткрио митове присутне у људској свакодневници, као што су рекламе, вести и јавни догађаји, ствари које узимамо здраво за готово. Барт тврди да мит конвертује историју у природу, док митограф има задатак да открије и да укаже на оне елементе историје који су мотивисали мит и којим интересима тај мит служи у датом времену и месту (према Belsi, 2002: 33).

Питање *субјекта* истиче се као једно од кључних питања постструктурализма. Кроз давање приоритета језику у процесу конструкције, „постструктурализам мисли у терминима граматичких категорија и говори о субјект-позицијама” (Belsi, 2002: 55). Мишел Фуко је, размишљајући о људском субјекту, дошао до закључка да је то разматрање немогуће без увођења питања *моћи* (Foucault, 1982: 209). Даље је, развијајући своју теорију о односу знања и моћи, тврдио да су сви односи у основи односи моћи (Foucault, 1982). На основу те теорије је и подучавање, као вид преношења знања, објаснио као засновано на покоравану (учитељи потчињавају ученике у процесу подучавања и социјализације) (према Belsi, 2002: 57). Институције, према виђењу овог филозофа, омогућавају креирање дискурса, а моћ управља индивидуалним праксама и поступцима. На основу тога се закључује да знање једне епохе зависи од практичног односа сила у друштву и од односа власти, а да поредак у коме су спојени знање и моћ одређује сваку културу. Тако Фуко своју теорију заснива на критици репресије рационалности, односно друштвене дисциплине у западним модерним друштвима након просветитељства (према Belsi, 2002: 57). Међутим, Фуко указује и да свака моћ позива и на отпор и истиче да је знање друштвено, те да нико не може бити аутор једног ултимативног значења (према Roman, 2001: 310). Значајан је због развијања *дискурзивне анализе*, *археологије знања*, *биополитике* и *стигуија историје сексуалности* (Šuvaković, 2005: 495). Фукоове теорије утицале су на ново промишљање и преиспитивање начина на које људи размишљају о политици, школовању, социјалним институцијама. Видећемо у наставку да су његове идеје и виђење односа знања и моћи у великој мери утицали на развијање нових схватања и приступа предшколском васпитању и образовању деце.

Жак Дерида је најзначајнији као творац теорије *деконструкције*. Полазећи од Сосијалне структуре знака, развија идеју да се значење и писање састоје искључиво од означитеља. Пошто означитељи могу једино да реферишу између себе, значење постаје нестабилно и води до креирања разлике „у бескрајном ланцу означавања” (према Roman, 2001: 309). Овде је значајно и Деридино увођење неологизма *Друїд* или *Друїдски*, који изражава неодређеност значења (Derida, 1997: xxix). Субјект се објашњава као конструисан великим Другим и потчињен значењима која су изван његове контроле, па и свести, што даље одражава постструктуралистичко схватање субјекта као јако далеко од јединствене индивидуе, као независног извора значења и избора, како су га представљале институције Запада. Дерида указује да је идеја о здравом разуму културни конструкт који је имао за циљ да нас убеди да јесмо оно што мислимо да јесмо (према Belsi, 2002). У својој критици западњачке филозофије логоцентризма која даје примат говору над писањем

Дерида не примењује деконструкцију зарад откривања скривених истина, већ „као метод и политику демистификације, релативизације и измештања ауторитета” (према Roman, 2001: 310). У наставку овог поглавља ћемо дати детаљније појашњење деконструкције.

Жак Лакан је значајан због развијања школе *теоријске психоанализе* која се заснива на спајању фројдовске психоанализе са структуралистичком и постструктуралистичком теоријом значења, док је Жан Бодријар успоставио *теорију симулакрума* као посткритичку теорију технолошких и медијских друштава (Belsi, 2002).

Жил Делез и Феликс Гатари су развили критичку психоаналитичку и марксистичку критику грађанског друштва, која је резултирала *теоријом ризома* (Šuvaković, 2005). Теорија ризома, која метафорички примењује ботанички појам, настала је као одбацивање хијерархијских структура које су оличене у бинарним опозицијама (Deleuze & Guattari, 1987). За разлику од традиционалних идеја хијерархије моћи које су линеарно распоређене по једној вертикали са фиксираним центром (што се може приказати моделом дрвета), ризом сликовито упућује на једну „равну структуру иманентних односа, међусобно конституисаних кроз трансверзалну, колективну ризоматску мрежу односа” (Braidotti, 2012: 174). То је мрежа „која се супротставља регулаторном притиску” без имало осећаја за привилеговане правце и која се шири на све стране без предвидиве шеме (Bauman, 2003: 27). *Ризом* је иницијално Делезов концепт који је даље развијао у сарадњи са Гатаријем, истичући шест принципа као карактеристике ризома: 1) повезаност (све тачке ризома су међусобно повезане једна са другом за разлику од хијерархије и реда које ограничавају везе у структури *дрвета*); 2) хетерогеност (пошто ризом не даје привилегију дијалектици означитеља и означеног, ни у њему нема одређујуће универзалне и стабилне структуре); 3) мултиплицитет (подразумева скуп димензија и линија конекција које се мењају у природи када се умноже); 4) раздијање означитељске структуре; 5) картографија (ризом представља мапу, уместо да прати генетичку структуру модела заснованог на предодређеном центру); 6) декалкоманија (вид редуктивног праћења структуралних модела, попут психоанализе) (према Murphy, 2001: 345–346). Сумирано, ризом представља модел света који одговара постмодерни као култури после историје, у којој је могуће повезати све географске и историјске тачке — нема јасно усмереног развоја, већ се све може довести у везу са било чим другим (Šuvaković, 2005: 550). Ризом се објашњава као у супротности генеалогiji географске карте, без центра, без хијерархија, не-означитељски систем у сталном процесу постајања. На основу теорије ризома, развијена је *ризоанализа* која уједно деконструише и реконструише текст, тако што најпре истражује како се успоставља значење, како је повезан са стварима ван себе као што су аутор, читалац и контекст, а затим испитује како текст организује значења и моћи кроз своје изданке и проширења (MacNaughton, 2005: 90). Теорија ризома је у великој мери утицала на постмодерне теоретичаре образовања и васпитања.

1.1.2 Деконструкција

Утемељена касних 1960-их година од стране Жака Дерида, деконструкција се објашњава и као „постструктуралистички филозофски и теоријски приступ расправи, акрибичној критици, анализи, приказивању и симулацији стања, граница, парадокса и природе филозофског дискурса” (Šuvaković, 2005: 131). Може се сматрати и теоријом и праксом која се изнад свега примењује као посебан начин ишчитавања текстова и у теорији се може применити у оквиру било које дисциплине или културног продукта (Birn, 2001; Šuvaković, 2005). Текстовима се, према томе, у процесу деконструкције може сматрати било шта у друштву што преноси одређено значење и што се може „читати”, односно разумети и интерпретирати као и сам литерарни текст (говор, писани текстови, слике, аудио-визуелни материјал, симболи, мода, ритуали, рутине и тела) (MacNaughton, 2005: 58).

Деридина примена деконструкције, чији је значај у постмодернизму препознат као непроцењив, подразумева дестабилизацију оног датог, читање које открива *Друјоси* у тексту и прикривена значења и разоткривање хијерархија у бинарним опозицијама. Објашњава се да деконструкција подразумева критику универзалног дискурса, који тежи „једној истини и утврђеном метајезичком и теоријском поретку” (Šuvaković, 2005: 131), док њен дискурс укључује плуралитет гласова „који проблематизују, релативизују, опонашају и одлажу јаки логоцентрични субјект западне метафизике” (Šuvaković, 2005: 131).

1.1.3 Постмодернизам

Као термин, постмодернизам је најпре био искоришћен да се окарактерише покрет у визуелним уметностима, музици, књижевности, архитектури и критици који се одвојио од истрошеног високог модернизма због његове институционализације од стране музеја и академије (Featherstone, 2007). Са друге стране, може бити и назив за уметности које представљају критику аномалија и догми модернистичких идеологија и уметности (Giddens, 1996; Šuvaković, 2005). Као шире прихваћен појам, постмодернизам ће даље представљати настанак културе постмодерности „усмеравајући пажњу ка централној позицији културе у променама које се дешавају на свим нивоима — од свакодневног живота и искустава различитих социјалних група до 'префињенијих' уметничких, интелектуалних и академских активности” (Usher & Edwards, 1994: 13).

Објашњава се да постмодернизам одликује критичко и самореферентно гледиште, мишљење о друштвеним феноменима које се заснива на скептицизму према метанаративу и универзално схваћеном знању претходног доба, напуштање универзалности наратива модерне, иако није исправно дефинисати га као јасну позицију или конкретан скуп критичких метода и техника (Biesta, 1995; Cary, 2011; Radulović, 2016; Šuvaković, 2005; Usher & Edwards, 1994). Описује се као „онтолошки заокрет са есенцијалистичког ка антиесенцијалистичком погледу” (Paulston, 1999: 440), који уместо прихватања реалности као фиксираних и разума као принципа контроле универзума гледа на реалност као на отворен систем који се опире коначности било ког наратива; изазива епистемолошке поузданости и фиксираних оквира академског знања; изражава дубоки скептицизам према просветитељском односу између историје и прогреса и модернистичке вере у рационалност, науку и слободу (Giroux, 1999; Paulston, 1999; Radulović, 2016).

У контексту уметности и културе, постмодернизам се одликује урушавањем границе између високе и популарне културе, између уметности и свакодневног искуства (Eagleton, 1996). Реафирмација популарне културе резултирала је новим текстовима, филмографијом и врстама естетике и друштвеног критицизма, „обезбедивши услове који су неопходни за обнову традиција разних културних форми Другости као фундаменталне димензије културних и друштвено-политичких сфера” (Aronowitz & Giroux, 1997: 71). У области научног истраживања, омогућавањем улива културе у интерес друштвених наука, постмодернизам отвара границе између друштвених и хуманистичких наука (Eagleton, 2004; Featherstone, 2007). Још значајнији допринос постмодернизма науци огледа се у стварању услова за развијање нове методологије која подразумева промене у положајима и улогама истраживача и истраживаних, и све већу заступљеност квалитативне методе и интерпретативног приступа у истраживању (Paulston, 1999; Radulović, 2016; Rust, 1991; Tomanović, 2004). Постмодернистичка перспектива у модернистичкој методологији види проблем њене изолованости од контекста културе и друштва, па као критички одговор афирмише етнографска истраживања, стављајући фокус на појединце, интеракције између њих и на разумевање локалних културолошких контекста (Paulston, 1999; Rust, 1991; Usher & Edwards, 1994).

1.1.4 Критика постмодернизма

Постмодернизам није одолео критици једног броја филозофа, нарочито групе аутора *критичке теорије*. Наиме, прва критика постмодернизма се односи на његов метод деконструкције. Уочавање да деконструкција не инсистира и на конструкцији окарактерисано је као „неговање континуиране тензије и борбе различитих перспектива” и као „губитак историчности” (Jameson, 1997: ix). Друга критика указује да постмодернизам својим релативизмом и недостатком деловања заправо не доприноси стварању нечег новог и бољег и да је као такав аполитичан (Eagleton, 1996; Radulović, 2016; Usher & Edwards, 1994).

Представљајући теоријски оквир који преиспитује друштвене и културне праксе у контексту односа моћи и идеологије, са полазиштем у уверењу да је знање друштвено конструисано, критичка теорија заступа став да образовање има еманципаторни потенцијал у превазилажењу неједнакости и подређености. Због тога аутори, попут раније цитираног Хабермаса, постмодернизму замерају угрожавање еманципаторног пројекта модерности. Са друге стране, у наредном поглављу ћемо показати како је повезивање критичке теорије и постмодернизма омогућило развој постмодерне критичке педагогије.

2. ДИСКУРС ПОСТМОДЕРНИХ ПЕДАГОШКИХ ПЕРСПЕКТИВА

Питање знања једно је од кључних питања постмодерности које је најпре било тематизовано у Лиотаровом разматрању природе и преноса знања. Имајући у виду да је постмодерност критички усмерена према модерним наративима, међу којима је и просветитељски, очекивано је да ће се у деловању постмодерне критике и постмодернистичке деконструкције наћи и питање образовања и васпитања. Овим поглављем представимо скуп начина мишљења, говора и поступања унутар педагошке теорије који преиспитују модернистичке претпоставке о знању, развоју и васпитању, а који граде оквир дискурса постмодерних педагошких перспектива.

Бавећи се питањем постмодерне дидактике, Гојков⁷ започиње своју анализу ставом да је „филозофија постмодерне оставила шокантан утисак на педагогију” управо због свих насталих преиспитивања темеља на којима се педагогија заснивала (Gojkov, 2006: 10). Како објашњава, означавање просветитељства као непожељног наратива, одрицање од трагања за истином, мењање универзалне истине плуралношћу, деловало је као постмодерно оповргавање васпитања и образовања, као и педагогије уопште (Gojkov, 2006). Међутим, увиђа се да је постмодерни критицизам од изузетне важности за преиспитивање социјалне и културне историје на коју се ослањамо, као и за значење модерног школства широм света (Rust, 1991). Крајем 20. века, филозофија постмодерне бива прихваћена као критика традиционалне теорије образовања којом се јединствени појам образовања напушта зарад новог, плурално усмереног (Gojkov, 2006).

Модерна педагогија, која се развијала у 18. веку, заснована је на позитивистичкој методологији (рационалистичко-емпиријско-аналитичка методологија), која је за циљ имала долазак до универзалних сазнања о васпитању и образовању. Та сазнања су подразумевала откривање и опис каузалних веза и квантитативно изражених објективних података (Gojkov, 2006; Radulović, 2016). Основни метод оваквог начина мишљења о истраживању је експеримент, иако се из постмодерне перспективе разуме да многе појаве у васпитању и образовању не могу бити реализоване у условима који покушавају да одвоје вредности од чињеница и који подређују искуство понашању (Gojkov, 2006).

Кренимо од тврдње да су школе на првом месту модернистичке институције (Aronowitz & Giroux, 1997; Giroux, 1999; Usher & Edwards, 1994). Наводи се да су, као такве, оне засноване на принципима морала, политике и друштва који легитимишу традицију рационализма, прогреса и историје (Aronowitz & Giroux, 1997; Giroux, 1999). Тиме се организација школе и њеног програма бави елиминисањем разлика и њиховом регулацијом кроз културне и друштвене поделе рада. Развијено на модернистичким традицијама, школство носи улогу успостављања друштвеног реда унутар државе. Унутар овакве школе влада однос између „субјекта који трансформише – наставника и објекта који је трансформисан – ученика, као што у ширем контексту подразумева тај исти однос на релацији партије-субјекта која подиже свест радника-објекта или друштва-субјекта које експлоатише природу-објекат” (Flecha, 1999: 70). Овакав концепт школства назван је и „банкарским” (Freire, 2002).

Као основне карактеристике модернистичке школе се из перспективе групе постмодерних критичара истичу: кориговање различитости и њихово култивисање у универзалну униформност кроз однос у којем субјекат преноси културу пасивном објекту, који треба да је прихвати таквом, датом и креираном од стране неког другог. Модернистичка

⁷ Др Грозданка Гојков, професорка педагогије Универзитета у Београду, која је испитивала однос постмодерне и дидактике.

школа заснована је на језику реда, извесности у којој се игноришу класне, расне и родне разлике и потчињавају императивима униформне историје и културе. Указује се да традиционални модернистички поглед школу види као поузданог испоручиоца универзалног приступа свету културе, која је сама већ креирана од стране неког другог, а наставника као јемца да ће се одржавати баланс између приватног и друштвеног живота и да ће економија и демократска држава функционисати у међусобном сагласју (Aronowitz & Giroux, 1997: 58).

Такође је важно имати у виду постмодернистичко схватање да модернистички дискурс подразумева знање засновано на европском моделу културе и цивилизације које треба пренети на читав свет. Указује се да је пројекат просветитељства преко образовања, посвећеним ангажовањем наставника, у субјекту развијао, подстицао и култивисао његове природно урођене потенцијале, преношењем на њега претходно конструисано научно знање. У том контексту је задатак наставника подразумевао да ученика подучи тачно дефинисаним, објективно схваћеним знањима и вредностима јасно одређеним методама и омогући му да постане продуктивни члан друштва које ће његовим деловањем даље и само напредовати (Aronowitz & Giroux, 1997; Giroux, 1999). Са друге стране, постмодерност доприноси одбацивању идеје о том субјекту са урођеним особинама и потенцијалима, наглашавајући да је субјекат конструисан кроз дискурсе и означитељске системе, језик и друштво (Usher & Edwards, 1994: 25). Модернистички просветитељски наратив посматра децу као зависну од одраслих, све док се учењем не трансформишу у независне, слободне грађане и, према томе, вреднује их искључиво на основу онога што ће постати – аутономни и зрели одрасли појединци (Dahlberg, Moss & Pence, 2005: 53).

Модернистичка претпоставка је да школе припремају ученике за одређене послове, а нови друштвени и историјски контекст налаже другачији приступ, у ком се ученици образују да теоретишу различито о значењу посла у постмодерном свету. Водећи принцип постмодерно схваћене педагогије „одбацује ред зарад неодређености, у којој се разматрање будућности неће заснивати на великим наративима који претпостављају, пре него што проблематизују, питања рада, прогреса и ангажованости, већ на отворености према различитим ставовима, могућностима, разликама” (Giroux, 1999: 102). Идеја универзалности одбачена је постмодернистичким виђењем да она „неминовно доноси искључивање, неправду, репресију и насиље, док супротно томе постмодерна афирмација радикалног плуралитета тежи креирању простора који је неопходан да би се истакле мањине и они чији се глас није чуо” (Biesta, 1995: 165). Питање *gryōcīti* једно је од кључних питања постмодерне образовне теорије (Rust, 1991; Biesta, 1995; Aronowitz & Giroux, 1997; Paulston, 1999) које се најпре супротставља просветитељском постављању супериорности западноевропске културе над осталима. Плуралистичка парадигма, успостављена постмодерношћу, значајна је за педагогију због тога што одустаје од евроцентризма и етноцентризма, уводи фрагментацију културног јединства и посвећује пажњу појединцу и његовом проблему идентитета (Goјkov, 2006: 166). Објашњава се да се, док се модернистичка школа бавила промовисањем јединствених идеала, постмодерно образовање подједнако интересује за глобалне тенденције, као и за локалне културне праксе, што његову будућност чини неизвесном, али са јасним циљем да образовни програми омогуће превазилажење неједнакости (Rust, 1991). Управо у овој одлици види се блиска веза постмодернизма са педагошком свешћу да било какво јединство нужно води ка искључивости, маргинализацији и репресији, као и у подједнаком вредновању плуралитета. Наиме, објашњава се да „у педагогији се овај став одражава у претпоставци да је било које наметање спољашњих културних схема (оно што називамо педагогијом адаптације) заправо једна неправда која се чини детету и његовој настајућој индивидуалности” (Biesta, 1995: 165).

Схватајући да постмодерни дискурс инсистира на равноправној укључености различитих виђења без успостављања хијерархија, сматрамо да је за наш рад нужно проучити различите перспективе у пољу образовних теорија и пракси које су се развијале са развојем постмодерне свести. У грађењу теоријске основе нашег истраживања применићемо педагошке идеје које сматрамо релевантним за нашу тему, било да су оне развијане методама постмодернизма или у оквирима критичке теорије. Сматрамо да ће овакав приступ омогућити да дођемо до увида о вишеструким аспектима утицаја постмодерности⁸ на теорију савременог образовања.

2.1 ДИЈАЛОГ КРИТИЧКЕ И ПОСТМОДЕРНЕ ПЕДАГОШКЕ МИСЛИ

Иако је критичка теорија имала замерке на рачун постмодернистичких метода, група критичких педагога не види у критичкој теорији раскид са постмодернизмом, нити се својим ангажовањем као критички теоретичари супротстављају постмодернистичким идејама, док сам постмодернизам не виде искључиво као супротстављеност модерној мисли и начелима (Biesta, 1995; Aronowitz & Giroux, 1997; Giroux, 1999). Ови аутори су мишљења да постмодернизам постаје нарочито педагошки користан (под условом да се прихвати као значајан дискурс према коме се треба поставити критички) у скретању пажње на бројне промене и изазове савременог доба и због тога што може обезбедити дискурс за разумевање и одговор на мењајуће културне и образовне токове који утичу на младе (Aronowitz & Giroux, 1997; Giroux, 1999). Дијалог критичке теорије и постмодерне свести резултирао је једном специфичном перспективом – *критичком педагогијом*⁹ (Usher & Edwards, 1994; Aronowitz & Giroux, 1997; Apple, Au & Gandin, 2009).

Критичка педагогија се најпре испољава у критици постмодернистичког обезвређивања просветитељства, његових универзалности истине, рационалности, прогреса и идентитета којима је модерност нераскидиво везана са пројектом образовања. На ову критику се надовезује и критика аполитичности постмодернизма, због схватања да она представља претњу образовној трансформацији (Biesta, 1995). Као што значајан број аутора критичке перспективе истиче, образовање никада није вредносно неутрално и није изоловано од политике, јер се агенде образовања не дефинишу унутар учионице, већ политичким и социоекономским факторима, због чега ће педагошке теорије зависити од владајуће парадигме моћи, чак иако делују као друштвени агенси (Apple, 1993; 2012; Gojkov, 2006; Krnjaja, 2014; Usher & Edwards, 1994). Образовање често функционише као идеолошки засновано, утврђујући дату хегемонију која „репродукује и потврђује преовлађујуће социјалне односе између владајућих и потчињених класа” (Gramsci, 1971 према Gojkov, 2006: 48). Због тога критичка теорија, за разлику од постмодернизма, не одбацује све наративе модерности, већ задржава одређене вредности модерности као што су вера у образовање и еманципацију. Модернистичка вера у способност индивидуе да мисли критички, да практикује друштвено одговорно понашање и идеја

⁸ Због чињенице да се појмови *постмодерност* и *постмодернизам* неретко преклапају у излагањима аутора на чије радове ћемо се ослањати током овог истраживања (одређени аутори наглашавају да уопште не виде нужност прављења разлике између њих, нпр. Paulston, 1999; Eagleton 1996), у овом потпоглављу ми ћемо користити оба појма тамо и онако како су их користили сами аутори на које се позивамо.

⁹ Кључном фигуром у самом зачетку критичке педагогије сматра се Пауло Фреире (Paulo Freire), бразилски педагог и филозоф, чија је заоставштина у овој области значајна ван географских и политичких граница. Посебно је цитирана његова књига *Педагогија обесправљених* (*Pedagogy of the Oppressed*, објављена први пут 1968). Тако се и зачеци ове педагогије препознају у Латинској Америци, унутар различитих заједница САД-а и многим другим нацијама широм света. Они се одражавају у преиспитивању и критици постојећих друштвених односа и структура моћи, у критици расних, класних и родних односа, као и у понуди радикалних алтернатива постојећим образовним формама. Те алтернативе испољавале су се у виду програма описмењавања у различитим заједницама, образовања о раду, антирасистичким и антиколонијалним мобилизацијама, феминистичким активностима и друго (Apple, Au & Gandin, 2009: 7).

просветитељства о разуму и слободи проналазе симпатије код немалог броја критичких мислилаца (према Aronowitz & Giroux, 1997). Ова перспектива инсистира да, поред деконструкције и преиспитивања наратива модерног образовања, треба задржати одређене стандарде или одредити нове на основу којих би се могла унапредити образовна пракса. Мислиоци ове перспективе подржавају идеју о плуралитету, о признавању постојања различитих, вишеструких истина и перспектива гледања, али не подржавају идеју да све истине треба подједнако вредновати. За разлику од модернистичког фундаментализма, сматра се да нове норме треба успоставити у оквиру свакодневног живота, кроз дијалог, али и борбу у којој све стране морају преузети личну одговорност (Usher & Edwards, 1994). Изнад свега, критичка перспектива се у педагогији заснива на њеној политичности, на прихватању одговорне улоге коју образовна институција (наставници/професори, истраживачи) има у креирању демократског друштва и оснажених појединаца.

Као одговор на постмодернистичке и постструктуралистичке приступе деконструкцији света као текста, Мајкл Епл (Michael W. Apple)¹⁰ износи виђење да се посматрањем света као текста у теоријама образовања запоставља и занемарује утицај политичке економије и класних односа који то образовање уоквирују. Епл наглашава да је развој различитих позиција, у контексту постмодернизма и постструктурализма, индикативан трансформацији дискурса и разумевања односа између културе и знања, али да одбацивање великих наратива, осветљавање позиција моћи, фокус на локално и тако даље, није од користи уколико се задржи на теоријском нивоу и ако занемарује да су у пракси неки од проблематизованих аспеката модерности и даље ту (Apple, 1993: 307). За разлику од деконструкције, као кључни појам у процесу реализације циља критичке педагогије наводи се *рејозиционирање*, које се односи на политичке и културне праксе обухваћене критичким образовањем, а које служе „посматрању света кроз очи ускраћених и деловање против идеолошких и институционалних опресивних процеса и форми” (Apple, Au & Gandin, 2009: 3). Као задатак критичких педагога поставља се посвећеност преиспитивању и расветљавању друштвених и политичких фактора који производе доминирајуће образовно знање и праксе, верујући да се критиком идеологије може креирати еманципаторна и праведна трансформација у друштвеним односима и праксама; одбијање некритичког одбацивања свег историјског знања као елитног, већ његово реконструисање и прилагођавање потребама прогресивног друштва (Apple, Au & Gandin, 2009; Apple, 2015; MacNaughton, 2005).

У складу са овим, став мислилаца критичке перспективе јесте да се истраживања у образовању не могу одвајати од контекста у ком се то образовање одвија, јер је истраживање у образовању нужно смештено у оквиру социјалне теорије, социјалних интереса и њихове легитимности и будући да се критички теоријски извори најефикасније развијају у дијалектичкој и непосредној вези са постојећим друштвеним покретима и борбама (Apple, 2015; Gojkov, 2006). Како педагошке теорије зависе од владајуће парадигме моћи, а образовање у себи носи политичке, културне и социоекономске факторе, критичка теоријска перспектива својим истраживањима образовања омогућава приступе процени односа између школовања и друштва, доприноси одређивањем односа између знања, моћи и курикулума, као и оцењивањем природе метода поучавања (према Gojkov, 2006).

Као основни циљ критичке педагогије (и уопштено критичких студија образовања) разуме се најпре „разоткривање односа моћи и социјалних, културолошких и економских неједнакости које се манифестују у некој од много комплексних варијанти формалног и неформалног образовања деце и одраслих” (Apple, Au & Gandin, 2009: 3). Група аутора

¹⁰ Теоретичар образовања, специјализован за теме образовања и моћи, културне политике, теорију и истраживање курикулума, критичку наставу и развој демократских школа.

указује да термин *критичка педагогија* звучи као врста концепта демократије, док сложеност дефиниција овог појма може указати да критичка педагогија подразумева посвећену и детаљну реконструкцију сврхе образовања, начина на који оно треба да се реализује, садржаја који треба да подразумева, као и питања ко су појединци које треба оснажити да се баве образовањем. Истиче се да критичка педагогија, заједно са истраживањем које је дијалектички везано за њу, представља „скуп пројеката у развоју” (Apple, Au & Gandin, 2009: 9) унутар чијих оквира постоје неслагања различито центрираних покрета (феминизам, критика расе, еколошке студије...). Као снага овог скупа препознаје се њихово правилно развијање које може омогућити „критичку анализу која ће и теоретичарима и практичарима обезбедити средства за деловање у и даље постојећим друштвеним и образовним неједнакостима” (Apple, Au & Gandin, 2009: 9).

Критичка педагогија, заснована на традицији критичке теорије, дала је снажан подстицај развоју постмодерне педагошке мисли. Њена усмереност на критичко преиспитивање идеологије, друштвено условљен карактер знања и еманципаторну улогу образовања, поставила је темеље за касније постмодерне приступе који проширују ова полазишта у правцу деконструкције, плуралности перспектива и контекстуалности значења. На тај начин, постмодерна педагошка теорија може се разумети као продужетак или трансформација критичке традиције која задржава њену друштвену ангажованост, али одбацује њену тежњу ка универзалним истинама и стабилним категоријама субјекта и знања. Из тога произлази питање на који начин постмодерни концепти обликују идеју образовања, будући да су често међусобно у теоријском неслагању. Гојков као одговор на ово питање износи став да је, уз све уважавање постојеће конфузије, филозофски легитимно и неопходно наставити са започетом дискусијом која у дугорочном смислу има значајан утицај на курикулум (Гојков, 2006: 99, 101).

И поред много неизвесности које носи са собом, постмодернистичка теоријска перспектива сагледава се као веома корисна за критичко разматрање теорије и праксе образовања, имајући у виду да обезбеђује другачији вид говора, мишљења и деловања, што управо чини нови дискурс (Usher & Edwards, 1994). Дијалог критичке и постмодерне педагогије резултирао је развојем концепата који у фокус постављају рефлексивност, друштвену условљеност знања, етичку одговорност и плуралност перспектива у образовном процесу. У том контексту, посебно место заузимају идеје које преиспитују традиционалне улоге наставника и ученика, као и односе моћи унутар педагошке праксе. Концепти као што су критичко разумевање курикулума, рефлексивни практичар, политика гласа и етика бриге представљају значајне теоријске и практичне артикулације овог дијалога.

2.1.1 Програм васпитања и образовања

Критичка теорија продубљује питање образовања као процеса поучавања и васпитно-образовног програма (курикулума¹¹). Програм се тематизује као форма културне политике, а однос између знања и моћи се анализира као део већег труда да се школе анализирају као „места организације идентитета и вредности кроз интеракцију између наставника, ученика и текстова” (Aronowitz & Giroux, 1997: 87). Програм (или курикулум) у контексту нашег рада разумемо као модел, односно документ који обезбеђује образовне предлоге који се даље могу развијати и остваривати кроз васпитно-образовну праксу (Krnjaja, 2014).

¹¹ Термин *курикулум* (енгл. *Curriculum*), преузет са англосаксонског говорног подручја, одговара у нашем језику значењу термина *програма*. Пошто је овај термин заступљен и у документу Основе програма ПВО (2018) и у овом раду га користимо када је то у складу са литературом на коју се позивамо.

Једна од подела идеологија или филозофија образовног програма указује на постојање различитих оријентација програма васпитања и образовања које у основи имају различите представе о детету и процесу васпитања и образовања: 1) *Академска идеологија* (The Scholar Academic Ideology: садржаји су суштина наставно-научне дисциплине, задаци образовања подразумевају усвајање акумулираних знања културе); 2) *Идеологија друштвене ефикасности* (The Social Efficiency Ideology: наглашавају се постављени стандарди и исходи постигнућа, задаци образовања су стицање мерљивих знања, способности и вештина потребних за тржиште рада и функционалан живот, фокус на развијању програмом предвиђеног понашања); 3) *Идеологија индивидуалног развоја* (The Learner Centered Ideology: програм усмерен на појединачно дете и његов развој у складу са личним карактеристикама, програм карактерише развојна примереност); 4) *Идеологија социокултурне реконструкције* (The Social Reconstruction Ideology: контекстуална примереност програма, истицање права на образовање и у образовању, социјалне правде, колаборације деце и одраслих, инклузивне праксе и умрежавања институција и актера у заједници) (Schiro, 2013; видети такође и Krnjaja, 2014). Истиче се да процеси идентификације, деконструкције и критичког преиспитивања идеологија васпитно-образовних програма омогућавају разумевање доминантних интереса у том пољу (Muller, 2000; Ross, 2000, према Krnjaja, 2014: 287).

Савремене теорије курикулума, које се заснивају на постструктурализму и на социокултурној теорији, посматрају васпитно-образовни програм као флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела, која се конкретизују у специфичном контексту, кроз експериментисање и иновације и као предлог намењен даљем преиспитивању и развијању у пракси. Развијање курикулума сматра се друштвеном праксом, заснованом „на заједничком учешћу, вишеперспективности и колаборацији” (Правилник, 2018). Постмодерно схваћен и креиран курикулум није ригидна директива практичарима ка екстерно дефинисаним стандардима, већ средство које им омогућава истраживачке и рефлексивне приступе васпитно-образовној пракси са циљем да продубе своја разумевања те праксе. Према томе, објашњава се да „оквир постмодерно схваћеног курикулума не пружа листу правила и готових решења која треба имплементирати, већ пружа скуп принципа за подстицање критичког промишљања праксе” (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013: 21).

2.1.2 Рефлексивни практичар

Овако схваћеним програмом и васпитно-образовном праксом уводи се идеја *рефлексивног практичара* (васпитач, учитељ, наставник), као жанра који је у пољу образовања „одолео научним и технолошким напорима да се свет објективизује и комодификује” (Paulston, 1999: 451). Прихватање овог жанра у преиспитивању модернистичког схватања стручности знања омогућило је дело *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Доналда Шона (Donald Schön, 1983). У својим промишљањима професионалног знања и *рефлексije-у-акцији* (Schön, 1983: 21) Шон се критички односи према техничко-рационалном моделу професионалне праксе. Наглашава важност контекста рефлексije и искуства како би се професионална пракса одвојила од примене општих принципа у специфичним случајевима и уместо тога засновала на обликовању сваке ситуације у дијалогу са самом праксом (1983: 68). У даљим промишљањима овог Шоновог концепта прихваћено је да рефлексивна пракса од практичара очекује сталну изградњу, надоградњу и трансформацију педагошких знања; преузимање контроле над сопственим учењем и изградњу значења о томе како бити васпитачем/учитељем/наставником, о образовању и педагогији; знање како да уведе иновације у свој васпитно-образовни рад (MacNaughton, 2005).

Идеја рефлексивног практичара допуњена је концептом *критичке рефлексije* као „колективног преиспитивања друштвених и политичких фактора који производе знање и праксе, заједно са применом тог знања у процесима стратешке трансформације образовања у социјално прогресивним правцима” (MacNaughton, 2003: 16). Ова дефиниција је заснована на идејама Хабермасове критичке друштвене и политичке теорије. Истиче се да одредница *критичко* у синтагми *критичка рефлексija* указује на процес који преиспитује како моћ делује у процесу поучавања и учења, а затим примењује то знање у сврху трансформисања опресивних образовних процеса; такође подразумева да не постоји један јединствен исправан начин да се буде образовни практичар (MacNaughton, 2005: 5). Као кључне карактеристике критичке рефлексije наводе се: 1) проблематизовање великих истина које се у педагогији узимају здраво за готово; 2) испитивање одакле су те велике истине о начину функционисања света дошле и чијим интересима служе; 3) трагање за вишеструким перспективама наших истина; 4) давање приоритета начинима схватања света која долазе од маргинализованих и занемариваних група; 5) покушавање да се политички реконструише оно што чинимо и мислимо како би се уважила виђења маргинализованих група (према MacNaughton, 2003: 3). Кључном особином критичког рефлексивног практичара разуме се свесност сопствених вредности у односу на сврху васпитања и образовања (Paulston, 1999: 452).

2.1.3 Политика и педагогија гласа

Концепт *полиитике и педагогије гласа* указује на форме сопства и друштвене репрезентације која посредује и производи шире структуре значења, искуства и историје, а сам *глас* се односи на начине којима они који уче производе значење кроз различите позиције субјекта које су им доступне у друштву (Aronowitz & Giroux, 1997: 100). Подразумева се да деца/ученици имају више различитих гласова, који се граде кроз „вишеслојне, комплексне и често контрадикторне дискурсе” (Aronowitz & Giroux, 1997: 101). У контексту институционалног васпитно-образовног процеса, овај концепт би подразумевао политику различитости која артикулише питања расе, класе, рода, етничке припадности и сексуалне опредељености, из позиције оснаживања уместо подређивања. То би се могло постићи коришћењем текстова исписаних од стране *група*, мањина, уз омогућавање не само да се ти текстови читају у циљу афирмације и репрезентације мањина, већ да се понуди могућност за критичко разматрање и исписивање моћи и доминације унутар идеолошких и институционалних структура друштва. Објашњава се да су у пракси доминантни и подређени гласови у сталној интеракцији, да моделују једни друге иако је подела моћи и даље асиметрична (Aronowitz & Giroux, 1997). Тако су у контексту предшколске педагогије постмодерне теоријске оријентације утицале на промену погледа на децу предшколског узраста и на њихову улогу у васпитно-образовном процесу, у ком се деца посматрају као легитимни актери програма који се развија у вртићима, односно као субјекти које треба слушати, а не као објекти које треба посматрати (James & Prout, 2005). Како се још објашњава, „[п]оштовање различитости, као једна од кључних вредности постмодерног курикулума, чини основу праведног васпитања и образовања, а огледа се у његовом грађењу на културном капиталу који деца доносе са собом из својих породица и заједница из којих долазе” (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013: 22).

2.1.4 Етика бриге и сусрета

Претпостављајући да етика „кодира оно што одређене групе, институције и/или друштва виде као исправан и моралан начин понашања” (MacNaughton & Smith, 2008: 32), ослањањем на Фукоове идеје, разуме се да је етика изграђена кроз односе или режиме

моћ-знање у којима одређене идеје постају доминирајуће у ставу о томе шта је исправно, нормално и одговарајуће у одређеним односима и начинима постојања са другима и собом. Увиђа се да у постмодерном контексту етика губи кодирајућу основу, због чега појединци постају одговорни за самостално промишљање сопствених етичких пракси (Dahlberg & Moss, 2005: 70–71).

Група аутора разматра могућности креирања педагогије као „локуса етике сусрета“, где појам етике бива разрађен на основу *џосџмодерне еџике и еџике дриџе (the ethics of care)*, а појам *сусреџа* преузет је од Левинасове теорије *еџике сусреџа (ethics of an encounter)* (Dahlberg & Moss, 2005: 92). Таква педагогија била би заснована на апсолутној различитости и немогућности спознавања Другога и позива на поштовање Другости, али и на одговорност коју Другост треба да преузме као вид сопствене афирмације (Dahlberg & Moss, 2005: 79). Предлог који ови аутори имају за постмодерну педагогију подразумева да се прихвати централност слушања Другог и поштовања различитости, али и практиковања радикалног дијалога и преговарања, да се одступи од модернистичке идеје аутономног знања и образовања као трансмисије тог знања у празне главе, да се одступи од односа који подразумева привилегованост онога који предаје наспрам онога који „прима“ и да се раскине са модернистичким циљем образовања као места еманципације којом се креира аутономни субјект, а знањем ослобађа субјект од обавезе да слуша друге; уместо повезивања педагогије са таквом аутономијом, педагогију треба повезати са етиком сусрета као друштвеним покретом којим испитујемо начине *заједничкоџ дивџвовања* (Dahlberg & Moss, 2005: 94–95).

Етика у односима са децом, из постмодерне перспективе, као исправну педагошку праксу разуме однос између одраслих и деце у ком су деца препозната као „грађани који доприносе трансформацији заједница“ (MacNaughton & Smith, 2008: 41), а који је могућ само ако се деци приступа са бригом (Dahlberg & Moss, 2005; MacNaughton & Smith, 2008).

2.2 РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА СЛИКЕ ДЕТЕТА И ДЕТИЊСТВА

Реконцџуализација се у контексту области васпитања и образовања односи на процес ширења могућих дискурса кроз које се могу посматрати и испитивати теорија и пракса ове области. Реконцџуалисти сматрају да је пџоцентрични приступ, заснован на развојним теоријама, ограничен и да знање треба континуирано реконструисати узимајући у обзир разноврсне индивидуалности, културе и контексте (према Tzuо, Yang & Wright, 2011: 555). Многи аутори на које се ослањамо у овој дисертацији могу се сврстати у групу реконцџуалиста (на пример MacNaughton, Dahlberg, Moss, Pence, Cannella, Grieshaber).

Начин разумевања деце и детињства, *слика* коју имамо о *деџеџу и деџињсџву*, сматрају се кључним факторима у процесу креирања васпитно-образовних програма. Карактеристично за постмодерни дискурс је уважавање многих различитих слика детета и идеја детињства, од којих је свака конструисана нашим схватањем детињства и оног што деца јесу и треба да буду. Уместо чекања да нам наука каже ко је дете, истиче се наша сопствена одговорност да правимо изборе о томе како мислимо о детету, што затим одређује и наш педагошки рад у институцијама за децу (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). Ово схватање је надоградња идеје Лориса Малагуџија (Loris Malaguzzi)¹² који је објаснио да постоје хиљаде различитих слика детета и да слика детета коју васпитач има у себи обликује његово опхођење према детету, начин на који са њим комуницира и гради односе и рефлектује се у окружењу које он креира за децу (Malaguzzi, 1993: 3).

¹² Италијански филозоф, један од оснивача *Ређо Емилија* приступа предшколском васпитању и образовању.

Из угла социолога Алана Праута (Alan Prout), могу се издвојити две слике детињства које доминирају током 20. века у Сједињеним Америчким Државама и Европи, а за које се може рећи да имају „непријатељске” карактеристике: слика „детињства у опасности” и слика „деце као опасности” (Prout, 2003: 12). Објашњава се да обе слике позивају на надзор и контролу деце од стране одраслих и система. У првом случају како би се деца као рањива, невинна и зависна заштитила од опасности које их вребају, а у другом случају како би се омогућиле превенције и интервенције у случају малолетничке делинквенције и криминала. Обе слике допринеле су повећању институционалне контроле деце током 20. века (Prout, 2003). Једним од видова те контроле сматра се школовање деце којим се омогућава регулација и обликовање деце у жељену друштвену форму, што одражава „модернистичку тенденцију ка контролисању будућности преко деце” (Prout, 2003: 17).

Представићемо поделу на пет различитих конструкција слике детета које су имале утицај на развијање педагогије од просветитељства до 21. века, коју су изнели Далберг, Мос и Пенс (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). Прва конструкција приказује дете као оног ко почиње живот као *празна табла*, ко репродукује знање, идентитет и културу. То дете (аутори га називају *Локово дете*¹³) до поласка у школу треба напунити већ постојећим знањима, вештинама и доминантним културним вредностима и припремити га да се прилагоди утврђеним захтевима обавезног школовања (стр. 44–45). Друга конструкција подразумева да је дете невино и помало примитивно биће, а одражава како страх од непознатог и хаотичног тако и форму сентименталности и може се схватити као утопијска визија детета у којој је детињство златно доба живота. Овом конструкцијом која, према концепцији аутора, приказује *Русово дете*¹⁴, одражава се идеја детињства као невиног периода у ком дете има капацитет саморегулације, урођене воље да тежи врлинама, истини и лепоти, а које бива корумпирано од стране друштва и окружења које је насилно, опресивно и експлоататорско. Та слика детета позива одраслог да га штити, а из садашње перспективе може се рећи да када дете покушавамо да сакријемо од света ком припада заправо му чинимо штету и не поступамо са поштовањем према њему (стр. 45). Као трећу конструкцију аутори наводе слику *детета као природе* или слику *детета науке сачињеног од биолошких стадијума*. Ова слика, објашњавају аутори, приказује дете као есенцијално биће универзалних особина и урођених способности, чији је развој виђен као природан и биолошки одређен процес који прати опште законе, осим уколико дете не показује неке абнормалности. Ово дете, које по природи показује одређене карактеристике у одређеном стадијуму, називају *Пијажеовим дететом*. То је природно, а не друштвено биће, апстрахован, деконтекстуализован и нормализован феномен који је дефинисан или преко апстрактних идеја сазревања или преко фаза развоја. Утицај културе и дечији лични допринос подједнако су занемарени овом сликом (стр. 46). Све три слике стављају се под исти кров модернистичког уверења да се детињство може моделовати и обликовати утицајем знања и воље, које је настало из вере у моћ рационалне мисли и могућности спровођења људске контроле над природом и друштвом (Prout, 2003). Међутим, како смо претходно објаснили, након те вере дошло се до увида да модернистички пројекат рационалности има својих ограничења. У касној модерности, када је дошло до нових образаца у породицама, до промене учешћа на тржишту рада и глобалне економије, дошло је и до промене односа према знању, веће свести о комплексности природе и друштва. У том новом контексту препознаје се и нова слика детета као „фактора снабдевености тржишта рада” (Dahlberg, Moss & Pence, 2005: 47). Оваква конструкција се огледа у растућим потребама тржишта рада за радном снагом – више нису

¹³ У складу са схватањима енглеског филозофа просветитељства Џона Лока (John Locke).

¹⁴ Односи се на схватање детета према идејама Жан-Жака Русоа (Jean-Jacques Rousseau), једног од најзначајнијих мислилаца просветитељства.

довољни очеви, те и мајке треба да буду запослене, због чега се развија алтернативна институција бриге о деци док су родитељи на послу. Финална конструкција подразумева *дејше као ко-конструктора знања, идентитета и културе*. Група аутора објашњава да ова нова слика произлази из парадигме социологије детињства, према којој су деца део, али и засебне индивидуе својих породица и друштва, које могу имати другачије интересе од одраслих. Према овој конструкцији, деца имају препознато и независно место у друштву, са сопственим правима као индивидуална људска бића и пуноправни чланови друштва. У истом смислу, детињство се не посматра као припремни период за одрастање, већ као равноправни део животног тока (Dahlberg, Moss & Pence, 2005: 49). И према Малагуџијевом схватању, они који на децу гледају као на слабе, крхке, некомплетне и ломљиве таквим уверењем могу само себи да олакшају на неки начин, јер нам та слика детета није потребна – уместо да деци пружамо заштиту, потребно је да им дамо признање њихових сопствених права и снага (Malaguzzi, 1993).

Како Праут указује, слика деце као социјалних бића, развијена крајем 20. века, формално је прихваћена као принцип кроз *Конвенцију Уједињених нација о правима деце* (Prout, 2003: 20). Студије детињства су овом процесу допринеле кроз укључивање нових приступа, дисциплина, теорија и идеја о деци и детињству, пружајући простор плуралности, као и покретањем „демонтаже структуралних идеја о деци и детињству и преобликовања разумевања моћи детета, деловања и начина учешћа детета као друштвеног актера” (Tesar, 2016: 978 према Мишкелјин, 2022: 15). Примећује се да је метафора *ризома* Делеза и Гатарија допринела овом подухвату омогућавањем нелинеарног приступа разумевању концепта детињства, представљајући „критички скок у развијању критичког односа према сопственом разумевању детињства, али и суочавање са губитком канона у односу на које се упоређује, процењује и вреднује детињство” (Мишкелјин, 2022: 16).

Постмодерна слика детета заснована је на теоријским поставкама социокултурне теорије, социологије детињства, постструктурализма и постмодернизма. Нове слике детета доносе нове идеје о капацитетима деце. Ти капацитети подразумевају конструисање и комуницирање валидних значења о свету; равноправно учешће у друштвеном, културном и политичком свету кроз допринос корисним идејама; познавање света на алтернативне начине у односу на одрасле; пружање одраслима корисних перспектива и увида (према MacNaughton, Hughes & Smith, 2008: ix). Карактеристике нових слика деце, у контексту образовања и васпитања, огледају се у схватању детета као компетентног учесника у сопственом учењу и пуног потенцијала; схватању важности партиципације детета; истицању колаборације у развијању заједнице праксе деце и одраслих која подразумева узајамну интеракцију и трансформацију; схватању да васпитање детета подразумева проширивање његових могућности, креирање социјалне правде и једнакости и критичко преиспитивање питања моћи, контроле и праведности (према Pavlović Breneselović, 2015; такође видети *Правилник*, 2018).

2.3 ДЕКОНСТРУИСАЊЕ И РЕКОНСТРУИСАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Критичка педагогија, са теоријама о критичком курикулуму и критичкој рефлексiji, креирала је оквир за преиспитивање и реконструисање образовања на свим нивоима. Постмодернистичке и постструктуралистичке перспективе гледања на односе знања и моћи подстакле су озбиљне дебате, деконструкције и реконструкције, како саме идеје детињства и детета, тако последично и преиспитивања васпитно-образовне праксе која се одвија у оквирима предшколских установа. У складу са претпоставкама критичке педагогије, постмодерне перспективе предшколског васпитања и образовања не поништавају модернистичке темеље на којима је ова пракса заснована, али се доводе у

питање универзалне истине и самодовољно знање, чиме ови темељи ипак бивају дестабилизовани. Уводи се простор за преговарање различитих гласова, за преобликовање претходно владајућих истина у комплексније интерпретације и разумевање овог поља. Постструктуралистичка и критичка перспектива упозоравају да институционално васпитање и образовање могу бити изузети из културних и политичких оквира у којима се развијају и одвијају. Ово се објашњава виђењем да образовање није неутрални пројекат, чиме се условљава свесна или несвесна политичка ангажованост наставника. Такође се указује да је структурирање знања и симбола у васпитно-образовним институцијама уско повезано са принципима друштвене и културне контроле у друштву и да идеологије образовања одражавају начин на који култура или супкултуре омогућавају легитимитет постојећим односима у васпитању и образовању (Apple, 2019; Krnjaja, 2014).

Различити облици предшколског васпитања и образовања који су се развијали широм света били су обликовани постојећим идеологијама. Програми предшколског васпитања и образовања одражавали су одређена уверења, знања и идеје о деци, детињству, али и праксу и очекивања од образовања и друштва. Као уобичајена, наводи се класификација предшколских програма која је заснована на академским и холистичким приступима. Академски засновани програми су оријентисани према васпитачима и когнитивним исходима као циљевима припреме за школу, са акцентом стављеним на појединачне академске дисциплине. Са друге стране, програми са холистичким оквиром имају у свом центру дете и холистички развој детета, а фокус стављају на учење кроз личну иницијативу, самооријентацију и самоекспресију (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013).

У постмодерном контексту увиђа се потреба да педагогија редефинише свој однос са модернистичким формама културе, привилегијама и канонима и да се отвори ка новим облицима институционалног простора који ће омогућити стицање искустава и бити место културне производње и дискусија о значењима и идентитетима између оних који поучавају и оних који уче. Долази се до увида да би васпитно-образовна пракса у постмодерном контексту требало да подразумева практиковање слободе која би била омогућена сваком појединцу. То ставља васпитање и образовање у оквир демократије, а као такво оно би требало да се заснива на вредновању и оних знања која су настала на искуствима ван васпитно-образовне институције, не само оних стечених у њој; на посматрању оних који уче као активних субјеката, а не објеката васпитно-образовне праксе; на омогућавању процеса учења као процеса открића, потраге, радозналости, неразумевања, прављења грешака, задовољства; одбацивању апсолутног ауторитета једне особе над другом; разумевању и поштовању различитих схватања и перспектива (Aronowitz, 2008; Freiré, 1999; Giroux, 1999; Villacañas DeCastro, 2016).

Група аутора указује да је интересовање према пољу раног детињства како од стране разних стручњака тако и од стране држава и интернационалних тела у порасту, и то са циљем да се кроз институционализацију раног детињства обезбеди будући развој, образовно постигнуће и запошљивост деце, а опет са вишим циљем обезбеђивања друштвеног реда и економског напретка (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2005). Ови аутори објашњавају да се предшколска пракса на почетку 21. века заснива на једном доминирајућем дискурсу који је англо-амерички и на енглеском језику који се проширио и кроз друге језике са својим концептима који обухватају „рану интервенцију”, „инвестирање у будућност”, „развој детета”, „исходе”, „квалитет”, „спремност за школу” и друго. Ти концепти се предлажу и прихватају као истина сама по себи, док су заправо продукт једног одређеног односа моћи који привилегује једну перспективу наспрам друге. Препознаје се да тај однос моћи почива на либералној политици и контексту економије, укључујући просветитељске претпоставке о објективности, усавршавању и универзалности (Dahlberg & Moss, 2005). Такође се увиђа устаљеност одређених рутина, пракси, језика,

идеја, етике, претпоставки квалитета у предшколском узрасту, који су се временом формирали на основу специфичних уверења о деци и најбољим начинима да се она образују, уз објашњење да су се временом одређена знања учврстила у корпус студија детињства и да им сама познатост даје легитимитет „’исправних’, ’најбољих’ и ’етичких’” (MacNaughton, 2005: 1). Овакве претпоставке и учвршћене теорије и праксе производ су модерности и њених стремљења ка објективности, универзалности, извесности и усавршавању кроз научно знање. На основу таквих идеја и уверења изграђен је дискурс „режима истине” о васпитању и образовању деце предшколског узраста „као вид технологије којом се осигурава социјална регулација и економски успех преко деце која се могу програмирати да постану решење у будућности за проблеме данашњице” (Dahlberg & Moss, 2005: vii), приступ који је у другој половини двадесетог века дефинисан као *негајоџизација* (видети више у Вујисић-Живковић, 2009).

2.3.1 Деконструисање развојних теорија

Преиспитување теоријских полазишта

Ослањање на Фукоове идеје омогућава разумевање да дискурси систематизују и уоквирују начин на који размишљамо, осећамо, разумемо и практикујемо у специфичним областима наших живота. У области раног предшколског васпитања и образовања се као такав препознаје дискурс развојне психологије који је омогућио формирање пракси и разумевања васпитача (MacNaughton, 2005).

Развојна психологија је, као и остале модернистички развијене научне дисциплине, тежила да развије универзално примењиве, чињеничне и истините тврдње, са специфичним усмерењем на питање дечијег развоја. Тако је поставила *развојну теорију*, као једну од *истина* које објашњавају и предвиђају нормалан развој детета, опремајући развојне психологе алатима и нормама за идентификацију развојног кашњења или абнормалног развоја, чиме је обезбедила продуктиван систем концепата и класификација, као што су конструкције детета и институција раног детињства (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). Наиме, традиционална развојна теорија, настала унутар модернистичких оквира, дефинисала је развој као природан и линеаран процес ка зрелости који се одвија без утицаја културе и друштва. Овај модел развоја заснован је на претпоставкама да дете у том процесу пролази кроз универзалне (тима предвидљиве) фазе, што омогућава успостављање мерила „нормалног” развоја. Међутим, постмодерни мислиоци су, ослањајући се на критичку теорију, постструктурализам и применом деконструкције, довели у питање модерно уверење да наука може објективно да утврди универзалне законе људског развоја (Burman, 1994 према Ryan & Grieshaber, 2005: 35).

Најутицајнији психолог у конструисању традиционалног разумевања развоја био је Жан Пијаже (Jean Piaget). Његова теорија когнитивног развоја може се сажето представити кроз четири основне теме (према Byrnes, 2008). Прво, међу три епистемолошка становишта о пореклу знања – нативизму, емпиризму и конструктивизму, Пијаже заступа конструктивистичко гледиште према којем дете активно гради сопствено знање у интеракцији са окружењем. Друго, развој мишљења детета одвија се постепено, кроз четири узастопна стадијума или фазе когнитивног развоја. Треће, у одређивању природе знања, Пијаже прихвата становишта структурализма и функционализма као најадекватнија за опис когнитивних процеса. Четврто, међу факторима који утичу на промене у мишљењу током развоја – биолошку матурацију, физичко искуство, социјалну размену и еквилибрацију, Пијаже највећи значај приписује механизму еквилибрације, односно тежњи ка уравнотеживању постојећих когнитивних структура и нових искустава (Byrnes, 2008: 544). То је механизам који балансира између два супротстављена мисаона процеса

– *асимилације* (укључивање нових искустава и информација у постојеће структуре знања у уму) и *адаптације* (мењање постојеће конфигурације знања у уму како би се проблематична идеја могла асимиловати) (према Byrnes, 2008: 550).

Развој се, према Пијажеовој теорији, види као предуслов за одређене когнитивне функције и за могућност учења. Веровао је да је развој условљен биолошки, а да биолошка адаптација на окружење подстиче когнитивни развој. Према његовом мишљењу, унутрашње когнитивне структуре омогућавају развијање смисла о свету, а структуре су организоване хијерархијски, тако да свака од њих долази на ред као одговор на наше искуство и/или доба живота. Развијање тих структура дешава се у одређеним фазама и води ка крајњем циљу – одраслости, односно ка апстрактном мишљењу и постојању (Piaget, 1966; 1972). У том смислу, деца процесе асимилације и адаптације развијају физичком манипулацијом своје средине кроз активно учење и учење кроз активност и то кроз четири фазе когнитивног развоја: 1) сензомоторна фаза (од рођења до 2. године); 2) преоперациона фаза (2–6. године); 3) фаза конкретних операција (6–11. године); и 4) фаза формалних операција (од 11. године) (Piaget, 1955). Прелазак из фазе у фазу условљен је сазревањем/матурацијом, а индивидуе не могу самостално доћи до симболичког мишљења, пошто је у том процесу кључан језик који се развија кроз друштвене интеракције.

Упоредо са овом Пијажеовом теоријом, Лав Виготски (Lev Semyonovich Vygotsky) је развио своју *социокултурну теорију* на уверењу да са једне стране постоји линија природног развоја понашања, које је везано за процесе општег биолошког раста, односно матурације детета, а да са друге стране постоји културолошки напредак психолошких функција и настајње нових метода размишљања, односно савладавања културолошких метода понашања (Vygotsky, 1929). Виготски је, подржавајући идеју језика који настаје и развија се у друштвеном контексту, засновао своју теорију на уверењу да су механизми индивидуалног развоја зависни од друштва и културе. Развој је описао на следећи начин: „Верујемо да је развој детета сложен дијалектички процес који карактерише периодичност, неуједначеност у развоју различитих функција, метаморфоза и квалитативна трансформација једне форме у другу, преплитање спољашњих и унутрашњих фактора и адаптивних процеса који превазилазе препреке са којима се дете среће” (Vygotsky, 1987: 73).

Из садашње перспективе можемо сагледати како су се теорије о развоју мењале кроз време. Почевши од Пијажеове теорије развојних фаза, преко социокултурне теорије Виготског, крајем 20. века мењају се и идеје о природи интелигенције, нарочито под утицајем рада Хауарда Гарднера (Howard Gardner)¹⁵ и његове теорије о вишеструким интелигенцијама са приметним, све интензивнијим помаком ка разумевању контекстуалних утицаја на развој деце (Stott & Bowman, 1996).

Иако се указује да постмодерни приступ не негира доприносе развојних теорија, захтева критичко преиспитивање и ревизију њихових теоријских постулата који се примењују у новим контекстима (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013: 21). Постструктуралистичка перспектива о формирању идентитета одбацује разумевања развојних теорија због њихових дефинисаних, предодређених, ригидних и универзалних шема, развијених кроз социјализацију и репродукцију, тврдећи насупрот томе да деца имају своју улогу у грађењу вишеслојних идентитета (Dahlberg et al., 2007; MacNaughton, 2003 према Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013). Ова перспектива замера некритичко прихватање знања која нуде развојне теорије. Напомиње се да, када развојна знања постану прихваћена као истине, она постају инструмент дисциплине и омогућавају регулацију понашања и

¹⁵ Више о релевантним теоријама овог психолога говорићемо у наредној теоријској целини.

праксе васпитача, чије је образовање обележено доминацијом знања развојне психологије (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; MacNaughton, 2005). Критички теоретичари истичу да развојни приступи дечијем мишљењу имплицирају да је логичко мишљење одраслих супериорно у односу на мишљење деце, што даље имплицира подржавање односа моћи од стране доминирајуће идеологије (MacNaughton, 2003). Одлика универзалности развојних фаза се тумачи као занемаривање различитих друштвених контекста у којима се деца другачије разумеју и као обезвређивање других мишљења, док се привилегују оне групе на чијем начину мишљења је теорија и постављена (на пример бели човек, мушкарац средње класе Западне Европе, као што је Пијаже) (према MacNaughton, 2003: 50).

У поступку дефинисања оквира постмодерних теорија предшколског васпитања и образовања не би требало изоставити ни постмодерну критику која се односи на недостатке научног метода примењеног у доласку до истина развојних теорија. Наиме, критичка перспектива указује да су и Пијаже и Виготски користили експерименталну методу у свом истраживању, са том разликом што је Пијаже примењивао клинички или критички експеримент, а Виготски експериментално-девелопменталистички метод (Lourenço, 2012). Сам Виготски је свој метод, као нови приступ психолошком експерименту, описао као „вештачко провоцирање или креирање процеса психолошког развоја” који је усмерен на анализу процеса, а не објекта (Vygotsky, 1978: 61). Такође је указао на значај разумевања анализе као објашњења (за разлику од анализе као описивања), која је објективна и која тежи да открије есенцију, пре него опажајне карактеристике психолошког феномена (Vygotsky, 1978). Он тврди да таквом анализом „одбија номиналну дескрипцију и бави се утврђивањем релација последичне динамике” (Vygotsky, 1978: 63). И поред ових разлика у методу, оба научника су претпоставила да је рад са једним узорком испитаника довољан да опише и/или објасни процесе на универзалном нивоу. Пијаже је чак један број својих идеја засновао на раду само са својом децом (према Lubeck, 1996: 155). За разлику од модернистичке методологије, постмодернизам и постструктурализам теже мапирању различитости и разумевању појединаца, интеракција и локалних културних контекста, док се у истраживању уместо експериментом, истраживачи баве посматрањем и дескрипцијом, служећи се доминантно етнографским методама.

Конструктивизам

Најзначајнији концепт (у контексту педагошке праксе) који је Виготски развио јесте *зона наредног развоја*. Њиме је описао удаљеност између дечије способности да постигну одређени резултат самостално (тренутни ниво развоја) без помоћи/подршке одрасле особе и наредног нивоа развоја (Vygotsky, 1978). Овај концепт одражава срж *социокултурног* схватања односа између учења и развоја, који је педагошком раду допринео методом *подршке учења мисаоним скелом* (*scaffolding*).

Концепт *мисаоних скела* предложио је Џером Брунер¹⁶ са сарадницима (Wood, Bruner, & Ross, 1976: 90). Надовезујући се на концепцију развоја Виготског, развијена је теорија учења која је прерасла у специфичну школу мисли – *конструктивизам*. Централна идеја конструктивизма подразумева људско учење као грађење новог знања на темељима претходног учења. Као предуслов учења разуме се лично искуство. Импликације конструктивизма на предшколско васпитање и образовање одражавају се у схватању интеракција деце са светом као кључних за развој и учење, у виђењу деце као активних градитеља сопствених значења, у схватању решавања проблема и учења кроз прављење грешака као важних процеса за когнитивни развој и у схватању да су унутрашње когнитивне структуре заслужне за омогућавање учења (MacNaughton, 2003).

¹⁶ Jerome Bruner, амерички психолог који се бавио когнитивном теоријом учења и психологијом образовања.

У прихватању теорије дечијег развоја као норматива квалитетне педагошке праксе, постмодерни педагози виде изједначавање педагогије са психологијом, што педагогију удаљава од разматрања друштвених и вредносних питања (Dahlberg, Moss & Pence, 2005). Научни дискурс развојне психологије препознат је као систем репрезентације, класификације и нормализације деце, педагошких радника и њиховог рада, чиме се онемогућава увид у свакодневна искуства деце и педагога. Наглашава се да су та искуства много комплекснија и контекстуализованија него што је то описано у категоријама развојне психологије која утиче да објективизујемо децу и себе као педагоге и истраживаче (Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Dahlberg & Moss, 2005)¹⁷.

Развојне теорије поставиле су основу за развијање идеологије индивидуалног развоја, на којој се граде програми *центрирани на деце* (педоцентрични) (Krnjaja, 2014: 290). Ти програми се заснивају на развојно прикладној пракси, док се као њихов циљ поставља развој појединачног детета. Васпитно-образовна пракса оваквих програма заснива се на интересима, потребама и развојним карактеристикама деце, привилегујући децу као самосталне актере у свом учењу кроз игру, док васпитач има директан утицај кроз омогућавање самосталности детета у процесу учења, решавања проблема и конструисања знања у складу са њиховом јединственом интелектуалном, социјалном, емоционалном и физичком природом (Alloway, 1997; Tzu, Yang & Wright, 2011; Schiro, 2013). То се постиже пажљивим креирањем средине и програма, као и омогућавањем интеракција са другим људима и окружењем (према Schiro, 2013).

Иако на прву помисао овај приступ не представља ништа проблематично, група аутора указује да је усмереност на дете, из постмодерне перспективе, заправо проблематичан концепт јер одражава модернистичко виђење детета као универзалног, оствареног субјекта у центру света, који се може третирати ван контекста и односа са другима (Alloway, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Lubeck, 1996; MacNaughton, 2003, 2005; Stott & Bowman, 1996; Woodhead, 2005). Професорке Крњаја и Павловић Бренеселовић као конкретне недостатке оваквих програма истичу недостатак разумевања друштвених и културних контекста у којима деца уче као релевантних фактора; заснованост на нормативним развојним приступима као универзалним и предвидивим шемама развојних фаза детета; фокусираност на индивидуални развој детета уместо на дете у социокултурној перспективи и уместо на посматрање детињства у друштвеном, културном и политичком контексту; слику детета као „бића у постајању” што условљава виђење васпитања и образовања као процеса „постајања одраслим”; заснованост разумевања фаза развоја детета на перспективама западне културе (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013: 22)¹⁸. Исте или сличне ставове можемо пронаћи и у разматрањима бројних других аутора (нпр. Alloway, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Lubeck, 1996; MacNaughton, 2003, 2005; Stott & Bowman, 1996; Tzu, Yang & Wright, 2011; Вујисић-Живковић, 2009; Woodhead, 2005).

Идеју педагогије усмерене на дете проналазимо код Русоа (Jean-Jacques Rousseau), Песталоџија (Johann Heinrich Pestalozzi)¹⁹ и Фребела (Friedrich Wilhelm August Fröbel)²⁰,

¹⁷ Приказ теорија које образлажу утицај развојних теорија на формирање педоцентричних приступа доступан је у радије објављеном раду ауторке дисертације (Đorđević, 2025: 53–55).

¹⁸ Живка Крњаја и Драгана Павловић Бренеселовић, професорке Филозофског факултета Универзитета у Београду на Одељењу за педагогију и андрагогију, учеснице у креирању Основа програма ПВО *Године узлећа*.

¹⁹ Швајцарски педагог и реформатор образовања; лек против сиромаштва видео је у образовању, успоставио је принцип учења „од лакшег та тежем”.

²⁰ Немачки педагог и Песталоџијев ученик који је поставио темеље модерном образовању, заснованом на спознаји да свако дете има јединствене потребе и могућности. Најпознатији је као оснивач првог дечијег вртића у коме је реализовао методику предшколског васпитања.

али је у савременим истраживањима пронађено чак више од 40 дефиниција овог термина, где се као најснажнији утицај препознају идеје Пијажеа и Виготског, док се у појединим варијантама препознаје и утицај Дјуијеве (John Dewey) филозофије прогресивног образовања (према Tzuo, Yang & Wright, 2011: 555). Лорис Малагуци, који се у развијању *Ређо Емилија* (*Reggio Emilia*) приступа у великој мери ослањао на Пијажеов рад, објашњава да се из нове критичке перспективе потцењивање улоге одраслог у подстицању когнитивног развоја детета и занемаривање важности интеракција између деце и одраслих види као одлика конструктивистичке изолације детета. Додаје да су због тога многи конструктивисти своју пажњу на крају 20. века преусмерили ка фактору друштвених интеракција у развоју (Malaguzzi, 1998: 82).

Из постмодерне перспективе се поставља и питање конкретног детета на које је та педагогија центрирана, имајући у виду да су деца различита и да одрастају у различитим друштвеним и културним срединама. Критичка преиспитивања теорије и праксе предшколског васпитања и образовања, у складу са постмодерним перспективама, педоцентричну педагогију и програме сматрају проблематичним највише због њихове доминантне заснованости на развојним карактеристикама деце, заснованости детињства на идеји западне културе, као и због тога што занемарују чињеницу друштвено конструисаног детињства (Ђорђевић, 2025). Због тога постмодерни теоретичари и практичари васпитања и образовања позивају на континуирано преиспитивање и реконструкцију ове педагошке теорије и праксе. Постмодерно схваћен оквир програма предшколског васпитања и образовања који је заснован на постулатима постмодернизма, постструктурализма, социокултурне теорије развоја и учења и социологије детињства (Крнјаја & Павловић Breneselović, 2013), препознаје се као „комплексни и сврховит систем који је заснован на вредностима – као систем ’у трагању за смислом’” (Pavlović Breneselović, 2015: 9).

Одређене постмодерне перспективе сугеришу да би концепт центрираности на дете могао бити користан у предшколском васпитању и образовању када би се проширио реконцептуалистичким и постструктуралистичким концептима *диверзиџеџа* и *једнакости*, у складу са Фукоовом теоријом о односу позиција знања и моћи и Фреиреовом идејом критичког образовања (Tzuo, Yang & Wright, 2011). Посматрајући развојно прикладан приступ у педоцентричном програму као ограничен, реконцептуалисти позивају на холистичко посматрање дечијих развојних потреба које ће обухватити социокултурне факторе као и биолошке (Tzuo, Yang & Wright, 2011). Поштујући реконцептуалистичке увиде, васпитач би уместо примене стандардизованих пракси имао интеракцију са сваким дететом како би открио његове јединствене потребе (Burman, 1996; Cannella, 2002; Grieshaber, 2008; MacNaughton, 2001, према Tzuo, Yang & Wright, 2011: 555). Реконцептуализација односа дете–одрасли подразумева и „грађење етичких позиција, којима се истиче интересубјективност и узајамно признавање” (Rhedding-Jones, Bae & Winger, 2008: 46).

2.3.2 Социокултурне основе постмодерних педагошких перспектива

Социокултурна теорија

Рад Виготског, који у разумевању процеса развоја помера фокус са индивидуалних когнитивних структура ка социјалним интеракцијама и културним контекстима, отвара пут реконцептуалистичким приступима у области васпитања и образовања деце предшколског узраста. Такви приступи дете не посматрају као пасивног примаоца развојних утицаја, већ као активног учесника у процесу ко-конструисања знања и значења (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Виготски је нарочито заслужан за развој *социокултурне*

теорије, нудећи критику дотадашњих теорија које су тврдили да интелектуалне функције одраслих произлазе искључиво из процеса матурације/сазревања и да се налазе у детету, чекајући прилику да се појаве. Уместо тога је указао на друштвено порекло језика и мишљења (према Cole & Scribner, 1979).

За разлику од развојних теорија, социокултурна теорија развој дефинише као „промену идентитета кроз промене партиципације у културним активностима заједнице” (Rogoff et al., 2001 према Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013: 16). Виготски је први модерни психолог који је указао на механизме којим култура постаје део природе сваког појединца, објаснивши да „[и]мамо много разлога да претпоставимо да се културни развој састоји од савладавања метода понашања које су засноване на коришћењу знакова, као средстава за постизање било које психолошке операције” (Vygotsky, 1929: 416). Унутар социокултурне теорије се препознаје уверење Виготског да интернализација културно произведених система знакова доводи до бихевиоралних трансформација која повезује индивидуални развој са утицајем друштва и културе (Cole & Scribner, 1979). Међутим, и поред значајних разлика у разумевању фактора који утичу на процес дечијег развоја, Виготски је, као и Пијаже, трагао за теоријама језика и менталних способности које би могле универзално да се примењују. Према постструктуралистичком схватању, такав универзални приступ није могућ, будући да је процес развоја човека комплексна мрежа интеракција између историјских, лингвистичких, емоционалних, комуникацијских, политичких и културних динамика у специфичном делу света.

Социјални конструктивизам

Такође на теоријама Пијажеа и Виготског, са посебним ослањањем на разумевање друштвених и културолошких фактора у процесима развоја когниције, настаје перспектива социјалног конструктивизма као специфична образовна теорија. Фокус ове перспективе је на међузависности друштвених и индивидуалних процеса у ко-конструкцији знања. Примена ове перспективе је препозната у анализи образовних институција као културних система; у проучавању међуљудских интеракција које подстичу когнитивни развој и учење; у дискурзивним анализама које испитују и унапређују обрасце комуникације унутар васпитно-образовног контекста (према Palincsar, 1998).

Социјални конструктивизам, као и конструктивизам, посматра дете као активно биће које конструише разумевање света. Обе перспективе представљају значајне путање ка постмодерним педагошким теоријама, с обзиром да преиспитују традиционалне, модернистичке представе о знању као универзалном и објективном. Међутим, разлика између конструктивизма и социјалног конструктивизма лежи у њиховом разумевању самог знања. Наиме, конструктивизам знање посматра као нешто стабилно, универзално и одвојено од друштвеног контекста, као скуп чињеница које дете треба да усвоји кроз решавање проблема. Супротно томе, социјални конструктивизам наглашава да је знање друштвено и културно конструисано, те да деца у учењу треба да имају могућност да сама стварају различите интерпретације и алтернативна објашњења која ће моћи да повезују са научним сазнањима. Такав процес подразумева међусобно учење детета и педагога, засновано на „поштовању, радозналости и заједничком истраживању” (Dahlberg, Moss & Pence, 2005: 55).

Из угла постструктурализма и социјалног конструктивизма, зона наредног развоја Виготског донекле „евоцира традиционалистичке карактеристике подучавања” (Malaguzzi, 1998: 83). Разумевање учења као социјалног процеса, односно ко-конструкције, превазилази приступ *иодизања скела* у подучавању и фокус ставља на развијање заједничких значења у ком су подједнаки доприноси свих укључених актера (Krnjaja, 2014: 294). Због свега наведеног, у контексту развоја постмодерних схватања педагошког рада

са децом предшколског узраста, социјални конструктивизам допринео је вишеструко, нарочито у контексту развоја дисциплине социологије детињства.

Социологија детињства

Социологија детињства је дисциплина из које је међу првима произашао захтев да се у истраживањима о деци и са децом раскине са методама истраживања и методолошким питањима која не узимају у обзир дечија искуства.²¹ Као корисну методологију за проучавање детињства научници ове дисциплине препознали су етнографију која „омогућава деци директнији глас и учешће у производњи социолошких података него што је то обично могуће кроз експерименталне или анкетне стилове истраживања” (James & Prout, 2005b: 8), зато што „њене методе омогућавају деци да постану не само објекти истраживања већ и учесници истраживања, виђени као компетентни тумачи света” (James, 2007: 246). У етнографским истраживањима, која на првом месту одликује посвећеност непосредном искуству и истраживање одређеног друштвеног или културног окружења, могу се користити различите квалитативне технике и методе, од којих су главне посматрање и партиципација уз разговоре и интервјуе, чиме се омогућава повезивање истраживача са личним схватањима деце (Atkinson et al., 2007; James, 2007).

Социологија детињства доноси ново виђење детињства као друштвене категорије вредне по себи и представља заокрет од посматрања детета са тачке индивидуалног развоја ка промишљању социокултурне конструкције детињства и детета. Наиме, указује се да је класична социологија проучавала детињство готово искључиво у контексту теорије социјализације (схваћене као процес социјалне индукције и адаптације), некритички преузимајући моделе и концепте развојне психологије, чиме је градила однос према детету као према „пасивном објекту несавршене друштвености” (Томановић, 2004: 8). Нова дисциплина развила се као критика доминантне друштвено-научне парадигме, са отварањем простора за нови поглед на детињство. У односу према развојној теорији, социологија детињства упућује критику дефинисању деце као „бића у постајању”, која као таква још увек нису пуноправни чланови друштва, а што је управо засновано на девелопменталистичкој идеји прогреса и посматрања особе кроз призму „раста” и „развоја” (Томановић, 2004: 8) и објашњавању деце кроз концепте зависности, незрелости, природности и универзалности (Ђорђевић, 2024). Идеја детињства као доба зависности приписује се педоцентричности модернизма који је резултирао конструктом „дечијих потреба”, у оквиру кога се формирао стандардизовани модел у ком се детињство дефинише заштитничким односом одраслих наспрам деце, где су одрасли „доминантни снабдевачи, а деца пасивни конзумери” (Woodhead, 2005: 75). Нови правац поставља развој детета у друштвени контекст, што води ка развијању *социјалној конструктивизма* као „специфичног пројекта интеграције друштвених и психолошких перспектива” (Prout & James, 2005: 23).

Овим путем долазимо до увида да се социологија детињства најпре заснива на схватању да је детињство друштвено конструисано. Алисон Џејмс (Allison James) и Алан Праут²² износе три основне карактеристике које чине базу теорије социологије детињства: 1) биолошка незрелост је универзално и природно обележје човека, а не детињство које је историјски, географски и културно условљено; 2) детињство као варијабла друштвене анализе не може бити одвојено од других варијабли попут класе, етничке припадности

²¹ Део увида о развоју социологије детињства, заснован је на ранијем раду ауторке: Ђорђевић, Јована (2025). Comprehending preschool children's art activities as collaborative engagements. In A. Sarvanović & M. Sokolović Ignjačević (Eds.), *Art (of) Education in a Changing World*. Book of Papers from International scientific conference, 50–61 University of Belgrade, Faculty of Education.

²² Социолози са кључном улогом у развијању теорије и методологије социологије детињства.

сти или рода; 3) детињство, дечији друштвени односи и културе детињства су вредни проучавања сами по себи, а не само у контексту њихове друштвене конструкције од стране одраслих (James & Prout, 2005a: 3–4). На основу ових претпоставки, дешава се промена у перспективи гледања на децу. Деца се више не сматрају пасивним субјектима, већ активним друштвеним бићима која као компетентни учесници света учествују у изградњи сопствених живота и друштвених односа (Ђорђевић, 2024).

Својим теоријским претпоставкама социологија детињства се одражава на концептуализацију постмодерних оквира курикулума, односно програма предшколског васпитања и образовања (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013). Њене поставке се у концептуализацији праксе предшколског васпитања огледају „у уважавању дечије перспективе и деловању у складу са њом и операционализацији подршке права деце на образовање и у образовању” (Pavlović Breneselović, 2015: 14). Међутим, разумљиво је да и даље постоји одређени отпор код људи који су ангажовани у институционализованим праксама, попут васпитача, да раскину са истинама развојних теорија које су конституисале оно што они јесу као практичари.

2.3.3 Улога *Ређо Емилија* приступа у развоју постмодерних педагошких перспектива

Претходно образложен концепт *еџике брије* разуме се у постмодерним схватањима васпитно-образовне праксе као начин интерпретирања и испуњавања одговорности према другима. У том се контексту поново враћамо и на претходно разматрани концепт *џласа групи*, који позива на дијалогске односе, на заједничко постојање у свету са другима, на међусобно подстакнуту заједничку трансформацију. То за праксу предшколског васпитања и образовања подразумева признавање дечијих позиција и гласова од стране одраслих, али и стално признавање и рекреирање себе као педагошких практичара (Rhedding-Jones, Bae & Winger, 2008; Tzuo, Yang & Wright, 2011). Питање дечијих гласова дефинише се као важан аспект истраживања реконцептуалиста у пољу предшколског васпитања и образовања, у којима оперирају на основи критичких концепата и идеја које, истичући „вишеструке идентитете културе, друштвене класе, лингвистичке разноврсности и рода”, одбијају да категоризују дечије гласове или да на децу гледају као на пасивна бића „која дозвољавају стварима да им се дешавају” (Rhedding-Jones, Bae & Winger, 2008: 49). Концепти *џолиџике* или *џедаџије џласа* представљају одјек постструктуралистичке перспективе у теорији предшколског васпитања и образовања. Објашњава се да би се постструктуралистички приступ у предшколским програмима могао препознати унутар пројеката који подстичу учење кроз дељење различитих дискурса и где ангажман васпитача подразумева честе саморефлексије и самопреиспитивања (Tzuo, Yang & Wright, 2011).

Разматрањем *еџике брије* и *џедаџије џласа* долазимо и до термина *џедаџија слушања* (*pedagogy of listening*), која долази најпре из *џрисџуџа Ређо Емилија*. У нашем раду, овај приступ захтева посебну пажњу, како због обликовања нових педагошких приступа деци, тако и због специфичне примене дечијег ликовног језика у процесима рада.

Ређо Емилија (Reggio Emilia) је назив града на северу Италије, у ком се од 70-их година 20. века развија јединствен систем установа (*Ређо Емилија школе*) за рад са децом предшколског узраста. Развијан је на идејама Пијажеа, Виготског, Дјуија, Монтесори, Гарднера, Хокинса и других иновативних мислилаца у пољу образовања, психологије, биологије, архитектуре и слично (према Gandini et al., 2005). Овај систем је препознатљив по иновативним филозофским и педагошким претпоставкама, методама друштвене организације и принципима еколошког дизајна, који као целина чине оно што се назива *Ређо Емилија џрисџуџом* (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Кључна фигура у овом процесу био је раније споменути Лорис Малагуци.

Малагуци је објаснио да се идеја за развој овог приступа родила одмах по завршетку Другог светског рата код локалних родитеља, чији је циљ био да за своју децу сопственим напорима, менталним и физичким, направе школу²³. Малагуци им се придружио из личне и професионалне знатижеље и мотивације, корак по корак решавајући проблеме на које су наилазили у креирању школе, која ће одговарати потребама управо деце тог града. То ће бити прва секуларна школа у Италији у којој је католичка црква држала монопол над образовањем деце раног узраста (Malaguzzi, 1998). Поред свих важних теорија о образовању и васпитању на које су се ослањали сви укључени у развој *Ређо Емилија* школа за децу, Малагуци истиче да се образовање деце не може свести на литературу, већ да мора бити и питање политике, да мора одговарати на велике друштвене промене и трансформације у економији, науци, уметности и људским односима и обичајима, на основу чега израстају потребе за новим приступима, методама и образовним садржајима и праксама (Malaguzzi, 1998).

Праксе које *Ређо Емилија* приступ препознаје и поштује као адекватне у раду са децом обухватају: 1) организовање богатих искустава у свету и са материјалима који окружују децу; 2) зачудност²⁴ код деце о томе шта виде, мисле и осећају и како граде значења од искустава; 3) опсервацију, примећивање и бележење; 4) постављање хипотеза и нових питања од стране самих одраслих и са децом; 5) трагање и откривање обухваћених и свеобухватних идеја; 6) грађење значења од стране одраслих и деце кроз искуства повезивања, идеје, материјале, културу школе и шире заједнице (према Gandini et al., 2005: 2). Овај приступ такође подразумева експлицитно признавање значаја односа између родитеља, васпитача и деце (Rinaldi, 2021). Такође подразумева такву организацију соба/учионица која омогућава колаборативни приступ решавању проблема у процесима учења, организацију малих група у пројектном учењу и континуитет везе између детета и васпитача (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Слика детета у *Ређо Емилија* приступу подразумева дете као „креативно, пуно потенцијала, са жељом и правом да гради значење од живота у контексту пуном веза на много начина, служећи се многим језицима” (Gandini et al., 2005: 1). Указује се да је то приступ који подстиче дечији интелектуални развој кроз фокусирање на симболичку репрезентацију, који охрабрује децу да истражују своје окружење и да се изражавају кроз њима доступне експресивне, комуникативне и когнитивне језике, без обзира да ли су то речи, покрети, цртежи, скулптуре, музика и друго (Edwards, Gandini & Forman, 1998: 6). *Ређо Емилија* васпитачи верују да деца поседују хиљаду различитих језика²⁵. Изузетно се негује дечији ликовни израз, односно дечији ликовни језик који је препознат као ефикасан и ефектан начин да се истражују и испољавају разумевања света, као замена за још недовољно развијене вештине читања и писања мале деце (Katz, 1998; Malaguzzi, 1998).

У *Ређо Емилија* школама васпитно-образовна пракса се не планира унапред осмишљеним курикулумима, већ сваке године свака школа индивидуално скицира серију међусобно повезаних пројеката, краткорочних и дугорочних, који својим темама служе као структурални оријентир, док курс њиховог одвијања зависи од деце и васпитача (према Malaguzzi, 1998). Међутим, Малагуци истиче да ова чињеница не значи да се актери у овим школама ослањају на импровизације, већ да „оно што је основа рада без курикулума

²³ У оригиналном језику говори се о школама, али су то институције које у нашем контексту одговарају предшколским установама јер су усмерене на рад са децом предшколског узраста.

²⁴ Термин *зачудности* преузели смо из Основа предшколског програма РС *Године узлећа*, 2018, као превод енглеске речи *Wondering*.

²⁵ Као у називу књиге *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, (1998) који је настао према називу истоимене изложбе конципиране од стране Малагуција и његових сарадника као визуелни документарни приказ њиховог рада и утицаја који он има на децу.

је знање да рад са децом подразумева једну трећину извесности, а две трећине неизвесности и новог” (Malaguzzi, 1998: 89). Одређена „незнања” се доживљавају као подстицај сталног истраживања, што одрасле ставља у исти положај са децом, која су увек расположена да помогну изнесећи своје идеје, предлоге, проблеме, питања, закључке и трагове за праћење. То се доживљава као резултат поверења које деца имају у одрасле. Деца бивају укључена у дугорочне пројекте опширних истраживања, у чему се види утицај прогресивне педагогије Џона Дјуија (према Katz, 1998). Ови заједнички доприноси сматрају се „капиталом ресурса” у раду (Malaguzzi, 1998: 89). Предуслов за успешно развијање програма на овај начин подразумева слушање деце и оног што она имају да понуде процесу учења, што се у *Ређо Емилија* приступу назива *иџаџијом слушања*.

Слушање се у овом смислу објашњава као „отвореност и сензитивност да се слуша, али и да се буде саслушан, не само ушима већ свим чулима – односи се на слушање хиљаде језика, симбола и кодова који се користе у испољавању себе и комуникацији” (Rinaldi, 2021: 39). Како Риналди (Carlina Rinaldi)²⁶ објашњава, ово посебно слушање подразумева интерпретацију, придавање значења порукама и вредности ономе ко те поруке шаље; оно поставља питања, јер је покренуто сумњом, неизвесношћу; захтева дубоку свесност, али и потискивање предрасуда; тражи отвореност ка променама (Rinaldi, 2021). *Слушање као контекст слушања* се сматра кључном премисом за омогућавање учења које је одређено субјектом учења и које се одвија кроз акцију и рефлексiju, које постаје знање и вештина кроз репрезентацију и размену. У том контексту слушања, индивидуа учи подједнако да слуша и да приповеда, појединци осећају слободу да представе сопствене теорије и понуде сопствене интерпретације одређеног питања, што даље омогућава да се идеје и интуиције развијају кроз акцију, емоције, изражајност и иконичко и симболичко представљање, водећи коначно ка разумевању и свести, који се граде у процесу дељења и дијалога (Rinaldi, 2021: 39). На основу овог описа педагогије слушања, увиђамо да је она заснована на идеји поштовања Другог кроз дијалогски однос, да подразумева учење које је омогућено као креативни процес а не као трансмисија, да прихвата живљење и рад са неизвесношћу и да негује отвореност ка разликама.

Осигуравање слушања и саслушаности један је од задатака *документовања*. То је процес сакупљања трагова/докумената, који сведоче о процесима учења и чине га видљивим, како члановима групе тако и широј публици, чиме се такође осигурава могућност да група и свако дете сагледа себе из угла друге особе (Rinaldi, 2021: 41). У оквиру *Ређо* приступа, разуме се да документовање има три кључне функције: 1) пружа деци конкретну и видљиву „меморију” онога што су рекла и урадила, са циљем да се обезбеди темељ наредним корацима учења – ова функција се остварује кроз обезбеђивање рефлексije, интерпретације и самоорганизације знања, кроз индивидуалну групну евалуацију теорија и хипотеза сваког детета, јер омогућава нов угао гледања и поређења, коментарисања, потврђивања и оповргавања, што је важан део процеса трансформације којим се конструишу знање и идентитет; 2) пружа васпитачима инструмент за истраживање и даље усавршавање – кроз ревизију и поновни преглед васпитачи имају прилику да интерпретирају различите документе који су настали током процеса заједно са својим колегама, дајући смисао догађајима и креирајући заједничка значења и вредности, а изнад свега документовање постаје део процеса креативности и раста свих укључених у пројекат јер садржи елементе планирања као што су хипотезе, предвиђање контекста, инструмената, могућности и важности за процес учења; 3) пружа родитељима и јавности детаљне информације о ономе што се дешава у вртићу како би их подстакло на сарадњу и подршку – родитељи и други могу на основу документације видети шта су деца тачно радила, којим путем су дошла и до којих одређених знања и значења, постајући на тај начин

²⁶ Карлина Риналди је била блиска сарадница Лориса Малагуџија у развоју *Ређо Емилија* школа.

део тог контекста, уз могућност да дискутују о томе са другим родитељима и члановима заједнице, чиме постају укључени у демократски процес који је продукт размене и видљивости (Gandini, 1998; Rinaldi, 2021). Риналди истиче да је документовање препознато као нови концепт дидактике, у смислу да својим карактеристикама видљивости, читљивости и способности дељења представља срж комуникативне и дидактичке ефектности. За разлику од традиционалне педагошке дисциплине, „дидактика постаје ближа науци комуникације, постајући партиципаторном дидактиком, као процедурама и процесима комуникације и дељења” (Rinaldi, 2021: 42). Резултат такве дидактике је знање настало и обogaћено доприносима многих. Истиче се да је у ту сврху неопходно да васпитач своје компетенције из области педагогије и психологије заснива на мултидисциплинарности која обухвата културу истраживања, знатижеље, групног рада и културу мишљења заснованог на пројекту (Rinaldi, 2021).

На основу изложеног закључује се да педагози *Ређо Емилија* школа одбацују модернистичке универзализме и бинарне опозиције између реда и нереда, природе и културе, рационалног и ирационалног, мишљења и осећања, отварајући пут плурализму. Због тога се из угла постмодерних педагошких перспектива *Ређо Емилија* приступ сматра једним од дискурса у пољу предшколског васпитања и образовања који представља пожељну промену у овој области кроз прихватање комплексности, различитости и другости и као отпор доминантном дискурсу (Dahlberg & Moss, 2005).

2.4 ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ АКТУЕЛНОГ ПРОГРАМА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Пракса предшколског васпитања и образовања у Републици Србији регулисана је законом кроз утврђене правилнике. Овде ћемо изнети кључне карактеристике актуелних основа програма предшколског васпитања и образовања, позивајући се на документ *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018).

Најновији програм предшколског васпитања и образовања у нашој земљи ступио је на снагу 2018. године под називом „Године узлета”. Како се наводи у самом документу, концепција Основа програма је, поред актуелних стратешких и законских докумената из области образовања и васпитања у Србији, заснована на:

Савременим теоријским поставкама о детињству, учењу и развоју деце на раним узрастима; релевантним међународним документима: Конвенција о правима детета, 1989; Општи коментар 7 Комитета УН за права детета о остваривању права детета у раном детињству, 2005; образовање за 21. век, УНЕСКО; Кључне компетенције за целоживотно учење, документ ЕУ комисије, 2006; Кључни принципи оквира квалитета предшколског васпитања и образовања, документ ЕУ комисије, 2014; Компетенције у предшколском васпитању и образовању, ЕУ комисија, 2011; традиционалној утемељености програма предшколског васпитања и образовања у Србији на хуманистичким вредностима, интегрисаном приступу нези, уважавању узрасних специфичности детета и водеће улоге игре у развоју и учењу; позитивним искуствима праксе предшколског васпитања и образовања у Србији, развијане кроз различите пројекте [...]; савременим теоријама курикулума, крос-националној анализи докумената основа програма и примерима добре праксе висококвалитетних програма предшколског васпитања и образовања у свету. (*Правилник*, 2018: 4)

Теоријске поставке, на којима се заснивају Основе програма, обухватају социокултурну теорију, социологију детињства и постструктурализам, према којима се на дете гледа као на целовито биће, компетентно и богато потенцијалима, које је активан учесник заједнице вршњака и одраслих. Акценат је померен са питања индивидуалног развоја на питање социокултурне конструкције детињства. Програм указује на потребу

сарадничког односа одраслих са дететом и сарадњу заједнице у васпитању деце, која ће подразумевати активно учешће деце у планирању програма кроз постављање проблема за истраживање. Тражење решења у овом процесу се описује као интерактиван, дијалогски и трансформативан за све учеснике. У складу са постмодерним теоријским перспективама, указује се на значај развијања демократског модела праксе предшколског васпитања који подразумева уважавање једнакости и различитости, подржавање, респонзивност и дељење моћи. Програм је такође усклађен са савременим теоријама курикулума – не нуди скуп готових универзалних решења за праксу предшколског васпитања, већ представља флексибилни оквир основних вредности и начела, намењен даљем преиспитивању и развијању у пракси кроз колаборацију. Практика образовања „се сагледава као комплексан систем грађења односа и као таква је променљива, непредвидива, и увек контекстуално обликована” (*Правилник*, 2018: 11). Васпитање и образовање детета види се као подршка проширивању његових могућности и развијању свих његових потенцијала. Друштвене вредности које прокламују Основе програма засноване су са једне стране на хуманистичком сагледавању човека и друштва, док се са друге стране уважавају вредности актуелног друштвено-историјског контекста који подразумева „алтруизам и толеранцију, моралност и одговорност, стваралаштво и креативност, иницијативност и иновативност, кооперативност, праведност, позитиван лични, културни, национални, социјални и планетарни идентитет” (*Правилник*, 2018: 12).

Из наведеног можемо закључити да теоријска заснованост *Основа програма предшколског васпитања и образовања Године узлећа* чини одговарајући оквир за разматрање импликација постмодерног дискурса на образовање васпитача у нашој земљи.

2.5 ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНИХ ПЕРСПЕКТИВА НА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ПРЕДШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА

Развијањем педагошке теорије, променом схватања о потребама деце, као и ревизијом циљева и задатака васпитања и образовања, мењала су се и повећавала очекивања друштва наспрам образовних радника. У складу са тим, јасно је да се васпитачи суочавају са новим изазовима, на које треба одговорити креативном применом знања и умења у датом контексту (Pavlović Breneselović, 2014). Указује се да „[н]из специфичних ситуација у којима се васпитач свакодневно налази подразумева профил ангажованости, у коме је васпитач истовремено планер, иницијатор, дијагностичар, медијатор, организатор, креатор, документатор, саветник, едукатор, учесник, модел и супервизор сопствене педагошке праксе” (Срдић, 2010: 46 према Sučević, 2009: 182). Малагуци је то објаснио на следећи начин:

Потребан нам је васпитач који је понекад режисер, понекад сценски дизајнер, понекад завеса и кулиса, понекад суфлер. Васпитач који је симпатичан и чврст, који је електричар, који дели боје и који је публика – публика која посматра, понекад тапше, понекад остаје тиха, пуна емоција, која понекад суди са скептицизмом а некада аплаудира са ентузијазмом. (Rinaldi, 2012: 45)

С обзиром на комплексност васпитно-образовне праксе, образовни програми имају одговорност квалитетне припреме васпитача за рад са децом (Lin & Jones, 2020), због чега широм света припрема васпитно-образовних радника за праксу постаје све значајније питање (Cochran-Smith & Power, 2010; Lin & Jones, 2020; Moloney, 2020).

Очекивања која друштво има од васпитача дефинишу се у виду стандарда компетенција на државном нивоу. Очекивано је да државе приступају образовању својих васпитача у складу са сопственим фундаменталним схватањима циљева васпитно-образовног

рада (Moss, 2000). Савремени приступ развијању квалитета у предшколском васпитању и образовању предлаже да се појам *компетентности*, уместо као уско усмерен на опис квалитета једне особе која поседује групу вештина или на аспекте знања за обављање одређеног посла, разуме као карактеристика читавог система предшколског васпитања и образовања (CoRe, 2011: 21). Како Павловић Бренеселовић објашњава, појму компетенција је пожељно прићи из дискурса системског приступа, који компетенције васпитача препознаје у различитим знањима неопходним за праксу васпитања, где „компетентност није збир појединачних знања, вештина и уверења већ практична мудрост [...] која проистиче из повезивања теорије и праксе у контексту специфичног искуства” (Pavlović Breneselović, 2014: 62). Коментаришући мере образовне политике за развој квалитета у области васпитања, Павловић Бренеселовић истиче да су оне усмерене на спољашњу евалуацију са функцијом контроле праксе васпитача, а не подршке развоју компетентности. Ауторка предлаже „промене у иницијалном образовању васпитача у правцу образовног програма који је интегрисан и заснован на истраживању као процесу грађења знања и разумевања кроз сагледавање, испитивања и преиспитивања теорије и праксе” (Pavlović Breneselović, 2014: 66).

Компетентност васпитача се у *Стратегији развоја образовања у Србији*, као и у међународним документима образовне политике из домена предшколског васпитања и образовања, препознаје као једна од кључних димензија квалитета образовања. „Дефинисањем стандарда компетенција васпитача, стварају се претпоставке за развијање квалитета предшколског васпитања и образовања кроз усаглашено деловање на плану система образовања, плану предшколске установе и на индивидуалном плану професионалног развоја васпитача, а у правцу развијања овако дефинисаних компетенција” (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја*, 2018: 2).

Може се рећи да су најскорије промене у нашим домаћим правилницима и законским документима у великој мери резултат усклађивања са европским стандардима васпитања и образовања. Тако је *Правилник о стандардима компетенција васпитача* (2018) конципиран у складу са документом Европске комисије о компетенцијама васпитача (*Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*, 2011). У документу се наглашава:

Бити компетентан је више од збира појединачних компетенција као низа издвојених вештина и знања о нечему што појединац мора да поседује да би успешно обављао одређене задатке. Компетентан васпитач је професионалан у свом раду, што подразумева аутономно и одговорно деловање, контекстуално условљено праксом васпитања. Компетентност васпитача се заснива на креативној примени и преиспитивању стручних знања, умења и вредности у променљивом друштвеном и васпитном контексту. Развијање компетентности је процес за који није одговоран само васпитач, већ захтева системски приступ којим се такав процес подржава. (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја*, 2018: 2–3)

У документу је компетентност васпитача одређена кроз три подручја, а свако подручје је конкретизовано кроз различите компетенције дате у димензијама знања, умења и вредности (*Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја*, 2018: 3). Та три подручја обухватају: 1) компетентност васпитача у непосредном раду са децом; 2) развијање сарадње и заједнице учења; 3) развијање професионалне праксе. У циљу омогућавања развијања тих очекиваних знања, умења и вредности, предлаже се на првом месту иницијално образовање васпитача, чији ће курикулум обухватати опште циљеве, принципе и компетенције за рад са децом предшколског узраста (CoRe, 2011: 46). У Сједињеним Америчким Државама се, на пример, на

програмима образовања васпитача и учитеља последњих година преиспитују постојеће праксе и врши њихово прилагођавање бољој припреми васпитача да се прилагоде новим стандардима и педагошким променама које се дешавају у овом пољу (према Lin & Jones, 2020: xii).

Истраживања о иницијалном образовању наставника, учитеља и васпитача релативно су нова у области истраживања образовања (према Zimmerman, 2004). Почети ове врсте истраживања као аутономног истраживачког поља препознају се на почетку 1950-их година (Cochran-Smith & Fries, 2005: 69). Прва истраживања су се, под утицајем бихевиористичке психологије, бавила истраживањем понашања практичара у васпитању и образовању као показатељем ефектности њиховог образовања, а затим су истраживања под утицајем когнитивистичке теорије свој фокус померила на знање и размишљање практичара, као релевантних показатеља квалитета њиховог образовања (према Grossman, 2005; LeCompte, 2009). Велики број истраживања подразумевао је испитивање садржаја програма за образовање учитеља/васпитача, па им се замера изостављање анализе саме праксе практичара и њихових наставника/професора (Clift & Brady, 2005: 310). Замерка упућена истраживањима когнитивистичке парадигме јесте то што се фокусом на знања учитеља и васпитача занемарује фактор њихових уверења о настави и васпитно-образовном процесу уопште (Clift & Brady, 2005: 311).

Постмодерна перспектива гледања на знање и истраживање, у контексту образовања васпитача, на првом месту проблематизује питање односа између знања о дечијем развоју и припреме будућих васпитача. Постмодерне теорије и деконструкција су омогућили преиспитивање модерних уверења и универзалних истина о развоју, што се на програме образовања васпитача у предшколским установама одразило кроз неколико аспеката. Како се указује, на првом месту је предложено да се знање васпитача прошири концептима и идејама других дисциплина, које би помогле васпитачима да разумеју предшколско васпитање и образовање из различитих историјских, политичких, социолошких и филозофских перспектива (према Ryan & Grieshaber, 2005: 35). На другом месту је тенденција да се програми образовања васпитача реформишу укључивањем више савремених знања и истраживања у области развојне психологије која су резултат сагледавања дечијег развоја у контексту и из социокултурне перспективе (Ryan & Grieshaber, 2005: 35).

Један од честих закључака, или са друге стране хипотеза, једног значајног броја истраживања из области образовања будућих учитеља и васпитача подразумева зависност квалитета рада васпитача и учитеља од квалитета програма које су похађали (Cochran-Smith & Power, 2010; Floden & Meniketti, 2005; Lunenberg, Dengerink & Korthagen, 2014). Поред питања курикулума, наглашава се питање искустава која омогућавају повезивање теорије и праксе (Lin & Jones, 2020: x), чиме се поставља и питање инструкције на програмима образовања будућих васпитача и учитеља. Инструкција се може дефинисати као интеракција између факултета (професора и других важних актера), студената и садржаја током наставе (према Grossman, 2005). Тиме се подразумевају различите инструкционе стратегије које професори користе током своје наставе, природа инструкционог дискурса и репрезентација садржаја (Grossman, 2005: 426). Поред овога, као важан фактор у развијању знања и уверења студената, наводи се и однос који се успостави између наставника и студената. Задаци и задужења које студенти добијају сматрају се изузетно важним елементима образовања васпитача и учитеља, јер се њима пажња студената усмерава на конкретне проблеме васпитно-образовне праксе. Под овим задацима подразумевају се студентски дневници, извештаји, портфолији, истраживачки задаци и слично (према Grossman, 2005: 426). Променом образовне парадигме са бихевиористичке на когнитивистичку долази се и до преусмеравања фокуса метода педагошког рада са успостављања жељеног понашања у подучавању на ангажовање и модификовање когниције,

односно на развијање разумевања принципа подучавања јер су „веровања, ставови, намере, оквир знања и вештине међусобно у интеракцији у васпитно-образовној пракси” (Clift & Brady, 2005: 312). У Енглеској, на пример, иницијално образовање учитеља и васпитача одражава значај термина „критичка рефлексивност” и „рефлексивни практичар” (према Rolfe, 2006: 95). То подразумева примену стратегија у образовању учитеља и васпитача којима се поспешује њихова метакогниција и помаже да самостално рефлектују своје учење, пошто се очекује да учитељи и васпитачи неизоставно треба да науче да рефлектују сопствено искуство учења (Rolfe, 2006: 95).

Са разумевањем да квалитетан педагошки рад са децом предшколског узраста захтева вештине учествовања у дечијем животу и учењу у складу са критичком теоријом и актуелним друштвеним размишљањем, у контексту актуелног постмодерног времена то подразумева ослањање на теорије феминиста, постструктуралиста, постколонијалиста, критичких и културних теоретичара (према MacNaughton, 2005: 142). Истиче се да је важно разумети да односе није могуће контролисати, па ни предвидети, и да технократска решења у припреми педагошких радника која подразумевају њихово упознавање са инстант решењима немају трајну педагошку вредност. Као важна одлика односа наводе се „непредвидивост, неуредност, комплексност и променљивост – они су ризоматски” (Deleuze & Guattari, 1987 према MacNaughton, 2005: 145). Због тога се од васпитно-образовних радника очекује више од способности примењивања технике. Циљ образовања васпитача, према томе, не треба да буде презентација серије правила или предлога, организованих у виду формула које ће студенти лако научити, нити подучавање једноставних метода које ће студенти репродуковати без даљих модификација. Како Риналди наглашава, објашњавајући основне карактеристике очекивања које педагогија *Ређо Емилија* има од васпитача:

Компетенције васпитача су више дефинисане у форми разумевања него чистог знања. Оне указују на познавање критичких чињеница у мери у којој ће то познавање омогућити практичарима да препознају шта је важно и да претпостављају шта је прикладно у свакој ситуацији – односно, шта је од помоћи конкретној особи која учи у специфичној ситуацији. (Rinaldi, 2021: 45)

Као основна одлика постмодерног образовања васпитача види се удаљавање од модела усавршавања ка преиспитивању начина на који знање креира границе и могућности (Popkewitz, 1999, према Ryan & Grieshaber, 2005). У складу са тим, сврха постмодерног образовања васпитача треба да подразумева опремање студената аналитичким алатима које ће моћи да примењују како би посматрали праксу из различитих углова и тиме добили алтернативне перспективе посматрања, разумевања и деловања у оквиру исте ситуације (Ryan & Grieshaber, 2005: 36, 43).

Тако се као најефектнији модел образовања васпитача, предложен савременим истраживањима овог питања, препознаје учење у мањим групама, у којима се могу одвијати дијалози и планирање и у којима је критичка рефлексивност кључни алат коришћен за изазивање дијалога. Учење треба да буде колаборативно и дијалогско, усмерено на акцију и критичку рефлексивност. Овакав приступ професионалном образовању назива се *праћење колаборативних заједница учења* и/или *праћење заједнице оних који уче* (према MacNaughton, 2005: 149). У захтевима према образовању васпитача, Риналди износи већина сличне претпоставке његове заснованости на ширини која ће обухватити и различите области ван психологије и педагогије, чиме ће се развијати васпитачи који поседују културу истраживања, знатижеље, рада у групи, односно културу *пројектно заснованог мишљења* (Rinaldi, 2021: 45). Још неке од стратегија, које се сматрају изузетно корисним у образовању васпитача, јесу стратегије *ситуирања знања*, *вишеструких чињања*

и анїажовања са сликама, будући да омогућавају заузимање различитих позиција према знању и начинима за приступање раду са децом предшколског узраста (према Ryan & Grieshaber, 2005).

Примена *сїпраїеїїја сїїуирања знања* предлаже се у образовању васпитача као „преиспитивање историјског, друштвеног, политичког, економског и културолошког контекста који чине оквир за развијање различитих разумевања и пракси повезаних са васпитањем и образовањем деце предшколског узраста” (према Ryan & Grieshaber, 2005: 36). Објашњава се да ова стратегија омогућава студентима да размишљају о томе како су одређене теорије постале примарни стуб у креирању развојно прикладних педагошких пракси и разумевање позиције поља раног детињства унутар ширег васпитно-образовног контекста (Ryan & Grieshaber, 2005: 37). *Сїпраїеїїја вишесїруких чїїања* (или *дискурзивних чїїања*) одражава постмодерну перспективу гледања на везу између знања и моћи. Наиме, указује се да ова стратегија позива на ишчитавање оних гласова који су занемарени доминантним теоријама и праксама (Ryan & Grieshaber, 2005: 37). Применом ове стратегије студенти се оспособљавају да разумеју како су различити и често супротстављени дискурси обликовали педагогију, као и да разумеју како сваки од система значења условљава различите односе моћи између ученика и наставника (Ryan & Grieshaber, 2005: 39). *Сїпраїеїїја анїажовања са сликама* произлази из схватања да је корисно инкорпорирати визуелну културу у курикулум, са циљем да се студентима омогући да разумеју сопствене идентитете као васпитно-образовних радника (Ryan & Grieshaber, 2005: 39). Стратегија је заснована на идеји да визуелна слика није само илустрација већ и друштвено-политички конструисана репрезентација, те да начин на који се особе представљају преко различитих медија одражава и одређене вредности које те особе носе или преносе. Овом стратегијом се заправо у рад са студентима уводи читање слика као својеврсних текстова који рефлектују специфичне вредности о идентитетима васпитача. Посебно се наглашава вредност преиспитивања слика насталих у оквиру популарне културе, које помаже студентима да увиде одређене стереотипе о раду са децом предшколског узраста, као и да препознају вишеструке и често контрадикторне професионалне идентитете који чине њихов посао (Ryan & Grieshaber, 2005: 41). Изнад свега се препоручује комбиновање ове три стратегије (Ryan & Grieshaber, 2005: 41).

Једним бројем истраживања указано је да је код нас иницијално образовање васпитача и учитеља углавном било усмерено на акумулирање теоријских знања и деконтекстуализовано савладавање вештина кроз систем обуке (Pavlović Breneselović, 2014; Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2012). Појам и концепт „рефлексивног практичара” званично се уводи на листу очекиваних професионалних атрибута васпитача 2018. године са ступањем на снагу Основа програма предшколског васпитања *Године узлеїа, Правилником о сїан-даргима комїеїенциїа за їрофесиїу васїїїача и њеїової їрофесионалної развоїа* (2018), као и документом *Сїпраїеїїја развоїа образовања у Србиїи до 2020. їодине*.

3. ЗАКЉУЧАК ПРВЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ

Изведеним прегледом теоријских разматрања постмодерности и импликација постмодерних теоријских перспектива по развој постмодерне теорије васпитања и образовања деце предшколског узраста, као и образовања будућих васпитача, обезбедили смо оквир за разумевање²⁷ постмодерног дискурса, који ће бити примењен у овом истраживању.

На првом месту, прихватамо разумевање постмодерности као немогућности успостављања једне коначне и универзалне дефиниције и као процеса константног преиспитивања. У складу са тим, истичемо да се не обавезујемо ни једном јединственом перспективом или конкретном препоруком за развијање теорије и праксе васпитно-образовног процеса, коју бисмо копирали у контексту нашег образовног система. Уместо тога, позивајући се на истицану важност рефлексивног преиспитивања, приступићемо истраживању уз уважавање и разматрање импликација различитих идеја, којима се преиспитује модернистички схваћено предшколско васпитање и образовање, на одлике програма за образовање васпитача, које су уопштено препознате као потребне. Овакав приступ омогућиће нам да дођемо до закључака о томе које су идеје и могућности најадекватније за наш специфични контекст, који је окарактерисан сопственим јединственим, а не универзалним, интересима и потребама.

Овакав приступ подразумева, на првом месту, прихватање постмодерних теза које преиспитују кредибилитет и вредност модернистичких теорија и праксе, присутних унутар васпитно-образовних установа у контексту стања савременог друштва. Прихватићемо преиспитивање легитимитета знања и једног центра моћи који располаже знањем и његовом дисеминацијом, преиспитивање доминације и ауторитета науке у процесу стицања знања. У складу са тим, наш приступ подразумева уважавање идеје о васпитно-образовном процесу као виду друштвене праксе, којом се поштује дијалог као вид комуникације, размена знања и значења и равноправно учешће аутономних страна у грађењу нових значења. Поштоваћемо идеју односа између васпитача и детета као вида сарадње и идеју васпитања и образовања којим се вреднују различитости, толеранција, креативност, слобода, емоције и интуиција. Подразумеваћемо слику детета као компетентног људског бића, које није обликовано само природом, већ и културом и односима у друштву у ком живи, које има сопствени идентитет и слободу да бира сопствене циљеве и развија сопствене капацитете кроз сарадњу са другима. Прихватићемо неизвесност и нелагодност одбацивања једног упоришта, зарад комплексности безброј различитих значења. То значи прихватање идеје да демократско образовање не вреднује само научно заснована знања, већ и она стечена ван школе, и да је образовање омогућавање процеса учења појединцу, кроз потрагу и откриће, прављење грешака и неразумеваше, радозналост и задовољство. Уз све то, имаћемо у виду нове препотпоставке за развијање образовних програма за припрему будућих васпитача у предшколским установама.

Сасвим је легитимно рећи да постмодерни дискурс, унутар ког се разматрају истраживачка питања ове докторске дисертације, подразумева равноправно уважавање више различитих дискурса који су се развијали са постмодерним теоријама васпитања и образовања, почевши од краја двадесетог века. У теоријским целинама овог рада које следе, представићемо најрелевантније идеје и тезе које су се унутар оваквог дискурса развиле у областима садржаним у интердисциплинарном научном пољу методике ликовног

²⁷ Намерно одбацујемо термин „дефинисање”, јер би то било управо у супротности са кључним премисама постмодерности.

васпитања и образовања и аспекте ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста који су у њему доминантно проблематизовани. Испитаћемо и представити на који начин су теоретичари и практичари у области ликовног васпитања и образовања прихватили постмодерне претпоставке и искористили новоотворени простор за полемику, преиспитивање, деконструкцију, али и реконструкцију и реконцептуализацију модернистичких претпоставки о природи дечијег ликовног израза, па самим тим и за преиспитивање праксе у овој васпитно-образовној области. Коначно, приступићемо истраживању начина на које је све ово утицало на проблематизовање програма за образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања у свету, да бисмо у методолошком делу истражили ефекте овог дискурса унутар контекста академског образовања васпитача у нашој земљи.

II

РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Овом теоријском целином обухватиће се тема развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва, као и дискурса који су од модерности до данас одређивали став према овом феномену. Однос према овој теми кључан је у процесима конституисања улоге, функција и вредности самог ликовног васпитања и образовања кроз различите епохе.

Интересовање према дечијим ликовним продуктима појавило се у модерно доба, током 19. и почетком 20. века, у области филозофије, педагогије и психологије. Формалне или естетске карактеристике дечијих цртежа биле су тема анализа више психолога и теоретичара уметности током 19. века, а као први значајни допринос у том пољу наводи се рад Жан-Жака Русоа. Он је отворио пут научном интересовању према самом детињству, као специфичном стању постојања и детету, као различитој појави од одрасле особе, упоредо са интересовањем према развоју људског ума (Darling Kelly, 2004; Gardner, 1980; Leeds, 1989). Од тада се могу препознати различити приступи истраживању овог феномена.

Ставови и уверења о дечијем ликовном стваралаштву концепти су који се дефинишу и редефинишу у зависности од променљивих контекста. Сагледано из савремене перспективе, закључак је да феномен дечијег ликовног стваралаштва различито значи различитим групама – уметницима, психолозима, наставницима, и да свака група даје другачију перспективу за разумевање овог феномена (Willson, 1997). Савремени аутори указују да су интереси укључени у истраживања дечијих ликовних радова били различити, углавном произашли из одређене науке, попут психологије и педагогије, а тицали су се когниције, емоција, симболичке репрезентације, конструкције идентитета или уметности (Pearson, 2001). Такође се указује да су та истраживања неминовно одражавала одређене личне ставове истраживача према дечијем цртежу, који су утицали и на ток и процесе истраживања (Schulte, 2018). Психолозима су, на пример, дечији ликовни радови послужили као артефакти за разумевање законитости дечије психологије (Leeds, 1989; Karlavaris, 2007; Pearson, 2001). Са друге стране налазе се идеје о вредностима и карактеристикама саме уметности са естетским стандардима временског контекста, које су обезбеђивале параметре на основу којих се прилазило анализи дечијих цртежа (Leeds, 1989).

Гарднер ова различита интересовања према дечијем ликовном стваралаштву категоризује у 2 групе: 1. третирање цртежа као резултата дечијег афективног стања, на којима боје и мотиви одражавају дечије несвесно психолошко и емоционално стање; 2. третирање цртежа као показатеља интелектуалних способности, односно когнитивног стања, где се ниво интелигенције мери количином детаља на приказаном мотиву (Gardner, 1980: 12). Вилсон²⁸ наводи три међусобно различите перспективе, из којих се дечије ликовно стваралаштво може интерпретирати: 1. свет уметности који обухвата комплекс уметничких форми, теорије естетике, историчаре и критичаре уметности, индивидуалне

²⁸ Брент Вилсон (Brent Wilson), амерички професор и истраживач у области уметничког образовања на Универзитету Penn State, САД. Посебан допринос дао је овом пољу својом теоријом о утицају културе на развој дечијег ликовног израза, и концептом трећег педагошког простора у уметничком образовању. Његов рад чини значајну референцу у нашем теоријском истраживању.

уметнике и њихов рад, уметничке и културне институције; 2. свет детета који подразумева интересовања и мотиве детета, друштвене, културне и психолошке оквири у којима дете живи; 3. свет образовања који чине институције у којима се очекује да дете учи, специфични наставни програми, наставни предмети, наставници, истраживачи који се баве питањем дечијег ликовног стваралаштва и слично (Wilson, 1997a: 82–83). Још једна подела перспектива у разумевању дечијег ликовног стваралаштва издваја три групе у последња два века, колико и постоји интересовање према овом феномену: 1. *йегаіошка моішівација*, која је подразумевала да сва деца морају развијати одређене уметничке вештине како би постала део продуктивне радне снаге у свом друштву, оспособљени тиме за рад у брзо развијајућим фабрикама; 2. перспектива која се развила крајем 19. века и одраз је учвршћивања *йсихолоіје* као науке, указује на уверење да дечији ликовни рад представља одраз дечијег ума, постајући доминирајући дискурс у истраживању дечијег ликовног израза; 3. перспектива која обухвата конструисање појма *дечија уметност*, захваљујући ангажману уметника и ликовног педагога Франца Цижека (Franz Cizek) у периоду између два светска рата (према Darling Kelly, 2004: 4).

Термин *дечија уметност*, као појам и као концепт, постаје опште прихваћен и примењиван како у раду практичара у ликовном васпитању и образовању тако и међу истраживачима дечијег ликовног стваралаштва и остаје присутан у речнику ликовног васпитања и образовања до краја 20. века. Крај 20. века ипак доноси проблематизовање овог појма. Како Вилсон објашњава, у складу са отвореним концептом самог појма уметности, радна дефиниција *дечије уметности* може подразумевати „објекте и догађаје, изведене од стране младих људи узраста између 1 или 2 године и средњих тинејџерских година, које одрасли (и деца под утицајем тих одраслих) класификују као уметност јер често до некле изгледају и функционишу попут онога што креирају одрасли уметници” (Wilson, 1997a: 81). У нашем раду, уместо *дечија уметност* користимо појам *дечије ликовно изражавање и стваралаштво* којим подразумевамо процесе и продукте дечијих ликовних активности. У српском језику продукте ликовних активности деце можемо, уместо *дечија уметност*, назвати и *дечији ликовни радови*, чиме се превазилази проблем дефиниције уметничког, односно заобилази се потреба дискусије о томе да ли је дечије ликовно стваралаштво уопште уметност. Видећемо да је групи савремених аутора који се баве феноменом дечијег ликовног изражавања и стваралаштва питање атрибута *уметничко* у контексту дечијег ликовног стваралаштва једно од проблематичних у контексту теорија ликовног развоја.

У овом теоријском делу нашег истраживања у значајној мери смо се ослонили на корпус литературе, која је резултат продуктивног рада у области ликовног васпитања и образовања аутора англосаксонског говорног подручја у току последњих деценија. Због тога је важно да укажемо на одређене термилошке специфичности, с обзиром да смо одређене термине са енглеског језика преводили на српски језик.

Наиме, у складу са значењем речи *art* – уметност, у литератури на енглеском језику се често појављује и термин *artwork* када се говори о производима дечијег ликовног рада или *artistic development* када се говори о ликовном развоју. Са друге стране, прецизна употреба термина подразумева дистинкцију између ликовног и уметничког развоја, имајући у виду да уметнички развој треба посматрати уско везано за специфични домен уметности (Kindler, 2010). Тако се поједини савремени аутори одлучују за ужи термин – *development of pictorial imagery* или *pictorial development* (Kindler & Darras, 1994; 1997), којем еквивалент у српском језику можемо пронаћи у *развоју ликовног израза и стваралаштва*. У радовима који се баве овом темом неретко се говори о *развоју цртежа*, као искључиво анализираном продукту дечијих ликовних активности до друге половине 20. века и касније у мањој мери.

У оквиру нашег рада, развој дечијег ликовног израза и стваралаштва разумемо као развој дечијих способности да се служе ликовним језиком, као и развој естетских и семантичких карактеристика ликовних репрезентација, манифестованих у дечијим ликовним радовима, што може али не мора водити ка квалитетима ликовног стваралаштва, препознатих у делима зрелих одраслих уметника. У складу са тим, приликом представљања и интерпретирања одређених теорија страних аутора, прилагођаваћемо терминологију нашем језичком систему, уз поштовање оригиналних значења термина којима се служимо.

Да бисмо могли разумети релевантне, постмодерно развијене, идеје и претпоставке о карактеристикама развоја дечијег ликовног стваралаштва и изражавања, неопходно је да најпре сагледамо оне модернистичке теорије које су поставиле основу за постмодерна промишљања ове теме. Из тог разлога ћемо, у оквиру ове теоријске целине, прво представити најутицајнија истраживања развоја дечијег ликовног стваралаштва модернистичког дискурса која су допринела креирању како опште прихваћених теорија о дечијем ликовном развоју, тако и успостављању одређених педагошких приступа који су се примењивали (а можда се још увек примењују) у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста. У другом делу ове теоријске целине представићемо како је постмодерни дискурс, подразумевајући тежњу ка поштовању различитих значења и интерпретација, утицао на преиспитивање и реконцептуализацију претходно општеприхваћених знања модернистичких истраживања и указаћемо на нове увиде и теорије о феномену развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва.

1. МОДЕРНИСТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Преглед литературе која је настала у последњих неколико деценија указује на једну листу аутора који се сматрају најистакнутијим и најутицајнијим у развијању првих значајних концепата и теорија о феномену дечијег ликовног стваралаштва на подручју западне Европе и Америке: Фридрих Фребел (Friedrich Froebel, 1887), Корадо Ричи (Corrado Ricci, 1887), Георг Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner, 1905), Џејмс Сали (James Sully, 1896), Жорж Анри Лике (G. H. Luquet, 1913), Жан Пијаже (Jean Piaget, 1956), Виктор Левенфелд (Viktor Lowenfeld, 1966, 1964, 1954), Флоренс Гудинаф (Florence Goodenough, 1926), Франц Цижек (Franz Cizek), Рудолф Арнхајм (Rudolf Arnheim, 1974, 1997), Нелсон Гудман (Nelson Goodman) (према Arnheim, 1997; Atkinson, 2002; Darling Kelly, 2004; Gardner, 1980; Golomb, 2004; Карлаварис, 2007; Kindler, 1993, 1997; Pearson, 2001; Thompson, 2012).

Прва интересовања према дечијим цртежима препознају се најпре у раду Русоа и Песталоција у 18. веку. Ово интересовање, међутим, није било усмерено на саме карактеристике цртежа, колико на укупни развој детета – процес у ком је и развој ликовног израза сматран важним елементом. Цртање је, према Русоовом схватању, било изузетно значајно за развој чула вида и разумевања перспективе, посебно када се цртање сагледава у вези са математичким способностима, а ове способности требало је подстицати једино следећи се природом као узором (Rousseau, 1911, према Darling Kelly, 2004: 17–18). Русоов следбеник Песталоци имао је улогу у развијању ликовне педагогије, иако се више бавио питањем приступа и циљева подучавања деце уметности него самом анализом спонтаног и самосталног дечијег ликовног израза. То подучавање уметности опет је као фокус имало развој математичких способности (Darling Kelly, 2004: 19–23). Фридрих Фребел је још један педагог раног 19. века који је уметничко образовање сматрао изузетно важним делом програма образовања деце млађег узраста, а дечије цртање је описао као део општег развоја (према Darling Kelly, 2004: 32; Pearson, 2001: 350).

Прве званичне студије дечијег цртежа објављене су у 19. веку, а приметно је да је на приступ анализи дечијих радова утицао академски стандард тог времена због чега је дечији рад процењиван према критеријуму визуелног реализма, где се свако одступање од њега сматрало грешком (Leeds, 1989). То се примењује у студији енглеског психолога Џејмса Салија (James Sully, *Studies of Childhood*, 1896) и Бернара Переза (Bernard Perez, *L'Art et la Poesie chez l'Enfant*, 1888), француског психолога и педагога, који су се бавили анализом начина на који деца приказују фигуру у цртежу (према Leeds, 1989). Обојица су приступала овом раду са идејом о природном осећају деце према лепоти. Постоје запажања да је Џејмс Сали „одговоран за стављање дечије уметности у контекст психологије” (Darling Kelly, 2004: 73). Његов примарни фокус истраживања био је усмерен на развој ума, а дечију игру и карактеристике дечијег цртежа видео је као вредне узорке анализе у том подухвату. Такође се увиђа труд који је Сали уложио да пронађе доказе о дечијој инстинктивној жељи за цртањем (Pearson, 2001). У његовом приступу види се примена теорије фаза или стадијума развоја, јер описује почетну употребу линије код деце без примарне намере да се представи нешто конкретно и истиче да се ту препознаје „фаза цртежа аналогна симболизму језика” (према Darling Kelly, 2004: 77). Након ове фазе, препознао је напредак који се одвија са вежбом, а одражава у примени издиференциранијих линија, које затим формирају и облике са грубим одликама животиња и људских фигура. На основу тога је описао да у индивидуалним разликама постоје и занимљиве униформности које имају сличности и са првим цртежима примитивних заједница Аустралије и Бразила (према Darling Kelly, 2004). Сали је указивао да деца не цртају оно што виде

испред себе, већ оно што знају о објекту који представљају и био је чврстог става да дечији ликовни рад, ни у једној својој фази, не треба бити сматран уметничким. Развој дечијег цртежа поделио је у три стадијума: први стадијум је имитативни и одражава недостатак мишићне контроле детета; друга фаза/стадијум наступа између 3. и 4. године живота и одражава се у почетним тачним репрезентацијама у форми схема, јер је дете и даље више заинтересовано за симболичку, а не за натуралистичку вредност приказа; трећи стадијум одликује софистициранији приказ детаља фигуре (очи, уста) и видљива је тежња ка реализму (према Darling Kelly, 2004: 78–79). Запажено је да Сали описује одлике дечијег цртежа као резултат дефектности опсервације у свим фазама, а да тенденцију деце да приказују оно што знају, уместо оног што виде, објашњава утицајем неразвијене интелигенције на уметничко виђење (Darling Kelly, 2004: 79). Примећује се „да је Салијев утицај на истраживања развоја дечијег ликовног израза био изузетан, те да је подстакао нова истраживања у овој области у периоду од 1890. до 1920. године, са директним утицајем на рад Кершенштајнера, Ликеа, Гудинаф, Пијажеа и других” (Darling Kelly, 2004: 94).

Слично разумевање дечијих цртежа демонстрирао је и швајцарски уметник и педагог Родолф Тофер (Rodolphe Topffer), који је у својим есејима, писаним у периоду између 1827. и 1843. године, поредио ликовни израз деце и примитивних цивилизација. Тиме је указао да обе ове групе цртају природне објекте, не као пуку репрезентацију, „већ као знак намере и као одраз мисли о представљању једне елементарне лепоте” (према Leeds, 1989: 98). Препознаје се да „из Тоферових размишљања проистичу прве идеје о мишљењу као процесу који претходи ликовном раду, које се у контексту дечијег ликовног стваралаштва види у својој примарној сировој форми” (Leeds, 1989: 98).

За разлику од Салија, који је своје закључке о развоју дечијег ликовног израза изнео на основу пар стотина дечијих радова, опсежнију студију и детаљнији преглед развојне путање и напретка приказа фигуре на дечијим цртежима предложио је Италијан Корrado Ричи (Corrado Ricci). Као један од проминентнијих естетичара 19. века, делом *L'Arte dei Bambini* (1887) Ричи је указао на основне развојне секвенце кроз које деца пролазе у приказу фигуре на основу анализе преко хиљаду цртежа италијанске деце школског узраста (према Darling Kelly, 2004: 94). Он је приметио како са развојем расте и интересовање деце према детаљима (према Leeds, 1989: 97). Увиђа се да, за разлику од Салија и Переза, Ричи није просто указивао на „грешке” у приказу које подразумевају одступање од визуелног реализма, већ је „понудио увид у логику којом деца приступају ликовном раду” (Leeds, 1989: 98).

Оно што је приметно у приступу ових аутора јесте посвећеност сакупљању дечијих цртежа и примена дескриптивне анализе елемената на дечијим цртежима. Објашњава се да је до ових истраживања дошло у великој мери захваљујући развоју позитивизма као новог филозофског учења, којим се прокламовала вера у науку и која се одразила у „ентузијазму да се мери према конвенционалним стандардима позитивизма” (Prasad, 2005: 4, према Schulte, 2018: 221) и стандардима који су у процесима истраживања обухватили строгост, објективност, валидност и апсолутизам (Schulte, 2018: 221). Веза између позитивизма и истраживања развоја дечијег ликовног израза тумачи се као одраз жеље да се нешто поуздано зна, да се може предвидети путања дечијег развоја, како би се планирале стратегије интервенисања. Управо та позитивистичка парадигма препознаје се у претходно описаним приступима истраживању дечијег цртежа, повезаним са теоријом развојне психологије у 19. веку, имајући у виду да су закључци и теорије ових аутора доминантно засновани на процесу дескриптивних мерења, уместо на математици која је била основа логичког позитивизма (Schulte, 2018). Позитивистички оријентисан покрет у истраживању дечијег ликовног израза додатно се развио у 20. веку, са тежњом ка објективнијим скалама мерења које ће обезбедити још поузданије знање о развоју дечијег ликовног израза, а што се одражава у раду аутора које ћемо представити у наредним потпоглављима.

1.1 ПРВА СИСТЕМАТИЗАЦИЈА ФАЗА РАЗВОЈА ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА ГЕОРГА КЕРШЕНШТАЈНЕРА

Идеју да деца напредују у ликовном изразу пролазећи кроз одређене фазе, као и први модел развоја дечијег цртежа који, одређен фазама раста и узрасном структуром, представља напредак у једном линеарном, природном и предвидивом процесу, видимо у раду немачког теоретичара образовања, професора и директора државних школа у Минхену, Георга Кершенштајнера. У својим проучавањима дечијег ликовног израза Кершенштајнер је анализирао пола милиона дечијих цртежа, разврстао их према годишту и темама и тако поређењем њихових формалних карактеристика извршио једну од првих систематизација појава на дечијим цртежима (Karlavaris, 2007; Маравић, 2014). Та систематизација подразумевала је следеће категорије: 1. схематске цртеже; 2. цртеже засноване на визуелној појавности и 3. цртеже на којима се види покушај приказа тродимензионалног простора (према Darling Kelly, 2004: 94). Указује се да су Кершенштајнерови увиди одражавали заступљено схватање о интелектуалном развоју детета које није уважавало стваралачку особеност дечијег ликовног израза (Karlavaris, 2007). Његово интересовање обухватало је и разлике у ликовном развоју девојчица и дечака, као и разлике између талентоване деце, просечне здраве деце и деце са менталним проблемима. То га је довело до закључка да су девојчице супериорније у декоративном и схематском приказивању, док дечаки дају боље резултате у приказу људске фигуре и представљању тродимензионалног простора (према Darling Kelly, 2004: 95).

1.2 ВИЗУЕЛНИ РЕАЛИЗАМ КАО КРИТЕРИЈУМ АНАЛИЗЕ ДЕЧИЈЕГ ЦРТЕЖА

Рад Жоржа Анрија Ликеа допринео је области истраживања дечијег ликовног стваралаштва дефинисањем фаза развоја, заснованим према стандарду реалистичности приказа на цртежу (Luquet, 1977)²⁹. Ликеово истраживање обухватало је лонгитудинално истраживање кроз сакупљање и анализу цртежа његове ћерке у периоду од њене 3. до 8. године (укупно око 15.000 радова) (према Koks, 2000: 94). Поред тога, значајан аспект његовог истраживања јесте и посвећено бележење околности у којима су цртежи настали, као и разговори о цртежима које је водио са ћерком. То је увело нов, квалитативни приступ у ову истраживачку област. Лике је сматрао да је, поред анализе самих цртежа, важно узети у обзир и процес размишљања детета током цртања. У дечијим радовима није видео недостатке и сматрао је да било какве интервенције одраслих штете дечијем изразу. Међутим, у свом истраживању дечијих цртежа, као и његови претходници, пажњу је посветио графичкој репрезентацији, а занемарио нерепрезентационе аспекте попут експресије (Winner & Drake, 2022: 8).

На основу овог рада, Лике је дефинисао четири стадијума или фаза развоја цртежа, искључиво према критеријуму реализма: 1. стадијум *шкрабања*, односно *фазу случајној реализма*; 2. стадијум *синџејичке несјособности*, односно *фазу неусјелој реализма*; 3. стадијум *лојичкој или инџелекџуалној реализма*; и 4. стадијум назван *визуелни реализм* (Luquet, 1913: 225–226, према Darling Kelly, 2004: 97; видети још и Koks, 2000: 94–98; Matthews, 1999: 81; Winner & Drake, 2022: 8).

Фазом случајној реализма Лике назива прве графичке трагове на папиру детета, узраста између 2 и 3 године, који су настали из дечијег уживања у активности, без намере да нешто репрезентује. Објашњава да је то период када деца почињу да препознају везу између трага на папиру – симбола, као означитеља нечега из природе што се одражава

²⁹ Прво издање књиге *Les Dessins d'un Enfant* је објављено 1913.

и у именовању цртежа од стране деце (према Winner & Drake, 2022: 11). *Фаза неусјелој реализма* обухвата дечије цртеже када деца свесно покушавају да на цртежу представе објекте из природе, на првом месту људску фигуру, али без потпуног успеха, што се види у формама фигуре *ћуноћлаваца*³⁰, односно резултат је пажње коју деца посвећују детаљима уместо целини (Winner & Drake, 2022: 12). *Инћелекћуални реализам* је трећа фаза коју Лике препознаје у узрасту детета између 5 и 8 година, а карактерише је превладавање концептуалног знања над перцептивним искуством. Ову фазу одликује тенденција деце да цртају есенцијалне карактеристике објекта, пре него специфичности које се могу видети из појединих перспектива гледишта (Winner & Drake, 2022: 15). Описује да цртежи, настали у овој фази, поседују карактеристике попут *ћрансћаренћносћи* (приказани су делови који се иначе не виде, јер су заклоњени неком препреком) и *ћомешане ћерсћекћиве*. Последња фаза развоја ликовног израза, према Ликеовој подели, настаје када дете схвати нелогичности интелектуалног реализма, што се дешава између 8. и 10. године живота. *Визуелни реализам* представља тежњу за приказивањем објекта са једне тачке гледишта, без приказивања елемената који се из те перспективе не виде, а подразумева и приказивање дубине, деформацију облика и друго (Winner & Drake, 2022: 18). Примећује се да Лике није желео да се његова идентификација различитих начина цртања разуме као теорија фаза, јер није сматрао да је интелектуални реализам систем са недостацима у односу на визуелни реализам, већ различит, али равноправан приступ цртању, у ком се приказују оне информације које су детету важне (Costall, 1995, према Matthews, 1999: 81).

1.3 РАЗВОЈ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА У ТЕОРИЈИ КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА

Интересовање психолога према дечијем цртежу интензивирало се током 20. века, а Клер Голомб (Claire Golomb)³¹ препознаје две доминирајуће оријентације. Прва је виђење дечијег цртежа као одраза дететових (неразвијених) концепција света, па је цртеж одраз „когнитивног дефицита”, док друга оријентација акценат ставља на посматрање дечијег цртежа као одраза дететовог емоционалног стања (Golomb, 1993b; 2004). Највећу улогу у развијању ових оријентација имао је Жан Пијаже.

Пијажеова теорија когнитивног развоја постала је доминантна средином 1930-их година и њоме се интересовање према дечијем цртежу управо подређује теорији фаза дечијег развоја. У својој теорији, која когнитивни развој види у фазама зависним од матурације, односно старости детета, Пијаже је анализирао дечије цртеже са тим уским интересовањем да докаже развој интелигенције и логике код детета (Darling Kelly, 2004; Golomb, 1993a, 1993b, 2004). Пре Пијажеа, дечије цртеже као показатеље интелигенције представила је америчка психолошкиња Флоренс Гудинаф (Florence L. Goodenough) у студији *Мерење инћелићенције уз ћомоћ црћежа* (*Measurement of Intelligence by Drawings*, 1926.). Њено уверење било је да природа и садржај дечијег цртежа првенствено зависе од интелектуалног развоја (Darling Kelly, 2004: 100), а у истраживању овог феномена дизајнирала је квантитативни метод мерења инструментима који су процењивали дечију интелигенцију на основу цртежа људске фигуре (Golomb, 1993b).

Пијаже је применио Ликеову претпоставку да цртеж представља покушај приказивања реалног света и прилагодио је својој теорији (Golomb, 1993b: 12; Matthews, 1999: 81). Голомб објашњава да је Пијаже успоставио паралелу између дечијег цртежа и

³⁰ Термин „пуноглавац” (енг. *tadpole figure*) односи се на најранији облик приказа људске фигуре у дечијем цртежу, где се препознаје глава из које директно излазе ноге, без приказа трупа.

³¹ Клер Голомб је америчка професорка психологије, која је истраживањем везе између когниције и уметности допринела савременој теорији развоја дечијег ликовног израза.

просторно-математичког резоновања, повезујући фазу визуелног реализма у цртежу са периодом детињства када дете може разумети и Еуклидову геометрију – сматрао је да иста правила управљају овим менталним операцијама битним за обе сфере, а цртеже је користио као доказе о развоју логичког мишљења (Golomb, 1993b: 12). Објашњава се да се Пијаже позивао на карактеристике цртежа као што су различите перспективе приказивања различитих елемената на једном цртежу, нетродимензионалност фигура, транспарентност и слично, како би указао на когнитивна ограничења детета (Piaget & Inhelder, 1956 према Golomb, 1993b: 3). Суштина Пијажеовог приступа овој теми препознаје се у његовој идеји да је перцепција другачија врста когнитивног процеса од репрезентације и да је виђење динамички процес, током ког чин перцепције трансформише објекат (Matthews, 1999: 81). У том смислу је променљивост међузависности између перцепције и когниције видео као механизам заслужан за развој визуелне репрезентације.

С обзиром на то да је своју теорију засновао на идеји биолошког процеса раста и адаптације, Пијаже је занемарио могућност да се стварање и интерпретација уметности може посматрати као когнитивна способност (Efland, 2004; Winner & Drake, 2022). Указујући на визуелни реализам као на крајњу тачку развоја, Пијаже је применио и приступ евалуације дечијег цртежа, који је развила Гудинаф омогућивши да овај приступ примењују и други, широко цитирани аутори британске школе друге половине 20. века (према Thompson 2012: 223). Препознаје се да су Ликеова и Пијажеова теорија, прихваћене од стране бројних аутора који су наставили рад на истраживању развоја дечијег ликовног израза, сведене на ниво конвенционалне мудрости, оличене у форми генерализоване теорије фаза развоја која представља дете како напредује од инфериорне ка супериорнијим фазама репрезентације (Matthews, 1999: 81). Указано је да, у својој најшире прихваћеној верзији, теорија фаза развоја дечијег цртежа подразумева интелектуални реализам као фазу у којој деца цртају „оно што знају, а не оно што виде”. Такво разумевање даље повлачи идеју да је потребно да деца превазиђу ову фазу као вид ограничености свог интелектуално реалистичког мишљења и пређу у фазу визуелног реализма (Matthews, 1999; Winner & Drake, 2022).

1.4 ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОГ И МЕНТАЛНОГ РАЗВОЈА ВИКТОРА ЛЕВЕНФЕЛДА

Виктор Левенфелд (Viktor Lowenfeld) био је професор уметности рођен у Аустрији, а од касних 1930-их био је држављанин САД-а. Нарочито се утицајном сматра његова књига *Креативни и ментални развој* (*Creative and Mental Growth*, 1947).

Левенфелд је развио типологију фаза развоја дечијег цртежа, која је одражавала његову личну теорију о утицају дечијег емоционалног и менталног раста на ову дечију активност и способности, али је, за разлику од Пијажеа, вредновао и естетске одлике овог дечијег израза (Leeds, 1989). Своја истраживања из ове области започео је у раду са слепом децом, а свој рад је развијао у сарадњи са различитим савременицима (види Saunders, 1960). Свакако да је проучавао и ослањао се на рад својих претходника, али је у раду Кершенштајнера и Ричија видео ману, одражену у њиховом приступу анализи дечијег израза из перспективе естетике одраслог посматрача. Сматрао је да је то довело до посматрања дечијег цртежа као погрешног, као неуспелог, уместо да се у специфичним карактеристикама дечијег цртежа (као што је транспарентна фигура или ређање фигура у фризовима, којима се представља простор) препознају одлике раста и креативног развоја (према Saunders, 1960: 11). Према Левенфелдовом схватању, дечије представе на цртежу су афективног карактера и одражавају, у симболичкој форми, дететове субјективно доживљене вредности. Краће, Левенфелд види субјективно искуство као централни фактор у дечијем ликовном стваралаштву (према Golomb, 2004: 158).

Левенфелд је дефинисао развој дечијег цртежа као линеарни и универзални напредак од неконтролисаног шкрабања до форми ликовних репрезентација које задовољавају критеријуме визуелног реализма (Atkinson, 2002; Hurwitz & Day, 2007; Kindler, 2010; Wilson & Wilson, 1984). Овај развој описао је преко шест фаза. Прва је *фаза шкрабања* (од 2. до 4. године) и представља прве графичке активности детета. Левенфелд разликује *хаошично шкрабање* и *контролисано шкрабање*, где прво подразумева трагове цртања у најразличитијим правцима, што је последица још увек неразвијене фине моторике, док други вид почиње када дете открије везу између својих покрета и трагова на подлози и почиње да успоставља контролу над својим потезима (Lowenfeld & Brittain, 1964: 94–95). Унутар ове фазе препознаје и појаву *именовања нашкрабаној* – корак који Левенфелд сматра јако важним у дететовом развоју. Запажа да је до тог тренутка дете било задовољно самим моторичким активностима, а у овом тренутку постаје заинтересовано да повеже своје покрете са светом око себе. Ту Левенфелд препознаје зачетак имажинативног мишљења које се одвија у виду менталних слика и указује да у овом узрасту дете у свом креативном раду рефлектује свој интелектуални и емоционални развој (Lowenfeld & Brittain, 1964: 99, 112).

Другу фазу у овом развоју, која се одвија у периоду између 4. и 7. године живота, а одражава се у првим покушајима репрезентације, Левенфелд именује *пресхематском*. Објашњава да је то период када дете започиње са свесним стварањем форми које настају директно из симбола преузетих из фазе шкрабања, а по правилу први постигнути репрезентациони симбол је фигура човека (Lowenfeld & Brittain, 1964: 115–116). И Левенфелд истиче да дете у овој фази ипак зна много више о објекту који црта него што то цртежом показује. Дете се служи репрезентационим симболима који настају на основу детињег концепта, развијеног менталним преводом онога што је видело (Lowenfeld & Brittain, 1964: 118). Овде истиче да је дечија уметност одраз самог детета и да, поред великих индивидуалних разлика у дечијим цртежима, постоје карактеристике дечијег општег раста који је везан за њихов ниво развоја и који се у цртежима види. Тако указује да се цртежом може одредити и ниво опште интелигенције детета и то тако што велики број приказаних детаља указује на већу интелигенцију, јер дете приказује оно чега је свесно у свом окружењу, док недостатак очекиваних детаља имплицира неправилан когнитивни развој (Lowenfeld & Brittain, 1964: 130). Додатно, истицао је да уколико дете континуирано понавља пренаглашавање одређених делова фигура, то може бити знак девијације у његовом физичком расту (Lowenfeld & Brittain, 1964: 132).

Схематска фаза је трећа у низу Левенфелдове теорије ликовног развоја. Заступљена је код деце узраста од 7. до 9. године и „одржава дететову жељу за дефинитивним концептом човека и његове околине” (Lowenfeld & Brittain, 1964: 138). *Схемом* Левенфелд назива концепт до ког је дете дошло и који стално понавља, све док га утицај неког искуства не подстакне на промену приказа. Схемом или схематском репрезентацијом назива репрезентацију која не одражава намерно искуство (Lowenfeld & Brittain, 1964: 140). Схема се подједнако може примењивати у приказивању људске фигуре, простора и објеката. И овде Левенфелд указује на везу између репрезентације и опште интелигенције детета, истичући да интелигентније дете тешко бива задовољено генерализацијама, па је мера у којој дете на цртежу тежи да своју схему више диференцира знак његовог незадовољства генерализацијама, те показатељ веће интелигенције и супротно (Lowenfeld & Brittain, 1964: 172).

Фазу раној реализма, која се одвија у периоду од 9. до 12. године, према Левенфелдовом објашњењу, карактерише откриће детета да је члан друштва својих вршњака. Левенфелд ову фазу још назива и *гоба бангу* (*The gang age*) због тенденције деце да се групишу према интересовањима и да постају независнија од одраслих (Lowenfeld & Brittain, 1964: 182). Концепт реализма који се употребљава овде, како Левенфелд објашњава, нема везе

са термином *нашурализам*, јер се други односи директно на природу, а реализам на стварност. Појам *реализам* указује на репрезентацију објекта, не онаквог какав је, већ онаквог каквим га ми доживљавамо. У својим приказима дете више не користи претеривања, нема грешака или девијација у изражавању емоција, већ се служи другим експресивним алатима да би нешто истакло. Губитак схема назначавана се као још једна важна одлика ове фазе, која иде уз развијање нових форми и облика (Lowenfeld & Brittain, 1964: 184–212).

Пета фаза коју је Левенфелд дефинисао јесте *йсеугонашурална фаза* и примећује се код деце узраста од 12 до 14 година. Овде Левенфелд указује на поделу типова на визуелне и невизуелне, који реагују на различите врсте подстицаја и другачије приступају ликовном раду (Lowenfeld & Brittain, 1964: 217). Као последњу, Левенфелд наводи *фазу йериода доношења одлуке*, у којој се код деце узраста од 14 до 17 година у креативној активности одражава криза адолесценције (Lowenfeld & Brittain, 1964: 252). У овом делу свог разматрања фаза развоја ликовног израза аутор уводи теорију о постојању два експресивна типа – *визуелној* и *шакшилној*, који се могу препознати у цртежима. Визуелним експресивним типом Левенфелд описује оне особе које се са својом околином упознају преко чула вида као посматрачи, док се тактилни тип са светом упознаје преко сензација сопственог тела и субјективног искуства (Lowenfeld & Brittain, 1964: 258–262).

Како је Левенфелд истакао, креативни развој детета током одређених фаза његовог менталног и емоционалног раста се може једино разумети и ценити уколико се разуме међузависност између креативног стваралаштва и општег развоја (Lowenfeld & Brittain, 1964). Хипотезу коју је имао о самоидентификацији детета преко цртежа, као и о дихотомији визуелно-тактилног типа, Левенфелд је тестирао у раду са 10 група од по 40-ак деце узраста од 5 до 15 година. Увиде и закључке до којих је дошао Левенфелд је првенствено наменио примени у пракси ликовног васпитања и образовања, нудећи бројне савете за пожељан педагошки рад. У оквиру сваког поглавља, намењеног опису сваке појединачне фазе, аутор у споменутој књизи *Креативни и ментални развој* износи конкретне педагошке препоруке које укључују одабир материјала за дечији ликовни рад, приступе мотивацији и друго, поред тога што је и једно веома издашно поглавље књиге посвећено управо разумевању значаја и значења уметности у оквиру школе. Због тога је Левенфелдов теоријски рад постао широко прихваћен и изузетно примењиван у пракси ликовног васпитања и образовања, што ћемо детаљније описати у наредној теоријској целини.

1.5 ДЕЧИЈА УМЕТНОСТ ФРАНЦА ЦИЖЕКА

Док је за психологе дечији ликовни израз имао улогу у истраживању развоја менталних способности детета, крајем 19. века појавио се један број уметника-педагога заинтересованих конкретно за естетске особине дечијих цртежа у којима су препознали вредности, различите од оних у радовима одраслих уметника. Модернистички уметнички покрети, нарочито импресионизам и експресионизам, усмерили су пажњу и на естетске карактеристике дечијих ликовних радова. Тако су се стекли услови за креирање појма *дечија уметност* који многи везују за име Франца Цижека (Darling Kelly, 2004; Malvern, 1993). Цижек је говорио да се уметност не одређује нивоом вештине у креативном процесу, као и да је неопходно разумети јединствена правила и законе дечијег ликовног рада који има сопствену логику и интелигенцију и који је још неупрљан друштвеним конвенцијама и негативним утицајима средине (Darling Kelly, 2004; Hurwitz & Day, 2007; Malvern, 1993; Reynolds, 1933; Winner & Drake, 2022). Под утицајем филозофије модернизма, уметност се види као процес самооткрића који превазилази свакодневицу имагинативном креативношћу. Тако се долази до тога да дете бива поистовећено са оригиналношћу и независношћу од доминантних ренесанских или класицистичких канона (Malvern, 1993: 264). Специфичности дечијег израза, које су научници попут Пијажеа или Салија

сматрали дефектима, Цижек је видео као посебно шармантне и харизматичне (према Winner & Drake, 2022: 8). Разумејући дечију уметност као аутономну, самосадржајну и са сопственим унутрашњим законима форме, истицао је да деца не креирају своју уметност за одрасле и да она није ствар имитирања природе, већ да је то креативна активност којој деца приступају како би испунила сопствене жеље, тежње и снове (према Malvern, 1993: 267).

Цижек је представио четири фазе кроз које деца пролазе у развоју ликовног израза. У првој фази, када дете између једне и две године *шкраба и љрави мрље*, која је иначе према његовом схватању круцијална за даљи развој дететовог ликовног стваралаштва, настају представе из чисте дечије имагинације. Другу фазу Цижек назива *ријимичком* – у њој дете ужива у понављању одређених форми, без превише размишљања о њима. Трећу фазу, током које млади уметник још увек не разуме потпуно симболе којима се служи, назвао је *ајсџракино-симболичком*. Последњу фазу, коју је назвао *Gestalten*³², описује као фазу у којој дете прелази са представљања из имагинације на представљање према сећању или природи (према Darling Kelly, 2004: 85). Такође је препознао да се са развојем интелигенције током пубертета, око 14. године живота, може приметити појачана критичност детета према сопственом раду, те да су ове године од пресудног значаја у педагошком приступу како би се спречило да та критичност заувек прекине креативне процесе детета.

Цижек је наглашавао да дечији цртеж има сопствене законитости и да нипошто не треба на њега гледати као на прелиминарну фазу ка уметности одраслог, као и да дете постепено прилази природи, због чега се његов ликовни развој не може посматрати као пут од погрешне репрезентације ка тачној репрезентацији, већ пут од мање ка више диференцијације (Darling Kelly, 2004). Нарочиту улогу Цижек је имао у развијању нове ликовне педагогије, засноване на овако схваћеном развоју дечијег ликовног израза (настављајући традицију Русоове педагогије и перспективе детета које се природно развија изван утицаја друштва), што ће бити тема наредне теоријске целине.

1.6 НОВА ПАРАДИГМА У ИСТРАЖИВАЊУ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Рудолф Арнхајм, немачко-амерички психолог и теоретичар уметности, сматра се зачетником нове парадигме у области истраживања ликовног изражавања деце. Ову титулу заслужио је нарочито на основу књига *Art and Visual Perception (Умешност и визуелна ѡерцејција)*, 1954, 1974) и *Toward a Psychology of Art (Ка ѡсихолоѡију умешности)*, 1966). Велики успех и утицај на поље истраживања дечијег ликовног израза постигао је захваљујући интердисциплинарном приступу који је примењивао. Арнхајм је у истраживања дечијег ликовног развоја увео нове концептуалне алате, указујући да уметност, као симболичка сфера људског деловања, има сопствена интринзичка правила и развојну логику. Његове идеје о уметничким процесима и динамичка концепција визуелне перцепције указале су на постојање специфичне графичке логике, чак и у раном детињству, због које се језик цртања може и треба проучавати сам по себи (према Golomb, 2004: 2).

Најзначајнији сегмент књиге *Умешност и визуелна ѡерцејција* (1974), за овај део нашег рада, односи се на раст или развој (енгл. *growth*). Иако Арнхајм тежи да укаже на одређене универзалне карактеристике у овом процесу ликовног развоја, експлицитно истиче да тиме не пориче факторе који доводе и до одређених разлика у развојној

³² *Gestalten* је немачка реч која се користи за описивање опажања целине, а не само појединачних делова. Такође се односи и на радњу обликовања, креирања и организовања.

путањи деце различитих социокултурних окружења, деце различитих здравствених стања, образовања и слично, али да је његова намера ипак да се бави сличностима, пре него могућим разликама (Arnheim, 1974: 162). Назначавајући очигледну аналогију између ликовног израза детета и раних фаза примитивне уметности, објашњава да је заинтересованост за ове форме изражавања значајна, не само у педагошком контексту, већ у циљу разумевања операција које се током процеса ликовног стваралаштва одвијају у уму одраслог уметника. Аутор тврди да „се све фундаменталне особине, које су обухваћене префињеним, комплексним и модификованим начинима испољавања у зрелом ликовном уметничком процесу, такође јављају у елементарној чистоти на радовима деце или Бушмана” (Arnheim, 1974: 162). Због тога ране ликовне радове деце сматра илустративним уводом у уметност одраслих „као манифестације принципа и тенденција које заувек управљају визуелном креацијом” (Arnheim, 1974: 163).

Своја разматрања је започео од чињенице да се на дечијим цртежима уочавају одређене универзалне карактеристике, које су пре њега приметили и раније наведени аутори: однос између посматране и измишљене форме, перцепција простора израженог у дводимензионалним и тродимензионалним медијима, међуповезаност моторних активности и визуелне контроле, као и блиска веза између перцепције и знања. Арнхајм поставља питање зашто се на раним радовима деце не види тежња ка реалистичном приказивању, нити очекиване просторне пројекције. Интересује га узрок те „девијације”. Он одбацује раније предложена образложења да је проблем у неразвијеној координацији око–рука или у недостатку моторичких способности, као и претпоставку да деца имају тенденцију да комплексне облике представљају једноставнијим, а посебно негира могућност да је узрок у дечијој незаинтересованости за посматрање (Arnheim, 1974: 163–164). Подједнако незадовољан тврдњом да су представе на дечијим цртежима симболи, инсистирао је на опсежнијем објашњењу и валидној теорији која ће ову теорију поткрепити. У том контексту, није био задовољан „интелектуалистичком теоријом” која објашњава ову појаву претпоставком да дете не црта оно што види, већ оно што зна о одређеним објектима и појавама. Како је у више својих студија указао, теорија према којој деца преко чула детектују детаље појединачних појава и облика, који се тек секундарно вишим интелектуалним процесима преводе у генерализацију, „једна је од психолошких предрасуда због које се рани ликовни израз деце анализирао из перспективе одраза сензорног бележења” (Arnheim, 1974: 1997). Арнхајм објашњава да темељ на ком се ова теорија заснива подразумева да се код деце одвија неки ментални процес који нема везе са визуелном перцепцијом, због чега деца цртају на основу неких апстрактних концепата који се ослањају на визуелне изворе, што према његовом мишљењу нема чврсто логичко упориште, јер је дечији ментални живот, напротив, чврсто у вези са сензорним искуствима (Arnheim 1974: 167). Схематске појаве на дечијим цртежима Арнхајм објашњава као резултат чињенице да перцепција управо почиње увиђањем општих карактеристика, а тек онда уочавањем индивидуалних специфичности (1974: 165). То значи да се прво уочава округлост свих глава или четвртастост свих кућа, а деца (као и људи примитивних заједница) цртају генерализације објеката управо зато што цртају оно што виде (Arnheim, 1974: 168). Ово објашњење, међутим, не значи да они цртају све што виде, јер је сигурно да виде много више од оног што је представљено на цртежу, а разлог томе, претпоставља Арнхајм, мора бити у природи и функцији ликовне репрезентације. Као први могући разлог овој појави наводи претпоставку да ни дете ни одрасли уметник нужно не приступају приказивању свега што виде, већ да репрезентација објеката зависи од индивидуалне намере или намене, односно функције те репрезентације. Као други разлог постојању разлика између перцепције и репрезентације наводи чињеницу да не постоји дати облик или начин да се представи оно што видимо у природи, већ да је свака визуелна представа на папиру једна инвенција, као што је представљање главе обликом круга, до које је дете дошло

као до значајног постигнућа након много експериментисања (Arnheim, 1974: 168). Исту теорију Арнхајм примењује и за примену боје, објашњавајући да деца не користе прецизну нијансу или тон одређене боје из природе, већ користе ону која највише задовољава критеријум представе те боје, што опет није чин имитирања или копирања природе, већ инвенције – резултат приказивања релевантних особина модела уз помоћ доступних средстава специфичног медија (Arnheim, 1974: 169; 1997: 10–11).

Овим се долази до Арнхајмовог *концепта репрезентације*. „Репрезентациони концепти обезбеђују еквивалент у специфичном медију визуелног концепта који се жели дочарати и омогућавају екстерне манифестације у раду оловком, четкицом, длетом” (Arnheim, 1974: 169). Арнхајм овај процес препознаје подједнако код деце и одраслих уметника, објашњава га способношћу коришћења језика: то је превођење, а не репродукција; препознавање, а не имитирање медија (1974; 1997). Кроз експериментални рад са децом увидео је да се овај концепт развија постепено и да је резултат сталног ликовног истраживања деце. До тог закључка је дошао увидевши да рани репрезентациони концепти представљају незаменљиве форме раних идеја, чија једноставност постаје све комплекснија како ум постаје префињенији (Arnheim, 1974: 170). Овом теоријом се побија перспектива посматрања дечијих визуелних представа као несавршених покушаја реалистичког приказа. Арнхајмова теорија подразумева да је и општи развој резултат међузависности перцептивних и репрезентационих концепата, што је најочигледније управо у области развоја ликовног израза деце (Arnheim, 1974; 1997). Према томе, кључни допринос теорије репрезентационих концепата огледа се у разумевању да репрезентација представља инвенцију форми које су структурни или динамички еквивалентни приказиваном објекту, док медиј у ком се репрезентација изводи има одлучујућу улогу у одабиру еквивалента.

Када су у питању први ликовни прикази деце (шкрабања), Арнхајм објашњава да се на њих не може гледати као на покушај репрезентације. Према његовом мишљењу, први цртежи представљају одраз задовољавајуће моторичке активности којом деца вежбају своје удове, али уједно проналазе задовољство у остављању трагова – креирању нечег новог што раније није било ту. Овде се препознају експресивне карактеристике покрета у брзини, ритму, обрасцима у којима трагови настају. Поред ове експресивне особине, Арнхајм препознаје и дескриптивну карактеристику првих графомоторичких активности деце. Према његовим закључцима, дескриптивни покрети заправо описују неку радњу или особину објеката – путању, брзину, величину и слично и Арнхајм ове покрете сматра основом свесне ликовне репрезентације (Arnheim, 1974: 172).

Како сам Арнхајм сумира, његов рад у области дечијег ликовног стваралаштва доминантно је развијан са подразумевањем когнитивне функције, указујући да примарни процес који се одвија у овом пољу подразумева испреплетаност перцепције и когниције (Arnheim, 1997: 12). Когниција или спознаја заснива се на искуству перцепције, док су процеси перцепције прожети интелигенцијом која је фундаментална за продуктивно мишљење. Заслужан је за утемељење појма *визуелно мишљење* (*Visual thinking*, 1970), који, како објашњава, обухвата много више од процеса промене оптичких забелешки у мисао (Arnheim, 1997: 12).

Кључни резултат Арнхајмовог истраживања нуди теорију репрезентације, према којој се репрезентација не заснива на копирању или екстраховању или одабиру опажених детаља за приказивање, већ на креирању еквивалената у датом медију (Arnheim, 1997: 11). У том смислу се на цртање не може гледати као на репродукцију, већ као на превођење. Превођење се одвија кроз два различита концепта. Први је креирање перцептивних концепата онога што је доживљено преко чула, као што је вид, а затим се ови перцептивни концепти морају превести у репрезентационе концепте на основу средстава датих одређеним медијем (пример: перцептивни концепт људске главе постаје у цртежу

округла контурна линија, а у моделовању глине постаје лопта) (Arnheim, 1997: 11). Клер Голомб указује да је управо ова Арнхајмова преформулација природе дечије ликовне репрезентације отворила врата новој парадигми у истраживању дечије уметности, позивајући на разумевање графичке логике која чини основу дечијих напора, као и разумевање интринзичких правила и развојне кохеренције (Golomb, 1993b; 2004).

1.7 ТЕОРИЈА КОМУНИКАТИВНЕ ФУНКЦИЈЕ ЦРТЕЖА

Још један психолог који је уметност посматрао у њеној когнитивној функцији и утемељености је Хауард Гарднер. Његов рад током друге половине 20. века сматра се утицајним у области теорије дечијег ликовног развоја. Фокусирајући се на поље когнитивног развоја, Гарднер је развио теорију вишеструких интелигенција. Нарочито подстакнут ангажманом у оквиру харвардског пројекта *Project Zero*³³, бавио се и питањем уметничке интелигенције. У том контексту је значајан његов допринос когнитивном погледу на уметнички процес и може се рећи да је Гарднер први психолог који се супротставио идеји о научном мишљењу као једином циљу развоја, тражећи да се у обзир узме и уметничко мишљење као засебна и валидна крајња тачка развоја (према Winner & Drake, 2022: 1). Гарднер не пропушта прилику да ода признање научницима који су успоставили темељ овој перспективи, изнад свих Рудолфу Арнхајму и Нелсону Гудману (Gardner, 1980; 1983).

У контексту питања развоја дечијег ликовног израза, Гарднеров допринос огледа се највише у студији под називом *Artful Scribbles* (*Уметничко шкрабање*, 1980). У овој студији Гарднер приступа истраживању дечијег ликовног развоја са три кључна питања. Прво га интересује која је тачна веза између дететовог цртања и других аспеката његовог менталног, социјалног и емоционалног развоја. Друго питање је из којих разлога развој дечијег цртежа прати одређене фазе, односно због чега настају девијације од тог универзалног курса развоја. Последње питање проблематизује естетски статус ликовних радова деце, односно да ли се дечији ликовни радови могу назвати уметношћу (Gardner, 1980: 13). Намера аутора била је да укаже на неопходност повезивања истраживања развоја дечијег ликовног израза са другим аспектима развоја, како би се испитали фактори који утичу на развој и процеси који се одвијају током развоја ликовног израза.

Увиђајући да је цртеж детету далеко прикладнији вид комуникације од говора, који још није развијен у мери потребној детету да се јасно изрази, Гарднер вредност цртежа првенствено препознаје у његовој комуникативној функцији. На основу тога, примарну улогу цртежа види у социјалној размени (Gardner, 1980: 24). У својој студији се позива на одређене резултате рада Кершенштајнера и Ликеа, што препознајемо у могућности да се одређене карактеристике дечијих радова које је он описао сврстају према фазама које су претходни аутори предложили.

Гарднер (1980) се најпре бави *фазом шкрабања* (стр. 18–24) и *фазом схеме или пререзидентационе стадијума* (стр. 25–53). Посебну анализу посветио је развоју приказа људске фигуре (стр. 54–74) са нарочитим фокусом на форму *уноћлаваца*, где се позива на размишљања и закључке својих колега и претходника, Арнхајма, Голомб и Фримана (стр. 62). Можемо истаћи неколико специфичних Гарднерових запажања, од којих је на првом месту појава коју је он назвао *romance of forms* (*романтизовање облика*) (Gardner, 1980: 38). Овим појмом Гарднер објашњава тачку у развојној путањи дечијег израза која се дешава између 3. и 4. године живота, када дете прелази из пререпрезентационе фазе (фаза када дете још увек нема потпуно успостављену везу између графичке активности

³³ Пројекат *Зиро*, развијан на Универзитету Харвард, започет је 1967. године од стране филозофа Нелсона Гудмана. Иницијална сврха пројекта била је спровођење фундаменталних истраживања у домену уметничког образовања. Током година, пројекат се проширио и ван домена уметности, тако да сада обухвата велики део курикулама.

и света искуства) у репрезентациону фазу (фаза када се постиже графички еквивалент објекта који се приказује). Ова *међуфаза* одликује се дечијом склоношћу да именују своје прве графичке форме репрезентима неког објекта са којим немају никакве сличности.

Још један значајан појам који Гарднер уводи у ово поље истраживања јесте појам *цветашања* дечијег ликовног стваралаштва (енгл. *flowering*) које се дешава око 6. године живота (Gardner, 1980: 140). То је период када је дете довољно овладало основним вокабуларом схема које му омогућавају да приказује свет, свесно је особина папира и начина на који може да га користи, али изнад свега има осећај за стандарде свог окружења, па постаје свесно начина на који може реалистично приказати фигуре, како да планира композицију цртежа унапред и слично (стр. 140). Гарднер описује дечије цртеже у овом периоду као нарочито шармантне:

У тежњи ка симетрији, дете уместо тога постиже баланс. У покушајима да на папир стави исправан број фигура и свакој обезбеди граничну и базну линију, оно постиже хармоничну композицију. У тежњи ка реализму, дете постиже шармантне, препознатљиве девијације од фотографске сличности. Само дете није узнемирено због ових девијација – сам труд да постигне ове циљеве га испуњава задовољством. (Gardner, 1980: 141)

Суштина овог периода препозната је у чињеници да дете, иако је свесно канона, пракси, стандарда и пожељних опција, није оптерећено њима и може и да их се држи и да их занемари. Међутим, како Гарднер сликовито објашњава, „цветање дечијег ликовног стваралаштва је стварна и моћна појава, али као и свако друго цветање, сезонске је природе” (Gardner, 1980: 142), указујући да се овакав однос детета према цртежу готово аутоматски мења са поласком у школу. Тако започиње нова фаза дечијег ликовног израза коју Гарднер објашњава појавом *шешње дејшеја ка реализму*. Она се одликује растом дечијих техничких способности, али опадањем изражајности.

Као што смо на почетку навели, Гарднера нарочито интересују фактори који доводе до оваквих промена у дечијем ликовном изразу. Кључним фактором у овом периоду аутор сматра утицај друштвеног система који се огледа у *дословности*. Како објашњава, са једне стране дете постаје заокупљено педантеријом фотографских карактеристика цртежа, што умањује експресивност у графичком медију, док са друге стране почиње да посвећује већу пажњу језику на који се сада ослања све више, за разлику од претходног периода када је цртеж имао доминантну улогу комуникационог алата (1980: 149). Новоткривену моћ речи Гарднер види као кључни разлог зашто већина деце школског узраста почиње претежно да се служи вербалним језиком у свом изражавању, занемарујући ликовни језик. Ово је праћено друштвеним притисцима, као и развојем критичности код детета, који условљавају потребу да се у цртежу постигну одређени стандарди (Gardner, 1980: 151). Изнетим идејама Гарднер је поставио темељ новом концепту развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва, названом *У-кривуља (U-curve)* (о чему ће бити више речи у једном од наредних поглавља ове теоријске целине), због графичког приказа развоја који подсећа на слово алфабета *U*.

У једном сажетом закључку Гарднерове теорије развоја дечијег ликовног израза, на основу студије коју смо представили, можемо рећи да је Гарднер демонстрирао развој цртежа као модел напредовања индивидуе у различитим доменима експресије који су јој обезбеђени од стране друштва (1980: 31). У напредовању ликовног израза, односно цртежа детета (јер аутор говори искључиво о одликама дечијих радова изведених у медију цртежа), аутор препознаје утицај интеракције броја фактора, од којих су кључни сазревање моторике, диференцијација визуелних форми и жеља за постизањем симболичке компетенције (1980: 88). Мотивација детета и посвећеност цртању доприносе да се кроз понављање одређених форми, кроз експериментисање и истраживање медија, напредује

и усавршава израз. Са друге стране, по први пут се наглашава значај екстринзичких фактора као што су рад са елоквентним старијим особама, доступност примера уметничких дела, али и других материјала визуелног садржаја. Утицај модела културе се препознаје као фактор развоја дечијег ликовног израза, али Гарднер наглашава да овај фактор ипак утиче кроз „обезбеђивање дијалекта и акцента за развијање цртежа, пре него што му постављају основну граматику и семантику” (Gardner, 1980: 92).

2. ПОСТМОДЕРНА ДЕКОНСТРУКЦИЈА МОДЕРНИСТИЧКИХ ТЕОРИЈА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Све већи број деце која су уписивана у програме предшколског васпитања и образовања готово је принудио предаваче и истраживаче да преиспитају одређене претпоставке о деци и дечијем развоју (према Thompson, 1999a: 63), што је обухватило и поље ликовног васпитања и образовања. Креирање постмодерног дискурса за истраживање питања теорије и праксе ликовног васпитања и образовања омогућило је мислиоцима ове перспективе да под знак питања ставе, између осталог, модернистичке теорије развоја ликовног израза и стваралаштва.

Од 80-их година 20. века указује се на проблематичност заснивања праксе ликовног васпитања и образовања на развојним теоријама. У том процесу сеистичу нетачности и непоузданости стандарда које су ове теорије поставиле, игноришући многе факторе неопходне за адекватно објашњење развоја ликовног израза (Wilson & Wilson, 1981). Посебан утицај су на успостављање нових перспектива у истраживању питања развоја дечијег ликовног стваралаштва имале нове студије детињства, о којима смо говорили у првој теоријској целини. Иако питање ликовног васпитања и образовања није много заступљено у пољу ових студија, примећује се њихов утицај на истраживања ликовног изражавања деце кроз заузимање нове, социокултурне перспективе аутора који се овим питањем баве.

У оквиру ове теоријске целине представимо кључне резултате рада аутора који су приступили деконструисању и реконструисању модернистичких теорија развоја дечијег ликовног израза из постмодерне перспективе. Као што један број тих аутора примећује, иако су предлози које постдевелопменталисти³⁴ износе суптилне и наизглед мале важности, када се озбиљно размотре неимају изузетно значајне импликације за педагошку праксу (према Thompson & Schulte, 2018: 3). Увидевши да се анализи и преиспитивању теорија развоја дечијег ликовног израза приступа преко неколико њених кључних аспеката, у наставку ове целине појединачно ћемо их образложити.

2.1 ПРОБЛЕМАТИЗОВАЊЕ МЕТОДОЛОГИЈА У МОДЕРНИСТИЧКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Већ смо указали да се филозофија позитивизма одразила на поље уметничког образовања преко истраживања заснованих на мерењу, предвиђању, квантификацији (према Schulte, 2018: 221). Такав приступ истраживању обезбедио је реторику о дечијем цртању (намерно користимо овај термин, који указује на медиј који је био фокус модернистичких истраживања) као универзалном и предвидивом, које може бити мерено и студирано; успоставио је гледање на цртеже деце кроз естетику визуелног реализма који користимо као критеријум за процењивање и интерпретацију компетенција деце (Schulte, 2018). Ову парадигму препознајемо у модернистичким истраживањима која су примењивала методологију прикупљања великог броја дечијих цртежа, њихову категоризацију и анализу и извођење одређених закључака са фокусом на њихове формалне квалитете и репрезентационе аспекте. Овакав приступ назван је *археолошким* начином мишљења (*archaeological mode of thinking*) (према Pearson, 2001), чиме се указује на третирање цртежа као статичних и изолованих артефаката прошлости, без разумевања њиховог друштвеног и културног контекста.

³⁴ Термин који се односи на групу аутора који преиспитују резултате развојних теорија.

Ову методологију примењивала је већина истраживача 19, али и прве половине 20. века као што су Ричи, Кершенштајнер, Лике, Левенфелд, Кокс, Гарднер (Ђорђевић, 2024). Како Томпсон (Christine Marmé Thompson)³⁵ износи, проблем са тим истраживањима био је у неуједначеној методологији, у доминантном фокусу на анализи цртежа, у занемаривању утицаја вршњака на ликовни развој, па чак и занемаривању изражених варијација у различитим локалним контекстима (Thompson, 2012: 230). Један од проблема првобитних истраживања јесте и разумевање цртања као универзалне активности међу децом, које је потиснуло чињеницу да многа деца заправо и не цртају. Указује се да би истраживање цртачког процеса, уместо цртежа као докумената/артефаката, могло показати да постоје ситуациони фактори (као што су прилика, доступност материјала и модела, време и охрабрење и слично) који утичу на децу приликом одлуке да се укључе у ту активност (Pearson, 2001; Walsh, 2002). Истраживања постмодерних перспектива уводе и премису дистинкције између дечијег независног, спонтаног цртања и цртања које је одговор на захтев одраслих. Такође се указује и на значајне разлике које се могу појавити у закључцима истраживања, када се анализира један изоловани дечији рад у односу на анализу серије продуката дететове континуиране ликовне активности (према Thompson, 2012: 228).

Аутори постмодерних перспектива, ослањајући се на теорије и истраживања студија детињства, указују на значај промене истраживачке парадигме која ће превазићи застарела интересовања према естетским или развојним карактеристикама цртежа, а децу прихватити као равноправне учеснике у истраживању и која ће дечије ликовне активности схватити као облик друштвене праксе (Ivashkevich, 2009; Pearson, 2001; Rech, 2018; Tarr, 2018; Thompson, 2017). Испитивање дечијег ликовног стваралаштва као друштвеног конструкта подразумева супротстављање потреби да се она разматра у оквирима теорије естетике и неминовно узима у обзир оно што је дете представило или изразило, услове који су условили настанак тог рада, као и улогу свих који тај рад проучавају (према Wilson, 1997b: 157). Овим ставом се упућује на потребу да се цртачке активности детета разумеју као један од видова дететових истраживања битних животних тема и проблема, што анализирање дечијих радова само из угла експресије или репрезентације чини излишним.

Тако је у истраживањима развоја дечијег ликовног израза од краја 20. века прихваћена етнографска методологија са техникама посматрања, партиципације, формалних и неформалних разговора са децом. Нова позиција истраживања у области ликовног васпитања и образовања подразумева приступ дечијим активностима цртања као перформативним, колаборативним и релационим догађајима креирања значења. Са ове позиције дечији цртежи се не посматрају као артефакти, већ као перформанс или пракса, као спој различитих елемената, по узору на Делезову и Гатаријеву идеју „асамблажа“ (према Rech, 2018: 45). За истраживача дечијих цртежа који цртање разуме као друштвени процес, истраживање захтева учешће у том динамичном асамблажу, присутност у ситуацији, предусретљивост и спремност да документује све догађаје које прате активност цртања и слушање дечијих теорија (Thompson, 2017). Томпсон износи уверење да информисано и продуктивно разумевање ликовних радова деце предшколског узраста захтева континуирану партиципацију у овим ликовним активностима. Такав приступ истраживању

³⁵ Кристин Томпсон, професорка у области уметничког образовања на Универзитету Penn State, САД. Њен истраживачки рад је усмерен на питања дечије културе и ликовног стваралаштва, са посебним фокусом на друштвени контекст који одликује дечији ликовни израз и стваралаштво. Њени радови су објављивани у бројним међународним научним часописима из области уметности и раног образовања и изузетно су цитирани. Ауторка је и коауторка броја зборника у области теорије и праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског и школског узраста и добитница значајних признања у овој области. Резултати њеног истраживачког рада представљају кључан корпус референци у нашем истраживању.

омогућава сагледавање низа перспектива, контекста и спонтаних вербализација предшколаца. Истраживач треба да заузме улогу активног посматрача и допринесе корпусу досадашњих знања о развојном процесу увидима у оне изузетке који су измакли методологији анализе формалних карактеристика дечијих цртежа (Thompson, 1990: 117). Ауторка истиче да су њена нова истраживања дубоко заснована на слушању деце унутар контекста у ком се осећају сигурно, мотивисано и поштовано. Сматра да прихватање дечијег стваралаштва као социјалне, интертекстуалне и перформативне праксе чини есенцијалну карактеристику њене истраживачке праксе тако што је присутна, што посматра и документује, док је уједно и део интеракције (Thompson, 2009; 2016).

Увиђамо да присуство одраслог истраживача у ликовним активностима деце постаје норма у постмодерним истраживањима феномена дечијег ликовног стваралаштва. На основу анализе ових истраживања, изнесен је закључак да аутори децу укључују као активне учеснике истраживачког процеса који подразумева партиципацију, посматрање и документовање као главне технике истраживања; теоријски оквир претпоставља дечији ликовни израз као друштвено условљен и превазилази теорију фаза развоја прихватањем социокултурних фактора, вршњачког учења и кооперативних интеракција деце и одраслих; извештаји ових истраживања доминантно имају наративну форму; препознаје се снажна педагошка оријентација и мотивисаност истраживања (видети више у Đorđević, 2024).

Поред етнографске методологије, постмодерни истраживачи дечијег ликовног стваралаштва реализују крос-културна истраживања која су најпре уведена са циљем да се преиспита универзалност импулса да се бави ликовном активношћу и универзалност дечијег ликовног језика, описаних модернистичком теоријом фаза ликовног развоја. Централна идеја нових истраживања подразумева културу као кључни контекст у разумевању дечијег ликовног развоја (према Newton & Kantner, 1997: 165).

2.1.1 Проблематизовање цртежа као искључивог узорка истраживања

Као што смо могли приметити, модернистичка истраживања дечијих ликовних радова доминантно су фокусирана на медиј цртежа, док су остали медији у којима се деца ликовно изражавају видно занемарени (Golomb, 1993b; Kindler, 2004a, 2004b; Thompson, 2012).

Закључке Рудолфа Арнхајма да визуелно мишљење узрокује трансформације у самом ликовном изразу и репрезентацији Голомб је применила у својим истраживањима тродимензионалних радова деце, како би дубље испитала потешкоће са којима се деца сусрећу приликом извођења репрезентација у медију цртежа (Golomb, 1993a). Разматрајући аспекте комплексности, симетрије, баланса и препознатљивости, испитивала је уочљивост линеарног напретка репрезентације у тродимензионалном медију, радећи са сто деветоро деце узраста од 4 до 13 година. Закључци њених истраживања оспоравају раније ставове да тродимензионално моделовање представља фазу у постепеној прогресији вештина, каква се може пратити у развоју дечјег цртежа, јер се показало да деца испољавају разумевање тродимензионалних концепата већ у веома раном узрасту (Golomb, 1993a; 1997; 2004). Способност деце да користе различите моделе за потребе различитих репрезентација Голомб препознаје као доказ неоспориве флексибилности репрезентационих схема и у цртању и у моделовању, што је закључак који додатно позива и на ре-евалуацију концепта фаза у развоју ликовног приказа ка визуелном реализму као циљу (2004: 356). Постављање реалистичног представљања као универзалног циља процеса ликовног развоја окарактерисано је као резултат „игнорисања природе дводимензионалног медија и интринзичке тешкоће за представљање тродимензионалног” (Golomb, 1993b: 3).

2.2 ПРЕИСПИТИВАЊЕ КРИТЕРИЈУМА ВИЗУЕЛНОГ РЕАЛИЗМА

Стандард реализма, као што смо објаснили у претходном делу ове теоријске целине, коришћен је као критеријум у анализи и процени дечијих цртежа највише под утицајем Пијажеове теорије когнитивног развоја. Иако се Пијаже није директно бавио дечијим ликовним развојем, изражавао је своју зачуђеност „девијацијама“ које се примећују на дечијим цртежима у односу на реалистични приказ (према Thompson, 2012: 223). Такође, објаснили смо и да је Левенфелдова дефиниција ликовног развоја детета као напретка од фазе шкрабања до фазе визуелног реализма постала једна од најутицајнијих у разумевању феномена дечијег цртежа. Према тој теорији, способност детета да објекте из стварности прикаже тачно узима се као основна мера напретка и као крајњи циљ развоја. Међутим, теорија овог напретка ка циљу репрезентације према нормама визуелног реализма наишла је на озбиљно преиспитивање и критику значајног броја аутора пред крај 20. века.

На првом месту, препознато је да овакво гледиште није у складу са савременим светом уметности у ком визуелни реализам престаје да буде норматив (Kindler, 2010). Указује се да је важно сагледати широк спектар сврхе или функције коју визуелне представе имају, како кроз историју, тако и у различитим културолошким перспективама, узимајући као пример мапе, логое и декоративне уметности као форме у којима визуелни реализам нема никаквог значаја (Kindler & Darras, 1997; Wolf & Perry, 1988). Ови аутори такође подсећају да реализам није представљао једини критеријум ни кроз историју уметности западне културе и да су, штавише, различити уметнички стилови и правци 20. века показали да је вредновање реалистичке репрезентације над другим видовима визуелне манифестације сасвим неисправно, што даље повлачи и дискредитовање вредновања визуелног реализма као искључиве очекиване крајње тачке развоја дечијег ликовног израза (Golomb, 2004; Kindler & Darras, 1997).

У овој тачки преиспитивања критеријума визуелног реализма уводи се питање разумевања процеса и природе репрезентације. Аткинсон (Dennis Atkinson)³⁶ закључује да идеја о репрезентацији, примењена у традиционалној теорији фаза развоја, подразумева репрезентацију као процес тачног приказивања света са једне статичке тачке гледишта (Atkinson, 1991: 59). Аутор указује да су истраживања дечијих способности мерена на основу кључног мерила – стандарда коришћења линеарне перспективе која је „постала тако натурализована у нашој западној свести, да тежимо веровању да начин на који видимо свет одговара начину на који је он представљен у приказима перспективе“ (Atkinson, 1991: 60), што је довело до учвршћивања овог мерила за процену способности цртања. Како аутор даље објашњава, перспектива је тако постала синоним за визуелну репрезентацију. Искључивом применом парадигме перспективне репрезентације у анализи дечијег представљања простора долази се до занемаривања других занимљивих и паметних метода репрезентације које деца користе, јер усмереност на једну парадигму повлачи искључивост према другим системима репрезентације који нису компатибилни са њом (Atkinson 1991: 60).

Други аутори објашњавају да, када истраживање започне из угла природе репрезентације, свака девијација од реалности може се сматрати доказом неразвијености. Напомиње се да је овај став некритички прихваћен од стране пијажетиста и неопијажетиста, као и од британске школе истраживача који заправо испитују недостатке у дечијим цртежима (Golomb, 1997, према Thompson, 2012: 223). Из нове перспективе, објашњава

³⁶ Денис Аткинсон, професор емеритус на Одељењу за образовне студије, Goldsmiths, Универзитет у Лондону. Бави се истраживањем филозофије, етике и естетике у области уметности у образовању, као и развојем филозофске основе за педагошке праксе које покушавају да ефикасно одговоре на различите начине на које ученици или деца уче, обрађујући пажњу на различите екологије праксе.

Голомб, репрезентацију треба разумети као конструктивну менталну активност, а не као буквалну имитацију или копију (2004). Позивајући се на Арнхајма, ауторка додаје да је у сржи репрезентације потреба да се креирају еквиваленти приказиваним објектима у одређеном медију, који ће том објекту одговарати по структури или динамици, али не буквално представљати тај објект (Golomb, 2004: 3). „Репрезентација може бити 'ре-презентација' претходних догађаја или постојећих објеката, али не нужно само њих. 'Репрезентацијом' се овде подразумева активна и креативна конструкција света у разноврсним медијима” (Matthews, 1999: 3). Аткинсон разуме да се приликом посматрања визуелне представе „спољна реалност не може посматрати као једина референца, већ су то и друге слике/прикази и дискурси унутар којих се ствара разумевање визуелних структура” (2002: 17). Голомб ову изјаву допуњује схватањем да су цртежи „креативна потрага за значењем”, што даље води ка посматрању ликовног развоја као доминантно когнитивне активности решавања проблема (Golomb, 2004: 4). Сугерише се да, изнад свега, не постоје докази који би подржали претпоставку да је способност приказивања реалистичних реплика света регулисана неким механизмом развоја, јер заправо већина одраслих никада не достигне овај ниво ликовног израза, док они који постигну ове способности то успеју захваљујући континуираном вежбању у оквиру културолошки заснованих форми подучавања (према Kindler, 2004b: 237).

Додатно се критикује и претпоставка да се деца у цртежу баве репрезентацијом тек у пресхематској фази, док се графичке активности пре тога („шкрабање”) не сврставају у вид репрезентације, као што је Левефелд изнео (према Atkinson, 1991: 61). Наиме, како Аткинсон објашњава, схватање цртања као семиотичке активности позива на преиспитивање конвенционалног разумевања визуелне репрезентације као покушаја презентације или репродукције стварности, и уместо тога усмерава на разумевање цртежа као процеса означавања (2002: 17). Аткинсон, према томе, износи хипотезу да се у дискурсу семиотике, као студије знакова и система означавања, цртежи могу посматрати као семиотички процеси и структуре које деца организују и конструишу за специфичне потребе означавања или репрезентације (2002: 17). Аутор наглашава да се из семиотичке перспективе чак и најранији дечији цртежи могу разумети као настанак графичке синтаксе: „'локална семиотика' коју дете развија у циљу произвођења репрезентационих слика” (Atkinson, 2002: 57). У овој тврдњи се позива на објашњење цртежа-шкрабања, али не као насумичних или хаотичних, већ као организованих форми репрезентационе мисли, што је представљено у студији *Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning* (Matthews, 1999) (*Умјетносћ деце и адолесценација: Конструкција значења*). Ова књига послужила је као инспирација многим ауторима које цитирамо у нашем раду. Аутор студије је у њој одбацио критеријуме анализе попут препознатљивости приказаних објеката, као и претпоставку да деца приступају цртању како би приказала неки стварни објект из једне фиксиране перспективе. Уместо тога, покушао је да објасни како дечије понашање приликом првих графичких активности има своју унутрашњу структуру и систематичност; да то понашање није безначајно, већ да игра важну улогу у когнитивном и афективном развоју; да је то понашање део формирања комплексних дескрипција реалности које имају визуелне, тактилне, кинестетичке и кинематичке аспекте (Matthews, 1999). Такође је преузео задатак да објасни како, приликом репрезентација, деца узимају у обзир различите атрибуте објеката које приказују (њихове структуре, визуелну појавност, масу, тежину, покрет, трајање, брзине, амплитуде, ритам, темпо и друго), као експресивне елементе унутар визуелног медија, које затим организују у комплексне репрезентације стварности (Matthews, 1999: 5). У књизи се препознаје утицај Арнхајмове теорије у разумевању дечијег цртежа као једног од експресивних репрезентационих чинова, који „демонстрира семантичке и организационе карактеристике и никако није без значења и само обична шкработина” (Matthews, 1999: 5).

У подухвату да аргументује своју хипотезу о семиотичкој природи цртежа, Аткинсон (2002) примењује и херменеутику као методологију за преиспитивање проблема интерпретације. Служећи се овом методологијом, аутор објашњава да је централни задатак савремене херменеутике покушај да разуме како се значење формира унутар комплексних друштвених позиција и да ода признање условљености значења медијима као што су језик и слика унутар специфичног друштвеног и културолошког контекста. У том смислу, наглашава да је значење ликовног рада детета за одраслу особу која треба да одговори на њега „зависан од социокултурних животних контекста у којима ликовни рад функционише као семиотички материјал” (Atkinson, 2002: 28). Позиције детета и одраслог објашњава као изграђене на различитим феноменолошким и социокултурним темељима, због чега може доћи до конфликта интерпретације између значења ликовног рада за сваког од њих. На интерпретацију дечијег ликовног рада од стране одраслог (ликовног педагога и других) утичу традиције разумевања визуелне репрезентације на основу којих су они формирали своја разумевања овог феномена. У закључку, Аткинсон истиче да разумевање цртежа кроз критеријум визуелног реализма или линеране перспективе условљава један специфичан приступ евалуацији репрезентационе ефикасности цртежа, па тиме и адекватних педагошких интервенција (2002: 47). Упозорава да ће се, на основу овог критеријума теорије фазе развоја дечијег ликовног израза, деца процењивати као лоши или добри цртачи, „а у међувремену ће се пропустити сви други разноврсни семиотички интереси и перцептивна и когнитивна искуства која су довела до те ликовне продукције” (Atkinson, 2002: 49).

2.3 ДЕКОНСТРУКЦИЈА КОНЦЕПТА ЛИНЕАРНОСТИ РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА

Теорија фаза развоја дечијег ликовног израза подразумева линеарност, односно напредак ликовне представе кроз фазе који иде једном линеарном узлазном путањом до зрелог ликовног израза, препознатог у визуелном реализму. Овако перципирана путања развоја дошла је под лупу истраживача крајем 20. века и до сада можемо приметити неколико различитих перспектива које оспоравају овај концепт.

2.3.1 Теорија развијања репертоара цртачких система

Полазећи од критике модернистичких теорија које развој дечијег цртежа тумаче као линеаран процес усавршавања у правцу реалистичког приказа, аутори Дени Вулф (Dennie Wolf) и Марта Дејвис Пери (Martha Davis Perry) предлажу алтернативни концепт, заснован на идеји више могућих цртачких система (1988). Овај њихов концепт инспирисао је даља промишљања аутора у овој области (види Atkinson, 2002; Golomb, 1993a; Kindler, 2010; Kindler & Darras, 1997; Matthews, 1999).

Вулф и Пери су приметили да и унутар појединачних фаза, како су дефинисане од стране Левенфелда и других, постоје варијације разноврсности симболичких језика, а цртање је само један од њих (Wolf & Perry, 1988). Своју теорију започели су претпоставком да ликовни развој не подразумева развијање само једне врсте цртања, већ репертоара цртачких система (енгл. *a repertoire of drawing systems*), али уз то и мудрост деце да у различитим ситуацијама посежу за неким од њих у свом изражавању. Аутори говоре о „цртачким системима” међу које сврставају, између осталог, цртање мапа, шема, дијаграма, графикона и друго, као и о различитим жанровима који се могу приметити у дечијим радовима, у зависности од теме или сврхе ликовног рада. Објашњавају да сваки од тих жанрова омогућава специфични културолошки језик за концептуализацију и бележење природе визуелног искуства и фокусира се на неки одређени вид информације, количину

детаља, формат рада и слично. Аутори су се посебно посветили анализи цртања мапа како би објаснили и аргументовали теорију да се развој ликовног израза може разумети као процес генерисања репертоара визуелних језика и деликатне осетљивости на адекватност избора једног од њих, у односу на конкретну тему (Wolf & Perry, 1988: 24).

Опис развоја који су дали поменути аутори донекле има сличности са модернистичком теоријом развоја ликовног језика, у смислу да и даље приказује одређене секвенце, поступност у постизању одређених система којима ће се приказати тродимензионални свет дводимензионалним белешкама. Међутим, како објашњавају, њихова теорија се од модернистичке перспективе разликује у томе што тачке развоја ових система не представљају фазу на путу ка визуелном реализму, као и што тај развој није искључиво одређен јасним степеницама. Уместо тога, развој је описан као „континуирана еволуција сваког од појединачних система и проширивање вокабулара система цртања” (Wolf & Perry, 1988: 21). Служили су се различитим примерима дечијих цртежа да илуструју како се у развоју дечијег ликовног израза не дешава еволуција од бесмисленог шкрабања ка илузионистичком линијском цртежу, већ развој репертоара различитих цртачких система као и знања о моћи сваког од њих. Из те нове перспективе види се да се деца не служе искључиво системом који су последњи развила (једна фаза не смењује другу), већ да бирају између свих до тада развијених и усвојених система (Wolf & Perry, 1988: 22).

Сумирано, ова теорија негира тврдњу да је свака фаза у развоју дечијег ликовног израза искључива у примени одређеног ликовног језика, јер заправо деца свесно бирају који ће систем цртања применити у зависности од сврхе цртежа. Закључак је да свесни избор, а не правило унутрашње структуре развоја, одређује дечију ликовну продукцију, као и да деца, која су развила способност за цртање визуелно реалистичних представа, нису конзистентна у примени визуелног реализма (Wolf & Perry, 1988). Поједини аутори су приметили да је још и Лике указао на чињеницу да дете бира интелектуални реализам и да то није нешто што претходи визуелном реализму само по себи – та фаза рефлектује посвећеност алтернативном идеалу онога што би цртеж требало да представља и постоји као могућност презентације током целог живота (Costall, 2001, према Thompson, 2012: 224).

У појединим новијим радовима могу се запазити и замерке изнете на рачун теорије репертоара цртачких система. Једна од њих указује да се овом теоријом не може објаснити уметнички развој, јер је њен фокус прешироко усмерен на све видове ликовних репрезентација (Kindler, 2010). Са друге стране се указује да су аутори занемарили многе спољашње (друштвене и културолошке) факторе, који утичу на децу приликом одабира одређеног система и уместо тога се задовољили објашњењем да је развој резултат неког универзалног унутрашњег карактера (Pearson, 2001). Ми примећујемо да је фокус истраживања искључиво усмерен на медиј цртежа, што је проблем на који се већ указује из постмодерне перспективе истраживања развоја ликовног израза. Међутим, и поред ових критика, теорија репертоара цртачких система подстакла је нова размишљања у пољу теорија развоја дечијег ликовног изражавања, између осталог, управо указујући да оно не мора нужно бити *уметничко*.

2.3.2 Функционална интерпретација развоја ликовног израза

Нову интерпретацију развоја дечијег ликовног израза, која се супротставља традиционалној теорији фаза развоја тиме што уводи предлог другачије шеме развоја у односу на поступне хијерархијске прогресије даје Денис Аткинсон. У својој интерпретацији Аткинсон креће од питања како деца користе цртеж. Његова хипотеза је да деца у свом ликовном раду цртеж користе да представе распон искуствених оријентација, притом се служећи „инвентивном и еклектичком употребом знаковних конфигурација” (Atkinson, 1991: 58). Своју теорију разрађује применом термина *цртачки системи* и *цртачки дискурси*.

Наиме, иако Аткинсон, позивајући се на претпоставке Вулфа и Пери, прихвата у својој тези перспективу гледања на развој ликовног израза као на развијање репертоара цртачких система, кључни фокус му је на начину на који се ови системи користе. У овом процесу он се служи аналогijом коришћења цртежа са коришћењем језика, тако што објашњава да људи од статичких форми језика генеришу бесконачно много локалних дискурса тако што речи снабдевају сопственим локалним значењима. Према томе, у процесу коришћења језика веома је важно питање контекста те примене, који подразумева биографску историју особе, њене интересе и жеље, а у релацији са тренутним временом и местом у ком примењује одређену конфигурацију речи. Све ово чини дискурс једне особе, а исти принцип, указује Аткинсон, може се применити у разумевању дечијег цртежа. Аутор објашњава да деца на исти начин дају значења својим графичким траговима/знаковима или знаковним конфигурацијама док их користе у својим цртачким системима (Atkinson, 1991: 68). Тако, цртачки дискурс представља конкретно функционисање дечијег цртачког система унутар конкретног контекста примене, а у различитим контекстима цртања исти систем може бити искоришћен на сасвим другачији начин, креирајући нову врсту цртачког дискурса (Atkinson, 1991: 68). Аткинсон описује да деца кроз ликовне активности конструишу наративе, описују временске секвенце, играју игре, описују акције, објекте и просторне релације, односно „развијају семиотичке стратегије као и концептуално размишљање” (Atkinson, 2002: 77).

Да би се конкретније осврнуо на проблем традиционално представљене развојне путање као линеарног прогреса од безначајних трагова до визуелног реализма или примене линеарне перспективе у цртежу, Аткинсон у своју теорију уводи и питање *акултурације*. Под овим појмом аутор подразумева „аклиматизовање деце на постојећу културу, које даље подразумева поступно постављање инхибитора на рано еклектичко коришћење цртежа” (Atkinson, 1991: 70). Тако долази до предлога нове перспективе развоја ликовног израза која указује како на сужавање опсега примене цртачких дискурса, тако и на појаву стремљења ка једном специфичном цртачком систему, као што је управо визуелни реализам. Та перспектива супротставља се виђењу развоја од простих ка сложенијим фазама, од инфериорних до супериорних система репрезентације и, супротно томе, указује на опадање спектра цртачких система са одрастањем. Наиме, како Аткинсон примећује, са функционалне тачке гледишта

[г]енијалност стварања разноврсних цртачких дискурса сугерише да, у функционалном смислу, дечија употреба цртежа је много сложенија него што се мисли. Када функционишу унутар цртежа, деца испољавају комплексну употребу ове активности која има тенденцију да се распрши током процеса акултурације. Ово имплицира да како деца расту, њихова употреба цртежа се сужава. (Atkinson, 1991: 70)

Кључна тачка у посматрању развоја ликовног израза из функционалне перспективе, наглашава Аткинсон, указује на постепено смањивање варијетета употребе цртежа. То потврђује неадекватност традиционалног погледа на овај развој који предлаже хијерархијско напредовање од простих ка сложенијим формама. Аутор објашњава да запажена тенденција деце старијих разреда основне школе да ограничавају своју употребу цртежа потиче од њихове новоразвијене тенденције да вреднују и процењују одређене цртачке системе. Тако долази до промене која од инвентивних креатора разноврсних цртачких дискурса ствара особе фокусиране на форму. Један од узрока Аткинсон види у директном и индиректном учењу деце да цртеж служи постизању одређене форме репрезентације која тачно приказује тродимензионални свет (Atkinson, 1991: 71).

2.3.3 Концепт У-кривуље (U-curve)

Још једна теорија која је омогућила реконструкцију концепта линеарности развоја дечијег ликовног израза произашла је из Гарднеровог концепта *цветања* дечијег ликовног израза око 6. године живота и препознавања новог периода опадања дечијег интересовања према цртежу као језику комуникације.

Прва и најзначајнија објашњења овог концепта путање развоја ликовног израза дали су Гарднер, Џесика Дејвис (Jessica Davis) и Елен Винер (Ellen Winner) (Davis, 1991, 1993; Davis & Gardner, 1993; Gardner & Winner, 1982), на основу експерименталних истраживања реализованих у оквиру Пројекта Зиро на Харварду. Теоријске основе истраживања почивале су доминантно на раду Рудолфа Арнхајма и Нелсона Гудмана (према Davis, 1997a: 132–133). Наводи се да је овај феномен ипак примећен још 1948. године од стране швајцарског уметника и педагога Родолфа Тофера (Winner & Drake, 2022: 5). Сумирано, феномен који је откривен указује да ране способности детета у пољу графичке симболизације опадају са почетком школовања, готово потпуно нестајући у узрасту између 8 и 11 година, што је период који се назива и *фазом дословног представљања* (*the literal phase*). Ово се дешава, наводно, због повећања тежње детета за фотографском сличношћу приказа. Објашњава се да деца овог узраста губе слободу експресије, присутну у претходном периоду, и у овом узрасту се срећу са неуспелим покушајима да реплицирају физичку реалност или шаблонске репродукције стереотипних решења. Додатна истраживања показала су да, поред тога што у овом школском узрасту опада експресивност ликовног израза, са друге стране се повећава дететова способност да препозна ове естетске аспекте у радовима других, што нуди још једно објашњење дететовог разочарења у сопствени ликовни рад (према Davis, 1997b: 51). Слично је на овај развој гледао и Цижек који је забележио да се у ликовном раду деце примећује криза око 14. године живота, када се буди дететов интелект, па дете постаје самокритично до те мере да онемогућава сопствени креативни рад (према Winner & Drake, 2022: 40). Због свега наведеног, већина деце у овом узрасту одустаје од даљих ликовних истраживања. Сматра се да, изузев код уметника код којих се умеће покаже већ у адолесценцији, након ове *фазе дословног представљања* готово да нема даљег напретка у вештинама или графичкој симболизацији. Ова развојна путања од демонстрације првих способности, преко периода опадања у школском добу, до новог сазревања израза мањине коју чине уметници, описана је као У-обликована путања или *У-кривуља*. У графичком приказу овог развоја, на првом врху алфабетног слова У (U), налазе се веома експресивни цртежи деце предшколског узраста, на другом врху су експресивни цртежи одраслих уметника, док се конвенционални цртежи деце школског узраста налазе на дну кривуље. Додатна истраживања показала су да би се та доња тачка у графичком приказу могла чак и продужити у линију ка десно, као у алфабетном слову L, због дужине трајања овог периода (Davis, 1997a: 133).

Дејвис је, на основу резултата својих истраживања, извела закључак да опадање изражајности цртежа након периода цветања креативности у предшколском узрасту представља последицу губитка потребних вештина да се естетска разумевања визуелно артикулишу, иако сама естетска разумевања настављају да расту упркос тој неспособности појединца да им да опипљиву форму (Davis, 1997a: 155).

На основу резултата овог и других сличних истраживања, примећено је да је концепт У-кривуље увео у истраживања развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва хипотезу да се идеја ликовног развоја не може олако схватити и да опадање дечије ликовне активности са поласком у школу мора имати одређене везе са недостатком значајних образовних искустава у области ликовног стваралаштва (Kindler, 1996). Одређена истраживања такође указују да се губитак интересовања према цртању, као и саме експресивности у цртежу током школског доба, не мора сматрати неминовним. Напротив, указује

се да се занемареност ликовног васпитања и образовања у школама не може посматрати одвојено од овог опадања интересовања према ликовном изражавању школске деце, те да је веома вероватно да би исправан приступ овој образовној области могао предупредити ову путању (Winner & Drake, 2022). Ауторка Маурин Кокс (Maureen Cox)³⁷ ову појаву дечијег незадовољства сопственим цртежима такође објашњава буђењем свести код деце о неадекватности њихових ликовних представа у поређењу са доступним представама у садржајима популарне културе, и наглашава да је управо то период када се јавља потреба за конкретним поучавањем деце у овој области (Koks, 2000: 110).

Коначно, и овај концепт наишао је на неодобравања постмодерне перспективе. Наиме, истраживањима вршеним у оквиру Пројекта Зиро замера се методологија поређења цртежа деце са цртежима афирмисаних уметника, где се поређењем експресивних и естетских карактеристика ове групе радова дошло до закључака о сличности радова деце од око 5–6 година и радова зрелих уметника. Такође се објашњава и да је Гудманов протокол, који је коришћен у истраживању Џесике Дејвис, експлицитно везан за систем вредности који одговара модернистичком уметничком наслеђу, а да везаност истраживања за једну специфичну уметничку традицију има своје предности и мане (Kindler, 2010). Док се позитивним сматра то што је ликовни развој стављен у контекст вредности уметничког света, са друге стране је онемогућено да се ова теорија примени у ширем контексту стално мењајућег света уметности. На ту критику се надовезује и проблем вршења поређења у уском оквиру западне традиције, због чега се и закључци могу сматрати релевантним само унутар културе западних друштава (Pariser & Van den Berg, 1997 према Kindler, 2000: 15). Тврдећи да истраживања која је реализовала Дејвис одражавају специфичну културолошку интерпретацију развојног феномена који не може бити објашњење на универзалном нивоу, група аутора поновила је њен експеримент радећи са кинеско-канадским испитаницима, на основу ког нису успели да детектују У-кривуљу, а у сумирању својих закључака позвали су на више истраживања која ће узети у обзир културолошке димензије у разумевању развоја ликовног израза (према Kindler, 2000: 15).

Са циљем да пронађе одговоре на препознате недостатке ове теорије, Ана Киндлер (Anna M. Kindler)³⁸ развија ново истраживање увођењем нових варијабли у оригинални протокол (пored одраслих експерата уводи децу као проценитеље цртежа), као и додатна истраживачка питања, а за учеснике бира становнике Тајвана (Kindler, 2000). Додатно преиспитивање теорије опадања естетских квалитета дечијих ликовних радова током преадолесцентских година живота на универзалном нивоу спроведено је и од стране групе аутора у раду са испитаницима из Канаде и Тајвана (Kindler, Liu, Pariser & Van den Berg, 2003). Резултати оба истраживања показали су да теорија У-кривуље не може бити универзално примењива и указали на веома јак утицај културе у развоју ликовног израза. Закључак је да се концепт ликовног развоја не може одвојити од естетских процена које су одређене културолошки, а као алтернатива концепту У-кривуље износи се предлог развоја виђеног унутар метафоре мапе. Ова метафора мапе такође представља критику линеарних концепција ликовног развоја као нови „концепт који прихвата немогућност свођења теорије развоја на универзални модел” (Kindler, 2000: 27).

³⁷ Маурин Кокс је ауторка британског порекла која се бави истраживањем карактеристика дечијег цртежа, од развојних карактеристика до специфичности појава на њима. Њена истраживачки рад је нарочито био изражен у периоду последње две деценије 20. века и у складу са тада актуелним перспективама промишљања овог феномена. Њена књига *Children's Drawings* преведена је српски језик и објављена 2000. године, што је омогућило да рад ове ауторке постане више доступан домаћим наставницима и истраживачима.

³⁸ Ана Киндлер, професорка на Одељењу за курикулум и педагогију Факултета за образовање Универзитета Британске Колумбије у Ванкуверу. Стекла је међународно признање за своја истраживања о развоју ликовног израза, социјалној когницији уметности, музејском образовању, мултикултурализму и међукултурним истраживањима и образовању наставника у области ликовног васпитања и образовања.

2.3.4 Модел мапе развоја дечијег ликовног израза

Питање контекста, као фактора развоја дечијег ликовног израза, доводи до кључног заокрета у истраживањима овог феномена. Узимајући питање контекста као кључну премису у креирању истраживачке методологије која се састоји од опсервације и емпијских студија, реализовано је истраживање у природним окружењима три различите групе испитаника (канадских, француских и јапанских), узраста од 3 до 7 година. Ово истраживање подразумевало је велику међукултурну сарадњу, као и лонгитудиналну студију развоја ликовног израза код сопствене деце аутора (Kindler & Darras, 1994). Методе коришћене у овом истраживању обухватале су анализу видео-материјала, цртежа и пратећег аудио-материјала, транскрипата дечијих вербалних коментара током активности цртања, као и бележака које су правили истраживачи, што је резултирало дефинисањем новог модела развоја дечијег ликовног израза, названог *модел мапе ликовног развоја* (енгл. *The Map Model of Pictorial Development*) (Kindler & Darras, 1997).

Како су аутори образложили (Kindler & Darras, 1994), а касније и допунили образложење свог приступа (Kindler & Darras, 1997), предложени модел мапе развоја заснован је на теоријским претпоставкама које обухватају теорију семиотике, социокултурну теорију, филозофску перспективу и концепт мултимедијалности (појам који су у извештају из 1997. године заменили појмом плуримедијалност)³⁹. Увиђамо да је теоријска основа овог модела заснована на постмодерним идејама детињства, студија детињства, педагогије и уметности. Теорија семиотике у овом контексту, као што смо могли видети у претходним разматрањима дечијег цртежа као репрезентације, указује на комуникациони потенцијал дечијих ликовних радова. Двоје аутора поставља модел развоја у ком се он посматра као семиотички процес који подразумева коришћење знакова, симбола и иконографије у активностима комуникације мисли, идеја, емоција, ставова, разумевања (према Kindler & Darras, 1994; 1997). Социокултурна теорија доприноси концептуализацији новог модела развоја ликовног израза подразумевањем његовог одвијања унутар интерактивне друштвене средине. Она је посебно примењена од стране двоје аутора у разумевању одвијања ликовног развоја унутар процеса учења, који је друштвене природе, као што је Виготски предложио (Kindler & Darras, 1994: 2; 1997: 20). Под филозофском перспективом аутори подразумевају прихватање претпоставке да је ликовни развој подстакнут динамиком конфликта између две супротстављене силе – привлачности и одбијања. То је дуалност коју је дефинисао Арнхајм (Kindler & Darras, 1997: 22). Принципом привлачности, односно *атракције*, аутори описују процес конструисања и организације знања конвергентним мишљењем, док под одбијањем, односно *рејулзијом*, подразумевају процес дивергентног мишљења које омогућава креирање изузетака кроз поступак прављења дистинкција. У контексту развоја ликовног израза, аутори су препознали ова два концепта унутар две различите тенденције: *јенеричке*, која поштује правила, правилности, предвидивост и ред, и *индивидуалистичке*, која води ка различитостима, јединствености и непредвидивости (1997: 22). Управо овим конфликтом аутори аргументују тезу нелинеарности ликовног развоја, што додатно допуњују идејом диверзификације и усложњавања ликовног израза деце као последице две врсте операција које називају *инкрементација* и *рачвање*. Први појам се односи на постепене квантитативне промене – инкременте, унутар једног општег оквира и обухватају континуиране, непрекинуте секвенце. Са друге стране, *рачвање* (енгл. *bifurcation*) је операција која подразумева нагле

³⁹ Иако Киндлер и Дарас нису образложили своју замену једног појма другим, овде наводимо две једноставне дефиниције које читаоцу могу указати на значајне разлике између њих: *мултимедијалност* (*multimediality*) указује на сусрећање два медија унутар једног објекта, док појам *плуримедијалност* (*plurimediality*) описује шири опсег различитих медија који могу истовремено постојати унутар и симултано доприносити значењу неког објекта (Odichi-Dan Ugorji, 2018: 15).

и драматичне промене у ликовном изразу, а заједно ове две операције воде ка развоју у виду мапе (Kindler & Darras, 1997: 22).

Последњи основ модела мапе развоја ликовног израза проналази се у погледу на стваралачку активност деце као на активност која превазилази границе једног медија и супротно томе, посматрању визуелне активности у сталном споју са другим формама комуникације и експресије, сачињеним од вербалних и гестовних елемената. Са овим у фокусу, аутори истичу да разматрање развоја ликовног израза мора обухватати и све друге експресивне елементе поред визуелних, који су често интегрални делови плури-медијалног процеса дечијег изражавања (Kindler & Darras, 1997: 23).

На основу ових поставки, аутори дефинишу модел сачињен од три сегмента: први сегмент обухвата иницијално формирање и „рођење” првих ликовних представа у најранијим дечијим годинама; други сегмент је посвећен целом том периоду „иницијалних ликовних представа” као „базичном, стабилном и ефикасном систему ликовне репрезентације који се чини уобичајено доступним”; трећи сегмент описује „многоструке путеве који се могу пратити у процесу развоја ликовног израза” (Kindler & Darras, 1997: 23).

У оквиру првог сегмента, аутори су идентификовали пет различитих „фаза” или нивоа, које су назвали *иконичносћима* (појам преузет из теорије семиотике) и одредили пет различитих иконичности. Кључно је имати у виду да аутори наглашавају како ове „фазе”, за разлику од фаза из развојних теорија, представљају оријентире и кључне тачке рачвања, а не означавање преласка из једне у наредну фазу чиме се претходна завршава (Kindler & Darras, 1994: 3). Такође, за разлику од карактеристика модернистичких теорија фаза развоја дечијег ликовног израза, аутори се уздржавају од повезивања одређене иконичности са специфичним узрастом детета, узимајући у обзир разноврсне факторе који утичу на мапу развоја сваког појединачног детета (Kindler & Darras, 1994: 3). У опису сваке иконичности, аутори наглашавају и објашњавају ниво утицаја, како генеричких, тако и индивидуалистичких тенденција, као и њихове специфичне одлике; детаљно објашњавају улогу средине у развоју сваке иконичности и описују формалне карактеристике резултата дечијих ликовних активности (видети детаљније у Kindler & Darras, 1994: 4–10; 1997: 25–31).

Други сегмент у моделу мапе развоја Киндлер и Дарас називају *иницијалним ликовним изразом* (енгл. *initialimagery*), који подразумева иконички систем развијен у раној фази живота и који показује „велику отпорност на промене” (Kindler & Darras, 1994: 10). Аутори су забележили да се у ликовним радовима деце раног школског узраста примећују сличности са ликовним радовима старијих особа које започињу аматерски да се баве ликовним радом, у чему препознају доминацију генеричке тенденције. Тај ликовни израз се испољава у једноставним и стабилним схемама које задовољавају основне потребе ликовне репрезентације и, иако није софистициран, систем иницијалног ликовног израза обезбеђује солидну основу за напредовање. Сугерише се да ово представља тачку у развоју ликовног израза коју је немогуће прећи без додатне стимулације, усмереног учења и труда, па је даљи развој много више зависан од подршке средине и културног контекста, од развоја у раним годинама живота. Аутори препознају и факторе који успоравају даљи напредак ликовног израза. Један од њих подразумева чињеницу да особама које се не баве уметношћу није неопходно даље усавршавање у коришћењу ликовног вокабулара. Као још један спутавајући фактор препознато је опште прихваћено уверење да је за постизање софистициране ликовне продукције неопходан урођени таленат (Kindler & Darras, 1997: 37).

У трећем сегменту модела мапе развоја ликовног израза аутори говоре о *раскрсницама* – генеричким и индивидуалистичким пољима ликовног израза. Аутори овим желе да опишу настајање вишеструких алтернативних ликовних система који се покрећу или генеричким или индивидуалистичким тенденцијама, а развој ових система виде као

зависан од културолошких и друштвених утицаја, укључујући формално образовање (Kindler & Darras, 1997: 37).

У свом каснијем раду, Киндлер је изнела напомену да двоје аутора није сугерисало да је њихов модел обухватио све могуће аспекте развоја у пољу визуелне уметности, већ да су њиме описали систем иницијалне ликовности. Том приликом је истакла да, иако овај приступ указује на одређене недостатке теорија фаза ликовног развоја, мане модела мапе јесу његова доминантна фокусираност на дводимензионалну репрезентацију, као и чињеница да се не односи на уско схваћен развој у уметничком домену, већ на много шире поље ликовних репрезентација (Kindler, 2004b: 240).

2.4 СОЦИОКУЛТУРНА ПЕРСПЕКТИВА РАЗВОЈА ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА И СТВАРАЛАШТВА

Могли бисмо рећи да је најзначајнији аспект, придодат теорији развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва, онај који указује на његову социокултурну природу. Прихватање ове идеје утицало је на развијање нових предлога објашњења развоја дечијег ликовног израза, као што су и она предложена теоријом развоја репертоара цртачких система, функционалне интерпретације, У-кривуље и модела мапе развоја.

Детињство унутар породице и усамљеничко развијање ликовних активности, како се на то раније гледало, не прихватају се као норма у времену када деца своја искуства стичу у великој мери ван породице, нарочито уз изложеност визуелној култури која укључује и „уметност за децу” (Anning & Ring, 2004; Bresler, 2002; Thompson, 1999a; 2012). Савремена визуелна култура је довела до преиспитивања традиционалних схватања овог поља. Кључна претпоставка је да, када почнемо размишљати о дечијем искуству у уметничким активностима у контексту и дечије ликовне активности прихватимо као друштвену праксу, много тога што је било раније општеприхваћено као разумевање овог феномена више се не може одржати (Pearson, 2002, према Thompson, 2012: 227). Постмодерна перспектива гледања на дечије ликовно стваралаштво омогућава разумевање да је контекст у ком деца данас упознају уметност и стичу свој симболички и ликовни језик, који затим користе да истражују и преносе значења, друштвен и чврсто условљен историјским контекстом (Bresler & Thompson, 2002; Walsh, 2002).

2.4.1 Утицај културе на развој ликовног израза и стваралаштва

Прве закључке да контекст културе има утицај на ликовни израз извео је Паџет (G. W. Paget, 1932, према Winner & Drake, 2022; Thompson, 2012), а касније у значајној мери Брент Вилсон (Wilson, 1987; Wilson & Litgvoet, 1992; Wilson & Wilson, 1979, 1981, 1984, према Wilson, 1999). Паџет је на основу 60 хиљада цртежа деце и одраслих из западних земаља приметио присутност „локалних конвенција” (Winner & Drake, 2022: 23). Документовани су утицаји културе на стил којим деца цртају, као и на сам садржај цртежа (на пример манга стил у Јапану који је последњих деценија чак и превазишао границе ове земље). Када се вратимо мало уназад, можемо рећи да је и теорија У-кривуље заснована на социјалној перспективи јер су Гарднер и Дејвис развили овај концепт на претпоставци да полазак у школу, са свим новинама које доноси за дете, од друштвених односа до захтева наставног програма, утиче на промену односа детета према својој цртачкој активности. И док су традиционална објашњења дечијег ликовног развоја представљала овај процес као усамљенички и као део природног одвијања, истраживачи овог феномена који данас много више времена проводе у комуникацији и интеракцији са децом увиђају да су у вртићима та усамљеничка искуства заправо веома ретка (Thompson, 1999a). Указује се да живописни свет савременог детета, које је за разлику од детета 19. и раног 20. века

окружено нефилтрираним информацијама из окружења, под директним утицајем искустава са другим људима, местима и стварима који чине извор његовог учења, што утиче на избор тема и форми у цртежу детета моделованог сликама комерцијалне културе, супротстављајући се оним традиционално схваћеним карактеристикама *дечије уметности* (Thompson, 2003).

Томпсон наводи да је све више доказа о томе да су чак и најранији цртежи деце друштвено и културолошки условљени и да одражавају доминантне естетске елементе окружења због чега се теорије фаза развоја цртежа одбацују, с обзиром на то да су потпуно занемаривале ове факторе (Thompson, 2012: 224). Разматрање ове теме може се пронаћи и код других аутора (Alland, 1983; Matthews, 1999). Мејџуз, на пример, у својој широко цитираној студији коју смо у претходном потпоглављу представили, износи увид о утицају средине и нарочито одраслих на дечији ликовни израз, као и о евидентности културолошких разлика у цртежима деце различитих култура. Он је ипак остао при ставу да је овај развој у многим аспектима универзално подстакнут унутрашњим системима (Matthews, 1999: 155), игноришући и сопствене увиде о екстринзичким факторима. Модел мапе развоја, који су представили Киндлер и Дарас, такође је заснован на идеји да је развој ликовног израза, као семиотичког процеса, заснован на социокултурним темељима, иако нису у потпуности одбацили ни биолошке основе овог развоја (Kindler & Darras, 1997, 1998).

У свом истраживачко-педагошком раду, Томпсон је, на основу пажљиве опсервације дечијег цртања и цртежа, приметила да се на већини цртежа не проналазе карактеристике описане од стране Левенфелда (као што су лебдеће фигуре) и да уместо тога цртежи приказују линије тла и неба, са фигурама поређаним у реду које гледају у посматрача (Thompson, 2003: 138). Додаје и да би, према Левенфелдовој теорији о детету које црта искључиво елементе својих личних искустава, требало да међу децом буде много више аутобиографских цртежа, на којима су представљени чланови породице и догађаји из живота. Она тврди да то, напротив, није случај јер дечији цртежи обилују ликовима као што су диносауруси, свемирски бродови и ликови из стрипова и анимираних филмова (Thompson, 2003: 138). Закључак не позива на одбацивање Левенфелдове теорије као нетачне, већ указује да је искуство детета у 21. веку много другачије и да пркоси традиционалним објашњењима. Исту појаву забележио је и Вилсон и, у више својих објављених истраживања, демонстрирао како су се одређене појаве, присутне на дечијим цртежима (начин на који се представља људска фигура), у савременом тренутку промениле у односу на оне описане пре више деценија (на пример како деца приказују фигуре из профила). Аутор то објашњава широком доступношћу стрипова у којима деца могу видети примере људских фигура представљених из најразличитијих углова (видети Wilson, 2008). У свом раду из 2004. године Вилсон даје историјски преглед доказа о манифестацијама различитих стилова културе на дечијим радовима. Примећује се да је пракса копирања софистицираних конвенција из стрипова и цртаних филмова међу децом заступљена када су сама, док у контексту васпитно-образовног система чешће производе цртеже који одговарају мерилима фаза развоја ликовног израза (Hamblen, 2002: 15).

Још 1977. године објављени су резултати интервјуисања деце школског узраста, који су указали да деца у великој мери уче цртање једна од других, као и да у значајно великој мери преузимају визуелне представе из популарних извора (Wilson & Wilson, 1977). То је довело до закључка да велики број деце не приступа измишљању сопствених ликовних решења, већ преузима постојећа из различитих извора. Како је сам Вилсон касније објаснио, поред неколико афирмативних реакција на тај објављени рад, аутори су углавном били оштро критиковани од својих колега, а као најоштријег критичара наводе Рудолфа Арнхајма (Wilson, 2004: 314). Арнхајм је и у једном свом тексту изнео разочарење приметним падом квалитета дечије уметности, објаснивши га последицом копирања слика

из стрипова и других комерцијалних извора, као и неадекватног приступа учитеља који недовољно усмеравају децу на испољавање личног стила (Arnheim, 1997: 14–15). Вилсон је и другим својим истраживањима указао да развој ликовних репрезентација може бити схваћен као процес превазилажења интризички заснованих ликовних представа под утицајем комплекснијих представа других, односно да је ликовни развој у многоне одређен графичким моделима који су доступни деци и младима у окружењу (Wilson & Wilson, 1984). Вилсон овако образлаже свој став:

Постмодерни поглед на развој ликовног израза заснива се на претпоставци да пошто је уметност друштвено конструисан феномен, онда су чак и ликовни радови деце обликовани моделима које пружа постојећа уметничка сцена, како преко популарне културе тако презентацијом дела високе уметности унутар образовних програма. (Wilson, 1997b: 156)

Вилсонова размишљања подстакла су уважавање питања функције цртежа, али се питању „зашто дете црта?“ додаје и друго питање – „зашто дете не црта?“ (Pearson, 2001: 358). Фокусирање на функцију цртања као активности, уместо на путању развоја цртежа као израза, приближава се перспективи у којој се цртање разуме као вид друштвене праксе, јер не захтева посматрање цртања као процеса који води ка неком циљу (Pearson, 2001: 356). Увиђа се да је, коју год вредност или значај да цртање има за дете, та вредност везана за контекст у ком се цртање одвија. У складу са тим, промена контекста мења и значај цртања, због чега ова активност може бити део игре, мерљива стратегија друштвеног одобравања, мерљив показатељ компетенције у одређеном репрезентационом систему и слично (Pearson, 2001). Запажено је да цртање често има функцију симболичке и конструктивне игре и да, нарочито у раном узрасту, представља активност која повезује децу (Thompson, 2002: 134). Указује се и на чињеницу да цртање може бити начин за убијање досаде, бег од насилних животних односа, начин за неговање страсти према неким појавама или стварима, а понекад и све ово заједно. На основу предоченог, износи се закључак да постоје разноврсни разлози потребе за цртањем, да разлог једне активности може имати различите функционалне логике, као и да сама активност не мора изгледати другачије када је њена функција другачија (Pearson, 2001: 358).

Прихватање цртања као друштвене праксе неизбежно позива на преиспитивање схватања развојних теорија о урођеним унутрашњим структурама које управљају развојем ликовног израза и доприноси постојећем корпусу знања о дечијем цртању кроз разумевање да деца могу бити укључена у много различитих цртачких активности на многе различите начине (Pearson, 2001: 362). Увиђа се да је девелопменталистичко разумевање дечијег развоја, као једнаког на сваком месту и у сваком времену, засновано на начелима биологије и еволуције, потпуно игнорисало културу. Супротно томе, данас посматрање развоја дечијег ликовног израза захтева посматрање света у коме дете одраста (Walsh, 2002). Уводи се појам „ситуационе природе развоја“ и указује да је за развијање детета у уметничком домену неопходан уметнички контекст, имајући у виду да деца постају добра у нечему што им је доступно и познато (Walsh, 2002: 105). Овај приступ одражава конструктивистичку теорију учења према којој је свако учење ситуационо, зависно од околности у којима се одвија. У том смислу, указује се на неисправност занемаривања појава дигиталних медија у свакодневним активностима деце, као и чињенице да су деца веома укључена у креирање дигиталних садржаја. Наглашава се да дигитални алати и програми постају доступни и најмлађој популацији, уз помоћ којих деца могу да креирају анимације, игрице, илустроване приче, да боје, додају звук и слично (Winner & Drake, 2022). Као што је дигитална уметност већ заузела своје значајно место у савременом уметничком свету, тако улази и у домен дечијег стваралаштва, а дечији радови који настају овим путем не могу бити анализирани нити мерени девелопменталистички утврђеним методама. Додатно се скреће пажња и на доступност најразличитијих примера

уметности путем интернета, што проширује дечије искуство, ликовни речник и помаже развој њихове визуелне имагинације (Winner & Drake, 2022: 26).

Кончано, у бројним научним радовима се чак примећује и смањивање тензије између модернистичког – натуралистичког погледа на уметнички развој и постмодернистичког – културолошког погледа на уметничка постигнућа, у складу са чим културолошки аспекти у формалном васпитно-образовном окружењу и ван њега почињу бити прихваћени као природни (Wilson, 2004: 317). Једна констатација сугерише да се у развоју могу опазити и универзални – биолошки и културолошки принципи (Winner & Drake, 2022: 27). У анализи реализованих крос-културних истраживања, аутори су пронашли елементе који поткрепљују тезу да готово сва деца теже да прикажу свет једноставним структурним еквивалентима (попут пуноглавца) и да те једноставне форме постепено добијају на комплексности, док са друге стране разлике и варијације које се примећују на радовима деце различитих култура представљају варијације тих основних структура (Winner & Drake, 2022: 27).

2.4.2 Утицај вршњачког учења на развој ликовног израза и стваралаштва деце

Док је традиционалним развојним теоријама цртачко искуство окарактерисано као усамљеничко, савремена истраживачка и педагошка пракса показују да то није случај (према Thompson, 2002: 131). Деца све више имају интеракцију са својим вршњацима у вртићима, школама, на игралиштима и слично. Нови закључци показују да дете различито приступа цртању у атмосфери изолованости у својој соби у односу на начин на који би цртало у групи вршњака (Wilson, 1997b).

Томпсон подсећа да је и Виготски наглашавао како је велики проценат дечијег учења заснован на њиховој интеракцији са вршњацима (Thompson, 1999a: 64). Ауторка сматра његов допринос уметничком образовању изузетно важним, јер је наглашавањем вршњачког утицаја скренута пажња на неизбежност, па и пожељност атмосфере у учионицама у којој деца заједно учествују у ликовним активностима (Thompson, 2012: 229). Позивајући се на бројне друге ауторе, Томпсон сумира закључке да деца често најрадије желе да науче оно чему их могу научити друга деца (Gussin Paley, 1981; Dyson, 1989, 1990; Corsaro, 1985 према Thompson, 1999a: 66). Као пример оваквој пракси ауторка нуди опис ситуације у вртићкој соби у којој група деце посматра и коментарише свог ликовно надареног друга. Објашњава да је то ситуација у којој се одвија комплексна социјална интеракција и веома значајни тренуци рефлексije, интерпретације и учења. Такође објашњава да су друга деца најбитнија публика за дете, јер она обезбеђују најнепосреднији и поуздан одговор који је детету потребан (Thompson, 2002: 137). Ауторка подсећа да би ова ситуација у релативно скорој прошлости била сасвим занемарена и да би се истраживачи фокусирали искључиво на продукт ликовног рада овог надареног детета, а да би се присуство других, њихови коментари и питања, њихове критички одобравајуће реакције, свеле на позадинску буку, потпуно избрисану у анализи цртежа који је том приликом настао (Thompson, 2012: 219–220). Постмодерно разумевање дечијих ликовних активности показује да цртање деце у групама „проширује њихове концепције о процесу цртања и обликује начин на који то цртање разумеју” (Thompson, 1999a: 67).

2.4.3. Реконструкција појма *гечија уметносћ*

Брент Вилсон у једном свом раду изјављује: „Могуће је, ипак, да лакоћа и брзина којом се деца класификују као уметници говори више о одраслима и њиховим претпо- ставкама о уметности него што говори о деци и њиховом уметничком развоју” (Wilson, 1997b: 155). Овом изјавом аутор износи своје уверење о концепту уметничког развоја

као о друштвеној конструкцији, а не као биолошкој чињеници. Кључна Вилсонова теза је да разумевање дечије уметности неизоставно захтева интерпретацију, па тако овај феномен различито значи различитим групама – свету образовања, свету уметности, свету науке. Посебно су уметници експресионизма у дечијим ликовним радовима видели израз слободан од традиција и правила, желећи да и сами побегну од конвенција које спутавају креативност. Њихов савременик, Франц Цижек, код деце је подстицао овај природни, конвенцијама неупрљани израз, држећи децу подаље од примера уметности одраслих. Са друге стране, како Вилсон указује, постмодерно виђење уметничког развоја предлаже тезу да је, као и уметност афирмисаних уметника, дечија уметност формирана по узору на моделе постојећих уметничких радова (Wilson, 1997b: 156).

За разлику од девелопменталиста, савремени истраживачи развоја дечијег ликовног стваралаштва који своју истраживачку праксу интегришу са својим педагошким радом и који пуно времена проводе са децом посматрајући њихова понашања, интеракције и комуникацију, износе на видело чињенице које оповргавају тезу да се овај развој дешава спонтаним преласком из једне фазе у другу. Уместо тога, приметили су да деца примењују вежбање различитих елемената ликовног репертоара. Томпсон је посебно посвећена овој теми и износи податке о дечијим спонтаним и самоиницираним активностима у вртићу које види као стратегије вежбања ликовних способности. Те стратегије, како ауторка указује, не разликују се много од стратегија које примењују одрасли уметници (Thompson, 1999b: 156). Гарднер је такође, анализом радова своје деце, констатовао да деца вероватно напредују у својим цртачким способностима управо захваљујући великом броју понављања одређених мотива на својим цртежима (Gardner, 1980). У том процесу вежбања нека деца се ослањају на копирање својих способнијих вршњака, друга деца траже помоћ од својих другара или васпитача; примећује се веома значајан ниво разговора и међусобних коментара међу децом на рачун изведених радова (Thompson, 1999a, 1999b, 2012).

Појам дечије уметности, из девелопменталистичке перспективе, подразумева описе дечијих ликовних радова према сличностима у структури и форми. Са друге стране, постмодерне теорије радије истичу индивидуалне карактеристике и варијабилитет цртежа које цртају различита деца. Недостаци описаних варијација виде се, између осталог, у методологији ранијих истраживања, која је анализирали дечији ликовни рад на задату тему, са мало информација добијених из дечијих самостално иницираних цртежа. Из постмодерне перспективе се сматра да упознавање деце кроз њихове добровољне радове много више доприноси разумевању дечијег интересовања према цртању и вредновању различитих приступа визуелној експресији, који се рефлектују како у личном, тако и у развојном смислу (Thompson, 1999b: 158). Томпсон истиче да садржаји који се појављују у дечијим добровољним ликовним радовима, под утицајем медија и вршњачке културе, резултирају идиосинкратичким развојним путањама које у значајној мери одступају од модернистичких описа дечије уметности. Ауторка додаје да дечија уметност данас одражава повећану комплексност дечијих живота, условљену променама у контекстима школовања и пријатељстава, уз апропријацију слика и идеја из популарне културе, што позива на критичко преиспитивање развојних и културолошких претпоставки које обликују праксу ликовног васпитања и образовања у предшколском узрасту (Thompson, 2003: 135). Закључује се да је оно што смо кроз 20. век називали дечијом уметношћу заправо резултат дечијег ликовног рада који је готово искључиво био инициран и вођен од стране одраслих (Wilson, 2007: 7).

Вилсон одлучно саопштава да „нема ничег природног у активностима деце које називамо уметничким“ (Wilson, 2004: 321). Подржавајући схватање уметности као аспекта глобалног визуелног феномена, конструисаног унутар различитих људских култура, аутор објашњава да је и сваки визуелни артефакт произведен од стране младе особе

управо продукт прожет културом. Таквим схватањем се превазилази модернистички концепт дечије уметности, уз напомену да су односи према дечијим креативним продуктима условљени доминирајућим културним вредностима у друштву, као и уверењима о детињству (Leeds, 1989; Thompsom, 2012; Wilson, 1997a, 1997b). Бројни аутори објаснили су да су и радови које је Цижек промовисао на изложбама дечије уметности заправо настали под великим утицајем његове педагогије уз присуство елемената културе, нарочито аустријског фолклора (Darling Kelly, 2004; Malvern, 1993; Reynolds, 1933; Stankiewicz, 2007).

Нова истраживања показују да постмодерни приступ анализи дечијих ликовних активности и радова демонстрира да је посматрање дечије уметности активан процес који подразумева интерпретацију, конструисану унутаринтер активног простора између посматрача и самог рада. Оваквим приступом омогућава се истраживање идеја и концепата унутар дечијих радова, док се са друге стране тим приступом онемогућава девелопменталистички приступ свођења радова на процену и оцену њихових формалних карактеристика (Hallam, Lee & Das Gupta, 2011: 192).

Превазилажење концепта дечије уметности омогућено је и афирмацијом комуникативне улоге дечијих ликовних радова. Тиме се одбацио модернистички концепт самоекспресивности у дечијим ликовним активностима као проста екстернализација неке унутрашње реалности, док се истиче његова функција трагања за повратном информацијом. Перспектива семиотике је омогућила да се у дечијим цртежима препозна та комуникативна функција, преко широког опсега знакова који се користе на интерактиван, флуидан и изражајан начин. Из ове перспективе се дечији цртеж разуме као врста мишљења, активност често праћена вокализацијом, фацијалним експресијама и покретима тела. Инсистира се на важности разумевања означитељске праксе коју деца користе у свом цртежу, у ком свака линија, боја и облик имају свој удео у грађењу значења. Посматрањем естетских и симболичких форми као алата комуникације, укључујемо се у релациони и интерактивни однос са децом као публика (Wright, 2010: 170–171).

Коначно, Брент Вилсон сматра да смо у 21. веку већ дошли до „краја дечије уметности” (Wilson, 2007). Његова теза је да су интереси са гледања на децу као на уметнике увелико померени на посматрање деце као произвођача и конзумента визуелне културе. Са друге стране додаје да, иако је крај дечије уметности приметан, он још увек није у потпуности образложен нити се сасвим разуме врста визуелне културе која је дошла на то место (Wilson, 2007: 6). Како даље објашњава, дечије ликовно стваралаштво може се поделити у две категорије. У прву категорију спадају радови настали спонтано, из дечије жеље и често под утицајем стрипова, филмова и других слика из популарне културе, док друга категорија обухвата оне дечије радове настале у васпитно-образовном контексту – и то су представе које су готово неизоставно инициране од стране одрасле особе. Вилсон сматра да се одрасли у школама нису много обазирали на оне продукте самосталног дечијег ликовног рада те да се термин „дечија уметност” управо односио на радове настале под утицајем васпитача и наставника. Аутор доминантно критикује модернистичку педагошку праксу у којој је педагог тај који је контролисао ликовни рад и развој ликовног израза деце, трудећи се да га задржи у преконвенционалној фази која је сматрана најзначајнијом одликом дечије уметности. Важна промена коју аутор види у новој перспективи гледишта на дечије стваралаштво односи се на увиђање чињенице да визуелна култура деце представља комплексне релације између визуелне културе одраслих и визуелне културе детињства (Wilson, 2007: 6–7).

3. ЗАКЉУЧАК ДРУГЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ

Доминантна теорија фаза развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва током 20. века, под јаким утицајем Пијажеове теорије когнитивног развоја, надограђена у Левенфелдовом моделу фаза развоја ликовног израза, подразумевала је следеће: ликовни развој се одвија једном природно урођеном универзалном и предвидивом путањом, која кроз препознатљиве фазе од шкрабања води до реалистичног дводимензионалног представљања тродимензионалне стварности на цртежу. То је природно уређен процес и као такав не захтева значајне интервенције или подстицаје окружења. Након дугог периода посматрања дечијих ликовних радова као својеврсне уметности коју смо називали *дечија уметност* кроз читав 20. век, нова сазнања о детету, детињству али и уметности, подстакла су преиспитивање, деконструкцију и проширивање девелопменталистичких теорија модерног доба.

Постмодерно оријентисане теорије истичу проблематичност модернистичких теорија о дечијем ликовном развоју и стваралаштву у неколико аспеката: доминантној методологији анализе дечијих цртежа ван контекста, са фокусом на естетске и развојне карактеристике; објективној немогућности дефинисања универзалних фаза уметничког развоја када је и сам појам уметности флуидан и несталан; непоузданости резултата истраживања дечијег ликовног развоја, заснованих искључиво на фактичкој анализи цртежа уз занемаривање других форми ликовног изражавања; базирању модернистичких истраживања на вредностима западне културе чиме се игноришу многи други културолошки и политички контексти.

Постмодерни дискурс подразумева присутност различитих интереса, перспектива, вредности и значења унутар визуелних културних текстова. Исти захтеви постављају се и наспрам интерпретација дечијих ликовних радова, чије читање захтева уважавање наслага значења придодатих од стране наставника, педагога, истраживача, али обавезно и од саме деце. У истраживањима дечијег ликовног изражавања инсистира се на подједнаком уважавању теорије уметности, као и развојних теорија. Постмодерни аутори су свесни и проблема, готово немогућности, да се успостави једна свеобухватна дефиниција или објашњење дечијег ликовног развоја, јер се сама уметност и теорије на којима се заснива стално мења. Подстакнути социокултурном теоријом Виготског и социологијом детињства, ови аутори увиђају да детињство, као ни уметност, нису статични концепти, непроменљиви кроз време и простор, те да универзалне истине о развоју дечијег ликовног израза и стваралаштва не могу више бити прихваћене као основа за педагошки рад у овом домену. Фокус истраживача и ликовних педагога се са формалних, естетских и репрезентационих аспеката дечијих цртежа проширио или померио ка процесима дечијих ликовних активности и према семиотичким и наративним димензијама дечијих ликовних радова. Методологија истраживања је у том контексту прикладно промењена – са приступа прикупљања и анализе цртежа као артефаката прешло се на етнографски приступ и крос-културну перспективу.

Кључни увиди изнесени на основу истраживања, спровођених од краја 20. века до данас, било да су она крос-културног или етнографског карактера, уважавају социјалну природу дечијег ликовног стваралаштва, као и утицај културе на развој дечијег ликовног израза. Актуелни радови описују и објашњавају утицај локалног окружења, школе, вршњака и популарне културе на дечији израз, али исто тако наглашавају различите функције дечијег ликовног рада, како за дете тако и за друштво. Као крајњи одговор на теорију фаза развоја ликовног израза деце, савремени аутори нуде аргументе да развој у

овом домену није линеаран, није хијерархичан, нема један циљ ка којем иде и није независан од средине у којој се одвија.

Фокус истраживања је са анализе дечијих радова померен на посматрање и разумевање околности и процеса који доводе до настајања тих радова, а пажња је посвећена испитивању доприноса интеракција деце са одраслима и вршњацима развоју ликовног израза. То је довело до веома важних увида о утицају свакодневних односа детета са другим људима у свом окружењу на функцију и на естетске одлике њихових ликовних радова, као и на развој њиховог ликовног израза. Због тога увиди ових истраживања доносе веома значајне импликације за ревизију праксе у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, што је тема којом ћемо се детаљно бавити у наредној теоријској целини.

III

ЛИКОВНО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Док су психолошке студије доминирале пољем истраживања феномена дечијих цртежа, педагошки рад у области ликовног васпитања и образовања уобличаван је актуелним односом према деци и детињству. Група аутора наводи да је тема раног уметничког образовања, поред испитивања дечијег развоја у цртежу и слици, била релативно запостављена до краја 20. века, када је више истраживача почело да се бави разноврснијим питањима ове области (Piscitelli, Mai Chi & Zhichao, 1999).

Постмодерни теоретичари и истраживачи питања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, за разлику од својих модерних претходника, преусмерили су интересовање са формалних карактеристика дечијих ликовних радова ка процеси-ма и контекстима у којима ти радови настају. Истраживање фактора који утичу на развој ликовног израза (однос деце са одраслима у свом окружењу, садржај програма, културолошки контекст, друштвене вредности и друго) омогућава грађење нових разумевања вредности и функција дечијих ликовних радова, што имплицитно условљава и промену у схватању педагошких приступа у раду са децом предшколског узраста у оквиру области ликовног васпитања и образовања.

Сходно томе, ову теоријску целину ћемо искористити за представљање импликација постмодерних идеја у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста на разумевање и дефинисање пожељних педагошких пракси у овом пољу, као и на разумевање потребног приступа образовању будућих васпитача у овом домену⁴⁰. Како бисмо имали јаснију представу о постмодерним перспективама педагошких пракси у пољу ликовног васпитања и образовања, у првом делу ове теоријске целине представићемо педагошке теорије модерне перспективе које су омогућиле развој тих постмодерних приступа.

⁴⁰ Поједини увиди који се износе у овој теоријској целини преузети су из ранијег истраживања односа модернистичких и постмодерних перспектива у пољу ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста ауторке ове дисертације. Тако поједини делови ове теоријске целине представљају аутоцитате рада: Đorđević, J., Đorđević, M. i Selaković, K. (2025). *Koncept predškolske likovne pedagogije kao prostora umetničke koprodukcije dece i odraslih. Zbornik radova Akademije umetnosti*, br. 13, str. 230–244.

1. КОРЕНИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У МОДЕРНОМ ДОБУ

Модернистичко гледање на развојну путању дечијег ликовног израза као урођену и универзалну, која се одвија кроз предвидиве фазе ка крајњој тачки виђеној у способности реалистичке репрезентације, имплицира педагошки приступ који одбацује интервенције васпитача/учитеља или било који вид мешања одрасле особе у дечији ликовни рад. Указивање на дечију самосталност у изражавању сопствених природних креативних потенцијала обесхрабрило је васпитаче и учитеље да на било који начин задиру у дечији ликовни рад, разумејући своју улогу превасходно у обезбеђивању адекватног простора и материјала за рад и евентуално у повременој техничкој подршци деци. Педоцентрична педагогија нарочито обликује праксу у ликовном васпитању и образовању у предшколском узрасту. Кључним фигурама у развијању овако перципиране теорије и праксе ликовног васпитања и образовања сматрају се на првом месту Франц Цижек и Виктор Левенфелд. Међутим, прве идеје о потреби ликовног васпитања и образовања и о његовим циљевима у раном детињству изникле су у просветитељству, у промишљањима Русоа, Песталоција и Фребела (према Hurwitz & Day, 2007: 6).

Сумирано се развој ликовног васпитања представља кроз пут од неколико фаза. Као прва фаза се наводи техничко-имитативна, присутна од самих оснивања вртића, која је ликовно васпитање сводила на подручје цртања. Цртању се приступало са циљем уједначеног стицања вештина све деце у групи, методама прецртавања датих модела и шаблона како би се развијале способности пажње и тачности, без разматрања дечијег стваралаштва. Под утицајем педагошког рада Марије Монтесори (Maria Montessori) овај приступ описује се као пасиван, па се у програме васпитања деце уводи ручни рад као начин да се деца активно укључе у стваралачки рад. Након тога се примећује утицај реформних педагошких теорија, дечије психологије и модерних ликовних праваца са Кершенштајнером као кључном фигуром, који је допринео вредновању слободног дечијег ликовног стваралаштва. Крајем 19. и почетком 20. века у Европи се јавља „покрет за уметничко васпитање” који је промовисао идеју да естетско образовање треба да буде доступно широј популацији. Иако је тај покрет значајно допринео афирмацији уметности у васпитању, његов нагласак на уметничком често је доводио до потискивања интелектуалних аспеката образовања. Међутим, и поред тога, овај покрет је значајан за област ликовног васпитања и образовања, јер је омогућио издвајање подручја естетског васпитања. Почетком 20. века, изразито након Другог светског рата, препознаје се увођење и других ликовних подручја у програме ликовног васпитања и образовања (сликање, моделовање, ручни рад) са посебним значајем новог вредновања естетских карактеристика дечијих ликовних радова (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987).

На развој различитих приступа подучавању уметности утицали су бројни друштвени, развојни и образовни фактори. Аутори који су се бавили историјом развоја уметничког образовања⁴¹ слажу се да је кроз историју до 20. века оно имало три кључне вредности. Хронолошки посматрано, прва од њих везује се за период закључно са ренесансом и односи се на схватање уметничког образовања као припреме за професију уметника или као развијање вештине којом су припадници виших сталежа могли елоквентно учествовати у друштвеним разговорима о уметности. Друга група вредности уметничког образовања, подстакнута развојем индустрије у 18. веку и потребом да се цртачке способности развијају зарад успешне производне делатности, ово образовање уводи у систем оп-

⁴¹ Шири појам којим обухватамо ликовно васпитање и образовање на свим нивоима образовања, укључујући и професионално уметничко образовање.

штег образовања. Коначно, са почетком 19. века, учење цртања⁴² постаје препознато као важан део балансираног и целовитог развоја сваког детета (према Ashwin, 1981; Darling Kelly, 2004; Hurwitz & Day, 2007; Stankiewicz, 2007). До ове промене долази под утицајем романтизма који промовише идеју о уметнику који има своју културну улогу да омогући прогрес цивилизације, супротстављајући се подређивању уметничког образовања индустрији (Efland, 1990: 50). Као реакција на рационализам и позитивизам просветитељства, романтичарски покрет доноси значајну промену у начину на који се посматрају човек, природа и стваралаштво. Уместо разума и универзалних правила, у први план постављају се осећања, интуиција, индивидуалност и унутрашњи свет личности. Дете се почиње сагледавати као симбол чистоте, спонтаности и природне креативности, што ће снажно утицати на теоријске и педагошке приступе у области уметничког образовања. С обзиром да је ова трећа група вредности подучавања цртања усмерена и на васпитање и образовање деце млађег узраста, као део њиховог општег развоја, то је и кључна тачка за тему нашег истраживања, одакле ћемо дати кратак преглед развоја схватања задатака предшколског ликовног васпитања и образовања, као и педагошких пракси пожељних у складу са тим задацима.

Жан-Жак Русо, изузетно важна личност просветитељства, у својим промишљањима о педагогији део пажње је посветио и подучавању цртања. То је чинио у складу са својом филозофијом детињства, истичући теме природе, разума и слободе. Цртање је, према Русоовом схватању, важан део дечијег укупног развоја, нарочито у контексту развијања чула вида и моторике (према Darling Kelly, 2004: 16). Значајни предлози које је изнео у свом капиталном делу *Емил* (*Emile*, 1762), у ком је образложио схватање ликовног образовања, евоцирају елементе романтичарског погледа на детињство (Leeds, 1989: 94). Русо је сматрао да дете треба да учи и напредује уз софистициранијег одраслог, али да природу треба видети као главног учитеља, док радови уметника и копирање радова старих мајстора може служити као додатак цртању по природи у циљу богаћења менталних слика детета (према Stankiewicz, 2007: 13).

Јохан Хајнрих Песталоци, као Русоов следбеник, промовисао је образовање преко чула и кроз опсервацију природе. За разлику од Русоа и од тадашњих приступа подучавању цртања које је кретало од представљања људске фигуре, Песталоци је као први корак у овом домену предложио учење мерења. Тиме је повезао геометрију са часовима цртања (према Darling Kelly, 2004: 23). Према његовом виђењу, цртање је могла подучавати и мање обучена особа попут родитеља (посебно се односило на мајке и друге жене присутне у дететовом животу), а методе су подразумевале копирање линија, углова и кривина од стране детета. На тај начин су се постепено могле градити контуре објеката са главним циљем да се код детета вежба прецизно посматрање и тачно представљање (Stankiewicz, 2007: 14). Своје методе је образложио у публикацији *ABC форме* (*ABC Der Anschauung*, 1803). Песталоци се сматра кључном личношћу у увођењу цртања као обавезног дела општег образовања сваког детета и прихватању ове образовне области као равноправне са осталим областима (према Ashwin, 1981: 140).

Фридрих Фребел, као дубоко религиозна особа, доприноси филозофији и пракси образовања нарочито опчињен природом. Уметност је посматрао као израз духа, а уметнички рад поредио са креацијом Бога одраженом у природи (према Darling Kelly, 2004: 30). На почетку свог педагошког рада ослањао се доминантно на Песталоцијеве методе, а његово име најуже је повезано са развојем појма *Kindergarten*, у буквалном преводу „дечија башта“, а у српском језику – вртић (мали врт). Уметност је сматрао обавезним делом програма васпитања и образовања деце. Као нарочито значајне за ликовно васпитање,

⁴² Цртање је било једино ликовно подручје заступљено у општем васпитно-образовном систему до прве половине 20. века.

препознате су његове предметне играчке – дидактички материјал познат под називом „Фребелови дарови”, који је обухватао лопте од вуне разних боја, дрвене лопте, ваљке и коцке и коцке на делове (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986a). Кроз систем „Дарова и Окупација”, цртање је увео као неизоставан део образовања деце, које није било само повезано са математиком, већ и са развијањем индивидуалности детета. Методе подучавања цртању су биле веома прецизно осмишљене и подразумевале су секвенцијално извођење ригидних лекција, од цртања линија до сложених облика (Darling Kelly, 2004: 33). Овај приступ је карактеристичан за Фребелово уопштено схватање педагогије која треба да поштује развојне фазе детета, стриктно пратећи правила и планове рада.

Као што смо објаснили у претходној теоријској целини, током 19. века јављају се специфична схватања природе уметничког стваралаштва и дечијег израза. Дечији цртежи, у атмосфери романтичарског покрета, почињу да се сагледавају као аутентичан и спонтан израз унутрашњег доживљаја, слободан од академских конвенција. То доводи до уочавања сличности између дечијих радова, „примитивне” и народне уметности, као и израза авангардних уметника, што даље подстиче уверење да је дечија уметност непосредни одраз „природне” креативности. Тај став довео је до тога да педагози настоје да заштите дечије изражавање од спољашњих утицаја, верујући да би свако усмеравање могло нарушити његову „чистоту” и спонтаност (Efland, 1990; Golomb, 2004; Kindler & Darras, 1997; Willats, 2005).

У наставку ове теоријске целине представићемо начин на који је романтичарски идеал уметности као израза индивидуалности добио своју модерну педагошку артикулацију почетком 20. века са пуним изразом у раду Франца Цижека и касније Виктора Левенфелда.

1.1 ПЕДОЦЕНТРИЧНИ ПРИСТУП ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ФРАНЦА ЦИЖЕКА

Као још увек активни уметник, Цижек је открио нову страст према дечијим ликовним радовима, препознавши у њима квалитете који се односе на отвореност осећања, директност приступа и природну имагинативност дечијег ума (према Leeds, 1989: 100). Одуставши од уметничке каријере, потпуно се посветио педагошком раду са децом узраста од 2 до 14 година. Одржавао је бесплатне часове уметности за децу у оквиру бечке *Школе уметности и занатлије* (*Kunstgewerbeschule*) са циљем да деци обезбеди место на ком могу неометано да стварају онако како сама желе, без наметања правила од стране одраслих (Darling Kelly, 2004; Malvern, 1993; Winner & Drake, 2022). У почетку радећи под утицајем приступа Школе, постепено је развио сопствене педагошке методе које су подразумевале „неподучавање”. Одбацио је конвенционалне и академске идеје подучавања уметности током којег наставник преноси конкретно знање деци као празним таблама; одбацио је учење копирањем и засновано на реализму и уместо тога подстицао децу да раде из сећања или имагинације. Служио се вербалним подстицајима кроз приче или описе како би инспирисао децу; тражио је од деце да замисле оно што ће представити и да цртају оно што виде затворених очију (Darling Kelly, 2004; Malvern, 1993; Willats, 2005; Winner & Drake, 2022). Цижек је инсистирао да деца игноришу сликовнице настале од стране одраслих и да се држе својих ликовних представа. Такође је доста потенцирао материјалност рада кроз инвентивни приступ материјалима које је обилато обезбеђивао деци, тражећи од деце не да усаврше вештине рада у једном материјалу, већ да изнова трагају за могућностима и новим решењима у медијуму (према Malvern, 1993: 268). Није деци нудио ни технике ни моделе за рад, већ их је позивао да не копирају и да прате унутрашњи глас. Веровао је да деца поседују урођени осећај за боје, због чега их није подучавао ни тој теорији (Darling Kelly, 2004: 88).

Уверење да деца напредују према „законима природе“ повезује Цижека са Русоом и Фребелом. Са друге стране, за разлику од Русоа који је природу сматрао главним учитељем, Цижек је инсистирао на не копирању природе, а за разлику од Фребела, чија је идеја педагогије у њеној хармонији са природом, Цижек је инспирацију за свој педагошки рад пронашао у уметности експресионизма (Bresler, 1994: 99). Оваквим приступом подучавању уметности завредео је и титулу кључне фигуре у развијању педоцентричне ликовне педагогије (према Hurwitz, Day, 2007: 14). Свој утицај је ширио како предавањима аустријским и страним колегама, тако и организовањем изложби дечијих радова насталих у његовој школи у земљи и иностранству (Malvern, 1993; Reynolds, 1933).

Наводи се да је Цижек преферирао рад са млађом децом, узраста од 2 и 3 године, као и са децом из руралних делова, јер су ове две групе, према његовом мишљењу, биле најмање под утицајем културе и већ осмишљених правила уметности (Darling Kelly, 2004; Malvern, 1993). Сматрао је да деца до седме године производе уметност у њеној најчистијој форми, док криза дечијег израза достиже врхунац око 14. године. Закључио је да након овог периода наступа буђење интелекта, што изазива код детета велику дозу самокритичности која га онеспособљава да настави са креативним радом (према Winner & Drake, 2022: 40). Пошто је рад деце старије од 14 година сматрао зависним од културе и неаутентичним, са њима није радио (Malvern, 1993: 269). Током часова је децу раздвајао у групе према узрасту како старија деца не би утицала на стил млађих, иако су млађа деца била изложена примерима радова старије деце који су били изложени у просторији.

Цижеково испуњавање зидова атељеа дечијим радовима поједини аутори препознали су као начин самоодржавања Цижековог дечијег стила. Наиме, поред Цижековог прокламовања вредности дечије уметности и „педагогије неподучавања“, аутори који су касније анализирали дечије радове из Цижековог атељеа приметили су доста сличности на њима. Описали су те сличности као својеврсни маниризам, што су приписали ипак присутном Цижековом утицају (Darling Kelly, 2004; Reynolds, 1933). Указује се на присутност културолошких елемената: елементи аустријског фолклора који подразумева равне декоративне површине и понављање мотива попут сељака у традиционалним ношњама, детаљи фолклорних или популарних религијских фестивала. То неговање народског израза у дечијим радовима одражавало је Цижекову филозофију уметничког образовања које се одваја од буржоаских вредности (према Malvern, 1993; Willats, 2005). Сличности и маниризам препознати у дечијим радовима указују на ипак присутну и чврсту структуру часова, где је утицај учитеља можда и снажнији од „закона природе“. На основу тога, они критичнији интерпретатори Цижекове педагогије износе закључке да је такозвана слобода дечијег израза заправо била интервенција одраслог која је посредована у дететовом искуству и усмеравала дечији израз тако да одговара естетским преференцијама одраслог (Hurwitz, Day, 2007; Wilson, 2007). Ови аутори указују да је Цижеков приступ подразумевао недозвољавање дечијем ликовном изразу да пређе границу фазе препознатљивог неспутаног дечијег израза у зрелији израз реалистичнијих приказа, што је заправо наметање експресионистичке естетике деци, те да је модернистичка педагошка пракса ипак подразумевала контролу дечијег ликовног израза (према Маравић 2014б: 389). Истиче се да је и ограничавањем материјала за рад, као и коришћењем својих вербалних инструкција за обликовање дечије имагинације, Цижек сам генерисао оно што је разумео као „чисти стил“ који одражава дечију личност (Stankiewicz, 2007; Willats, 2005; Wilson, 2007).

И поред запажених недоследности у његовој педагогији, Цижек се сматра катализатором или протагонистом једне нове епохе ликовне педагогије. Поједини аутори примећују да би се ова промена можда десила и без њега, с обзиром на атмосферу романтичког покрета која је била доминантни фактор у развоју нових приступа ликовном васпитању и образовању.

1.2 КОНЦЕПТ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА КАО ПОДСТИЦАЊА КРЕАТИВНОГ РАСТА И САМОЕКСПРЕСИЈЕ ВИКТОРА ЛЕВЕНФЕЛДА

Педоцентрично оријентисано ликовно васпитање и образовање даље је теоријски устоличио и поткрепио резултатима својих експерименталних истраживања Виктор Левенфелд. Започевши своје образовање у области уметности, даљи професионални пут нашао је у области образовања, да би након бекства од нацистичког режима емигрирао у Сједињене Америчке Државе. Тамо је развио до тада највећи програм студија ликовног образовања⁴³ (Darling Kelly, 2004: 113). Као шеф катедре програма докторских студија за ликовно образовање на државном факултету у Пенсилванији, био је на позицији да утиче на велики број будућих генерација ликовних педагога и њихових наставника на свим нивоима образовања, како у Америци тако и у Европи (Darling Kelly, 2004; Hurwitz & Day, 2007). Обраћањима и предавањима на међународним конвенцијама његов утицај ширио се и преко граница целог света (види Lowenfeld, 1960).

Као и Цижек, Левенфелд у дечијим радовима не види девијације нити грешке и мане, већ просто особене одлике једног валидног стила репрезентације који произлази из сасвим специфичног и потпуно легитимног начина гледања на свет (према Arnheim, 1983: 22). На свој начин, наставио је борбу да се дечија уметност не процењује према стандардима реалистичних приступа репрезентацији, већ да се вреднује према сопственим одликама, независним од спољашњих концепција. Аргумент за овакво виђење дечијег ликовног рада, према увидима Арнхајма, Левенфелд је пронашао најпре у свом раду са слепима. Током тог рада се сусрео са питањем како вредновати радове настале у стилу који се никако не може повезати са традиционалним стандардима реалистичке репрезентације, с обзиром да ти стилови постоје паралелно са овим традиционалним и да захтевају сопствене критеријуме (Arnheim, 1983: 22). Нова логика подразумевала је да, уколико припишемо девијације визуелне пројекције одликама чула додир, онда се не може одржати аксиом перцепције и уметности као инструмената верног бележења. Том логиком предлаже се поштовање и ненатуралистичких стилова, аргументовањем да су они засновани на искуству додир подједнако верно као што је традиционална уметност заснована на чулу вида (Arnheim, 1983: 22). У том смислу, симболи и схеме на дечијим цртежима само су флексибилне методе које се развијају и мењају у складу са развојем дететове свести и сопствених концепата. Левенфелду је овакво разумевање флексибилности дечијих схема омогућило позицију гледишта са које се видела могућност креативног развоја (према Saunders, 1960: 12).

Поред чињенице да је на развој Левенфелдове теорије утицај имао његов рад при Институту за слепе, евидентно је и да је свој приступ у великој мери изградио на основама психологије, заинтересован за осећања која мотивишу децу да се упуштају у ликовне активности. Веза са психологијом препознаје се и у његовом интересовању према феномену креативности, који је доминантно тема психолошких студија. Креативност је и иначе тема од великог интереса за ликовне педагоге и нарочито је постала заступљена са развојем покрета прогресивног образовања 1920-их, када се успоставио темељ за повезивање слободних и експресивних аспеката уметничке креативности са теоријом развоја личности (према Hurwitz & Day, 2007: 16). У претходној теоријској целини смо навели да се најутицајнијим Левенфелдовим делом може сматрати управо књига под називом *Креативни и ментални развој* (*Creative and Mental Growth*, 1947), која је постала широко коришћена као приручник у ликовном васпитању и образовању. Она је учитељима

⁴³ У оригиналу пише *art education*, што би у буквалном преводу гласило *уметничко образовање*. Међутим, у складу са разумевањем да се појам *уметничко* односи искључиво на поље *ликовних/визуелних* уметности, у нашем преводу користимо прикладнији термин у контексту нашег језика.

и наставницима нудила не само описе појединачних фаза развоја дечијег ликовног израза, већ препоруке применљивих активности, адекватних за сваку од тих фаза, а које су тако представљене могли користити и они педагози са мало формалног образовања у овој области (према Darling Kelly, 2004: 114). Комбинујући примарни фокус на развоју креативности са својом теоријом интеграције личности преко ликовних активности, Левенфелд је у књизи нагласио важност подржавајуће и мотивишуће улоге учитеља у развоју свих аспеката личности детета (психичког, друштвеног, креативног, менталног) кроз ликовни рад (Lowenfeld & Brittain, 1964). Истицао је водећу улогу уметности у развијању креативности, а као један од примарних циљева ликовног образовања навео је развијање индивидуа као креативних мислилаца (Lowenfeld & Brittain, 1964: 6). Учители се у овој књизи саветују да деци не намећу концепте одраслих, већ да их подржавају у развоју њихових природних креативних моћи. Штавише, Левенфелд недвосмислено истиче да би креативни развој природно и спонтано био апсолутно могућ уколико би дете одрастало у средини у којој не би било никаквих мешања спољашњег света. Пошто свако дете поседује урођене креативне импулсе, природно би их користило са самопоуздањем у својој личној експресији, без икакве потребе за додатном стимулацијом креативног рада (Lowenfeld & Brittain, 1964: 20). Како објашњава, креативни раст почиње са првим видовима самодокументовања детета и одражава се у независним оригиналним приступима детета свом раду. Међутим, како даље указује, када се изложе споља наметнутим правилима и очекивањима, деца губе самопоуздање и посежу за копирањем туђих решења, што онеспособљава њихов даљи креативни развој (Lowenfeld, 1954).

У мери у којој се препознаје Левенфелдова заинтересованост за психологију, може се са друге стране увидети и утицај који су на његов рад имале теорије уметности тога доба. Модернистичка тема самоекспресије постала је доминантна у области уметничког образовања од 1930-их (према Clahassey, 1986: 46), а ову тему можемо видети и као веома јасну нит на којој се заснива Левенфелдова педагогија. Модерна уметност 20. века одбацује дуго неговану идеју вредности натуралистичког приказа и, уместо тога, акценат поставља на субјективност уметности. Дешава се помак са пажње посвећене природи објекта на потребе субјекта. Ово је, између осталог, једна од кључних теза уметности експресионизма који је пажњу преусмерио са спољашњег света емпиријског искуства ка унутрашњем свету човека. Експресионисти су инсистирали на свом праву да представљају ствари не онаквим какве објективно јесу, већ каквим их они виде и доживљавају (према Arnheim, 1983: 27).

Слажући се са оваквим разумевањем уметности, Левенфелд пред ликовне педагоге, васпитаче и учитеље поставља захтев да омогуће сваком детету да представља ствари из свог сопственог света онако како их оно лично види. Указивао је на то да се сам појам самоекспресије често погрешно интерпретира у прогресивном образовању као вид експресије мисли и идеја у општем смислу садржаја (Lowenfeld, 1945; Lowenfeld & Brittain, 1964). Истицао је да самоекспресијом можемо назвати онај вид експресије када се појединац нађе потпуно окупиран у неком медију, као и резултат овог процеса. Конкретно, одређујући фактор у дефинисању самоекспресије није питање „шта?“, већ „како?“ (Lowenfeld, 1945: 14; Lowenfeld & Brittain, 1964: 25). Овакво дефинисање послужило је Левенфелду да као вид самоекспресије опише „све што истински изражава развојну фазу, стање ума и емоцију индивидуе“ (Lowenfeld, 1945: 14), укључујући шкрабање детета, као и најсофистицираније уметничко дело. Самоекспресија, како даље објашњава Левенфелд, као манифестација менталног и емоционалног стања појединца, која се мења са његовим развојем, постаје блокирана када појединац почне мислити на начин на који други изражавају себе. У том смислу, аутор имитацију представља као „директну супротност самоекспресији“ (Lowenfeld, 1945: 14). Импликација коју овакво схватање има по уметничко образовање подразумева одговарајућу стимулацију од стране онога ко подучава, која ће

одбацити било који вид наметања детету њему страних идеја или концепата, као и критиковање његовог рада, јер то може резултирати блокирањем дететовог даљег развоја (Lowenfeld, 1945: 14; Lowenfeld & Brittain, 1964: 26). Омогућавање слободне експресије детета Левенфелд поставља као примарну бригу васпитача и учитеља. У том циљу настојао је да објасни колико метода верног копирања модела, као и наметање одређених форми изражавања детету од стране одраслог, онеспособљава развијање слободне креативне експресије (Arnheim, 1983: 19). Суштина уметничког образовања, инсистирао је Левенфелд, налази се у схватању образовања као пута ка истини, развоја ка слободи експресије, великом искуству појединаца у проналажењу себе (Lowenfeld & Brittain, 1964: 26).

Практични савети које је Левенфелд износио за васпитно-образовну праксу обухватили су конкретне стратегије, приступе, методе, средства и материјале за рад у складу са сваком појединачном фазом развоја. На пример, навео је да у фази шкрабања детету није потребна посебна мотивација, сем да му се обезбеди доступност материјала (најбоље креда или дебља бојица, као и темпера) и слобода да шкраба колико оно жели. Препоручује да у пресхематској фази учитељ помаже детету кроз нека подстицајна питања, кроз предлагање тема за цртање које су везане за дететово искуство, уз увођење правог уметничког материјала. За схематску фазу предлаже приступ постављањем питања и тема за рад, које ће помоћи детету да развије концепт простора, док је неопходно да учитељ тачно познаје карактеристике материјала како би за сваку тему одабрао одговарајући, унапред спреман за употребу, и слично (видети детаљније у Lowenfeld & Brittain, 1964).

Изнео је став да се експериментисање материјалима, које се сматра најзаступљенијим принципом у уметничком образовању, често погрешно примењује у некритичком одабиру и обезбеђивању ликовног материјала деци. У складу са својом теоријом развојно прикладног приступа, инсистирао је да се материјал и ликовне технике деци предлажу у складу са њиховим развојним способностима, јер се у супротном негативно утиче на самоекспресију и развој детета (Lowenfeld, 1949). Изражавао је и своје неслагање са некритичком употребом бојанки и вежбанки за децу, преко којих су деца била изложена стереотипним ликовним решењима. Наглашавао је да такви примери негативно утичу на дечији лични креативни развој, јер имитирањем поједностављених ликовних репрезентација долази до блокирања дечије оригиналне експресије (Lowenfeld & Brittain, 1964: 22). Међутим, трудио се и да укаже да метод имитирања није генерално лош у процесу учења, већ да је лош једино уколико се разуме као циљ процеса, а не као средство на путу развијања сопствене способности самоекспресије појединца у комуникацији са другима (Lowenfeld & Brittain, 1964: 21).

На основу представљених Левенфелдових теорија о развоју креативности и важности самоекспресије у општем развоју детета, разумемо његово афирмисање педагошког приступа који подржава дечије сопствено разумевање цртежа. Са друге стране, истиче штетни утицај наметања виђења уметности одраслих дечијој визији ликовног приказа. Неадекватне сугестије детету које црта схеме или је још у фази шкрабања, према Левенфелдовом схватању, трајно би могле угрозити самопоуздање детета и његову емоционалну стабилност, па је посебно важно да се веома пажљиво приступа раду са децом млађих узраста (Lowenfeld, 1954). Његов концепт креативног раста и самоекспресије поставио је темељ схватању и развијању праксе у ликовном васпитању и образовању током читаве друге половине 20. века на уверењу да се креативни израз може развијати једино када не постоје мешања из спољашњег света, без коришћења узора из прошлости или примера из културе (према Clahassey, 1986: 46). Васпитачи и учитељи водили су се принципом да не намећу никакве концепте одраслих дечијем виђењу, да ни на који начин не ремете природан ток развоја дечије експресије, јер ће у супротном трајно оштетити дечију самоекспресију, самопоуздање и креативни развој. Како Вилсон и Вилсон запажају, вероватно је да не постоје утицајније изреке у ликовном васпитању и образовању од

Левенфелдових: „Не намећи своје сопствене слике детету!”, „Никад не дај рад једног детета као пример другом детету!”, „Никада не дозволи детету да копира било шта!” (Wilson & Wilson, 1977: 5).

1.3 МОДЕРНИСТИЧКИ КОНЦЕПТИ У ПРАКСАМА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Бавећи се темом курикулума и педагошких пракси у области ликовног васпитања и образовања, Лиора Бреслер (Liora Bresler)⁴⁴ дошла је до закључка да се током 150 година постојања ове области могу приметити различите идеолошке и педагошке струје које су условљавале чак и драстично различите функције ликовног васпитања и образовања. Оне су се кретале од развијања високо утилитарних вештина, преко прихватања утицаја хуманистичких дисциплина које су подстицале развој духа и ума, до истицања дечије самоекспресије и ликовног рада као емоционалног вентила (Bresler, 2007). Етнографска истраживања, која је Бреслер спроводила на тему педагошких пракси у области уметничког образовања присутних у школама (њена истраживања обухватају предшколско и рано школско образовање) у САД-у (а које сматрамо релевантним и за шири географско-политички контекст, с обзиром да смо видели колико је и теорија из ове области превазилазила границе једне земље), довела су је до закључака да је могуће поделити ове праксе у три категорије. На првом месту је *имиџајивна љакса* која одражава оријентацију ка механичком учењу и понављању и заснива се на педагогији центрираној на учитеља, а потиче још из вредности приписаних уметничком образовању 19. века, развијаном за потребе индустрије. Друга пракса је *комџлементарна* и одражава приступ отвореног типа, заснована на педоцентричној педагогији (рефлектује Фребелову, Цижекову и Левенфелдову педагогију). Као трећу фазу наводи *експанзивну љаксу*, усмерену на когнитивни развој са коренима у когнитивној еволуцији 60-их година 20. века (Bresler, 1994).

Прва категорија приступа препознатљива је по томе што подразумева учитеља/ васпитача који деци задаје инструкције, често преузете из радних свезака, које деца затим прате корак по корак, без много могућности за лични и оригинални допринос, као и са веома мало могућности за експериментисање идејама или материјалима (Bresler, 1994; 2007). Ауторка види корен овог приступа у Песталоцијевом методу инструкције који је довео до специфичне врсте „дечијег занатства” где се развијају дечије техничке вештине, а садржај врти око тема празника и годишњих доба (1994: 93, 94; 2007: 173). Исти приступ препознао је и енглески педагог Роб Барнс (Rob Barnes, 1987), приметивши да он рефлектује фокусираност васпитача на резултате ликовног рада, где се дечија ликовна активност своди на копирање туђих ликовних решења (продуката). Овај концепт је, како смо претходно навели, у теоријским претпоставкама ликовног васпитања превазиђен са одбацивањем технократског приступа подучавању цртања. Међутим, можемо видети да се и након читавог века нове парадигме ликовног васпитања и образовања, његови трагови и даље тешко заборављају у педагошкој пракси. Ти трагови се рефлектују у ликовним активностима занатског карактера, осмишљеним од стране васпитача/учитеља

⁴⁴ Лиора Бреслер, професорка Факултета за образовање, САД (College of Education, University of Illinois Urbana-Champaign), бави се интердисциплинарним радом фокусираним на уметност и методологију квалитативног истраживања. У својим различитим уредничким улогама у књигама и специјалним издањима академских часописа, настојала је да окупи интелектуалне заједнице из различитих уметничких дисциплина и култура како би се позабавила кључним областима попут раног детињства, курикулума и реалног програма и културолошког контекста у оквиру уметничког васпитања и образовања. Њен допринос теорији уметничког васпитања и образовања је изузетно велик на светском нивоу; објавила је серију публикација у коауторству са другим значајним истраживачима из овог поља, преко 100 ауторских наслова, основала је часопис *International Journal of Education and the Arts*, радови су јој преведени на више светских језика, и добитница је многих признања за свој рад.

са унапред предвиђеним резултатом, у пракси усмереној на васпитача и оријентисаној на производ рада (Bresler, 2007; McClure et al., 2017).

У другој категорији приступа бучитељ/васпитач своју улогу види у обезбеђивању услова за дечији самостални рад. Деца се позивају да сама осмисле своје пројекте, док васпитач/учитељ евентуално пружа техничку помоћ. Бреслер примећује да је овај приступ најзаступљенији у раду са предшколским групама у односу на остале школске узрасте (1994: 95). Како ауторка коментарише, њиме се развија *дечија уметност* (Bresler, 2007: 173). У приступима ове категорије се препознају ликовне активности које развијају ликовни језик и вештине деце, коришћење основних ликовних материјала; подршка васпитача/учитеља одвија се углавном кроз вербалне методе, постављање питања и кроз сугестије укорене у уметничким принципима, док теме често бивају отвореног типа (Bresler, 2007; McClure et al., 2017).

Док су прве две категорије приступа карактеристичне за васпитаче и учитеље који имају мало формалног знања и искуства из области уметности, приступе треће категорије углавном примећују предавачи који долазе из уметничких области или поседују већи ниво уметничког образовања. Приступ се манифестује у часовима који, поред ликовне активности деце, укључују референце из историје уметности, као и активности развијања апрецијације уметности, способности опсервације и перцепције, упознавање деце са знањем из области уметности као што су ликовне технике, али и евалуацију и повратну информацију од стране одраслог на дечији рад, уз посвећеност естетским квалитетима (Bresler, 1994: 97).

Међутим, како је драстично мањи број васпитача који у вртиће долазе са значајним уметничким искуством, примећује се да већина њих своју основну дужност у оквиру ликовног васпитања и образовања види у обезбеђивању материјала за рад и у предлагању занимљивих и инспиративних тема које ће подстаћи дечију машту (према Сох, Сооке & Griffin, 1995). Ту видимо далекосежни утицај Левенфелдове теорије педоцентричног и развојно прикладног приступа ликовном васпитању и образовању која је, у међусобном утицају са прогресивним образовањем Џона Дјуија, подстакла специфичну праксу ликовног васпитања и образовања. Она у потпуности одбацује трансмисивне методе копирања и исправљања дечијег рада, заступљене до краја 19. века, окрећући се ка педагошкој пракси која је развојно прикладна и која поштује дечији оригинални израз/експресију (према Winner & Drake, 2022: 67). Како група аутора закључује, током 90-их година 20. века практичари у пољу предшколског ликовног васпитања и образовања су се суочавали са развојно прикладном праксом (McClure et al., 2017; Tzuo et al., 2011). Поред Левенфелдовог утицаја, у оваквим методама препознаје се делимично и перспектива Виготског која подржава улогу васпитача/учитеља у дечијем учењу, јер се мотивациони дијалози које Левенфелд предлаже могу разумети и као вид вођења детета ка наредном степену развоја (према Thompson, 2015: 119).

Са друге стране, утицај Левенфелдовог рада данас се препознаје, између осталог, и у зебњи васпитача и учитеља да се на било који начин мешају у дечији ликовни рад. Под „мешањем” се подразумева разговор, евалуација, па чак и одговарање на дечије позиве за помоћ у раду (Richards, 2018; Anderson, 1986 према Thompson, 1990). Страх васпитача и учитеља да се умешају у креативни рад деце објашњава се као последица гледања на дечије радове као на нешто готово свето, уз страх да ће се било каквом интервенцијом угрозити психичко здравље деце (Сох, Сооке & Griffin, 1995: 153; Thompson, 1990). Препознато је и да су, у многим васпитно-образовним областима, прогресивно образовање, као и идеја самоекспресивности, погрешно интерпретирани у идеји да би деца требало да буду самоука (према Winner & Drake, 2022: 68). У пракси ликовног васпитања и образовања ове мисконцепције одразиле су се кроз примену пермисивног приступа (Winner & Drake, 2022), који Лиора Бреслер назива и *неинтервенишућим* (Bresler, 1994). Запажа се

и да је доминантна пракса у предшколским установама она која, и поред широке понуде извора и ликовних материјала за рад у разноврсним ликовним подручјима и подржавања дечијег истраживачког рада, подразумева васпитаче који на дечији ликовни рад гледају као на самоекспресију, пре него као на комуникацију (према Wright, 2010: 166).

Одређена истраживања су показала несигурност, чак и код васпитача са дугим стажом, око тога коју улогу да заузму у подржавању дечијег ликовног развоја, што се приписује тензијама између модернистичких идеја индивидуалности, креативности, оригиналности и васпитно-образовних пракси подстакнутих социокултурном теоријом (нпр. *йодизање скела*) (Richards, 2018: 95). Киндлер ове страхове и зебње васпитача објашњава као последицу међусобно испреплетаних утицаја различитих *мишова*, произашлих из модерних схватања природе ликовног развоја и *навика*, које су васпитачи стекли током сопствених непосредних искустава у ликовном васпитању и образовању (Kindler, 1996). Ауторка митовима назива управо она модернистичка уверења о којима смо говорили у првој теоријској целини – креативност као природно развијајућу, ликовне активности деце као одраз њихових психолошких стања, супериорност процеса над продуктом, ликовна активност као усамљеничко искуство, што позива на неинтервенцију (Kindler, 1996: 25–26). Навике о којима Киндлер говори односе се на директивне приступе у обликовању ликовних активности деце које су конципиране као занатске и са јасно предоређеним резултатом рада, а које су васпитачи интернализовали као пожељне на основу сопствених ђачких искустава „попуњавања бојанки или прављења lika Снешка Белића прецизним низањем комада памучне вате на обојеном папиру” (1996: 26).

Као типичне ликовне активности у раду са децом предшколског узраста наводе се оне које подразумевају различита ликовна подручја и разноврсно искуство у раду са различитим медијима (цртање, сликање, колажирање, обликовање механих материјала и слично), што деци пружа могућност да се изразе. Уз препознавање развојне прикладности оваквих активности, поставља се питање њихове васпитно-образовне вредности, односно конкретних васпитно-образовних исхода (Spodek, 1993: 11). Указује се да се одговори на питања: „Како деца уче да се изразе?”; „Како савладавају специфичне процесе и поступке унутар одређеног медија?”; „Да ли деца уче ишта о уметности?”, морају тражити у односу на задатке ликовног васпитања и образовања у предшколском узрасту, али да се васпитачи мало баве питањем задатака ликовног васпитања и образовања (Spodek, 1993: 12). Са истицањем задатка ликовног васпитања и образовања као развијања имажинације код деце или омогућавања самоекспресије, развила се педагошка пракса која подразумева обезбеђивање деци приступа разноврсним материјалима, уз обустављање интервенција васпитача, што је даље довело и до тога да се деца не подучавају никаквим вештинама нити знањима из уметности. Са овим увидом слаже се и Бреслер, наводећи да, док са једне стране методе у експанзивном приступу подразумевају формалне демонстрације од стране учитеља/васпитача са фокусом на употребу материјала, презентовање концепата и уметничких вештина, и док когнитивна оријентација укључује и презентовање историјских информација, заједничка карактеристика ових различитих приступа ипак подразумева недостатак подстицања деце на самостално посматрање, рефлексiju и личну интерпретацију (2007: 177).

2. ПОСТМОДЕРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Последњих неколико деценија поље теорије и истраживања области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста обележено је критиком претходних концепата и теорија на којима се заснива ова васпитно-образовна област. Актуелни аутори – ликовни педагози и методичари, истраживачи, наставници и други укључени у рад са децом у домену ликовне уметности, позивају на реконцептуализацију пракси заснованих на развојним теоријама, као и на радикалним педоцентричним приступима ликовног васпитања и образовања (према Thompson, 2012: 220).

Када се педоцентрична педагогија стави наспрам традиционалне трансмисивне, идеја да се уместо наметања воље учитеља/васпитача детету подржава његова лична способност да конструише сопствена значења делује разумљиво и пожељно. Међутим, значајан број савремених истраживача указује да такав приступ одражава „модернистичко разумевање детета као есенцијализованог субјекта – у центру света – које се може посматрати и третирати ван односа и контекста” (Dahlberg, Moss & Pence, 2005: 43). Држање јасне структуре, засноване на развојној теорији, довело је до тога да се приступ раном ликовном васпитању и образовању одвија у свакој средини на идентичан начин, да се неразумевања и несигурности васпитача надоместе мером предвидивости и да се одржава приступ који одговара педоцентричној традицији (Thompson, 2012: 220). Крајем 20. века, драстичне промене које су се десиле на пољу социологије детињства покренуле су промену теоријске оријентације у области истраживања раног уметничког васпитања и образовања. Из угла социологије детињства, која дете посматра као активног члана друштва у оквиру специфичних политичких и културолошких контекста, позива се на педагогију која ће поштовати дете као компетентног учесника и која ће неговати дететову укљученост у развијање васпитно-образовног програма (према Pavlović Breneselović, 2015).

Тако се и у новијим истраживањима развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва увиђа да је педоцентричан приступ потпуно занемаривао утицај друштвеног контекста у дечијем ликовном учењу. За разлику од тог приступа, истраживања која се одвијају у постмодерном дискурсу јасно придају значај социјалним димензијама ликовног развоја (према Kindler, 1993: 18) и постављају акценат на улогу одраслих и вршњака у структурирању и подржавању процеса учења и креирања (Kindler, 1996; Thompson, 1995, 1997, 2009). Педоцентрично гледиште да се дечији ликовни рад треба развијати природним током, без утицаја средине и одраслих, данас се сматра у најмању руку погрешним. Постмодерне идеје у области ликовног васпитања и образовања које предлажу разумевање дечијих ликовних активности као форме социјалне праксе и копродукције дете–одрасли, условљавају превазилажење идеје о дечијем ликовном изразу као о дечијој уметности (Pearson, 2001: 348; Wilson, 2007: 18, 19). Такође се приступа деконструкцији педоцентричне педагогије која је омогућена уласком истраживача у вртиће и школе и који посматрањем дечијих ликовних активности долазе до нових увида, на основу којих за учитеље и васпитаче формулишу нове савете (Thompson, 2012: 221).

Као што смо и на крају претходног поглавља навели, начин на који се ликовне активности посматрају – значења и функције које им приписујемо одређују педагошке приступе који ће се примењивати у ликовном васпитању и образовању. Постмодерни увиди дечијег ликовног изражавања истичу карактеристике раних репрезентационих цртежа као резултате сплета продукције и перцепције и мишљења целим телом; као креативних процеса који се баве решавањем проблема, елаборацијом, трансформацијом и естетским

апрецијацијама; као развијање репертоара граматике комуникације и креирање симболичког света (према Wright, 2010: 171). Због тога се чине велики напори како би се ангажовања деце у ликовним активностима прихватила као коришћење језика у процесима истраживања идеја, развијања концепата, постављања питања (према Tarr, 2018: 231). Наводи се да, услед недостатка довољно дубоких концептуалних разумевања, ликовне активности ипак доминантно остају схваћене као вид самоекспресије (Tarr, 2018: 231), док најновије теорије указују на нужност концептуализације дечијих ликовних ангажмана као „комплексних, концептуалних, инвентивних, дељених, партиципативних и истраживачких сусрета” (Kind, 2010, према Tarr, 2018: 232).

Важна је и чињеница да су се контексти у којима деца одрастају и уче у 21. веку у великој мери променили у односу на контексте када су се развијале прве педагошке праксе засноване на развојним теоријама. Већ током предшколских година деца учествују у једном посебном свету који је назван „киндеркултура” (*kinderculture*, Kincheloe, 1998 према Thompson, 2003), у ком одрасли имају мало утицаја и мало контроле и унутар ког се препознају и испољавају слике дечије комерцијалне културе. На основу тога се препознаје потреба да васпитачи и учитељи обезбеде простор у програму који ће омогућити деци да развијају своје личне пројекте, којима се повезују са својом заједницом, да креирају ситуације у којима ће деца моћи да истражују своје интересе и учествују као индивидуе у продукцији и интерпретацији културе у којој живе (Thompson, 2003: 145). Постмодерне педагошке праксе захтевају критичку свесност педагошких услова у којима деца и млади учествују у производњи визуелне културе у васпитно-образовним институцијама, музејима и другим формалним и неформалним местима учења (Wilson & Thompson, 2007: 2).

Један број аутора би се ипак сложио да је тренутна педагошка пракса у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста палимпсест различитих филозофија о уметничком образовању у раном узрасту, које се међусобно преплићу и у различитим облицима испливавају у праксама ликовног васпитања и образовања (McArdle & Piscitelli, 2002; Thompson, 2015). Најновији доприноси долазе из нових слика детета као креатора значења, коме је у процесу развијања као креативног мислиоца потребно вођење од стране одраслих. Од перспективе природног развоја, преко ликовног рада као самоекспресије, савремено ликовно васпитање и образовање учвршћује своју праксу у друштвеним, естетским и когнитивним теоријама.

Као изузетно значајан за развој нових педагошких приступа ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста препознаје се утицај *Ређо Емилија* предшколских програма и пракси (о овом приступу смо писали детаљније у првој теоријској целини), као и упознавање практичара раног ликовног васпитања и образовања са социокултурном теоријом Виготског и импликацијама које његова социјално-конструктивистичка перспектива може имати на ликовну педагогију (McClure et al., 2017).

Допринос социолошке перспективе ликовном васпитању и образовању огледа се у признавању средине, искустава и друштвених интеракција као фактора који утичу на дечији приступ ликовним активностима, као и другим активностима грађења значења и изражавања сопствених разумевања (Anning, 2009; Thompson, 1999). Објаснили смо да тај увид прекида са гледањем на развој ликовног израза као на линеарни процес ка визуелном реализму и уместо тога заузима перспективу виђења овог развоја као нелинеарног и зависног како од индивидуалних карактеристика личности сваког детета, тако и од различитих социокултурних утицаја и интеракција (Ivashkevich, 2009; Pearson, 2001). Бројни аутори се слажу са теоријом да деца немају урођено разумевање графичких система, већ да о њима уче преко различитих модела који су им доступни у породици, васпитно-образовној средини, културној средини, у интеракцијама са светом у ком живе (Kind, 2018; Pearson, 2001; Rech, 2018; Tarr, 2018; Thompson: 1999, 2012; Thompson & Schulte, 2018; Walsh, 2002; Wilson, 2007). Поред тога, промена оријентације гледања на улогу

дечијих ликовних активности и радова, од одраза емоција ка њиховим комуникативним вредностима, позива на промену педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању.

Овакви теоријски заокрети у разумевању развоја и функције дечијег ликовног израза и стваралаштва условљавају импликације за педагошке приступе који ће подржати дечије ликовне активности као форме друштвене праксе (Kind, 2018; Pearson, 2001; Tarr, 2018; Thompson & Schulte, 2018). *Ређо Емилија* приступ значајно је допринео изградњи нове перспективе у теорији ликовног васпитања и образовања идејом о „хиљаду језика деце”. Разумевање дечијих ликовних језика *Ређо Емилија* приступа омогућило је да се у самом ликовном васпитању и образовању преиспитају задаци, функције и методе којима се оно бави. Разумевање ликовног стваралаштва као језика изражавања, учења и истраживања дозвољава васпитачима да се активно укључе у процес дечијих ликовних активности, како кроз постављање одређених тема за рад, тако и помагањем деци да развијају овај језик, савладавају и шире распон алата и симболичких система који се користе у култури у којој одрастају (Thompson, 2012: 233).

У наставку овог поглавља представимо кључне концепте (како нове тако и реконцептуализоване традиционалне/модернистичке) педагошких пракси унутар ликовног васпитања и образовања, које су развијене захваљујући доприносу социокултурне теорије, социологије детињства и *Ређо Емилија* приступа. Концепти ових теорија и приступа, који су нарочито допринели реконцептуализацији праксе ликовног васпитања и образовања, јесу дијалог, слушање, етика сусрета и бриге, естетика, дељење, сарадња, заједничко креирање знања и значења деце и васпитача.

2.1 РЕСПОНЗИВНИ ВАСПИТАЧ

Као што смо раније навели, радикално прихваћене идеје ликовног рада као самоекспресије која је у опасности пред сваким спољним утицајем, у педагошким контекстима је резултирала одбијањем васпитача и учитеља да одговоре на дечије „позиве за помоћ” током ликовног рада. Нови увиди, са друге стране, показују да недостатак повратне информације за ликовни рад деце од стране васпитача и учитеља може успорити напредак у пољу ликовног изражавања, јер се тиме деци ускраћују прилике за учење. Схваћена као посвећено слушање и гледање, нова педагогија заправо постаје веома интерактивна као педагогија дијалога. Деца са своје стране траже од васпитача да их гледају, да их чују док раде, да виде и разумеју њихове креације, док са друге стране васпитачи доприносе „проширивањем дечијих хоризоната кроз креирање комплексности у њиховом окружењу и кроз представљање нових теорија, концепата, језика, материјала као алата за дечије теоретисање и креирање значења” (Dahlberg & Moss, 2005: 103, 104 према Thompson, 2009: 30).

Поред устаљених модернистичких теорија, узроци недостатка рефлексije и разговора са децом о њиховим ликовним радовима препознају се и у несигурности самих васпитача у правилну процену ликовног рада и аспеката које је потребно коментарисати, као и у њиховом ниском вредновању сопствених ликовних способности. Увиђа се да чак и искуснијим васпитачима често треба савет како да приступе подршци развоју детета и омогуће му да оствари свој пун потенцијал (према Watts, 2010). Један број истраживача приметио је у разговорима са васпитачима и учитељима да њихови одговори на дечије радове најчешће подразумевају афирмативне и уопштене коментаре попут „Баш је лепо”, „Добро си то извела” (Spodek, 1993; Watts, 2010; Kellogg, 1970 према Thompson, 1990). Иако су ови коментари сматрани конструктивним из угла педоцентричне педагогије, постмодерна перспектива преиспитује њихову образовну вредност. Примећује се да овакав приступ реаговању на дечији ликовни рад затвара могућност дијалога и

ономогућава рефлексију (Schirmacher, 1986 према Thompson, 1990: 227). Како објашњава Томпсон, Цижекове и Левенфелдове препоруке метода вербалне подршке дечијем раду нису биле подржане истраживањима природе дијалога између деце и наставника у процесу ликовног стваралаштва (1990: 221). Као адекватна реакција одраслих на дечије ликовне радове, која може допринети да искуство цртања буде значајно и да се успостави навика рефлексије над дечијим ликовним активностима, предлажу се коментари који ће служити да се детету скрене пажња на покрете који производе визуелне трагове, затим на појаву трагова и на осећања испуњености, открића и контроле као резултата цртачке активности (Spading & Spading, 1981 према Thompson, 1990: 228). Томпсон истиче да се разговарање са децом о њиховим ликовним радовима и стваралачком процесу може сматрати и једним од најзначајнијих метода, јер обогаћује њихово тренутно искуство, проширује њихово разумевање природе визуелних форми и њихових личних стваралачких активности, развија рефлексивне навике ума у раним годинама детињства, опрема децу средствима која ће им помоћи да превазиђу препреке у стваралачком раду, оспособљава дете да прати сопствени креативни и стваралачки пут, обезбеђује критичку свест детета и оспособљава га да препозна алтернативе, да бира технике и материјале који ће најбоље представити његове идеје (Thompson, 1990: 230).

Признавање да ликовно васпитање и образовање у раном узрасту подразумева дијалог између онога ко поучава и деце сматра се есенцијалним помаком у овој области. Указује се да се значајно ликовно васпитање и образовање дешава у простору између упутстава онога ко поучава и избора деце, где се структуре учења пажљиво бирају и модификују у складу са интересима које деца уносе у процес и где се препознаје и вреднује социјална природа стваралаштва (према McClure et al., 2017: 162). Одрасли који разумеју природу дечијег ликовног рада и који успешно унапређују њихов развој препознају „дијалог као простор дечијег истраживања, трагања, иницирања креације визуелних форми” (Thompson, 1990: 231). Дијалог у том смислу није нужно ограничен на говор, он је обухваћен и педагогијом слушања – подешавањем свих чула васпитача на потребе и идеје деце, али и на потешкоће са којима се деца срећу током ликовних активности. Припрема материјала за рад се може назвати позивањем деце на дијалог од стране васпитача, уколико се под дијалогом подразумевају заједничка истраживања и игре деце и васпитача (Cabral, 2018).

Према томе, кључна промена у посматрању улоге васпитача у ликовном васпитању и образовању, настала захваљујући доприносу постмодерних теоријских перспектива, јесте позивање на његову респонзивност. Описује се да респонзивни васпитач вреднује дечије различите способности, интересе, питања, идеје и културна искуства, укључујући популарну културу (према McClure et al., 2017: 159). Група аутора објашњава да кључне особине респонзивног васпитача подразумевају подржавање одговарајућег развоја вештина, примену и бригу о материјалима, слушање и грађење својих поступака у складу са потребама деце, способност да интервенише у заједничком простору када је потребно и да подупиरे дечије стицање вештина, као и способност да призна дечије међусобно подржавање у стицању вештина и учењу (McClure et al., 2017: 160). Респонзивност васпитача огледа се у његовој способности да разуме и подржава јединствене начине на које деца репрезентују своје мисли, осећања и перцепције кроз конкретне, виртуелне и експерименталне медије и процесе; у способности да подржава многоструке начине на које деца креирају значења кроз разговоре, причање прича, сензорно-кинестетичка истраживања, игру, драму, песму и ликовно стваралаштво (McClure et al., 2017: 160). Коначно, наводи се да респонзивни васпитач приступа ликовном васпитању и образовању тако што пажљиво посматра, слуша и рефлектује над дечијим учењем, користећи вишеструке форме документације и процене (McClure et al., 2017: 161).

2.2 ИНТЕРАКЦИЈА И САРАДЊА ВАСПИТАЧА И ДЕЦЕ

Постмодерна слика детета унутар васпитно-образовног процеса, као бића које је у односу са светом као активни чинилац ангажовано у процесима конструкције знања, позива на васпитање и образовање као ко-конструкцију знања кроз односе у којима је моћ равноправно дистрибуирана, без ауторитета једне стране над процесом и знањем (Kaplan, 2018; Richards, 2018). Као основа квалитетне педагогије, из угла социологије детињства, наводи се квалитет интеракције између деце и одраслих који су задужени за њихово васпитање и образовање (Anning, 2009: 70; Wieder, 1998: 26). Разумевање да је утицај одрасле особе у раном учењу деце у области ликовног стваралаштва важан и неопходан довело је до промене става о постојању инструкције у ликовном васпитању и образовању. Након дуге традиције педоцентричне педагогије на којој су се заснивале пређашње праксе, постмодерно схваћено ликовно васпитање и образовање подразумева обезбеђивање потребних искустава деце, али и усмеравање у процесу њиховог развоја. У сржи тог приступа се налази „одрасла особа која одговара на дететов позив за помоћ током ликовне активности, разумејући дететову мотивацију, велике идеје, интересе, снаге и вештине и дозвољавајући детету да мења улоге од почетника до експерта у одређеном домену” (Richards, 2018: 112). Социолошка перспектива подржава заједничке стваралачке активности као вид колаборативне и кооперативне праксе одраслих и деце, као реципрочно подучавање одраслих и деце и вршњачко учење (Cinquemani, 2018; Sullivan, 1993). Ови видови предложене сарадње разматрају се из угла етике бриге и сусрета, о којој смо писали у првој теоријској целини. Постмодерно схваћена сарадња у педагошком контексту подразумева васпитача који се, уместо да препушта децу самосталном учењу и истраживању, или пак да руководи процесом кроз унапред одређене циљеве и кораке рада, ангажује у размени вештина, знања и идеја са децом (према Cinquemani, 2018: 64). Форме подршке васпитача, које се сматрају корисним током дечијих ликовних активности, обухватају сарадњу кроз заједничко цртање, вербалне сугестије, моделовање и демонстрације (Richards, 2018). Увиђа се да сарадња као копродукција у ликовним, креативним и стваралачким активностима васпитача са децом подразумева велика очекивања од васпитача. Потребно је да одрасла особа потисне своју доминантност и да не угрожава самопоуздање и ликовни израз деце. Улога васпитача је виђена у томе да, док прати путању репрезентационог развоја, препозна и тешкоће и проблеме који се јављају у напорима деце да пронађу задовољавајућу представу. Од васпитача се очекује да у тај процес унесе оно што зна, не са циљем да децу научи конкретним вештинама или да усмерава развој, већ да „пронађе поштовање према репрезентационим потешкоћама са којима се деца срећу” (Kind, 2018: 11–12). У тим ситуацијама и васпитач „учи, пева и прича приче заједно са децом, у којима се прате међусобни покрети, ритмови, трагови и у којима се не почиње са предзнањем о циљу и резултату, већ се прати искуство тог *goïa-ħaja sīvaraņa*” (Kind, 2018: 9).

У разматрању могућих пракси сарадње одраслог/васпитача са децом у ликовном васпитању и образовању, понуђено је и схватање улоге васпитача као ко-кустоса (Thiel, 2018). Улога педагога, односно ко-кустоса јесте да сачува/очува културолошке разлике без намере да их мења; своју педагогију заснива на размишљању како ритмови заједнице утичу на материјале и услове у којима се ликовни педагози и заједница истраживача ангажују, како свакодневица информише просторе у којима он ко-креира са децом; разуме на који се начин историја учвршћује унутар људи и објеката и како се укључити у стварање нових историја са специфичним политичким и друштвеним доприносима; разуме уметност као релациону што подстиче педагога да излаже радове, не као финалне продукте, већ као процесе који се одвијају материјално, дискурзивно, културолошки, друштвено и политички, позивајући на прихватање уметничког рада као простора у ком се одвијају процеси отворености, размене и интеракције (Thiel, 2018: 35–36).

Питањем приступа уметничкој сарадњи између детета и одраслог доста се бавио и Брент Вилсон који је тематизовао проблем комплексности релација између визуелне културе одраслог и визуелне културе детета (Wilson, 2007). Он предлаже дефиницију сарадње у контексту заједничког рада одраслог и групе деце, како би резултат тог рада назвао „Заједничким Другачијим Од”. Одредница „другачије од” указује да је тај резултат подједнако другачији од визуелне културе деце и од визуелне културе одраслих и представља замену концепту *дечија уметности* (Wilson, 2007: 9). Аутор указује да оваква колаборативна уметничка ангажовања воде демократским принципима и вреднују радове из више перспектива, узимајући у обзир односе моћи, различите облике доприноса и разлике у педагошким, културним и естетским контекстима. Уважавајући децу и одрасле као равноправне педагошке партнере, овај приступ преиспитује традиционално схватање детињства, омогућава педагозима да отворено учествују у креативном процесу и подстиче развој сарадње, што потенцијално води ка стварању нових облика визуелне културе. У закључку Вилсон указује да ће овај приступ ликовном васпитању и образовању као уметничкој копродукцији бити олакшавајући за све педагоге, јер више неће морати да се претварају да су дечији радови настали у педагошком контексту искључиво резултат дечијег самосталног рада; васпитачи и учитељи више неће морати да крију своје улоге и доприносе дечијем ликовном напредовању, чиме ће се развијање сарадњи између одраслих и деце додатно подстаћи. Кончано, Вилсон наводи да слављење копродукције дете–одрасли може довести до креирања сасвим нових форми визуелне културе (Wilson, 2007: 19).

2.3 ТРЕЋИ ПЕДАГОШКИ ПРОСТОР У ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

За приступ ликовном васпитању и образовању који омогућава дељење и повезивање култура деце и одраслих, Вилсон предлаже назив *Педагоија џрећеи џросџора* (Wilson, 2008). Како објашњава, то је простор који је између (деце и одраслих) и који ниједна страна не заузима ексклузивно, већ се у њему заједнички ради на креирању текућих збивања, али и на предвиђању и одигравању будућности у којој ће обе стране бити потпуно и једнако признате и укључене (Wilson, 2008: 8). Вилсон говори о *џрећем џросџору* подразумевајући као *џрви џросџор* онај у ком се одвија самоиницирани дечији стваралачки рад по узору на стрипове, цртаће и видео-игре, док у *друџом џедаџошком џросџору* настаје дечије ликовно стваралаштво под утицајем визуелне културе и педагошких уверења одраслих. На основу тога тај *џрећи дељени џросџор* представља окружење и атмосферу у којој је омогућено деци да креирају сопствену визуелну културу у отвореној и равноправној комуникацији и размени са одраслима, која подразумева размену естетских укуса у уметности и савременој визуелној култури и креирање заједничких слика (Wilson, 2008: 9).

Овај концепт прихватила је и Томпсон, разрађујући га кроз педагошки приступ који је назвала *џосџојањем* у том *џрећем, дељеном џросџору* (Thompson, 2009: 29). Као један од веома ефикасних начина да се овај приступ оствари у пракси, ауторка наводи позивање деце да свакодневно, у друштву својих вршњака и заинтересованих одраслих, цртају у својим скицен-блоковима самостално бирајући ликовне теме (Thompson, 1995; 1999b; 2009). Ауторка сматра да деца на тај начин добијају слободу да у заједнички простор унесу своја интересовања, делове своје културе и искустава из живота који су им значајни и који ће затим бити повезивани са светом одраслих у васпитно-образовном окружењу. Стратегија свакодневног цртања у блоковима у педагошком раду са децом раног узраста објашњава се као „територија отворена за дечија истраживања, доступна за бележење свакодневног или непознатог, за развијање личних пројеката, исписивање сећања на дом и вртић, уз бележење фрагмената културолошких искустава” (Thompson,

2015b: 556). Томпсон истиче да се управо током тих заједничких тренутака, у којима се свако дете посвећује темама које њега лично интересују, отвара простор за дијалог, за неизбежну размену перспектива. У том простору деца једна другој постају публика, понекад критичка, али чешће подржавајућа, што укупно доприноси раном учењу у домену уметности (Thompson, 1995: 9). Васпитачи у овом процесу обезбеђују време, материјале, посвећено посматрање и слушање, доприносе сугестијама када деца изгубе инспирацију, мотивишу искреном заинтересованошћу за ствари о којима деца знају више од њих. Можда је корисно нагласити разлику између описаног позивања деце да раде на својим личним темама по сопственом избору и пермисивног приступа. Наиме, пермисивни приступ подразумева васпитача који само технички доприноси дечијим ликовним активностима (обезбеђује време, простор и материјал за рад). У приступу *јосијања у дељеном простору* васпитач активно тражи начине да омогући настајање и одржавање дечијег ангажовања у специфичним идејама и продуженим истраживањима материјала и процеса (Kind, 2018: 6). Томпсон рад у скицен-блоковима сматра приликом да деца истражују слике и идеје у формату који омогућава потрагу за личним пројектима, уједно и приликом да се међу децом и васпитачима деле теорије о свету као и његове репрезентације кроз симболе (Thompson, 1995: 11).

Према концептима двоје аутора, идеална педагошка поставка новог простора ликовног васпитања и образовања подразумевала би брисање хијерархије индивидуа и визуелних културолошких артефаката, а са друге стране развијање заједнице оних који заједно уче (Wilson & Thompson, 2007).

2.4 КОПИРАЊЕ КАО МЕТОД УЧЕЊА

Једна од последица модернистичке концепције ликовног васпитања и образовања, засноване на идеји ликовног стваралаштва као природног процеса самоекспресије детета, огледа се у забрани копирања током ликовних активности. Притом говоримо о копирању уопште, било да се односи на копирање дела из историје уметности, било визуелних елемената популарне културе или радова вршњака. Међутим, социокултурна перспектива указује да деца имају склоност и потребу да преузимају визуелна решења из своје средине – како из доступних извора популарне културе, тако и од својих вршњака (Wilson & Wilson, 1977, 1984). Указује се да велики број деце изражава потребу за већом доступношћу модела за копирање (према Richards, 2018: 99). Такође, поједини аутори напомињу да је копирање од стране деце неминовно без обзира колико васпитачи и учитељи избегавали ову методу у процесу поучавања (Dyson, 2009).

Разумевање ликовних активности као дијалошких, а цртежа као текстова састављених од цитата, алузија и трансформација, имплицира да је *копирање* заправо валидан и значајан начин на који се деца ангажују унутар друштва (према Rech, 2018: 54). Објашњава се да се, као и у говору, визуелне конвенције преносе копирањем, опонашањем или пародирањем, што је активност која се може одвијати унутар и ван формалног васпитно-образовног окружења. Запажена су савремена истраживања која показују да дечији цртежи поседују низ ових конвенција које се чувају и рециклирају унутар различитих група деце и поткултура (Ivashkevich, 2006 према Rech, 2018: 55). Препознавање да конструктивне или симболичке игре у раном детињству имају улогу да зближе појединце, да прикажу и славе заједницу, имплицира да деца која у вртићком окружењу заједно цртају и стварају заправо учествују у дељеном креирању визуелних представа које чине њихову заједницу видљивом (према Thompson, 1999a: 65). На тај начин се термину *копирање* признаје низ значења као што су умножавање, опонашање, репродуковање, интерпретирање (према Dyson, 2009: 201). Поред наведеног, копирање се може посматрати као учење које доприноси развијању техничког аспекта ликовног изражавања – *занајшћу*

који се сматра значајним елементом ликовног васпитања и образовања, јер „занатство подразумева знање како да се нешто уради” (Dyson, 2009: 200).

2.5 ПРОГРАМ И САДРЖАЈ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

У првом делу ове теоријске целине, описујући развојни пут ликовног васпитања и образовања од идеја Русоа до Левенфелда, могли смо видети са којом сврхом се то васпитање и образовање разматрало и на основу чега су се предлагале и одређене методе и стратегије педагошког рада. Од општег дечијег менталног и емоционалног развоја, преко развоја цртачких вештина до оспособљавања детета да изрази своје емоције, било је јасно чему одређени педагошки приступи служе. Представили смо и како су се конципирали садржаји тог ликовног васпитања и образовања. У другом делу ове теоријске целине констатовали смо да се фокус у постмодерном контексту померио ка развијању дечијег ликовног израза као виду комуникације како би се детету омогућило да постане равноправни учесник у креирању визуелне културе. Образложили смо групу педагошких приступа, схваћених као најпожељнијих за кретање ка овом циљу или сврси ликовног васпитања. Међутим, у складу са постмодерним схватањима деце као креатора културе и разумевањем социолошке и културолошке природе развоја ликовног израза, треба имати у виду да постмодерне препоруке не подразумевају идеју о креирању универзалног концепта ликовног васпитања и образовања. Због тога је важно да се ова васпитно-образовна област конципира у складу са друштвеним и културним контекстима, како на националном, тако и на локалном нивоу. Сходно томе, питање адекватног садржаја ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, односно питања програма као смерница и реалног програма (конкретних активности у пракси) овог васпитно-образовног домена, непожељно је универзално дефинисати.

Један од предлога је да се у савременом контексту процењивање квалитета и адекватности искустава која деца стичу унутар ликовног васпитања и образовања изводи у односу према мери у којој оно доприноси развијању дечије свести о свету који их окружује (Spodek, 1993). Као могући одговор на питање о потребном садржају и функцији раног ликовног васпитања и образовања предлаже се упознавање деце са радовима афирмисаних или старијих уметника, учење нових вештина, упознавање квалитета ликовног материјала и функција различитих ликовних медија, што би им омогућило да та знања и вештине примене у изражавању и саопштавању сопствених идеја, осећања и значења (према Spodek, 1993: 14). Томпсон указује да, иако је у ранијим истраживањима у области ликовног васпитања и образовања млађе деце било веома мало оних која су се бавила питањем односа деце према уметничким делима, нека од новијих истраживања показују да, како сопствено стваралаштво, тако и реаговање на слике и објекте које су други креирали представља признат принцип у раном ликовном образовању, где се естетски одговор, историјске и критичке студије уметности, повезују и са другим областима културе (Thompson, 2012: 229). И други аутори сматрају контакт и дијалог деце са уметничким делима важним фактором у процесу њиховог креирања значења. Тако се у разговорима са децом о различитим уметницима види простор за промишљање и дискусију на теме употребе материјала, проблема, радости, интеракција и односа (Cabral, 2018: 83). Промишљања о подстицању деце да постану активни учесници у процесима посматрања, перцепције, дискусије и креирања значења, додатно охрабрују увођење елемената историје уметности и апрецијације уметности у програм ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, поред доминантних активности ликовне продукције (према Bresler, 1994: 100).

Активности дечијег практичног рада различитим ликовним медијима јесте кључни елемент садржаја ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста и

указује се на потребу да детету буде омогућен приступ разноврсним ликовним медијима који подржавају дводимензионално и тродимензионално изражавање. Позивајући се на запажања Пијажеа и Левенфелда, група аутора истиче значај сензомоторних активности деце, као и развијање перцептивне свести која се подржава ликовним активностима и игром различитим медијима, у контакту са разноврсним материјалима (McClure et al., 2017). Сматра се да контакти деце са различитим медијима треба да омогуће искуства којима ће деца конструисати своја знања, а која ће касније моћи да примене у сличним ситуацијама. Ослањајући на идеје *Ређо Емилија* приступа, наглашава се да деца различито уче о стварима када у ту сврху користе различите материјале којима репрезентују та сазнања (McClure et al., 2017: 157–158).

Питање контекста као важног фактора у планирању садржаја ликовног васпитања и образовања дало је темељ и мало другачијем погледу на питање диверзитета материјала и медија са којима би деца требало да се срећу током ликовног васпитања и образовања. Наиме, постоји и предлог да се, уместо упознавања деце са што више ликовних медија, омогући деци да овладају једним ужим доменом ликовног изражавања и стваралаштва, кроз продужено време и без притиска, како би могла да се развијају и уче. Најзначајнија премиса овог приступа подразумева разумевање да је детету потребно пуно *неужурбаног времена* (структурираног и неструктурираног) да истражује сензорно-кинетичке аспекте материјала и да развија вештине и концепте у ре-презентовању својих искустава (McClure et al., 2017; Walsh, 2002). Овим се указује на динамику коју захтева истраживање материјала и на потребу за понављањем одређених искустава у процесу стицања одређених вештина. Подсећајући да деца почињу да користе материјале као медије за изражавање тек када стекну довољно искуства у раду са њима, група аутора истиче да је неопходно обезбедити деци време да истражују, комбинују, искусе уметничке поступке и медије, како би касније та искуства искористила као културолошки алат за грађење комплекснијих репрезентација, развијање наративног садржаја и свог односа према медијима (McClure et al., 2017; Walsh, 2002). Процесе којима се постижу одређени ефекти одређеним ликовним техникама важно је савладати, не ради самог процеса, већ ради оспособљавања деце да се баве идејама и импресијама уместо да се боре за контролу над материјалом. Додатно се наглашава закључак да деца уживају у дугорочним групним пројектима у којима се њихова улога претапа из активне у пасивну, из интерактивне у рефлексивну (McClure et al., 2017: 159). Због тога се васпитачима предлаже да у процесу дечијег учења и развијања примењују методу подупирања дечијег учења и да деци омогуће прилике за рефлексију и самоевалуацију према критеријумима које деца самостално одреде (Walsh, 2002: 109).

Док је девелопменталистички приступ ликовном васпитању и образовању одређивао развојно адекватне ликовне материјале за рад деце одређених узраста, *Ређо Емилија* приступ је поставио сасвим другачији угао гледања на материјал за дечије ликовне активности. Полазна тачка за размишљање о материјалу у *Ређо* приступу јесте да се обезбеде ситуације у којима ће деца моћи да своје идеје, развијене у једном медију, преводе у други. Сматра се да такав приступ помаже решавању проблема на основу чега се вредност материјала види у његовој улози језика изражавања и у позивању деце на активност (према Tarr, 2003: 10). Разноврсна понуда материјала разуме се као средство за подстицање интересовања деце према новим истраживањима (Cabral, 2018). Међутим, истиче се да сама доступност материјала у васпитно-образовном окружењу предшколске деце није довољан фактор за подстицање ликовног развоја и да смислени ангажмани са материјалима зависе од доприноса васпитача. Ти доприноси могу подразумевати „понуду, слушање и разматрање, и одговарање/реаговање”, који не подразумевају контролисање ситуације, већ чин пружања простора „у једном активном процесу за преиспитивање и зачудност, где одговоран и респонзиван одрасли пружа подршку без издавања директива” (Cabral, 2018: 828–4).

Уважавање естетских вредности у организацији окружења и материјала је још један допринос *Ређо Емилија* приступа. Важност естетике у *Ређо* школама посебно се манифестује у физичком уређењу простора о ком се води доста рачуна, који је увек пријатан и сматра се предусловом за здрав психолошки однос особе са својим окружењем (Vecchi, 2010: 82). Ликовни материјал је у *Ређо* школама уредно и складно организован и изложен у провидним кутијама, често сложен по бојама како би се нагласила одређена естетика. Води се рачуна и о квалитету материјала, па деца на располагању имају високо квалитетан материјал и прибор који користе и сами уметници, као и додатну опрему попут пројектора, скенера, фотокопир машина, светлосних столова, компјутера и слично (према Tarr, 2003: 10).

За конципирање нових приступа ликовном васпитању и образовању такође је значајно организовање просторија у вртићу као уметничких студија или атељеа. Ликовни студио или уметнички атеље схваћен је као срце учења, конципиран као место истраживања, богат ликовним (али и другим уметничким) језицима и материјалима (према Kind, 2018: 7). Реч *аџеље* постаје синоним за просторе где се пројектни рад доводи у везу са стварима које се обликују кроз акцију; за просторе где мозак, руке, рационалност, сензибилност, емоција и имагинација заједнички раде у блиској сарадњи (Vecchi, 2010: 2). На основу овог појма, васпитачи и учитељи/наставници који долазе да раде у *Ређо* школама са својим професионалним искуством у уметности, добијају назив *аџелијеристи*, који управо објашњава природу посла којим се они у оквиру школе баве (Vecchi, 2010: 1). Логично је да овако организовани атељеи, присуство ателијеристе и доступност квалитетног материјала и прибора за дечије ликовне активности, обезбеђују повећане прилике за рад у различитим ликовним техникама и очекивано побољшање техничких и формалних квалитета дечијих ликовних радова.

На основу наведеног, један од првих принципа на којима група аутора заснива своју концепцију квалитетног ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста подразумева да је сваком детету потребно организовано окружење испуњено богатом понудом материјала који позива на откривање, интеракцију, сензорно и кинестетичко истраживање, зачудност и имагинацију (McClure et al., 2017). Осим богатства материјала, овај принцип такође подразумева естетски квалитет и лепоту материјала и средине као важне активаторе учења. Овај принцип истиче да простор треба организовати тако да омогућава слободан ток истраживања, а материјал организовати према функционалности и визуелним карактеристикама. Такође се наглашава да собе вртића морају одражавати културу свих који у њима бораве и културе која их окружује (према McClure et al., 2017: 156–157).

3. ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНИХ ПЕРСПЕКТИВА НА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Постмодерне перспективе разумевања дечијег ликовног стваралаштва и пожељних васпитно-образовних пракси у области предшколског ликовног васпитања и образовања, разумљиво, имају и импликације на образовање самих васпитача у домену ове васпитно-образовне области. Представљени недостаци у праксама ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста углавном се објашњавају континуираним ослањањем практичара на традиционална схватања дечијег ликовног стваралаштва и педоцентричних оријентација. Предложене промене у овом домену имплицирају потребу за унапређењем образовања васпитача у овој области. Указује се на потребу да се развој теоријских претпоставки и педагошких пракси директно обраћа потребама практичара у области поучавања и учења (Milbrandt, Marzilli Miraglia & Zimmerman, 2018: 53), док се уједно тражи наглашавање самог значаја који улога васпитача има у раним уметничким искуствима деце (McClure et al., 2017: 162). Скуп знања која се очекују од васпитача обухвата више нивоа – знање садржаја из различитих васпитно-образовних области, знање из области педагогије, знање о дечијем развоју и учењу, вештине рада са породицама и разумевање програма/курикулума (Beers, 2018; Dayan, 2008).

Национална асоцијација за образовање мале деце (National Association for the Education of Young Children – NAEYC, USA) очекивања од васпитача дефинисала је документом *Професионални стандарди и компетенције васпитача у предшколским установама* (*Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*, 2019). Овај документ је у контексту образовања васпитача предложио скуп општих студијских предмета и образовање у оквиру различитих методика као неопходно за развијање компетенција васпитача. Релевантан за контекст области ликовног васпитања и образовања јесте и Стандард 5, дефинисан овим документом. Њиме су предложене компетенције васпитача које подразумевају знање, примену и интеграцију академског садржаја у курикулуму раног детињства, указујући да је неопходно да васпитачи разумеју како је сваки домен уметности специфичан у погледу основних елемената, различит у различитим културама и да вреднују ангажованост деце у уметностима као вид комуникације, изражавања и рефлексije (NAEYC, 2019: 20). Као што смо показали на почетку ове теоријске основе рада, и стандарди компетенција за професију васпитача у Републици Србији усклађени су са препорукама Европске комисије која дели принципе и са америчком Националном асоцијацијом за образовање мале деце (NAEYC).

Све побројане, али и друге компетенције васпитача за рад у домену ликовног васпитања и образовања развијају се на програмима иницијалног образовања васпитача у предшколским установама кроз наставу предмета из области (методике) ликовног васпитања и образовања.

3.1 ПОСТМОДЕРНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ НАСТАВЕ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Питање методика најчешће је везано за питање образовања наставника/учитеља/васпитача (Clift & Brady, 2005; Гојков, 1998), а њихов главни допринос се дефинише у контексту студентских концепција садржаја одређене области методике, подучавања и процеса учења, као и њихове способности да превode концепте у акције (Clift & Brady, 2005: 330). Методички предмети омогућавају повезивање специфичног садржаја и педагогије у циљу разумевања како одређене теме, питања и проблеме треба организовати,

представити и прилагодити различitim интересима и способностима оних који уче. Они обухватају разумевање специфичних тема и питања једне области и разумевање различитих инструктивних стратегија уз познавање специфичних особина оних који уче и курикулума (према Beers, 2018: 4).

У оквиру наставе многих предмета из области методике ликовног васпитања и образовања (на програмима за образовање васпитача у свету), студенти прво уче о материјалима и ликовним техникама кроз лични креативни рад и уче о тренутним теоријама о ликовном васпитању и образовању (према Kalin & Kind, 2006). Међутим, поједини аутори указују да такав приступ настави изолује теорију од праксе и доводи до фрустрације студената који имају само апстрактну представу о томе како ће се то њихово новостечено знање одразити на њихову будућу васпитно-образовну праксу (Kalin & Kind, 2006: 37). Овај тренд се у међувремену променио ка оријентацији према практичној припреми студената која подразумева сарадњу професора са студентима у процесима изградње њихових уверења, праксама поучавања и креирања њихових идентитета (Clift & Brady, 2005: 325).

Резултати појединих истраживања показују да настава методичких предмета све више подразумева практичну наставу која се разуме као прилика да се теоријски концепти додатно испитају и вежбају кроз рад у мањим групама, путем опсервација, менторства, искустава у заједници, са циљем да се код студената подстакне промишљање о учењу и поучавању и реаговање на основу тих промишљања (према Clift & Brady, 2005: 325, 329). Социокултурна теорија указује да се разумевања и праксе једног појединца увек обликују унутар различитих окружења у којима се он налази (Grossman et al., 2000: 633). Овај увид поставља питање праксе као кључно питање садржаја професионалног образовања будућих учитеља и васпитача. Сматра се да се практичном наставом подстиче разматрање сложености одвијања пракси заснованих на теорији, обезбеђује низ индивидуалних и контекстуалних фактора на основу којих студенти могу кориговати приступе планирању и реализовању поучавања, засноване на нечијим претходним уверењима, у складу са својим разумевањима (Clift & Brady, 2005: 329). Указује се да, иако студенти у настави методичких предмета уче да у свом раду примењују методе које су развили неки други људи, оног тренутка када се нађу у васпитно-образовној пракси налазе се у ситуацији да самостално одлучују које ће од тих метода примењивати, а које одбацити. Сматра се да су те одлуке засноване на ономе што практичар као индивидуа носи у себи, јер оне пролазе кроз филтер његових уверења и осећаја вредности (према Stinson, 2002: 157). Пут ка реформи образовања васпитача у домену ликовног васпитања и образовања објашњава се као укључивање студената/васпитача у директна искуства у којима ће се моделовати поучавање уметности, где ће се спојити теорија и пракса, а митови, навике и политике истражити, анализирати и евалуирати у контексту њихове прагматичне вредности (Kindler, 1996: 28).

На основу наведених идеја и теорија, један од доминантно заступљених модела образовања будућих учитеља и васпитача постаје сарадња између образовних институција у којима се образују будући практичари и школа и вртића (Gravett & Ramsaroop, 2015). Разлог томе је увиђање да је, поред развијања знања и уверења практичара, потребно омогућавање више ситуација за менторско поучавање праксе, које се одвија у аутентичном окружењу школа и вртића (Cochran-Smith & Power, 2010; Hartman et al., 2020; Moloney, 2020). Реализовање практичне наставе – методичке праксе у аутентичним окружењима вртића, не омогућава само прилику за студенте да на практичан начин преиспитају своја теоријска знања и уверења, већ и прилику да добију менторство, како од стране факултетских професора, тако и васпитача у пракси док стичу искуство интеракције са децом, развијајући притом сопствени стил поучавања и уверења о томе шта значи бити квалитетан васпитач (Beers, 2018; Gravett & Ramsaroop, 2015; Moloney, 2020). Међутим, како се

упозорава, квалитет образовања васпитача, као и ефикасност повезивања теорије и васпитно-образовне праксе, зависи од квалитета сарадње свих укључених актера и институција у овом процесу (Gravett & Ramsaroop, 2015; Hartman et al., 2020: 160; Matengu et al., 2021: 1156). Наглашава се да реализација методичке праксе захтева од стране ментора репертоаре знања и залихе дипломатије која се константно мора ширити како би изашла у сусрет потребама сваког појединачног студента, свакој околности, свакој ситуацији учења (Thompson, 2016: 118). Схватањем методичке праксе као слојевитог ризоматског процеса, од ментора се очекује да подржавају и усмеравају разноврсне путање које различити студенти могу предузети, у зависности од ресурса које носе са собом (према Thompson, 2016: 118). Резултати прегледа 81 чланка који се баве темом методичке праксе у образовању будућих васпитача у свету, у периоду 2005–2019. године, имплицирају закључак да је студентима – будућим васпитачима у њиховом образовању од кључне важностима да имају прилике за самооткривање у аутентичној и подржавајућој средини, у којој ће кроз колективну рефлексију и подршку својих колега развити дубље учење и вештине за решавање проблема. Због овога је неопходно да васпитачи који су ангажовани као супервизори студената и професори активно сарађују како би разумели утицај и етичку одговорност коју имају према студентима (према Matengu et al., 2021: 1165, 1166).

Постмодерне перспективе педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању афирмишу такав рад са студентима који ће им помоћи да разумеју да пожељна улога васпитача у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста подразумева активно планирање, омогућавање, поучавање, посматрање и подржавање деце и дечијих ликовних ангажмана. Предлаже се да се настава у области методике ликовног васпитања и образовања изводи тако да студентима омогући блиски рад са децом. Студенти би на овај начин могли да вежбају сарадњу и пружање своје помоћи деци у раду са различитим техникама и материјалима. Такође би имали прилике да развијају способност слушања и разговора са децом, као и пружања подршке деци (према Kalin & Kind, 2006: 37). Унапређивање образовања васпитача у овој области методике треба да подразумева и реконцептуализацију садржаја наставе предмета из ове области, тако да се обухвате најновији увиди у питања уметничких пракси, процеса, медија, као и знања из области педагогије, док се истовремено истиче значај улоге васпитача у раним уметничким искуствима деце (McClure et al., 2017: 162).

Постмодерно преиспитивање улоге коју су развојне теорије имале на обликовање праксе ликовног васпитања и образовања позива да се ово преиспитивање укључи и у наставни садржај методика ове области. Наиме, како Томпсон објашњава, инкорпорирање теорија развоја дечијег ликовног израза у наставу методичких предмета и даље је потребно, јер може пружити студентима познавање одређених општих карактеристика дечијег понашања током ликовних активности. Међутим, ауторка напомиње да је, поред развијања разумевања општих карактеристика на дечијим ликовним радовима, неопходно омогућавање прилика студентима да увиде разлике између оног што се сматра типичним и оног што се сматра нужним или пожељним (Thompson, 2005). У разматрању утицаја постструктуралистичких теорија на деловања актера у васпитању и образовању деце предшколског узраста, закључује се да „разбијање и рекреирање калупа у теоријама раног детињства који су подстицали и спутавали нашу праксу, захтева и редефинисање наше професионалне базе знања – садржај нашег професионалног развоја” (MacNaughton, 2005: 151).

Реализација методичких пракси представља адекватно решење и овог задатка наставе методике ликовног васпитања и образовања. Грађење знања на директном личном искуству са децом подстиче развијање студентских личних интерпретација у сарадњи са другима, док преиспитују традиционална уверења и свакодневне претпоставке о дечијем ликовном развоју (према Thompson, 2005: 22). Томпсон износи уверење да се

„суштина конкретних, ситуираних и интерпретативних приступа образовању васпитача налази у схватању да је кључна вештина васпитача способност опсервације и интерпретације дечијег учења” (2005: 22). На ово уверење се надовезују друге претпоставке о примени директних истраживачких пројеката, који ће примењивати технике партиципативних истраживања, као приступа образовању васпитача. Као адекватне истраживачке технике се, поред опсервације, наводе интервјуи и сакупљање артефаката који се могу испитивати, поредити и интерпретирати, дискусија, документовање и вођење дневника опсервација, јер омогућавају студентима да испитују своје некритички усвојене идеје о учењу и поучавању у домену ликовне уметности и да конструишу своје разумевање (Kalin & Kind, 2006; Thompson, 2005).

Можемо се овде надовезати и на могућност примене стратегије ситуирања знања у настави методике ликовног васпитања и образовања, о којој смо говорили у првој теоријској целини. Она би у оквиру ове наставе подразумевала студентске активности на преиспитивању теорија развоја дечијег ликовног израза, као и теорија и пракси ликовног васпитања и образовања у контексту историјских, друштвених и културолошких оквира у којима су се развијале и у контексту актуелног времена.

Још једна вредност праксе у оквиру наставе методике ликовног васпитања и образовања огледа се у активној и редовној укључености студената у рад са децом током њихових ликовних активности. То омогућава студентима да кроз посматрање, интеракцију и слушање деце и кроз дискусију о тренутним истраживањима у домену ликовног васпитања и образовања размишљају о томе шта деца раде и намеравају док се баве ликовним активностима. На основу тога би учили како да доносе одлуке о томе које теоријско знање треба применити у конкретној ситуацији, посматрајући резултате те специфичне примене и затим рефлектујући над последицама примењених инструктивних акција (према Kalin & Kind, 2006: 36–37). Овако конципирана настава допринела би развијању потребне способности рефлексije будућих васпитача кроз богаћење искуствима која „имају моћ да реконфигуришу и рефлектују над њиховим сопственим образовањем у пољу уметности као и над *сџајлус* кво праксама у васпитно-образовном систему” (Kalin & Kind, 2006: 36).

Поред задатка развијања рефлексивне праксе студената, указује се на важност да и сами професори у раду са својим студентима буду персонификација рефлексивног поучавања. То подразумева свест да се инструкција не завршава у учионици, већ да се наставља и у окружењу методичке праксе, где је потребно примењивати менторство „као вид бриге, као вид педагошког неговања и интелекта и духа”, а оснаживање студената треба видети као кључ у њиховој припреми да и сами буду рефлексивни практичари (Zimmerman, 2004: 409).

Интересантно је и да се, у скорије време, у приступима иницијалном образовању васпитача у предшколским установама препознају стратегије и методе учења кроз игру (Snorre et al., 2022). Концептуализација васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста у форми игре није ништа ново, али се тек однедавно поставило питање зашто ову стратегију не употребити и у образовању васпитача, нарочито када би овај приступ био двојако користан, јер може оспособити студенте да креирају и реализују овакве методе касније у свом васпитно-образовном раду (Snorre et al., 2022: 1). Као једна од игровних активности која се примењује у образовању васпитача наводи се приступ поучавању заснован на уметности и естетици. Овде се говори о примени метода преузетих из неког од уметничких домена (ликовне уметности, музика, драма) као дидактичких алата, не нужно у циљу развијања уметничких компетенција студента, већ више са намером да се код њих подстакне развијање вештина за 21. век – креативности, сарадње, друштвеног разумевања, комуникације и критичког мишљења (Snorre et al., 2022: 5). Тако креиране ситуације учења за студенте описане су као покретачи радосног, значајног активног учешћа у настави.

На основу представљених закључака истраживања иницијалног образовања будућих васпитача можемо констатовати две кључне идеје о пожељној педагогији у настави методичке групе предмета. Са једне стране, наглашава се вредност практичне наставе у виду методичке праксе, као прилике да студенти уз менторство професора и искусних васпитача стекну искуство интеракције са децом, на практичан начин повежу теоријски садржај са реалним ситуацијама и кроз лично искуство граде сопствена уверења о раду са децом предшколског узраста. Са друге стране, охрабрује се увођење оних метода које сматрамо значајним у раду са децом предшколског узраста, јер се развијање уверења, али и способности проактивног деловања, доношења одлука и самосталног креирања или прилагођавања стратегија педагошког рада, одвија најефикасније кроз лично искуство. Кључни предлог за реформисање образовања васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања заснива се на уверењу да се најефектније и најбоље учи кроз ситуације у којима се може конструисати то сопствено знање. Због тога се тражи од институција на којима се васпитачи образују да развијају курсеве – студијске предмете у оквиру којих ће се подједнако и симултано ојачавати и поучавање и истраживачке вештине.

4. ЗАКЉУЧАК ТРЕЋЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ

Изузетно значајне промене које су се десиле на пољу предшколске педагогије, а које обухватају промену разумевања односа и улога између одраслих и деце одразиле су се и на теорију и праксу ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста. Удаљавањем од дуго доминирајућих педоцентричних педагогија, социокултурна теорија поставила је темељ неговању демократских односа између деце и одраслих, отварајући простор за нове педагошке приступе који подразумевају активно слушање, дијалог и сарадњу. У домену ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, нови педагошки приступи подстакли су развијање нових метода и стратегија рада, који у простор развоја дечијег ликовног израза дозвољавају приступ васпитачу, одбацујући модернистичке постулате немешања у дечији рад. Постмодерна перспектива отвара трећи педагошки простор у ком се омогућавају доприноси одраслих дечијој визуелној култури, подједнако колико и доприноси деце визуелној култури одраслих. У раду на подршци развоју дечијег ликовног израза васпитачи се позивају на респонзивност, на активну присутност кроз дијалог, сарадњу и уметничку копродукцију. Колаборативни приступ у пракси ликовног васпитања и образовања позива васпитаче да се придруже дечијим ликовним активностима у дељеном педагошком простору, како идејама, саветима и предлозима које могу пружити на основу свог постојећег знања и искуства, тако и својим ликовним доприносом у заједничким стваралачким пројектима, у потрази за новим, заједничким знањима и значењима. Овим се додатно позива на преиспитивање ауторства заједничких радова, који се више неће моћи означавати као само дечији, већ ће одрасли и деца бити коаутори.

Тематизовање курикулума и садржаја ликовног васпитања и образовања истиче стваралачке активности као есенцијалне у програму ликовног васпитања и образовања, обogaћене новим циљевима. Тако, поред оспособљавања деце да се служе ликовним материјалима и медијима у процесу самоизражавања, нови циљеви подразумевају и развијање дечијег учења, истраживања проблема, комуникације, рефлексije и друго. Организовање простора адекватног за рад деце и доступност материјала такође није новост постмодерних перспектива, али је новост одбацивање идеје о узрасно прикладном материјалу и позивање на доступност висококвалитетног и професионалног материјала и прибора за рад. Изнад свега се наглашава потреба да се деци омогући упознавање различитих медија, зарад искустава којима ће деца конструисати своја знања и зарад савладавања процеса како би могла да се баве идејама и импресијама.

Увођење визуелне културе одраслих и популарне културе средине у којој деца одрастају у васпитно-образовни простор једна је од нових препорука за развој програма. Истицање значаја упознавања деце са историјом ликовне уметности такође постаје интензивније са постмодерним схватањима деце и педагогије. Ова потреба се аргументује како виђењем да упознавање са уметничким делима доприноси учењу о конструктивним и естетским аспектима ликовних медија, тако и принципом повезивања естетског одговора са другим областима програма, те подстицањем деце да постану активни учесници у процесима посматрања, перцепције, дискусије и креирања значења.

Највећи акценат ипак се ставља на потребу унапређивања или реконцептуализације педагошких стратегија и метода рада са децом у ликовном васпитању и образовању. Позивање на дијалог, сарадњу и уметничку копродукцију чини прекретницу у развоју теорије и праксе ликовне педагогије. Препоруке савремених педагога-истраживача и теоретичара за праксу ликовног васпитања и образовања захтевају од васпитача да преиспитају постојећа разумевања и уверења, како о природи дечијег ликовног стваралаштва,

тако и о пожељним методама рада са децом у овом домену. Изузетно важно је нагласити да уз све ове препоруке стоји главна напомена да не постоји универзално конципирано ликовно васпитање и образовање, већ да се развијање курикулума и праксе треба одвијати у складу са конкретним друштвеним и културолошким контекстом у ком се оно одвија. Тај контекст, првенствено, подразумева раскид са модернистичким идејама које су дуго обликовале теорију и праксу ликовног васпитања и образовања.

Надовезујући се на ове промене у разматрању праксе ликовног васпитања и образовања, дешавају се и промене у промишљању наставе методике ликовног васпитања и образовања, као области у којој се будући васпитачи припремају за васпитно-образовну праксу у овом домену. У складу са постмодерним перспективама, примећујемо да се теоријски садржај ове наставе значајно мање тематизује од педагошких стратегија и метода рада са студентима. Циљ представљених истраживања овог питања више је усмерен на препознавање оних стратегија које ће код будућих васпитача изградити основу за разумевање дискурса који обликују теорију и праксу у пољу ликовног васпитања и образовања. Истиче се потреба за развијањем оних способности студената које ће им омогућити грађење сопствених уверења и поступања у раду са децом. Акцентују се приступи реализације наставе који ће кроз повезивање теорије и праксе оснажити студенте да самостално критички промишљају, деконструишу, рефлектују и креирају значења теорије и праксе ликовног васпитања и образовања.

Директним повезивањем теорије методике ликовног васпитања и образовања са практичном припремом будућих васпитача треба обезбедити такву реализацију наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања која ће студентима омогућити: да увиде и разумеју да се поучавање не своди на детаљно планирање унапред, већ да оно више подразумева одговарање на интересе и захтеве деце; да науче да буду ко-креатори у дечијим ликовним активностима, да уче заједно са децом и да стално преиспитују свој педагошки рад и постигнућа; као и да примењују различите истраживачке технике у процесу рефлексije. Да би се ово постигло, препоручује се да се у настави примењују стратегије које студенте директно укључују у пројекте, које ће ангажовати студенте у активностима опсервације и интерпретације, интервјуисања и сакупљања артефаката који се могу анализирати, поредити, интерпретирати, као и стратегије ситуирања знања.

На основу представљених истраживања ликовног васпитања и образовања, ипак можемо издвојити неколико тема које се могу сматрати потребним делом програма за образовање васпитача. На првом месту, ту су садржаји преузети из области ликовне уметности који се тичу специфичности медијума и материјала, садржаји како историје уметности и културе тако и популарне културе и културе младих. Затим, су ту теме које се тичу познавања природе дечијег ликовног стваралаштва, које треба да обухвате како познавање традиционалних развојних и педагошких теорија тако и разумевање и стално ишчитавање савремених увида на ову тему, како би се обезбедили услови да студенти не уче о деци искључиво уопштено, већ да схвате зашто је важно разумети и индивидуалне особености и потребе појединачног детета. Указује се да је потребно да васпитачи разумеју да је деци потребно много различитих тачака за сагледавање ликовног проблема, које не морају бити само визуелне већ и телесне, драмске и слично; да се деца не рађају са урођеном креативношћу, већ да се и сама често муче са трагањем за начином да одговоре на неку тему, задатак или проблем и да им је потребно време да експериментишу како би одговорила на ликовни проблем; да нека деца не желе да смишљају оригинална решења, да имају различите креативне капацитете који нису једнако урођени; да се различита деца различито сналазе у различитим медијима и да су нека деца више под утицајем вршњака или других искустава од својих личних. Потребно је да се васпитачи упознају са теоријским аспектима разноврсних педагошких модела, облика и стратегија рада са децом, како би у пракси могли да развију своја уверења о њима и личне вредности.

IV

МЕТОДИКА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Претходне три теоријске целине обезбедиле су нам преглед кључних претпоставки за развијање теорије и праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, изведених уважавањем постмодерних перспектива гледања на децу, детињство, развој ликовног изражавања, учење, пожељне педагошке праксе и односе у васпитно-образовном простору. Стекли смо увид и у неке опште препоруке за приступ образовању васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања.

У овој теоријској целини даћемо кратак преглед контекста развоја ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, као и почетке образовања васпитача у Републици Србији, а сходно томе и прве концепције методике ликовног васпитања и образовања. Циљ нам је да представимо теоријске и друштвене оквири у којима су се градили приступи методици ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у нашој земљи, како бисмо касније приступили истраживању актуелних концепата методике ликовног васпитања и образовања у оквиру програма за образовање васпитача у предшколским установама.

Унутар оквира наше научне и наставне заједнице издвајају се две гране методике које се баве проучавањем феномена ликовног васпитања и образовања: *методика насљаве ликовне културе* и *методика ликовног васпитања*. *Методика насљаве ликовне културе* проучава „теоријско-уметничке, дидактичке и стручно-методичке, као и искуствено-уметничке садржаје из области визуелних уметности” (Хаџи Јованчић, 2014: 408) у настави ликовне културе на школском нивоу. *Методиком ликовног васпитања* назива се научна дисциплина која се бави „изучавањем дидактичких, стручно-методичких, као и искуствено-уметничких садржаја из области визуелних уметности” (Хаџи Јованчић, 2014: 406) у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. Назив *методика ликовног васпитања* користи се тако да појам *васпитање* имплицира контекст у пракси васпитно-образовног рада на предшколском нивоу, одвајајући га од појма *образовање*, који се превасходно односи на школски ниво. Међутим, актуелним законским основама говори се о *васпитању и образовању* у предшколском систему, због чега ми у овом раду користимо синтагму *васпитање и образовање* и говоримо о *методички ликовног васпитања и образовања*.

1. РАЗВОЈ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Историјски развој ликовног васпитања и образовања у оквирима нашег васпитно-образовног система креће са наставом цртања и то, како Карлаварис⁴⁵ са сарадницима износи, најпре као општеобразовни предмет у Крагујевачкој гимназији 1841. године (Karavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986b: 11). Ова настава је најпре подразумевала естетско васпитање које се кретало у оквирима академског реализма, а васпитна вредност наставе огледала се у интелектуалном раду и учењу технике цртања кроз копирање, прецртавање, натурализам (Karlararis, 1961: 13). Када је у питању предшколско ликовно васпитање, његови почеци се код нас проналазе крајем 19. века. Према објашњењу Карлавариса, Келбли и Станојевић Кастори, оно је најпре обухватало одређене елементе естетског васпитања без укључивања Фребеловог система, а на самом почетку 20. века, пре Првог светског рата, подразумевало је цртање и ручни рад као важне аспекте развоја техничке спретности (1986a). Након рата је рад на ликовном васпитању био неуједначен и претежно је зависио од васпитача – његовог контекста образовања и односа према позиву. Карлаварис и остали указују да је тадашњи приступ предшколском васпитању и образовању био под утицајем педагогије Марије Монтесори и да је обухватао разговор са децом, прављење неких једноставних објеката, па тек онда цртање које се обављало према сећању или на основу доживљаја, а затим рад према природи. Од 1940. године успоставља се програм и начин рада у забавиштима, где се по први пут јавља и формални захтев за естетским васпитањем деце. Методе рада су остављене васпитачицама на избор, уз праћење напретка сваког детета, са препоруком да се што више примењују методе игре, драматизације, цртања, моделовања и ручног рада, као и да се поштује дечије шематско изражавање. За цртање се препоручивао рад дрвеним бојицама, за ручни рад цепање и савијање папира, док се о стваралаштву први пут говори у контексту моделовања (Karavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 12–15).

После Другог светског рата отвара се велики број обданишта и долази до нових закона у овој области, а као циљ васпитања се поставља постизање уједначених резултата у групи. Примењиван је тематски рад на основу визуелног искуства, користили су се разноврсни ликовни материјали, док се као подручја рада наводе само цртање и ручни рад, уз естетско васпитање које треба да допринесе развијању осећања за лепо и уметничких, занатских и стваралачких способности. Карлаварис и сарадници примењују да је шаблонско цртање, које води ка уједначеним резултатима, било у супротности са овим циљем развоја стваралачких способности (Karlararis, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a).

Област ликовног васпитања и образовања се први пут дефинише у систему предшколског васпитања деце Републике Србије са доношењем првог предлога званичног *Програма васпийно-образовног рада у предшколским усјановама*, 1967/68. године, који се званично почео примењивати у целој Републици од 1970. године (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987). *Основе програма ликовног васпийања у предшколским усјановама* су од 1970. године биле конципирани према узрасним групама, са дефинисаним специфичним садржајем (ликовним подручјима, облицима и методама рада, темама,

⁴⁵ Богомил Карлаварис, српски академски сликар и доктор ликовне педагогије. Радио је као универзитетски професор у области методике ликовног васпитања и образовања на новосадској Вишој педагошкој школи и Академији уметности, као и на Педагошком факултету у Ријеци. Оснивач Друштва ликовних педагога Војводине и Центра за ликовно васпитање деце и омладине Војводине. Аутор је бројних књига, уџбеника и истраживања у области методике ликовног васпитања и образовања. Сматра се кључном личношћу у развијању области методике ликовног васпитања и образовања у нашој земљи.

материјалима, предлозима, средствима, опремом и врстама техника) (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 71–100). Ликовна подручја која су чинила садржај ликовног васпитања и образовања била су *цртање, сликање, основи графике и ликовно обликовање материјала*. Први пут се испред садржаја наводе издвојени задаци из којих произлазе садржаји за сваки узраст посебно, уз поштовање психофизичког развоја деце (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987: 43). Године 1975. усвојен је документ *Основе програма васпитно-образовне делатности децеј вршћа*, у ком је област ликовног васпитања била дефинисана као интегрални део укупног програма. За разлику од претходног програма, програмски садржаји су преформулисани. Тако, основи графике и ликовно обликовање материјала бивају интегрисани у подручју *елементи примењене уметности*, ком се додаје и рад у керамици. Садржај је проширен подручјем *основи естетској проценивања* које својим садржајем уводи децу у основну ликовну културу преко уметничких дела (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987: 44).

Деведесетих година 20. века се на предшколско васпитање и образовање у нашој земљи одразио утицај две струје васпитно-образовног рада, што је условило да и програм предшколског васпитања буде подељен на два модела. Са једне стране, примењивао се програм *А Модела* који се може сврстати у групу социјализацијско-матурацијских и *Модел Б*, као врста когнитивно-развојног модела (према Филиповић, 2011: 142). *Опште основе предшколској програма* из 2006/2007. године понудиле су предшколским установама, односно васпитачима, могућност избора између два модела предшколског васпитања – *Модела А* и *Модела Б* (*Правилник о општим основама предшколској програма*, 2006). Према *Моделу А*, ликовно васпитање и образовање назива се „образовањем и васпитањем за уметност и естетику” (*Правилник*, 2006: 130) и има задатак да оснажи слободу стварања и прошири дететова искуства у изражавању, доживљавању и представљању света око себе. Развијање вештина ликовног изражавања поставља се као темељ вештинама потребним за школу. Препоруке васпитачима за подстицање дечијег ликовног израза односе се на креирање услова за ликовну игру, експериментисање са материјалима и ликовним техникама, истраживање и откривање себе као стваралачког бића. Препоручени садржаји односе се на примену разноврсних ликовних техника из свих ликовних подручја, као и на основне елементе теорије форме.

Према *Моделу Б* истог програма, ликовно васпитање представља једну од васпитно-образовних области. Циљеви, садржаји и активности ликовног васпитања посебно су дати за свако ликовно подручје препоручено за дечији рад (*Правилник*, 2006: 176–178). Подручја која су дата овим програмом су цртање, сликање, пластично обликовање и естетско доживљавање и процењивање. Циљеви подручја *цртања* односе се на развијање способности коришћења линије као основног ликовног елемента у цртању и представљања облика и фигура у цртежу, на представљање простора, пропорција, али и декоративну употребу линије. *Сликарска подручје* има главни циљ да развије код деце осетљивост за боје – како за уочавање боја као својства објеката, тако и за изражавање бојама у процесу представљања фигура и објеката. Циљ је уједно био да се деца упознају са различитим сликарским техникама и поступцима. Подручје *иластичној обликовања* подразумева развијање смисла код деце за обликовање и грађење волуменом у простору од различитих тродимензионалних материјала. Као циљеви *естетској доживљавања и проценивања* постављени су „донекле формиран естетски ставови и доживљаји као почетни корак у комуникацији детета са уметничким делима” (*Правилник*, 2006: 178).

Из представљеног можемо установити да се заједничка карактеристика два модела односи на усмереност ка развијању дечијег ликовног израза и подстицању дечијег ликовног стваралаштва, као и ка увођењу детета у разумевање естетских карактеристика објеката у окружењу и уметности. Главна разлика је у препорукама садржаја и активности,

где у *Моделу А* васпитач као главну обавезу има омогућавање услова за дечије истраживање и откривање стваралачких способности и изражајних могућности различитих ликовних техника и материјала, док у *Моделу Б* постоји прецизно издефинисана подела циљева, активности и садржаја према ликовним подручјима, које треба остварити у раду са децом. Важно је нагласити и да се ликовно васпитање према *Моделу А* посматра као део процеса целовитог развоја детета, доприносећи изражајном и естетском развоју. Према *Моделу Б*, који за разлику од претходног представља систем активности и садржаја и посебних методичких поступака, ликовно васпитање чини посебну област васпитно-образовног рада са својим специфичним циљевима.

У тренутно актуелном програму предшколског васпитања и образовања нису експлицитно наведени циљеви и задаци ликовног васпитања, јер се концепцијом програма васпитању прилази холистички и интегрисано. У том смислу нема ни предлога конкретног садржаја. Очекивану улогу ликовног васпитања и образовања препознајемо у општим циљевима подршке добробити детета, а имплицитно највише у развијању *8. йрује комйејенција* које се односе на културолошку свест и изражавање (*Правилник*, 2018). У ширем контексту, ликовно васпитање доприноси укупној добробити детета која обухвата персоналну, делатну и социјалну добробит (*Правилник*, 2018: 11–13).

Постоје запажања да у пракси ликовног васпитања и образовања код нас и даље опстају два приступа, од којих је један усмерен на циљ (директиван) уместо на процес ликовног изражавања, а други је облик пермисивног карактера (према Филиповић и Каменов, 2009), због чега сматрамо нарочито потребним испитати који се приступи ликовном васпитању и образовању афирмишу наставом предмета из ове области на програмима академског образовања васпитача у нашој земљи.

1.1 МЕТОДИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Почеци образовања васпитача у нашој земљи датирају с краја 19. века када се *Законом о народним школама и забавишћима* из 1898. године, поставио захтев да васпитачице (тадашње *забавиље*) имају завршену девојачку школу и курс за забавиље (према Џинових Којић, 2018: 63). Према подацима у монографији *Учишћелски факултеш 1993–2018* (2018), институционално образовање и припремање васпитачког кадра креће након Другог светског рата, када и васпитање и образовање деце у раном узрасту постаје саставни део система васпитања и образовања. Прва школа за васпитаче отворена је у Београду 1948. године, одлуком Министарства просвете НР Србије. Након што се увидела потреба за темељнијим образовањем васпитача, које ће трајати дуже од четири школске године, 1973. године се у Београду оснива *Педагошка академија за образовање васпитача йпредшколских усћанова*. Од 1993. године васпитачи се образују на вишим школама, а образовање васпитача на академском нивоу на факултетима почиње од 2007. године (Џинових Којић, 2018).

Студијски предмети у програмима за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији, који су усмерени на методичко образовање студената из области визуелних/ликовних уметности на предшколском узрасту, припадају групи методичке ликовног васпитања и образовања (МЛВО)⁴⁶. Предмет изучавања методике ликовног васпитања и образовања као студијског предмета је „ликовни рад са децом предшколског узраста“, на основу чега се „полазна основа и оквир концепције предмета заснива пре свега на сродности уметности и игре, док су два главна ослонаца концепције [...] развојне карактеристике деце на датом узрасту и посебно прилагођени садржаји визуелних/ликовних уметности“ (Хаџи Јованчић, 2014: 406).

⁴⁶ Називи предмета из ове области разликују се у програмима различитих факултета.

Образовање васпитача из области методике ликовног васпитања и образовања у РС, током друге половине 20. века, подразумевало је припремање васпитача за свесно и посвећено подржавање развоја стваралачких способности деце у домену ликовне уметности. Њихово образовање у овој области обухватало је садржаје теорије форме и историје уметности са елементима теорија о дечијем ликовном стваралаштву и могућностима педагошког деловања на њега (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1982).

2. ПРВЕ КОНЦЕПЦИЈЕ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Након Другог светског рата се у Југославији развија тежња ка друштвеним променама, која је обухватила и поље васпитања и образовања. У складу са социјалистичким уређењем, тежи се формирању активних и стваралачких личности чланова друштва, због чега уметност бива прихваћена као значјна у њиховом естетском васпитавању. Период после 1954. године препознаје се као прекретница у развоју ликовног васпитања на нашим просторима, када се широм бивше Југославије оснивају центри за ликовно васпитање, друштва ликовних педагога и организују изложбе дечијих ликовних радова (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987). У том периоду долази до развијања такозване *нове концепције ликовног васпитања и образовања* која одражава тежњу да се превазиђу претходне педагошке праксе, препознате као лоше. Њен развој мотивише намера стручњака из ове области да превазиђу две крајности у пракси – ауторитативне или структуриране васпитно-образовне моделе са једне стране, који наглашавају вођство васпитача у раду са децом, и са друге стране програме антиауторитативног васпитања који афирмишу слободу и васпитање без притисака (Kastori, 1977–78). Уместо тога, развија се приступ који подразумева „усмерену и спонтану делатност, које се међусобно преплићу свака са специфичном наменом” (Kastori, 1977–78: 2). *Нову концепцију* карактерише интересовање према специфичном дечијем ликовном изразу и стваралаштву, као и тенденција да се одговарајућим педагошким поступцима ово слободно дечије стваралаштво подстиче (Станојевић-Кастори, Каменов и Пантелејева, 1987).

Нов програм и методе ликовног васпитања и образовања заснивају се на циљевима општег васпитања, карактеристикама савремене ликовне уметности, могућности примене разноврсних подручја ликовног стваралаштва у васпитно-образовној пракси, као и на психологији деце и психологији дечијег ликовног стварања (Karlavaris, 1963: 27). Новонастала концепција ликовног васпитања и образовања наглашава циљ неговања дечијег ликовног стваралаштва и еманципацију од наметања и ометања; подразумева васпитавање на основу савремених естетских идеала (Karlavaris, 1963; Филиповић и Каменов, 2009). Ликовним активностима подстиче се емоционални развој деце, развој моторичке спретности, развој личности који подразумева еманципацију, свест о сопственом бићу и према другим бићима, развој креативности, самосталности и друго (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 89). Такође, наводи се да ликовне активности омогућавају култивисање дечије ликовне способности, подстицање и неговање дечије ликовне креативности и ликовног изражавања, доприносе стицању основних сазнања из ликовне и визуелне уметности и култивисању естетског сензибилитета (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 89).

Као кључне теме ове области, истичу се уважавање дечијих развојних и индивидуалних карактеристика, естетско васпитање као циљ ликовног васпитања и подржавајућа улога васпитача у развоју специфичног дечијег ликовног израза.

Ушлицај развојних теорија на развој нових педагошких приступа

Уважавање дечијих развојних и индивидуалних карактеристика истиче се као критички одговор ауторитативним васпитно-образовним праксама, које су подразумевале шаблонски рад деце и методе имитације и које су занемаривале развојне карактеристике и потребе деце.

Са друге стране, истицање подржавајуће улоге васпитача требало је да коригује пермисивне праксе које су се развиле као крајња супротност ауторитативним приступима. Наиме, антиауторитативно (или, како смо већ образложили у претходним теоријским целинама – педоцентрично) васпитање се у домену ликовног васпитања одражавало у усвајању претпоставки о дечијем ликовном стваралаштву као способности изражавања која је „дата и урођена“ и која се „развија из природних потенцијала дјечјег бића, у виду спонтане интеракције унутрашњег свијета дјетета и његове вањске околине“ (Belamarić, 1986: 13). Такво схватање развило се у складу са педагошким тенденцијама с почетка 20. века да се одупре традиционалистичким педагошким праксама, ауторитарном карактеру наставе и пасивној улози детета, заснованим на бихевиористичком схватању (Џинкић, 2019). Тако, за разлику од ликовног васпитања које служи подучавању цртања преко шаблона и унапред предвиђених корака, дечији ликовни израз почиње да се сматра искључиво резултатом индивидуалног ликовног рада који се не може преузети ни научити од друштвене околине. У складу са тим, усталила су се уверења да је утицање на индивидуални развој дечијег ликовног израза вид његовог ометања. Као видови ометања дечијег ликовног језика и стваралаштва наводе се следећи поступци васпитача или других одраслих: цртање деци као угрожавање њиховог природног опажања и навикавање на пасивност; исправљање дечијих облика као нарушавање дечијег самопоуздања и оригиналности; нуђење деци бојанки (као и „лоших стрипова, цртаних филмова, схематских апликација, и декорација те натуралистички облици играчака“), које деци пружају могућност усвајања модела или (једноставног) шаблонског или (недостижног) натуралистичког карактера; излагање дечијих радова које може утицати на другу децу да несвесно преузимају туђа ликовна решења уместо да развијају сопствена виђења; ширење схематских облика међу децом које доприноси општој појави неинвентивних облика на дечијим радовима (Belamarić, 1986: 253). У групу ометања дечијег ликовног језика и стваралаштва сврставају се и вредновање и процењивање, коментарисање и приговарање, пренаглашавање вредности и инсистирање на уредности и прецизности дечијих ликовних радова (Belamarić, 1986: 254). Наведени приступи се препознају као потенцијално блокирање дечије индивидуалности и слободе у раду. Док се негативни коментари и процене посматрају као пут ка развијању несигурности и незадовољства детета, пречесто хваљење дечијих радова, са друге стране, карактерише се као начин да детету циљ постане похвала уместо уживање у процесу. Због тога се и оцењивање и процењивање дечијих ликовних радова објашњава као непожељан метод у ликовном васпитању и образовању (Belamarić, 1986).

Увидело се да и овакво схватање ликовног васпитања и улоге васпитача у ликовном васпитању „противречи свим васпитним принципима до којих је педагошка наука до сада дошла“ (Karlavaris, 2007: 12). Васпитни принципи, на које се у цитираној изјави мисли и који се новом концепцијом афирмишу, доминантно се заснивају на сазнањима психологије с краја 19. и прве половине 20. века. Тако је присутно дефинисање фаза ликовног развоја у односу на реалистичност приказа. Узете су у обзир поделе фаза, дате од Ликеа, Кершенштајера и Левенфелда, које су затим систематизоване у једну обједињену групу фаза (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 39–62). Спомиње се и теорија о континуираном успону естетских и креативних карактеристика на дечијим ликовним радовима до 14. године живота уколико не постоје негативни утицаји (Karlavaris, 2007: 23), о чему смо писали представљајући концепт *У-кривуље* у другој теоријској целини. На развој нове концепције ликовног васпитања и образовања у РС нарочито су утицале теорије развоја ликовног израза и педагогије Виктора Левенфелда, као и природе дечијег ликовног стваралаштва Рудолфа Арнхајма. На основу тих теорија се указује на дијалектичку природу ликовног развоја који је условљен комбинацијом унутрашњих и спољашњих фактора. За разлику од пермисивног приступа развија се нови који подразумева

поштовање дечијих индивидуалних и развојних карактеристика, али уз напомену да поред негативних утицаја које спољашњи, односно васпитни фактори могу имати на дечији ликовни развој, постоје и позитивни утицаји (Karlavaris, 2007).

Позитивним васпитним утицајима се сматрају они који „подржавају развојне потребе деце” (Karlavaris, 2007: 12). Ослањањем на Левенфелдову теорију истичу се унутрашњи развојни фактори, док се средина карактерише као потенцијално ометајући или подржавајући фактор у том развоју. Промислање друштвених фактора може се видети у Карлаварисовом напомињању све већег присуства медија у окружењу деце као могућом претњом по дечији (природни) израз (2007: 31–32). Иако увиђа да је пожељно и потребно увести нове медије у наставу, Карлаварис истиче да од наставника зависи да ли ће индивидуални приступ и стваралачки потенцијал деце бити очуван или не током тог рада.

Оно што се сматра обавезним у васпитно-образовном раду јесте да васпитачи познају законитости дечијег општег и ликовног развоја, ликовне вредности, да и сами поседују естетску осетљивост, на основу чега се могу остварити позитивни утицаји на дечији ликовни израз и стваралаштво (Karlavaris, 2007). Обавеза васпитача виђена је у организовању средине која окружује децу, у предлагању материјала, одређивању активности и указивању на могуће путеве за решавање проблема. Његова је улога да „у добро структурираној средини изазива, подстиче и усмерава децу али и омогућава да се њихове активности интензивније и садржајније развијају” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986b: 6). Очекује се да васпитач разуме када је потребно помоћи детету, али никако давањем готових решења, већ кроз подстицаје и указивање на могућа решења; васпитач треба да мотивише децу на ликовну активност, објасни технику рада, током рада прати дечију ангажованост и сме да „коригује” дечији рад једино објашњењем (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 7). Према томе, током ликовне активности главне активности васпитача су праћење, усмеравање и коректура која се објашњава као „утврђивање узрока који су довели до грешке и отклањање тих узрока, а не исправљање грешака директно на дечијем раду” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 8). Примећујемо да се улога васпитача посматра као веома активна и одговорна, неопходна, како у мотивисању деце на ликовни рад, тако и у процесу њиховог сазнавања и учења и развијања ликовних способности. Са друге стране, истиче се штетност наметања личне естетике деци, као и сопствених критеријума у вредновању дечијих ликовних радова; указује се на негативан утицај васпитачевих личних несигурности „које могу довести до прихватања трендова” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986b: 14).

Као адекватне методе ликовног васпитања предлажу се вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и методе експериментално-практичних радова (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 71). Дијалог се разматра у оквиру прве групе метода, у традиционалној перспективи, као разговор са децом током њиховог рада и приликом посматрања појава у околини или на уметничким делима. Указује се на уважавање дијалога који се одвија између деце, као и на потребу да се подстичу дечија питања (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 72–73). Другом групом метода се подстиче показивање деци различитих ликовних знакова, филмова, уметничких дела и слично; демонстрација поступака или метода ликовног рада. Ипак се напомиње да се не треба показивати ништа „што би могло да послужи као готов узор за прецртавање” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 74), посебно не пре дечијег ликовног рада. Уз то се напомиње неопходност естетских вредности свих примера који се деци демонстрирају. Као принципи које треба поштовати током рада са децом наводе се: развијање квалитета у ликовном раду и превазилажење кича, имитације и копирања; поштовање и подстицање слободног и креативног израза деце без наметања готових схема; практиковање систематичности, поступности и одмерености садржаја и начина рада према узрасту деце; подстицање свесног одлучивања код деце током ликовног рада; уважавање јединствене личности

сваког детета; као и принцип интеграције са осталим васпитно-образовним областима (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 74–76). У складу са схватањем циља и задатака ликовног васпитања, ликовне технике и ликовни материјали објашњавају се као средства рада, а не као циљ. Овим се васпитач позива на фокусирање на дечије стваралаштво, а не само на савладавање техника, где одабир техника и материјала за рад мора имати своју педагошку вредност и бити у складу са узрасним могућностима деце.

Као још један вид одступања од педоцентричне перспективе у развијању метода ликовног васпитања и образовања, примећујемо одбацивање педоцентричног принципа заштите деце од утицаја радова друге деце. Уместо тога, промовишу се изложбе дечијих радова, иако највише као могућности за проучавање овог феномена. Такође, за разлику од Цижековог схватања јединствене природе и унутрашњих правила дечије уметности која је и мотивисала педоцентрично ликовно васпитање и образовање, нова концепција ликовног васпитања и образовања у радовима деце препознаје паралеле са радовима одраслих уметника (Karlavaris, 2007: 9).

У разматрању односа између васпитача и деце инсистира се на носећој улози васпитача и васпитачеве личности у остваривању задатака ликовног васпитања. Разматрањем три типа васпитача – ауторитарни, анархични и демократски, потенцира се, очекивано, развијање демократског типа васпитача који уме да створи пријатну атмосферу, који се договара са децом, који успоставља присне односе, спреман је да помогне и да подстиче децу када треба, који их охрабрује и не намеће своје мишљење и критеријуме. Наглашава се потреба да васпитач разуме специфичности сваког детета које је испуњено јединственим искуствима, насталим под утицајем породице, медија, вршњака (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 79). Иако се васпитачи подстичу да слушају интересовања деце, план и програм ликовног васпитања подређен је тадашњим Основама програма васпитно-образовног рада у вртићу. Такође, иако се демократски однос васпитача са децом наводи као пожељан, васпитач носи главну улогу, улогу субјекта у планирању задатака, ликовних проблема и тема за ликовне активности, што одржава модернистичке односе неједнакости и ауторитета.

Хуманистичке претпоставке естетског васпитања

Надовезујући се на претходна два пасуса у којима се разматра улога васпитача у грађењу васпитно-образовне атмосфере, као и поређење дечијих радова са радовима зрелих уметника, потребно је назначити да се нова концепција ликовног васпитања и образовања у РС током друге половине 20. века градила превасходно на хуманистичким вредностима и претпоставкама естетског васпитања човека. Поред психологије и педагогије, важну улогу у грађењу концепције има и теорија уметности. На основу тога, још једна од кључних тема на којој је развијана концепција ликовног васпитања и образовања јесте развијање естетског сензибилитета.

Развијање естетског сензибилитета, схваћено као „компонента квалитета живота и рада” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1982: 3), постављено је као кључни задатак ликовног васпитања у другој половини 20. века у РС. У једном делу студије *Феномен дечије уметности* наглашава се да „уважавање узраста или социјалне средине детета, ма колико значајно, не иде испред естетске процене ликовног остварења деце” (Karlavaris, 2007: 10). Осим што овај став указује на површан однос према утицајима фактора социјалног окружења на карактеристике дечијег ликовног израза, то нас води и ка увиђању тенденције да се промовише процењивање и оцењивање дечијих ликовних радова као пожељне педагошке методе (Kraguljac i Karlavaris, 1970; Karlavaris, 2007). Ова тежња ка дефинисању универзалности и мерљивости, усмерена ка креирању објективног знања, одговара раније описаним оријентацијама модернистичких научника. Даље се наводи да

„свака компонента која се појављује у дечјем ликовном раду може се процењивати као позитивна или као негативна” (Karlavaris, 2007: 11). Посебно значајно у контексту наше анализе јесте Карлаварисово схватање да се у процењивању дечијих радова са естетског становишта могу користити исти критеријуми и поступци као и код процењивања уметничких дела одраслих уметника (2007: 10). Постмодерна перспектива упозорава да фокусираност на формалне/естетске аспекте дечијих ликовних радова занемарује многе друге функције које дечији ликовни радови могу имати. Изнад свега, приступање анализи дечијих радова са оваквим фокусом држи се далеко од разумевања комуникативне улоге дечијег ликовног израза.

Међутим, тема визуелне комуникације и ликовног језика није непозната нашим методичарима крајем 20. века. Способност коришћења функционалних визуелних знакова код деце предшколског узраста кратко се тематизује, уз напомену да овај феномен није довољно истражен (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 67). Износи се став да из уског угла креирања специфичних комуникационих знакова у цртежу, деца предшколског узраста нису способна да свесно користе функционалне знаке док се не развију потребне интелектуалне способности. И поред тога, васпитачи се охрабрују да подстичу децу у креирању цртежа који преносе неку функционалну поруку „како би постепено схватила да постоје различите функције ликовног изражавања” (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986a: 68). У овој теми бисмо могли претпоставити наслућивање теорије репертоара цртачких система, али без дубљег разумевања и адекватне интерпретације.

Поврх тога, у разматрању концепта ликовног језика и идеје ликовног васпитања као грађења дечијег ликовног језика Карлаварис тумачи семиологију као науку која доприноси „кризи ликовног васпитања” (2007: 8). Описује да је то у складу са „тенденцијама потискивања хуманистичких садржаја из функционалног образовног процеса који има уски циљ да припреми компетентне стручњаке за поједине позиве у интересу производње, при чему педагозима очигледно ликовно васпитање није битно” (Karlavaris, 2007: 8). Овако оштар критички став аутор образлаже мишљењем да тенденција да се у домену ликовног васпитања говори о изучавању ликовног језика као стицања ликовне културе не може опстати, јер ликовни знак, за разлику од научног знака, може имати различита значења. Према његовом виђењу, свођење дечијег цртежа на ликовни језик не одговара превасходној емоционално-естетској функцији дечијег цртежа, па тако ликовни језик своди на контекст научних и функционалних порука (нпр. ликовни језик у саобраћају). Због тога што ликовни знак може имати различита значења која зависе од контекста, Карлаварис сматра да су теорије о ликовном језику један од кључних проблема ликовне културе као естетског подручја, а тиме и подручја ликовног васпитања, због чега не могу представљати темељну суштину ликовно-педагошког рада (Karlavaris, 2007: 29). Образлажући свој став, аутор каже да „у области визуелног, ликовног, проблем је у диференцирању ликовног језика (општи појам) као преносника објективних, кодираних, научних порука, као и друштвених порука, од преносника ликовно-естетских порука, које емитују вредна ликовна дела” (Karlavaris, 2007: 33).

Однос према социокултурним факторима

Иако се новом концепцијом ликовног васпитања не потенцира гледање на дечије ликовно стваралаштво као на урођену особину која се развија искључиво неометана спољашњим утицајима, задржан је став да је пожељно да васпитачи спречавају децу у копирању туђих решења. У копирању и преузимању туђих ликовних решења види се осујећивање дечије креативности, као једног од кључних аспеката дечијег ликовног израза (Филиповић и Каменов, 2009: 13). Такво схватање одговара модернистичкој перспективи Левенфелдове теорије креативног и менталног развоја, али и Арнхајмовим схватањима

копирања као штетног по квалитет дечијег цртежа (Arnheim, 1997). Ова штетност копирања посебно се односи на садржаје популарне културе, уз нарочито упозоравање на непожељност да се као талентована проглашавају деца која су ван вртића усавршила тачно приказивање ликова из стрипова, цртаних филмова и слично (Karlavaris, Kelbli, Stanojević Kastori, 1986δ: 7). У складу са тим, теме које се предлажу за ликовни рад деце односе се на неке појаве и догађаје блиске дечијем узрасту, као што су чланови породице, другари, игре/играчке или животиње, док примећујемо одбацивање тема из стрипова и цртаних филмова (Karlavaris, Kelbli i Stanojević Kastori, 1986δ). Показали смо да је овакав став из перспективе социокултурне теорије превазиђен у пракси ликовног васпитања и образовања.

Са друге стране, упознавање деце са делима уметности једна је од обавезних стратегија које се афирмишу овом концепцијом методике ликовног васпитања и образовања, јер се на њих гледа као на примере проверених естетских вредности.

3. ЗАКЉУЧАК ЧЕТВРТЕ ТЕОРИЈСКЕ ЦЕЛИНЕ

На основу представљених карактеристика концепције ликовног васпитања и образовања развијане током друге половине 20. века у Републици Србији, можемо закључити да су теорија и пракса методике ове области биле у складу са тада актуелним сазнањима из области ликовне уметности, педагогије и психологије. Та сазнања су превасходно била резултат модернистичких перспектива. Уз ослањање на хуманистичке вредности, као основни циљ ликовног васпитања и образовања постављено је естетско васпитање уз уважавање развојних карактеристика дечијег ликовног стваралаштва.

На првом месту, ова концепција подразумевала је приступ који ће превазићи и ауторитативне и педоцентричне приступе ликовном васпитању и образовању. У том контексту градила је нове приступе на развојним теоријама и на потенцирању подржавајуће улоге васпитача у дечијим ликовним активностима које смо могли видети у Левенфелдовим схватањима педагошког приступа у овој области. Уз промовисање односа који уважава дечију природу и индивидуалност, план и програм ликовног васпитања остаје подређен општем програму васпитно-образовног рада, а васпитач има водећу улогу у развијању ликовних активности. Такав приступ заснован је на хуманистичкој педагошкој парадигми, као и на претпоставкама модернистичких теорија развоја ликовног израза. Иако се хуманистичка тековина преноси и у концепције најновијих основа програма предшколског васпитања и образовања у РС, она је ојачана постструктуралистичким теоријама и сазнањима социологије детињства. Таквим научно-теоријским оквиром се потенцира сараднички однос одраслих и деце у васпитно-образовно контексту, док се уважавањем деце подразумева слушање њихових интересовања и одговарање на њихове позиве на заједничке активности и заједничко грађење знања и значења.

И док је, у раније представљеним постмодерним перспективама, основа за грађење педагогије у оквиру ликовног васпитања и образовања деце подразумевала разумевање њиховог ликовног стваралаштва као семиотичких и наративних активности, концепција ликовног васпитања 20. века у Републици Србији базирана је на вредновању репрезентационих и естетских вредности дечијих ликовних радова. У складу са тим, педагошке праксе и стратегије које се промовишу овом концепцијом обликоване су примарно модернистичким вредностима и уважавањем теорије уметности као дисциплине у њиховом конципирању. На основу тога афирмише се анализа и процена ликовних радова деце у циљу праћења дечијег ликовног развоја. Овај приступ у складу је са циљем естетског васпитања, али у супротности са идејама ликовног језика деце које су ауторима ове концепције делимично познате. Из ове перспективе, иако се признају потенцијално позитивни утицаји околине на дечији израз и стваралаштво, утицаји популарне културе сматрају се штетним, а ефекти посматрања уметничких дела афирмативним по естетски квалитет дечијих ликовних радова. Овакво схватање социокултурних фактора превазиђено је постмодерним перспективама. Социокултурна теорија омогућила је да се овакви приступи деконструишу и објасне као неодрживи у постмодерним приступима ликовном васпитању и образовању.

Имајући у виду да представљена концепција: критички одбацује концепт ликовног језика зарад одржавања емоционално-естетске функције цртежа; не бави се дубљим испитивањем социокултурних фактора у развоју дечијег ликовног израза; занемарује вредности вршњачког учења; не развија идеје активне и демократске сарадње васпитача са децом у ликовним активностима и не обрађује методе као што су интеракција и копродукција, свесни смо да је то питање остало као задатак за разматрање и разраду новој генерацији методичара ликовног васпитања и образовања у Републици Србији. Због тога

сматрамо да је потребно испитати да ли су и у којој мери постмодерне мисли о дечијем ликовном стваралаштву и педагошким и методичким приступима његовом развоју, које су се развијале последњих деценија у свету, укључене у садржај наставе методике ликовног васпитања и образовања на програмима за образовање васпитача у предшколским установама на факултетима у Републици Србији.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА

1. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1.1 ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Сагледавањем идеја и претпоставки изнетих у теоријском оквиру овог рада, уочава се значај усклађивања програма образовања васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања са увидима које постмодерне перспективе пружају теорији и пракси ликовног васпитања. На основу тога постављамо следеће кључно истраживачко питање:

Да ли се и у којој мери методика ликовног васпитања и образовања, као научна област којом се у Републици Србији креира оквир образовања васпитача за васпитно-образовни рад у области ликовног васпитања и образовања са децом предшколског узраста, развија у складу са изложеним променама у постмодерном научно-истраживачком дискурсу?

Уже питање је: Да ли је садржај студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у програмима универзитетског образовања васпитача у Републици Србији усклађен са актуелним, постмодерним научним дискурсом?

Избор научних сазнања која се преносе студентима кроз званични програм образовања представљен је наставним садржајем студијских предмета. Сматрамо да одговор на горе постављена питања можемо пронаћи управо прегледом и анализом карактеристика садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање будућих васпитача у предшколским установама на факултетима у Републици Србији (даље у тексту РС). Тим прегледом можемо доћи до одговора која су научна сазнања (које појединачне научне области, који аспекти тих области, из којих периода развоја науке) заступљена у настави појединачних предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на појединачним факултетима у РС. Анализом заступљених садржаја доћи ћемо до увида и о томе који се критеријуми примењују у избору наставног садржаја и да ли садржај прати развој у схватањима улоге и вредности ликовног васпитања и образовања. Ово чини кључни задатак квалитативног истраживања у оквиру ове докторске дисертације.

На основу тога, проблем овог истраживања односи се на питање усаглашености садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима универзитетског образовања васпитача у предшколским установама у РС са сазнањима и захтевима ове области унутар постмодерног дискурса.

1.2 ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања усмерен је на анализу наставних садржаја предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у програмима универзитетског образовања будућих васпитача у РС ради испитивања њихове усклађености са утврђеним постмодерним научним и педагошким дискурсом.

1.3 ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања је да се испита усаглашеност садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних

академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији са сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања постмодерних научних перспектива, релевантних за област ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Операционализацију овог циља реализовали смо преко следећих истраживачких задатака:

1. Утврдити научну платформу разумевања функције, вредности и праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста на којој је заснован садржај студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања предшколских васпитача на појединачним факултетима у РС:

- а) Испитати на ком се научном дискурсу заснива изучавање појма *дечије уметности*;
- б) Испитати на ком се научном дискурсу заснива изучавање развоја дечијег ликовног израза;
- в) Испитати на ком се научном дискурсу заснива изучавање педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

2. Утврдити сличности и разлике у научним основама на којима се заснивају наставни садржаји студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на различитим факултетима у РС.

3. Утврдити опште карактеристике наставног садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на нивоу целокупног универзитетског образовања будућих васпитача у предшколским установама у РС, имајући у виду њихове заједничке одлике.

4. Испитати да ли су наставни садржаји студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у РС усаглашени са сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу постмодерних научних перспектива ове васпитно-образовне области.

1.4 ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Општа хипотеза

Претпоставља се да је наставним садржајима студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања будућих васпитача у предшколским установама у Републици Србији потребно одређено унапређивање како би се успоставила боља усаглашеност са теоријским сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања постмодерних научних перспектива ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Посебне хипотезе

1. Претпоставља се да научна платформа на којој се заснивају садржаји студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, а који обухватају теме дечије уметности, развоја дечијег ликовног израза и педагошких пракси у ликовном васпитању и образовању, на програмима академског образовања будућих васпитача у предшколским установама у РС доминантно почива на модернистичким схватањима дечијег ликовног развоја, као и функције, вредности и праксе ликовног васпитања и образовања.

2. Претпоставља се да је програмима академских студија за образовање васпитача у предшколским установама на различитим факултетима у РС заједничка основа која почива на модернистичким схватањима дечијег ликовног развоја и стваралаштва, док се разлике могу препознати у погледу унапређивања програма у складу са изложеним постмодерним схватањима из ове области.

3. Претпоставља се да општа одлика наставног садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на нивоу целокупног универзитетског образовања будућих васпитача у предшколским установама у РС подразумева његову заснованост на модернистичком оквиру ове васпитно-образовне области.

4. Претпоставља се да су наставни садржаји наставних предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у РС усаглашени са сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу постмодерних научних перспектива ове васпитно-образовне области само делимично и да је потребно даље унапређивање ових садржаја како би се та мера повећала.

1.5 УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Корпус истраживања обухвата све студијске програме за академско образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији, укупно седам програма. Из корпуса је формиран *намерни узорак* од шест програма који се реализују на факултетима са искључивим профилем за образовање учитеља и васпитача како би се обезбедила могућност да се резултати анализе примењују на програме који представљају типичан случај академског образовања будућих васпитача у Србији. Седми програм, који није укључен у узорак истраживања, реализује се на факултету са више различитих профила. У питању је програм *Васпитаач у предшколским установама* Државног факултета у Новом Пазару на департману Филозофске науке и уметност.

Према томе, узорак истраживања чине програми иницијалног академског образовања васпитача на следећим државним факултетима у Републици Србији:

- Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду;
- Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду;
- Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини;
- Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу;
- Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу;
- Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини.

1.6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ПОСТУПЦИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању смо применили теоријски и квалитативни приступ.

У складу са индивидуалним карактеристикама истраживачких задатака, користили смо *дескриптивну методу, методу теоријске и метаитеоријске анализе и компаративну методу*.

У циљу анализе и компарације садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања васпитача на државним факултетима у Републици Србији применили смо технику *анализе садржаја* и технику *интервјуисања*.

1.6.1 Анализа садржаја

Примењена је квалитативна врста анализе садржаја која за циљ има вербалну, а не статистичку анализу садржаја. Конкретније, примењена је семантичка анализа садржаја којом се подразумева анализа садржаја текста и његовог значења кроз кодирање текста⁴⁷. У складу са тим, примењена је интерпретативна епистемологија, нацрт анализе је дескриптивног карактера, а обрада података квалитативна.

Анализа садржаја била је потребна како би се установило присуство тема: 1) дечије уметности; 2) развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва и 3) педагошких пракси – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања у садржајима студијских предмета у програмима факултета који чине наш узорак истраживања.

На основу тога, јединице анализе садржаја чинили су следећи сегменти силабуса студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања – *садржај предмета* и *лиџераџура*. Коришћени су актуелни силабуси, доступни на званичним интернет презентацијама сваког од факултета из нашег узорка истраживања (укупно 12 силабуса).

Варијабле истраживања (тема дечије уметности, развоја дечијег ликовног израза и педагошких пракси – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања) категорисане су у складу са истраживачким питањем „Да ли је садржај наставних предмета из области методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у програмима универзитетског образовања васпитача у Републици Србији усклађен са актуелним, постмодерним научним дискурсом?”. Према томе, две категорије које су коришћене у циљу одређивања научног дискурса су 1. модернички научни дискурс и 2. постмодерни научни дискурс, које смо детаљно образложили у теоријском делу овог рада.

Овој категоризацији је претходило кодирање елемената јединице садржаја *лиџераџура*, и тумачење на основу резултата добијених техником интервјуисања.

Анализи јединице садржаја – садржај предмета приступили смо са циљем регистравања три кључне теме нашег истраживања – појма дечије уметности, развоја дечијег ликовног израза и педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Евентуално бављење темом *дечије уметности* регистровано је не само кроз експлицитно појављивање овог термина у називу тема садржаја наставе, већ и имплицитно у темама које садрже следеће кључне речи: естетски и/или формални аспекти дечијих ликовних радова, одлике и природа дечијег ликовног израза, ликовни типови деце, ликовна анализа и процењивање/проучавање дечијих ликовних радова, психологија дечијег ликовног изражавања.

Тему развоја ликовног израза деце регистровани смо преко кључних речи: *развој, фазе развоја, развојне карактеристике, природа дечије ликовног израза*.

Као теме педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста регистроване су све тематске јединице које обухватају питања: методике, дидактичко-методичких принципа и поступака, организације и евалуације васпитно-образовног процеса, анализе релевантних докумената и основа програма, развијања реалног програма, специфичних аспеката планирања и реализације ликовних активности, уметничког садржаја у ликовном васпитању и образовању и друго.

⁴⁷ Видети више о карактеристикама ове врсте анализе садржаја у Popadić, D., Pavlović Z. i Žeželj, I. (2018). *Алатке истраживања. Методи и технике истраживања у друштвеним наукама*. Clio.

С обзиром на природу анализираног садржаја, било је могуће једну јединицу ове анализе класификовати у више категорија.

Класификација садржаја литературе подразумевала је груписање наслова у списковима литературе силабуса група предмета на сваком програму из нашег узорка истраживања према критеријуму доминантне заснованости садржаја публикације на модернистичким или постмодерним сазнањима. Одредили смо три категорије: 1. преовладава модернистичка основа; 2. преовладава постмодерна основа; 3. неодређена основа, а у наставку дајемо образложење категорија.

Преовладава модернистичка основа. Елементи јединице садржаја које смо сврставали у ову категорију одређивали смо на два начина. Прво, публикације аутора на које смо се позивали или чије смо доприносе методици ликовног васпитања и образовања већ анализирали у теоријском делу рада, аутоматски смо на основу тога могли категорисати као модернистички или постмодерно засноване. Према томе, у ову групу спадају наслови аутора као што су Карлаварис и остали аутори са нашег поднебља који су се бавили методиком ликовног васпитања током друге половине 20. века, затим аутори Арнхајм, Левенфелд и други. Друго, публикације чији је садржај доминантно заснован управо на достигнућима аутора прве групе, такође смо сврставали у ову категорију. Намерно смо користили одредницу *преовладава*, јер су многи радови резултат уважавања различитих доприноса оба ова дискурса, али са јачим упориштем у модернистичким претпоставкама методике ликовног васпитања и образовања. До тих резултата смо долазили прегледом списка референци.

Преовладава постмодерни дискурс. Слично као и код прве категорије, поступак груписања елемената јединице садржаја анализе у ову категорију изводили смо на основу теоријског дела овог рада, у ком смо се позивали на релевантне ауторе постмодерне перспективе методике ликовног васпитања и образовања. Тако су у ову категорију сврставани примарни садржаји (публикације аутора постмодерне перспективе) и публикације које су настале превасходно се ослањајући на њих. Преглед списка референци је и овде био основни поступак приликом класификације.

Неодређена основа. Ову категорију смо поставили како бисмо могли категоризовати елементе јединице садржаја који не одговарају у потпуности ни првој ни другој категорији. То би били радови који у подједнакој мери реферишу на модерне и постмодерне наслове, радови који више тематизују питања неких других поља или области релевантних за методiku ликовног васпитања и образовања, радови који својим референцама не указују јасно на одређену научну заснованост и друго.

Осим што смо се бавили поступком прегледа спискова референци, имали смо увид и у садржај ових публикација, јер бројчани однос присуства референци једног или другог дискурса у списку сам по себи не мора значити афирмацију тог дискурса. Напротив, рад би се могао бавити критичким преиспитивањем наведених референци.

Наглашавамо да за овај део анализе садржаја нисмо узимали у обзир публикације чија се тематика односи на садржај визуелне уметности, већ искључиво научне и стручне радове, као и публикације уџбеничког и приручничког типа из области методике ликовног васпитања и образовања и документацију релевантну за питања васпитања и образовања уопште као што су правилници и друго.

1.6.2 Интервјуисање

Доношење закључака истраживања не би било могуће само на основу резултата анализе садржаја, јер поред манифестних садржаја, у нашем истраживању су релевантнији они латентни. До увида у та латентна значења садржаја могли смо доћи једино комбиновањем резултата анализе садржаја са резултатима добијеним техником интервјуисања.

Интервјуима смо обезбедили детаљније и додатне информације о подацима који су представљени силабусима.

Технику интервјуисања применили смо и у циљу испитивања начина на које се унапређују наставни садржаји студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, као и испитивања услова и могућности за ово унапређивање на појединачним факултетима из узорка истраживања. Такође смо испитали на који начин и из којих перспектива се у настави обрађују теме заступљене у званичним силабусима студијских предмета. Применили смо *полуструктурисан интервју* у ком смо се служили инструментом *пројекат интервјуа*, који је доступан као прилог у оквиру ове дисертације.

Технику интервјуисања реализовали смо интервјуисањем наставника у настави студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања васпитача у предшколским установама на факултетима који су обухваћени узорком истраживања. Под наставницима се подразумевају предметни професори задужени за креирање садржаја и реализацију наставе ове групе предмета. Интервјуисан је и један асистент у настави који је на једном програму једини задужен за реализацију наставе предмета из ове групе.

Сви испитаници у овом истраживању дали су сагласност да се информације прибављене интервјуима употребе у оквиру писања ове дисертације.

1.7. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање смо спровели у периоду од јануара до јуна 2025. године.

Најпре је извршена анализа садржаја. Подаци које смо добили овом анализом омогућили су нам да за потребе интервјуа прилагодимо протокол интервјуа, односно припремимо конкретна питања за разговор са сваким предметним наставником, како бисмо добили што јаснију представу, односно одговоре на истраживачка питања.

2. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање ове докторске дисертације подразумевало је анализу силабуса студијских предмета, анализу обавезне литературе и интервјуе са наставницима група студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања.

На свим програмима ОАС за образовање васпитача из нашег узорка истраживања област методике ликовног васпитања и образовања изучава се кроз два међузависна обавезна студијска предмета. У том смислу истичемо да смо анализи тих група од два предмета приступили посматрајући их као једну целину, тако да ћемо резултате анализе садржаја представити обједињено за оба предмета на сваком анализираном програму факултета из нашег узорка.

2.1 НАУЧНА ПЛАТФОРМА НА КОЈОЈ СЕ ЗАСНИВА НАСТАВНИ САДРЖАЈ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА ПОЈЕДИНАЧНИМ ПРОГРАМИМА ИНИЦИЈАЛНОГ АКАДЕМСКОГ ОБРАЗОВАЊА ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Резултате овог истраживачког задатка изложићемо тако да представе научни дискурс заснивања садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на сваком од факултета у Републици Србији који су део нашег узорка истраживања. Овом задатку ћемо приступити повезивањем резултата анализе садржаја са резултатима интервјуа за сваки студијски програм из узорка.

Сматрамо да ће процесу утврђивања научног дискурса заснивања изучавања тема појма дечије уметности, развоја дечијег ликовног израза и педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста користити и информације о начину организације наставе анализираних студијских предмета, због чега ћемо инкорпорирати и њих у овај део резултата истраживања. Начин рада са студентима из постмодерне перспективе подразумева, као што смо у теоријском делу рада објаснили, разне рефлексивне и критичке стратегије које доприносе расветљавању модернистичких уверења и теорија у овој области. Због тога познавање ових *педагошких стратегија у образовању студента*, заступљених у реализацији наставе анализираних студијских предмета, може додатно помоћи у конструисању закључака овог истраживања.

Резултати интервјуа које представљамо у овом поглављу прегледани су и одобрени за коришћење у дисертацији од стране свих интервјуисаних наставника.

2.1.1 Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду

На Факултету за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду (ФОУВ), методика ликовног васпитања и образовања изучава се у оквиру два наставна предмета – *Методика ликовног васпитања 1* (МЛВ 1) и *Методика ликовног васпитања 2* (МЛВ 2). Предмети су на програму основних академских студија на студијском програму за образовање васпитача распоређени тако да се МЛВ 1 реализује у 2. семестру 3. године, а МЛВ 2 током два семестра 4. године студија. МЛВ 1 се реализује кроз два часа теоријске наставе и два часа вежби недељно. Поред тога, до акредитације из 2022. године предметом је био обухваћен и задатак у оквиру Методичке праксе 1, која је према акредитацији из 2022. године постала независна од појединачних методика. МЛВ 2 подразумева сложенију

структуру наставе: током оба семестра 4. године студија студенти из овог предмета имају недељно један час предавања и вежбе које подразумевају: 1) инструктивне часове на факултету, односно припремање за реализацију активности са децом у вртићу (једном недељно); 2) активности са децом које се реализују у вежбаоницама, односно у вртићима; 3) часове анализе након активности које се реализују, такође у вежбаоници.

Силабуси⁴⁸ које смо анализирали акредитовани су 2021. године и делимично су унапређени у односу на оне из претходне акредитације (2015. године).

Услов за похађање предмета МЛВ 1, који студент мора да испуни, јесте положен испит из предмета *Дидактика са методиком васпитно-образовног рада*, а услов за полагање испита положен испит из предмета *Визуелне уметности*. Испуњеност ових услова показује да студент већ поседује неопходна знања из области визуелне уметности и опште дидактике и методике, што су области обухваћене интердисциплинарном природом методике ликовног васпитања и образовања. За МЛВ 2, услов је положен испит из МЛВ 1.

Циљ предмета МЛВ 1 према актуелном силабусу за предмет Методика ликовног васпитања 1 (*Књижа предмета ФОУВ – МЛВ I*, 2021) је:

Упознавање са значајем и улогом ликовних уметности у васпитању деце и развоју дечијег мишљења, као и са природом ликовног израза предшколског детета. Увод у стручно-методичке и дидактичко-методичке аспекте ликовних и визуелних уметности неопходних за рад са децом предшколског узраста. Увод у проблеме планирања и осмишљавања ликовних активности у предшколском узрасту у контексту вртића. Заснивање основе за предмет Методика ликовног васпитања 2.

Предмет МЛВ 2, према важећем силабусу (*Књижа предмета ФОУВ – МЛВ II*, 2021) за циљ има: „Упознавање са стручно-методичким и дидактичко-методичким аспектима визуелних уметности неопходних за рад са децом предшколског узраста. Овладавање различитим стратегијама и техникама планирања, као и могућностима организације и реализације ликовних активности у предшколској установи (вртићу)“.

У интервјуу нам је објашњено да је кључни циљ рада у оквиру МЛВ 1 да се са студентима демистификују или одбаце неадекватна уверења о уметности, са којима студенти долазе на студије и да се на том темељу креирају нова уверења о уметности, њеној природи и улози у предшколском васпитању и образовању. Демистификација се односи на идеје визуелног реализма као циља ликовног развоја, указивањем да у уметности поред реализма постоје и други легитимни облици изражавања који не реферирају на елементе из окружења, као што је уметност експресионизма, фовизма, апстрактна уметност. Студенти се тако, на првом месту, уводе у језик визуелне уметности. Са студентима се анализира сугестивност ликовних елемената у доживљајном смислу (зашто се користе одређене боје, мотиви, композиције...), долазећи до анализе доживљаја које код нас ствара апстрактна уметност. Указано нам је да се овом стратегијом код студената гради схватање могуће комуникације са делима када се не поставља питање „Шта видим?“, већ „Како доживљавам?“, на шта се надовезује расветљавање предрасуда о карактеристикама дечијег ликовног израза који је често апстрактан и нереалистичан, али и освешћивање митова о ликовним активностима које су и даље присутне у вртићима. Објашњено нам је да су сви ови поступци кораци ка успостављању разумевања контекста дечијег ликовног израза и цртежа као вишемодалног система, који често иде заједно са покретом, говором и игром.

Према подацима из силабуса (*Књижа предмета ФОУВ – МЛВ I* и *МЛВ II*, 2021), исход МЛВ 1 подразумева:

⁴⁸ Силабуси ова два предмета доступни су у *Књизи предмета* на линку: https://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=35024

Након завршене наставе из овог предмета студенти ће бити оспособљени да самостално осмишљавају и планирају поједине елементе и аспекте ликовних активности у контексту вртића, уважавајући карактеристике развоја предшколског детета, природу дечјег ликовног израза на овом узрасту, као и природу ликовних материјала, техника и процеса.

Што се тиче предмета МЛВ 2, исход је дефинисан на следећи начин: „По окончању наставе из овог предмета, очекује се да студенти буду оспособљени да самостално промишљају, осмишљавају, организују и реализују различите типове ликовних активности са децом предшколског узраста у контексту вртића” (*Књиџа ђредмеџа ФОУВ – МЛВ II, 2021*).

На остваривању планираних циљева и исхода ради се кроз теоријску и практичну наставу, изучавањем теоријских и практичних аспеката методике ликовног васпитања и образовања.

Резултати анализе садржаја представљени су у *Табели 1* и у *Табели 2*, а размотрићемо их у наставку према појединачним темама.

Табела 1 – Теме методике ликовног васпитања и образовања, ФОУВ

Тема	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Природа и развој дечјег ликовног израза; Ликовни типови деце и импликације на рад у оквиру ликовних задатака
Развој дечијег ликовног израза	Природа и развој дечјег ликовног израза; Значај познавања развојних карактеристика и могућности узраста деце и улога васпитача у процесу планирања и осмишљавања ликовних активности у вртићу
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Значај и улога ликовних и визуелних уметности у контексту општег образовања и предшколског васпитања и образовања; Увод у проблеме планирања и осмишљавања ликовних активности у предшколском узрасту; Полазишта и извори за планирање ликовних активности у вртићу; Избор ликовног проблема, тема и мотива који ће се истраживати; Значај доброг познавања основних одлика материјала, ликовних техника и поступака у процесу планирања и осмишљавања ликовних активности у вртићу; Типови ликовних активности у односу на ликовне захтеве; Типови ликовних активности у зависности од узраста деце; Стручно-методички и дидактичко-методички аспекти ликовних и визуелних уметности у раду са децом предшколског узраста у контексту вртића; Значај адекватно одабраног материјала, ликовне технике и ликовног поступка у односу на ликовни проблем који се истражује и у односу на мотив/тему; Различити извори и начини за подстицање ликовног стваралаштва; Различити начини развијања и продубљивања ликовних активности; Прекомпоновање претходно припремљеног материјала (штампани, осликани, итд.) у нове 2Д и 3Д ликовне радове / композиције сложене од више радова; Проблем контраста у осмишљавању, повезивању и прекомпоновању више различитих „производа” насталих у току различитих ликовних активности у нове композиције; Осмишљавање сценарија за вођену ликовну игру; Проблеми реализације и вођења ликовних активности у вртићу; Улога васпитача у реализацији ликовних активности; припрема и организација простора и ликовних материјала; Организација деце; Уочавање и праћење интересовања деце; Мотивација и подстицање деце у ликовним активностима у вртићу; Комуникација са децом у току ликовних активности; Документација и праћење дечјег рада (функција, типови документације, начини прикупљања, организација и излагање, анализа документације као основ за даље развијање и разраду ликовних активности); Могућности за интеграцију ликовних активности са другим садржајима у вртићу; Инструктивна предавања о проблемима практичне наставе у вртићу-вежбаоници.

Изучавање појма дечије уметности

Анализа садржаја показала је да две теме теоријске наставе могу обухватити ово питање (Табела 1), а из интервјуа смо сазнали да се појам *дечија уметности* сматра доста ограничавајућим, посебно за васпитаче који немају довољно знања и разумевања о његовом пореклу и значењу. Такође нам је предочено схватање да се овај појам, као и неки други специфични појмови попут *реализма*, превише тематизовао у одређеним историјским периодима. У том контексту се чак и појам *дечије ликовно стваралаштво* види као доста ужи од појма *дечији ликовни израз*, будући да он, као и појам *дечија уметности*, имплицира (само) некакву стваралачку и уметничку намеру с којом се приступа ликовној продукцији. Указано нам је да се у разматрању дечијег ликовног израза у настави ових предмета користе теорије когнитивне природе уметности Рудолфа Арнхајма, као и постмодерне теорије Брента Вилсона о социокултурним аспектима дечијег ликовног израза.

Изучавање развоја дечије ликовног израза

Теме које смо регистровали у садржају актуелних силабуса предмета МЛВ 1 и МЛВ 2, а које се односе на питање развоја дечијег ликовног израза, представљене су у Табели 1.

На основу интервјуа сазнали смо да је питање развојних карактеристика дечијег ликовног израза веома важан сегмент наставе ових предмета. Објашњено нам је да се овом питању прилази са претпоставком да у развоју дечијег ликовног израза постоје одређене природне и очекиване карактеристике, али не и нешто што би требало поправљати кроз уметност. Теорије о природи ликовног развоја које се ослањају на Ликеов рад, базиране на традиционалним концептима стадијума ликовног развоја, у настави ове групе предмета изучавају се највише како би студенти научили да препознају различите начине визуелног представљања у дечијем изразу. Међутим, како нам је током интервјуа било више пута наглашено, приликом бављења овим теоријама истиче се одступање од критеријума визуелног реализма и гради се темељ за његово преиспитивање, јер иако се само мали део историје уметности бавио реализмом, он је ипак постао мерило за људе без уметничког образовања који су писали и о дечијем ликовном изразу (на пример психолози, педагози). За разлику од модернистички дефинисаних стадијума развоја ликовног израза у односу на ниво визуелног реализма постигнутог у цртежу, у настави методике ликовног васпитања и образовања на ФОВ, студенти се упознају са савременим разумевањем ликовног развоја према ком стадијуми фигурирају пре као жанрови који паралелно постоје у зависности од тога шта је детету намера да прикаже и каже. Како нам је објашњено, разуме се да су традиционалне теорије развоја допринеле да се у дефинисању дечијег ликовног израза занемари и искључи широки спектар дечије продукције која у себи нема намеру да буде уметничка. Уместо тога, у раду са студентима ставља се фокус на појам *рејџинг жанрова дечије изражавања* који је резултат савремених истраживања и теорија дечијег ликовног израза. Као разлог овом приступу наводи се намера да студенти разумеју да ће дете, уколико овлада тим различитим жанровима, имати средства да одреагује на своје многобројне и различите потребе.

У истом контексту нам је предочено разумевање да је много жанрова дечијег ликовног изражавања остало на маргинама педагошких (и психолошких) истраживања, иако су очигледно присутни у дечијем спонтаном ликовном изразу. С обзиром да нису ушли у корпус истраживања и теоријских радова, или јесу само местимично, последично се за те жанрове не интересују ни васпитачи и не препознају њихов значај и потребу да се они подстичу и негују. Оваква ситуација нам је описана као спутавајући фактор у развоју дечијег ликовног изражавања, јер је управо разумевање да сваки жанр који деца користе

да изразе и поделе своје идеје и разумевања ствари које их окружују неопходно како би деца добила од васпитача потребну подршку.

У том смислу, ликовни развој се на студијским предметима из области методике ликовног васпитања и образовања на ФОВУ проучава уз разумевање уметности као језика, односно као вида комуникације и мишљења. Разумевање развојних карактеристика деце, односно узрасних особености, сматра се круцијалним због прилагођавања педагошких приступа у мотивацији деце на истраживање и изражавање. Указано нам је да се нарочито у оквиру МЛВ 1 са студентима пролази кроз четири ликовна подручја тако да се на примеру једног медија из сваког подручја продуби размишљање и разумевање о начинима на које се дешава развој унутар сваког од њих и како се са узрастом усложњава.

Питање утицаја културе и окружења на динамику и карактеристике развоја дечијег ликовног израза не улази у садржај наставе ових предмета због, како нам је предочено, недовољног броја часова, али се та тема обрађује на мастер програму.

Изучавање педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Питања педагошке праксе чине највећи део садржаја предмета МЛВ1 и МЛВ 2, што се може видети у Табели 1.

Из интервјуа сазнајемо да на самом почетку покретања ОАС за образовање васпитача, приликом првог конципирања наставе из области методике ликовног васпитања и образовања на ФОВУ, наставницима који су до тада предавали искључиво на предметима усмереним на образовање деце школског узраста није било лако да садржај и приступ нових методичких предмета прилагоде потребама деце предшколског узраста. Објашњено нам је да су поједина удружења васпитача указивала на опасност од *школаризације*, уколико се студирање на смеру за васпитаче не прилагоди потребама предшколског узраста. Међутим, како је истакнуто током интервјуа, сарадња наставника са Факултета са васпитачима и искуство рада са децом у вртићима, односно са студентима у вежбаоници, као и континуирано професионално усавршавање предметних наставника кроз читање и истраживање, омогућили су и потребан развој предмета из области методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Подаци из интервјуа указују да је настава предмета из области методике ликовног васпитања и образовања и пре увођења Основа програма ПВО *Године узлећа* 2018. године почела да поприма облик развијања дугорочних и истраживачких пројеката, инспирисаних из саме уметности, са тражењем начина да се овај приступ прилагоди *Моделу Б* предшколског васпитања и образовања. За наставнике Катедре за методику наставе ликовне културе, који су разумели уметност као (дугорочно) истраживање и који су покушавали у ригидним оквирима система да развијају ову концепцију ликовног васпитања и образовања са својим студентима, то није био лак подухват. Ипак, како нам се објашњава, откривање *Ређо Емилија* приступа било је потврда наставницима да су као колектив на добром трагу и да је њихово преиспитивање постојећег програма у теорији и пракси сасвим оправдано. Посебно користан у овом контексту био је студијски боравак наставника у *Центру Малајуци* у граду Ређо Емилија у Италији, као и посета *Институту Ређо Емилија* у Шведској који су допринели учвршћивању разумевања ове педагогије и артикулацији интуитивног схватања дечијег ликовног језика. Сарадња са васпитачима у појединим вртићима у Београду, који су такође у свом раду покушавали да спроводе пројектни приступ, допринео је уобличавању нове концепције предмета Методика ликовног васпитања 1 и 2. И коначно, ступање на снагу нових Основа програма ПВО *Година узлећа*

обезбедило је институционални и системски оквир за развијање и изучавање педагошких пракси у ликовном васпитању и образовању које уметност третирају као дугорочни истраживачки процес.

На питање: „Како се дефинише ликовно васпитање и образовање у предшколском узрасту и како се разумеју његови циљеви и задаци?“, добили смо следећи одговор:

„Најбитније је разумети да ликовна уметност има интегративну природу и холистичку улогу у општем васпитању и образовању, да не служи само афективном домену, већ да улази у домене сазнања и мишљења, те да је сврха ликовног васпитања и образовања подстицање деце на размишљање кроз постављање проблема које ће деца решавати ликовним језиком. Оно што нам је битно у ликовном васпитању и образовању је да стално бринемо о природи уметности и о томе да је сачувамо у различитим васпитно-образовним контекстима који су јој некада наклоњени а некада не, на основу чега развијамо и концепцију и приступ. Да би се искористио интегративни и холистички потенцијал који ликовна уметност има, услов је да се ликовне активности реализују као отворене истраживачке структуре у којима ће и васпитачи и деца моћи да експериментирају, да се питају, испробавају своје замисли, размишљају о њима, а основни услов за то јесте да се створи атмосфера у којој се нико неће плашити да погрешити – ни васпитачи, ни деца.”

На питање о разумевању потребног садржаја ликовног васпитања и образовања у предшколском узрасту, објашњено нам је виђење да на њега не треба гледати као на нешто фиксирано. Оно што се сматра обавезним делом садржаја ликовног васпитања и образовања у оквиру МЛВ1 и МЛВ2 јесте рад материјалима, упознавање деце са различитим ликовним и визуелним медијима и ликовним процесима. Историја уметности се такође сматра важним делом садржаја ликовног васпитања и образовања, али не по сваку цену, посебно ако актуелни пројекти у вртићу не дају природни оквир за то. Истакнуто нам је и схватање да са децом предшколског узраста није нужно практиковати процесе који трагају за уметничким естетским квалитетима.

Указано нам је да је у педагошким приступима који се промовишу за рад са децом значајна инспирација потекла из теорија Виготског и да је велики део теоријских предавања, као и практичних активности студената, посвећен заједничком и тимском раду, како студената и деце, тако и између самих студената. Афирмише се сарадња васпитача са децом, али на дискретан начин којим се деци неће наметати идеје васпитача или стварати фрустрације наметањем сопствених вештина као циља за дете. Наглашен нам је став неприхватања догматских приступа и гледања на партиципативне праксе као на потенцијал обогаћивања постојећег репертоара приступа, а не као на нешто што ће их заменити. Сматра се да је важно разумети у којој ситуацији применити који приступ, уз схватање да приступи омогућавају детету да се пита, чуди, неутрално гледа на резултате, да освести своје кораке и одлучи да ли ће поступке поновити или променити у својој ликовној активности, градећи тако искуства и знања о визуелном језику. Разуме се да васпитач треба да креира ситуације које ће подстицати децу на размишљање, подржавајућу атмосферу у којој ће се на грешкама учити, атмосферу у којој је ликовно васпитање и образовање заправо истраживачка лабораторија.

Указано нам је да теоријска и практична настава предмета МЛВ 1 и МЛВ 2 подразумевају демистификацију одређених модернистичких приступа ликовном васпитању и образовању који се и даље примењују у нашим вртићима, као што су: директивно вођење, неинтервенисање, некритичка употреба бојанки, занемаривање везе између односа медија/материјала и теме/мотива. Такође се преиспитују устаљени изрази који се некритички користе у свакодневној комуникацији са децом током ликовног васпитања, као што су *украшавање*, *најомилавање материјала*. Све ово се анализира и дискутује у контексту утицаја на ликовни развој деце.

Како нам је наглашено, једно од суштинских питања које се обрађује на групи ових предмета јесте питање мотивације деце, што се третира и као кључна улога у раду васпитача са децом у области ликовног васпитања и образовања. Сазнали смо да се нарочито овде инсистира на разумевању фактора узраста деце, због схватања да је за сваки узраст неопходан другачији приступ. Тема визуелних подстицаја се веома озбиљно обрађује са студентима како би се изградило њихово разумевање да подстицај мора бити у складу са односом између мотива и материјала, како би се омогућило ликовно истраживање. Обрађују се питања визуелних, али и невидуелних подстицаја, дискутује се о начинима одабира најфункционалнијих у одређеном контексту и слично.

Педагошке студије у образовању студената

Према анализираним силабусима, практична настава студената подразумева индивидуални и тимски искуствени рад студената на изабраним задацима кроз које разрађују практичне проблеме дефинисане на предавањима, савлађујући поједине елементе и аспекте осмишљавања ликовних активности у вртићу. Из интервјуа смо сазнали да се у оквиру МЛВ 2 практична настава реализује на факултету и у вртићу-вежбаоници. На Факултету се реализује менторски рад који обухвата упутства за самостални или тимски рад студената у вртићу-вежбаоници. Студенти у мањим групама кроз менторски рад добијају садржаје и конкретне задатке везане за активност, упутства за реализацију активности у вртићу-вежбаоници, као и упутства за праћење и документовање активности, али и износе своје предлоге, идеје о којима се дискутује са целом групом. У вежбаоници се одвија самостални и тимски практични рад студената – реализација ликовних активности са децом. Вежбама у вртићу обухваћена је и анализа одржаних активности, како појединачних, тако и у контексту групе и/или пројектног задатка.

Према анализираним силабусима, методе извођења наставе на групи ових предмета обухватају предавања, демонстративне, инструктивне и искуствене вежбе; самосталне и групне задатке; анализу задатака; проблемске ликовне радионице на терену; менторски рад на припреми активности; реализацију активности у вртићу (вежбе у вртићу); праћење и посматрање активности у вртићу; индивидуалне и групне анализе одржаних активности.

Током интервјуа нам је објашњено да су у вежбаоницама вежбе организоване тако да одмах покрећу пројектни приступ који је раније, пре ступања на снагу *Година узлећа*, називан *дугорочна ликовна истраживања*. Кључним се сматра да студенти буду оспособљени да размишљају о томе шта је ликовни проблем који се истражује ликовном активношћу, какав је однос између мотива и материјала (уколико мотив постоји у активности) и да знају да сваки медиј има своја ограничења и предности у односу на одређени мотив. Изнад свега, кроз ове вежбе студенти утврђују своје разумевање појма *истраживање*, шта се истражује из области уметности – ликовни елемент, карактеристике материјала, изражајност медија или друго. Као специфичан приступ настави ових предмета на ФОУВ, указано нам је да се планирање ликовних активности заснива на приступу који је Најџел Мигер (Nigel Meager) описао у књизи *Teaching Art at Key Stage 2* (NSEAD, 2000), а Хаџи Јованчић преузела у књизи из 2012. Овај приступ подразумева да се у вртићку групу деце улази са ликовном активношћу која је заснована на једном од четири могућа полазишта, а која се разликују према могућим фокусима на: материјал; ликовни мотив или тему; ликовни елемент; ликовну технику. Рад са студентима подељеним у четири групе и са четири групе деце омогућава да се свако од ових полазишта обради и продубљује кроз дугорочна истраживања са студентима.

Педагошки приступ раду са студентима, како нам је наглашено у интервјуу, неизоставно обухвата стратегије попут преиспитивања одређених устаљених уверења,

митова и предрасуда о уметности и њеној функцији, анализе и дискусије. Детаљним описом приступа и организације студентских практичних активности у вежбаоницама, објашњено нам је да је настава конципирана тако да омогући грађење разумевања свега што се концепцијом студијских предмета МЛВ 1 и МЛВ 2 промовише као адекватна методичка пракса, кроз активно учешће студената. Задаци који ово омогућавају подражавају посматрање, бележење/документовање, анализу и дискусију постојећих ситуација у вртићима, са претпоставком да се тако афирмишу промене. Студенти заједно коментаришу праксе које су запазили, износе своје мишљење о њима, подсећају се ситуација из својих предшколских дана и разматрају адекватност тих пракси из аспекта ликовног васпитања и образовања. На основу тога, размишља се о алтернативама, о приступима који ће омогућити да се и у интегрисаним пројектима, фокусираним на циљеве других методика, сачува интегритет и природа ове специфичне васпитно-образовне области.

Наглашава се да припрема пројеката и појединачних ликовних активности са децом подразумева комплексан приступ сарадње наставника и студената, као и васпитача. Упућени смо током интервјуа да је фокус организације ових вежби рад у малим групама студената, као и рад сваког студента са малом групом деце унутар вртићких група. Рефлексивна пракса се примењује као незамењив метод рада. Одвија се како током реализације самих ликовних активности са децом (оно што Доналд Шон назива „размишљање у акцији или у ходу”, кроз коју пролазе сами студенти), тако и током часова анализа који се одвијају након активности у вртићу. Овај други сегмент рефлексивне праксе одвија се на основу документације коју студенти обавезно воде током трајања активности и у њему учествују сви студенти из групе и наставник заједно. На ову праксу се гледа као на размишљање о ономе што се уочило током активности, износе се закључци о педагошким и методичким аспектима реализованих ситуација учења и размишља се о њиховом даљем развијању.

Табела 2 – Сјисак лиџерајуре, ФОУВ

<i>Зборник џексџова за џредмеј Метџодика ликовној васџиџања I (избор текстова за студенте Учитељског факултета) (2020)</i>
<i>Зборник џексџова за џредмеј Метџодика ликовној васџиџања II (избор текстова за студенте Учитељског факултета) (2020)</i>
Хаџи-Јованчић, Н. (2012). <i>Уметџностџ у оџшџем образовању: Функције и џрисџуџи насџави</i> . Београд: Учитељски факултет и Klett.

С обзиром да су две публикације са списка литературе наменски припремљени зборници за студентски самостални рад, ове публикације смо рашчланили на наслове који су њима обухваћени. То представљамо у Табели 2а.

Табела 2а – Класификација и публикација из сѣиска лиѣератуе и ѣексѣова из Зборника ѣексѣова за ѣредмеѣ Метѣодика ликовноѣ васѣиѣања I и II (избор ѣексѣова за сѣуденѣе Учиѣелѣскоѣ факулѣетѣа), ФОУВ

Преовладава модернистички дискурс	Преовладава постмодерни дискурс	Неодреѣен дискурс
Гргурић, Н. и Јакубин, М. (1996). „Развој ликовног изражавања и стварања у дјече“, у Гргурић, Н. и Јакубин, М., Визуално-ликовни одгој и образовање, Загреб: Едука, стр. 27–68, 73, 75, 76.	Вечански, В. (2014). Улога симболичког и експресивног језика у уметности у педагошкој концепцији Реѣо Емилија. Иновације у настави, 27(4), стр. 44 – 54.	Whiteford, R. (2001). Belair Early Years – Art. Dunstable: Folens Publishers.
Карлаварис, Б. (1974). „Ликовни типови деце“, у Карлаварис, Б., Метѣодика наставе ликовног васпитања, Београд: Завод за издавање уѣбенике и наставна средства, стр. 47–48.		„Метѣодика ликовног васпитања“, у Пијановић, П. (2014). Лексикон образовних термина. Београд: Учиѣелѣски факултет, стр. 406.
Карлаварис, Б. (1986): „Улога васпитача у организовању, посматрању, усмеравању и праћењу ликовног развоја деце“, у Карлаварис, Б. и др., Метѣодика ликовног васпитања предшколске деце, Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства, стр. 6–15, 57–58, 64–65, 67–68, 103–107.		Хаѣи-Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави. Београд: Учиѣелѣски факултет и Klett.
Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). „The Effect of Stereotyped Workbooks and Coloring Books on Children“, in: Creative and mental growth. 4th ed. New York, NY: Macmillan (pp. 22–24).		Barnes, R. (2002). Teaching Art to Young Children 4–9. London, New York: Routledge Falmer (pp. 111–118).
Арнхајм, Р. (1985). „Уметност и мишљење“, у Арнхајм Р. (1985). Визуелно мишљење. Београд: Универзитет уметности у Београду, стр. 208–215.		Meager, N. & Ashifield, J. (1995). Teaching art at Key stage 2. Wiltshire: NSEAD and Visual Impact Publication.
„Дечји ликовни израз“, у Пијановић, П. (2014). Лексикон образовних термина. Београд: Учиѣелѣски факултет, стр. 147.		

Током интервјуа нам је предочена и новија верзија Зборника ѣексѣова за ѣредмеѣ МЛВ 1, који је проширен научним радом „Уметност у општем образовању као ѣредмеѣ и средсѣво истраживања: пример рада с глином“, М. Павловић и В. Вечански (2023).

Посебно је истакнут и проблем непостојања базичне литературе код нас, која би подржала нове приступе ликовном васпитању и образовању, што представља велики проблем у обезбеђивању литературе за студентско проучавање ове методике. На основу тога се истиче мишљење да у раду научника и истраживача у области методике ликовног васпитања и образовања приоритет треба да представља успостављање стручних основа преко израде стручних радова, како би се формирао адекватан темељ за даљи научни рад.

У складу са тим је у току припрема публикације која ће служити као уџбеник за предмете Методика ликовног васпитања 1 и 2 на ФОВУ.

На основу резултата анализе садржаја констатујемо да у списку литературе носећу улогу имају наслови претежно модернистичке основе. То су публикације аутора који су у великој мери поставили темељ савремене методике ликовног васпитања и образовања, што их чини базом у проучавању ове научне и образовне области. Поред тога, у литератури су присутни и текстови/књиге чији се садржај ослања и на новија сазнања из ове области.

Резултати интервјуа показују да се, ван списка литературе намењене студентском раду, у развијању садржаја и праксе наставе ове групе предмета на ФОВУ разматрају доприноси социокултурне теорије и појединих постмодерно оријентисаних аутора. На основу података овог дела истраживања закључујемо да се многе модернистичке теорије (које доминирају у насловима прве категорије у Табели 2а) обрађују са циљем њихове деконструкције и демистификације одређених идеја, а не некритичке афирмације. Тако се све три кључне теме овог истраживања преиспитују кроз критичку анализу идеје дечије уметности, карактеристика и одредница развојних фаза ликовног израза или педоцентричних и пермисивних педагошких пракси, уз обраду новијих концепата као што су ликовни језик и репертоари жанрова дечијег ликовног израза, што се пак не види из резултата анализе садржаја, али је појашњено у резултатима интервјуа. Уважавање постмодерне перспективе додатно се читава у стратегијама педагошке праксе у образовању самих студената – будућих васпитача.

2.1.2 Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

На Педагошком факултету у Сомбору (ПФС), студенти ОАС Дипломирани васпитач, област методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста изучавају у оквиру два обавезна студијска предмета под називом *Методика ликовне културе 1* (МЛК 1) и *Методика ликовне културе 2* (МЛК 2). Настава предмета МЛК 1 реализује се у 7. семестру ОАС са два часа предавања и три часа вежби недељно, док се настава МЛК 2 одвија у 8. семестру са једним часом предавања и два часа вежби.

Анализирани силабуси⁴⁹ су акредитовани школске 2022/2023. године у оквиру ре-акредитације програма академских студија. Како нам је указано током интервјуа, за ту прилику извршене су мање корекције у силабусима предмета које су обухватале измене у циљевима наставе, у складу са циљевима кориговани су и исходи, а највећа промена извршена је у унапређивању списка литературе. Такође нам је скренута пажња да корекције које се врше ван акредитационе форме могу подразумевати одређено прилагођавање ставки унутар садржајем дефинисаних целина. У том смислу је назначено да се више промена одвија у самим процесима реализације наставе, јер су они мање формално дефинисани, а за таквим променама се чешће увиђа потреба током самог процеса наставе.

На основу података из анализираних силабуса, услов за похађање наставе из МЛК 1 је положен испит из предмета *Основе визуелних уметности*. Похађање МЛК 2 следи након одслушањег предмета МЛК 1.

Циљ образовања будућих васпитача из области методике ликовног васпитања и образовања у оквиру групе предмета МЛК 1 и МЛК 2, је у анализираним силабусима, дефинисан као: „Упознати студенте са местом, улогом и значајем методике ликовне

⁴⁹ Силабуси ових предмета могу се пронаћи у Књизи предмета на линку: <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/courses-list/2023-03-14-09-00-11/2023-03-14-09-27-01/2023-03-14-09-30-5>

културе у систему педагошких наука, са друштвеним, естетско-ликовним, социолошким и психолошким основама, специфичностима, значајем, суштином и задацима ликовног васпитања, процесом и законитостима процеса ликовног васпитања” (*Књија предмета ПФС*, 2023: 69). Такође, према силабусу за предмет МЛВ 2, циљ је следећи:

Упознати студенте са применом у пракси теоријских поставки методике ликовне културе, елементима васпитног рада, улогом васпитача у организовању, посматрању, усмеравању и праћењу ликовног рада деце, начинима рада васпитача са децом, структуром, организацијом и извођењем ликовних активности у вртићу, карактеристикама појединих ликовних активности, са процењивањем дечјих ликовних радова и активностима на развоју ликовне културе у предшколском узрасту. (*Књија предмета ПФС*, 2023: 81)

Исход предмета МЛК 1 је према подацима у анализираном силабусу дефинисан на следећи начин:

По завршетку овог курса очекује се да ће студенти бити у могућности да примењују теоријска знања и вештине у свом раду, препознају различите ликовне типове деце, да изврше избор адекватног уметничког дела с обзиром на узраст деце, естетски вреднују уметничка дела и дечје ликовне радове, мултимедијално обликују садржаје и прилагоде их тематском планирању, напишу припреме, изврше симулацију и евалуацију ликовних активности. (*Књија предмета ПФС*, 2023: 69)

Очекивани исходи предмета МЛК 2 у анализираном силабусу су дефинисани на следећи начин:

По успешном окончању курса очекује се да ће студенти бити оспособљени да: самостално изводе ликовне активности у предшколским установама, обликују настави план и програм ликовних активности, изврше избор репрезентативног уметничког дела везаног за ликовни проблем и изврше слојевиту, вербалну и визуелну анализу, уоче индивидуалне разлике међу децом, изврше избор тема и мотива, ликовних техника и подручја према постављеном ликовном проблему, да познају психолошке фазе ликовног израза, самостално и стручно изводе ликовне активности у предшколским установама, евалуацију и самоевалуацију рада. (*Књија предмета ПФС*, 2023: 81)

Остваривању постављених циљева и исхода наставе ових предмета приступа се теоријском и практичном наставом, изучавањем теоријских и практичних аспеката методике ликовног васпитања и образовања.

Резултати анализе садржаја представљени су у *Табели 3* и у *Табели 4* и *4а*, а размотрићемо их у наставку према појединачним темама.

Табела 3 – Теме методике ликовног васпитања и образовања, ПФС

Теме	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Опште теоријске основе ликовног изражавања деце предшколског узраста.
Развој дечијег ликовног израза	Развој дечијег ликовног изражавања; Процењивање дечијих ликовних радова са становишта развоја и индивидуалних особености деце предшколског узраста; Развој способности доживљавања уметничких дела код деце предшколског узраста.
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Методика ликовне културе као научна и наставна дисциплина; Основна питања и појмови методике ликовне културе; Историја теорије и праксе; Методи научно-истраживачког рада у методици ликовне културе; Друштвене, естетско-ликовне, социолошке, педагошке и психолошке основе ликовне културе; Анализа процеса ликовног васпитања и законитости тог процеса; Избор садржаја – програм и план ликовних активности; Методе и принципи ликовног васпитања; Дидактички материјал; Васпитач као субјект у васпитном процесу; Садржаји ликовних активности као део тематског планирања и интегративног приступа у предшколским установама; Примена у пракси теоријских поставки методике ликовног васпитања; Улога васпитача у ликовном развоју деце; начини рада васпитача са децом; Ликовне технике и материјали; Организација, планирање, програмирање и евалуација ликовног васпитања у предшколским установама; Могући приступи планирању; Опште основе предшколског програма; Модел предшколског васпитања и образовања; Заједничке одлике модела предшколског васпитања и образовања; Опште основе предшколског програма као основа за различите програмске моделе; Модел Б општих основа предшколског програма; Перцептивне активности; Организација и извођење ликовних активности; Активности стваралачког ликовног изражавања; Специфичности усмерених ликовних активности; Ликовне активности као део тематског планирања у оквиру интегративног приступа; Коришћење рачунара у ликовним активностима; Ликовне радионице; Изложбе дечијих ликовних радова.

Као што показује Табела 3, у садржајима анализираних предмета регистровани смо једну тематску јединицу која може обухватати питања релевантна за карактеристике дечијег ликовног изражавања, али нисмо пронашли експлицитно присутну тему *дечије уметности*. Како нам је објашњено током интервјуа, у настави се радије користи појам *дечије ликовно стваралаштво* због разумевања да иако дечији ликовни продукти који настају из првобитног шкрабања завређују пажњу као вид „чуда природе”, те продукте свакако не треба стављати у категорију уметности. Уместо тога, објашњено нам је разумевање да на дечије ликовно стваралаштво треба гледати као на способност детета да изражава своја открића, доживљаје и идеје. Додаје се немогућност именовања дечијих ликовних радова уметничким делима, најпре јер деца не стварају са истим потребама као одрасли уметници. Иако неки пориви могу бити слични, обради ове теме се приступа са разумевањем да дечији ликовни израз треба схватити као изазван природном радозналошћу детета, а не потребом да се створи уметничко дело.

Изучавање развоја дечије ликовног израза

На основу података у Табели 3, закључује се да је тема развоја дечијег ликовног израза значајан део наставног садржаја анализираних студијских предмета.

Како нам је указано у интервјуу, теоријски оквир у обради теме фаза развоја дечијег ликовног израза примарно се ослања на Карлаварисову поделу ових фаза, која је заправо адаптација Левенфелдове теорије нашем контексту. Указано нам је да се при обради ове теме у настави ослања и на теорије Кершенштајнера и Ликеа, као и на интерпретације аутора с краја двадесетог века – Морин Коксيلي Добриле Беламарић. Из интервјуа смо сазнали да се питању фаза развоја ликовног израза приступа афирмативно, уз стално преиспитивање и критички осврт. То је приступ који се генерално примењује у настави ових предмета, јер се сматра веома блиским стваралачком приступу који се мора прожити кроз методiku ликовног васпитања и образовања. У том смислу се сматра важним и да студенти изграде представу о дететовој природи упознавањем извесних универзалних вредности, како би изградили своје компетенције за унапређивање васпитно-образовне концепције и праксе.

Објашњено нам је да метода обраде теме развоја дечијег ликовног израза подразумева између осталог анализе дечијих цртежа, чиме се студенти суочавају са чињеницом да описане стадијуме треба узимати критички и условно, јер иако у пракси те фазе теку континуирано, код различите деце време и динамика појављивања одређених фаза може много варирати. Додатно се указује на уверење да цртеж може служити и као показатељ интелектуалних зрелости, културолошких разлика, даровитости детета и друго.

У том контексту, као циљ изучавања теме развојних фаза дечијег ликовног израза предочена нам је изградња слика онога што се може очекивати у различитим периодима дечијег ликовног стваралаштва, уз разумевање да се од те слике не креира нови калуп, већ могућност да се препознају елементи карактеристични за одређену фазу и да се препознају искораци који се дешавају. На пример, скренута нам је пажња да је запажено да значајан број студената има склоност да, због неразумевања и непознавања универзалних карактеристика дечијег ликовног стваралаштва, одређене карактеристике приписује незнању или невештости детета, док су то заправо очекиване одлике фазе развоја. Као један од примера, наводи се *рендгенски цртеж*, односно такозвана *транспарентна фигура* на дечијем цртежу. Познавање одлика фаза развоја дечијег ликовног израза, истиче се, служи да студенти, будући васпитачи, могу препознати динамику развоја цртежа индивидуалног детета и на основу тога планирати индивидуални приступ

у раду са дететом, на пример понудити детету неки други материјал за рад или нову мотивацију.

Указано нам је током интервјуа да се питање социокултурних утицаја на развој дечијег ликовног израза и стваралаштва обрађује у мањој мери, осим када је у питању утицај васпитача. Управо је ту стављен највећи фокус овог дела наставног садржаја – на преиспитивање начина на које ставови и поступци васпитача могу афирмативно или ометајуће да делују на дечији развој. Са студентима се дискутује о томе како компетенције васпитача доприносе ликовном развоју. Што се тиче осталих фактора који утичу на ликовни развој, добили смо информацију да се обрађује проблем средине тако што се са студентима разматра која средина делује афирмативно, зашто долази до копирања туђих радова, како на дете делује боравак у средини која није подржавајућа. Акценат се ставља на непосредно окружење у ком дете живи (породица, уређење вртића), док се мање говори о културолошком окружењу. Тема вршњачког учења се такође мало обрађује у настави ове групе предмета.

Изучавање педагошке праксе – метода и стваралаштва васпитача у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Табела 3 приказује садржај предмета који се бави обрадом тема педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању.

Као одговор на питање дефиниције ликовног васпитања и образовања у оквиру наставе ове групе предмета, дат нам је цитат из уџбеника *Увод у методiku насавне ликовне културе* (Војводић Савић, 2024): „[...] процес изграђивања компетенција ученика и то тако што ликовно васпитање подразумева систем формативних поступака којима се буде и активирају сви психофизички потенцијали васпитаника у домену ликовног изражавања и стваралаштва”. Дефиниција је, како нам је предочено, преузета из публикације *Методика ликовног васпитања и образовања* (Филиповић, 2011). Објашњено нам је да се током наставе са студентима посебно обрађује *Модел Б* општих основа предшколског програма, унутар ког и специфично виђење циља и задатака ликовног васпитања и образовања у општем предшколском васпитању и образовању. У оквиру наставе анализираних студијских предмета на ПФС сматра се важним да студенти имају увид у то како су се циљеви и идеје ликовне педагогије на нашем простору мењале током различитих друштвено-политичких околности. Овде нам је такође истакнуто уверење да према свему треба заузети критички став, како према претходним основама, тако и према актуелним, чиме се развија способност прилагођавања васпитно-образовне праксе различитим програмима. У *Моделу Б* препознаје се пуно позитивних идеја за питање позиције и улоге ликовног васпитања и образовања у систему ПВО. Посебно нам је истакнуто разумевање да круто држање било ког програма не доноси нешто добро у педагошкој пракси. У Основама програма ПВО *Године узлећа*, препознаје се вредност у контексту њихове интердисциплинарности, као и у потенцирању холистичког приступа васпитању и образовању. Међутим, за разлику од претходног модела, запажено је да у актуелном програму васпитачи тешко проналазе потребне јасне препоруке за рад из појединачних области, па тако и области ликовног васпитања и образовања. Разматрајући промене које су Основе програма ПВО *Године узлећа* донеле својом концепцијом и презентацијом очекивања од стране васпитача, дошло се до закључка да је значајно сачувати специфичности појединих методика, не зарад методика самих, већ због очувања могућности квалитетног приступа васпитању и образовању усмереном на општу добробит детета.

На питање метода и приступа који се афирмишу у ликовном васпитању и образовању, дато нам је објашњење виђења да су свака метода и сваки облик рада потребни, као и да је вредност неке методе у њеном адекватном коришћењу у правом тренутку. Тиме се

предупређује искључивост према било којој методи. Као пример дата нам је фронтална вербално-показивачка метода уз напомену да она има своју вредност уколико јој се приступи креативно и стваралачки. Даље се објашњава да уколико васпитач промисли када ће користити одређене методе и има приступ рефлексивног практичара, свака метода у васпитно-образовном процесу може имати своју улогу и вредност. Као неке од метода које се потенцирају у настави ове групе предмета на ПФС наводе се метода сазнавања кроз праксу, откривачка метода и проблемска метода, јер се сматра да оне одражавају приступ у ком се деци не дају готова решења, већ се деца подстичу да до решења сама дођу, а да су студенти ту да помогну у том процесу. Још једна од метода која се афирмише у настави ове групе предмета јесте метода активне наставе, односно *brainstorming*. Објашњени су нам увиди да се овом методом ствара осећај сигурности и постигнућа деце, као и позитивна социоемоционална клима, због чега погодује стваралачким активностима. На наше питање о разумевању методе дијалога, указано нам је да се она користи у правцу хеуристичког разговора како би студенти увидели да у разговору нема само једног очекиваног тачног одговора.

Током интервјуа нам је објашњено да се улога васпитача у васпитно-образовном процесу сматра изузетно важном. Добили смо информацију о тенденцији да се превазиђе педоцентрична ликовна педагогија, као и идеја да детету није потребан нико да га води кроз развој ликовног израза. Објашњен нам је став да одрасла особа треба да буде партнер и да у свом односу према детету налази меру између тога када ће пустити дете да самостално истражује и ствара, а када ће га и како усмерити. Васпитач се види као активан учесник у стваралачким активностима, уз услов да је свестан зашто су те активности важне за дете. У овом контексту нам је наглашено прихватање концепта рефлексивног практичара као оличења вредности приступа и односа према свом занимању. Улога васпитача се види у мотивисању и охрабривању деце, али и у томе да се нуде изазови који ће извући децу из зоне комфора. Задатком васпитача сматра се и праћење зоне наредног развоја сваког детета, како би деловао као подупирач у процесу учења. Наводе се запажања из праксе у вртићима током реализације практичне наставе са студентима, које показују да када је деци препуштено да самостално бирају између понуђених материјала за рад, она најчешће посежу за материјалима који су већ познати и тиме сигурни за коришћење. У контексту ликовних активности то подразумева очекивање да ће дете најрадије за свој рад одабрати цртачке материјале у којима се већ осећа сигурно. На основу тога изражава се сумња да ће оваква пракса допринети стицању нових знања и вештина, потребних развоју ликовног израза.

У контексту теме врста дечијих искустава у ликовним активностима, у интервјуу нам је предочено веровање да, поред вредновања процеса, треба схватити да је и сам продукт рада ипак важан и да има своју васпитну вредност. Са нама је подељено разумевање да се њиме омогућава истрајност деце у раду и да је он одраз труда и постигнућа. Због тога се показивање, демонстрација и указивање на карактеристике технике, поступка или материјала не сматра ремећењем развојног процеса или самосталног учења детета, већ се такав приступ ликовном васпитању и образовању сматра потребним упознавањем деце са неким неопходним елементима одређеног технолошко-техничког поступка. Истиче се став да је неке аспекте техничко-технолошке природе у ликовном стваралаштву потребно показати деци, али се у приступу томе открива мера између тога колико помажемо, а колико деци намећемо своје мишљење или своје приступе ликовном раду. Према томе, као кључна одлика афирмисаног приступа ликовном васпитању и образовању истиче се мера коју васпитач мора имати приликом одређивања колико ће деци објашњавати одређену технику, а када ће питања техничких особености препустити дечијем самосталном истраживању.

У силабусима анализиране групе студијских предмета практична настава је наведена кроз следеће активности: „Израда припреме за ликовне активности и симулација ликовних активности, анализа плана и програма ликовних активности у предшколским установама, програмирање диференцираних наставних садржаја, израда дидактичког материјала за активности, мултимедијално обликовање садржаја, анализа симулираних ликовних активности“ (Методика ликовне културе 1, Табела 5.2 Спецификација предмета: 69). Такође, према подацима из силабуса: „Студенти ће се ангажовати у следећим облицима практичног рада: присуствовање, посматрање, самостално извођење и евалуација ликовних активности“ (Методика ликовне културе 2, Табела 5.2 Спецификација предмета: 81). Као основне методе рада са студентима, у силабусима се наводе вербално-текстуална (усмено излагање, дијалог и дискусија, рад са текстом), показивачка (визуелне презентације и демонстрације), проблемска метода и анализе писаних и визуелних материјала.

Из интервјуа смо сазнали да у образовању студента из области методике ликовног васпитања и образовања настава ове групе предмета доминантно подразумева ангажовање студената у планирању, организацији и реализацији ликовних радионица, како унутар васпитно-образовних институција, тако и у сарадњи са институцијама друге врсте. Образложена нам је намера да се студенти припреме за могуће промене на тржишту рада и да се оспособе за организацију ликовних активности за децу и у контексту неформалних оквира васпитања и образовања.

Један од важних задатака у настави предмета методике ликовне културе препознаје се у ослобађању студената од страха који имају према области ликовног васпитања и образовања. Предочено нам је запажање да студенти приступају овој настави са предубеђењем да је најважнији предуслов за успешан васпитно-образовни рад у овој области њихова способност да цртају и сликају, коју они не виде као свој квалитет. Претпоставља да овај проблем настаје због мало часова из основа визуелне уметности на програмима за образовање васпитача, на којима студенти уче теорију уметности и ликовну технологију. Због тога се на часовима методике са студентима реализују и различите игралике активности, за које се верује да помажу да се студенти ослободе страха од грешака. У настави се такође инсистира на самосталним и групним евалуацијама у оквиру вежби и на извођењу задатака у групном облику рада. Сматра се да рад у мањим групама помаже развијању праксе рефлексивног практичара.

Као кључни задатак који студенти имају из МЛК 2, у интервјуу нам је назначена реализација планираних ситуација учења у вртићу. За овај задатак, како нам је објашњено, студенти се спремају кроз активности писања припреме, попуњавањем писаног формулара. Објашњено нам је да је формулар креиран тако да омогући флексибилност у планирању и реализацији саме ситуације и да заправо представља списак смерница за планирање ликовне активности или планиране ситуације учења. Списак обухвата листу потребних материјала и прибора за ликовни рад деце, план мотивације деце и слично, како би студенти били добро припремљени. Напомиње се да те смернице ипак нису строго дефинисани кораци, већ више једна структура, која у пракси омогућава слободу да се прати ток саме ситуације и атмосфере у групи деце са којом се ликовна активност реализује. Поред овог формулара, студенти у раду користе и протоколе за праћење активности, у циљу вршења евалуације. Писана припрема се сматра изузетно корисним алатом ако је прихваћена као основа која се у пракси креативно прилагођава конкретної ситуацији. Полази се од става да у промишљању васпитно-образовне праксе мора постојати структура којој треба приступити флексибилно и креативно.

Из интервјуа смо сазнали да часови вежби, који прате теоријску наставу, омогућавају повезивање теорије са праксом васпитно-образовног рада. Осим уобичајених задатака који подразумевају припрему, реализацију и евалуацију ликовних активности у вртићима, указано нам је да су студенти ангажовани и у задацима који подразумевају анализу дечијих цртежа или попуњавање упитника. Сазнајемо да се увиђа потреба да се постојећа група студентских активности прошири и другим стратегијама учења као што је ситуирање знања, али да тренутни фонд часова за наставу ових предмета није довољан, како би се то реализовало у актуелном тренутку.

У Табели 4 може се видети преглед литературе која се предлаже званичним силабусима за самостални студентски рад. Присутни су наслови у којима се обрађују питања предшколског васпитања и образовања уопште, као и публикације из области методике ликовног васпитања и образовања.

Табела 4 – Сјисак лиџераџуре, ПФС

Видановић, Д. (ур.) (2015). Холистички приступ у предшколској педагоџији – теорија и пракса. <i>Зборник радова са групој сјручно-научној скуја са међународним учешћем ХОЛИПРИ 2014</i> . Пирот: ВШСС за образовање васпитача
Филиповић, С. (2011). <i>Меџодика ликовној васџиџања и образовања</i> . Београд: Универзитет уметности у Београду.
Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević-Kastori, M. (1986). <i>Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu pedagoške akademije</i> . Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
Каменов, Е. .(2007). <i>Оџиџе основе ѓредшколској ѓроџрама Модел Б</i> . Нови Сад: ДРАГОН.
Belamarić, D. (1987). <i>Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatre</i> . Zagreb: Školska knjiga

Табела 4а - Класификација ѓпубликација из сјиска лиџераџуре, ПФС

Преовладава модернистички дискурс	Преовладава постмодерни дискурс	Неодређен дискурс
Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević-Kastori, M. (1986). <i>Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu pedagoške akademije</i> . Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva		Видановић, Д. (ур.) (2015). Холистички приступ у предшколској педагоџији – теорија и пракса. <i>Зборник радова са групој сјручно-научној скуја са међународним учешћем ХОЛИПРИ 2014</i> . Пирот: ВШСС за образовање васпитача
Каменов, Е. .(2007). <i>Оџиџе основе ѓредшколској ѓроџрама Модел Б</i> . Нови Сад: ДРАГОН.		
Belamarić, D. (1987). <i>Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatre</i> . Zagreb: Školska knjiga		
Филиповић, С. (2011). <i>Меџодика ликовној васџиџања и образовања</i> . Београд: Универзитет уметности у Београду.		

Из интервјуа сазнајемо и да је 2024. године објављен уџбеник *Увод у методу ликовне културе* (М. Војводић Савић) који се од тада користи у настави ове групе предмета. Иако је ова књига примарно намењена студентима учитељског смера и прати програм ових ОАС, указано нам је да је ауторка у књизи покушала да обједини одређене садржаје потребне и студентима смера за образовање васпитача. Стављено нам је до знања и да постоји план да се и за наставу предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, на програму за образовање васпитача, приреди уџбеник или приручник, уз истицање мишљења да би студентима на смеру за образовање васпитача била много кориснија књига из области основа визуелне уметности.

Према подацима добијеним анализом садржаја, превладава модернистички садржај у списку литературе за студентски рад. Одређено ослањање на теорије аутора ових публикација види се и у подацима из интервјуа, у резултатима који указују да се теме развојних фаза дечијег ликовног израза. Са друге стране, резултати интервјуа указују и на помаке у разумевању појединих феномена дечијег ликовног стваралаштва и педагошких приступа у овој васпитно-образовној области од те раније концепције. Тако се у једној мери обрађују питања утицаја средине, и критички се преиспитују како директивне, тако и пермисивне праксе у ликовном васпитању и образовању. Уважавање улоге васпитача у процесима дечијег учења такође демонстрира искорак од пермисивних модернистичких педагошких пракси, док се у одређеним идејама примећује суптилно приближавање концепту ликовног стваралаштва као резултату дечијег ликовног језика. Присутност појединих постмодерних идеја у развијању наставе ових предмета примећује се најдиректније у приступу реализацији наставе, применом критичких и рефлексивних пракси, пројектног учења и повезивања теорије и праксе.

2.1.3 Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини

На Факултету педагошких наука у Јагодини (ФПНЈ), методика ликовног васпитања и образовања изучава се у оквиру студијских предмета под називом *Методика ликовног васпитања* (МЛВ) и *Методички ђрактикум ликовног васпитања* (МПЛВ). МЛВ је једносеместрални обавезни предмет у 5. семестру ОАС Васпитач у предшколским установама. Током једног семестра настава МЛВ обухвата фонд од два часа предавања и једног часа вежби недељно. МПЛВ се реализује током целе 4. године студијског програма са фондом наставе од 2 часа предавања и 3 часа вежби недељно.

Анализирани силабуси⁵⁰ акредитовани су од 2021/2022. године. У интервјуу нам је напоменуто да се у њима могу приметити измене у односу на силабусе из претходне акредитације. Промене се виде у проширеном садржају наставе новим темама из уже области методике, као и у усклађивању са изменом основа програма ПВО, док је литература за студентски рад обogaћена новим насловима. Промени силабуса претходила је и промена предметних наставника.

Услов за похађање МЛВ није наведен у анализираном силабусу, а као услов за МПЛВ наводи се положен испит из Методике ликовног васпитања.

Према подацима из силабуса, циљ предмета МЛВ је „теоријско и практично оспособљавање студената за самостално планирање, организацију и реализацију ликовних активности за децу различитог предшколског узраста” (*Књига ђрегмеја ФПНЈ*, 2022: 86). Циљ предмета МПЛВ представљен је на следећи начин: „оспособити студенте за самостално планирање, припрему и реализацију програмских садржаја ликовног васпитања у предшколским установама. Оспособити студенте за самосталну анализу и евалуацију усмерених активности” (*Књига ђрегмеја ФПНЈ*, 2022: 116).

⁵⁰ Силабуси ове групе предмета се могу пронаћи у Књизи предмета, доступној на линку: <https://pefja.kg.ac.rs/oas-pv/>

Као исход предмета МЛВ је у анализираном силабусу наведено да ће студенти по завршетку наставе бити у стању да:

Стечена теоријска и практична знања примењују у непосредном раду са децом предшколског узраста; разликују узрастне карактеристике дечјег ликовног изражавања; самостално моделују и планирају ситуацију за учење у складу са датом темом или пројектом; примењују ликовне технике и материјале у васпитно-образовном раду сходно психофизичким карактеристикама деце предшколског узраста; функционално примењују уметничка дела и репродукције уметничких дела као васпитно-образовне садржаје. (*Књиџа ѓредмеџа ФПНЈ*, 2022: 86)

Као очекивани исход предмета МПЛВ у силабусу се наводи: „Студент је способан да самостално припрема и реализује планиране ситуације учења из области ликовног васпитања, оспособљен је за евалуацију планираних ликовних ситуација учења и критичку анализу методичке организације” (*Књиџа ѓредмеџа ФПНЈ*, 2022: 116).

Да би се планирани циљеви и исходи остварили, реализују се теоријска и практична настава.

Резултати анализе садржаја представљени су у Табелама 5 и 6, 6а.

Табела 5 – Теме методике ликовног васпитања и образовања,ФПНЈ

Теме	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Естетски аспекти дечијег ликовног изражавања; Ликовни типови деце; Ликовна анализа радова деце предшколског узраста; Процењивање дечијих ликовних радова.
Развој дечијег ликовног израза	Развој дечијег цртежа – карактеристике и фазе.
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Појам и дефиниција методике ликовног васпитања; Ликовна креативност; Уметност, уметничка дела у функцији ликовног васпитања; Принципи, методе и облици рада у ликовном васпитању; Уметнички медијуми; Ликовна подручја рада; Припрема дидактичког материјала за извођење ликовних активности; Вежбе писања припрема; Симулација елемената и делова ликовних активности; Тематско планирање; Израда писаних припрема за планиране ситуације учења из области ликовног васпитања; Припрема дидактичких средстава за реализацију планираних ситуација учења из области ликовног васпитања; Припрема и реализација ликовних планираних ситуација учења; Избор метода, облика и средстава рада у извођењу планираних ситуација учења из области ликовног васпитања; Анализа реализованих планираних ситуација учења из области ликовног васпитања.

Изучавање појма дечије уметности

У садржају наставе ове групе предмета, тема *дечија уметност* није заступљена експлицитно, али смо је регистровали унутар три тематске јединице (Табела 5).

На основу информација добијених интервјуом, сазнали смо да се појам *дечија уметност* у настави МЛВ не користи са својим модернистичким значењима, већ да се обрађује питање дечијег ликовног изражавања и стваралаштва. Наиме, објашњено нам је да се у раду са студентима анализирају дечији ликовни радови, али из перспективе специфичних формалних и ликовних развојних карактеристика. Указано нам је да се овим задацима приступа коришћењем појмова *дечији ликовни рад*, *дечија слика* или *цртежи*, чиме се указује на конкретну ликовну технику у којој је рад изведен без импликација да би се ти продукти могли окарактерисати уметношћу. Такође нам је објашњено да се питање естетских аспеката дечијих ликовних радова посматра са врло широким значењем, обухватајући начине на које деца најчешће третирају простор подлоге на којој цртају, начин приказивања фигура, односе између фигура, као и начине употребе других ликовних елемената. Како нам је објашњено, теме *ликовна анализа* и *процењивање дечијих ликовних радова* обрађују се са циљем оспособљавања студената да са разумевањем одређених развојних и универзалних карактеристика препознају индивидуалне и јединствене одлике радова поједине деце. Ове теме су блиско повезане са темом *ликовни типови деце* којом се анализирају препознате разлике у начинима на које се деца ликовно изражавају, у складу са својим карактером или доминантним интересовањима (декоративност, анализа, прецизност, експресивност, маштање и друго).

Изучавање развоја дечије ликовног израза

Како нам је објашњено током интервјуа, у обради ове теме се са студентима приступа кроз интерпретацију теорија Ликеа, Кершенштајнера и Карлавариса, уз подједнаку пажњу посвећену доприносу које је овој теми дао Рудолф Арнхајм. Изучавање ове теме подразумева разматрање универзалних карактеристика и фактора овог развоја. Поред указивања на природну мотивацију коју већина деце има ка графомоторичким активностима у раном узрасту, разматрају се и фактори психофизичког развоја на развој ликовног израза. Указано нам је да се у оквиру наставе МЛВ тема развоја дечијег ликовног израза сматра важним елементом образовања васпитача, јер разумевање развојних карактеристика деце има велики утицај на примену педагошких приступа у раду са децом различитих узраста. Ипак, напомиње се, пажљиво се приступа ригидним тврдњама о универзалностима дечијег ликовног развоја, уз труд да се код студената развије навика да више пажње посвећују упознавању личности деце са којом раде, него што се инсистира на заснивању праксе на универзалним теоријама. Истакнуто нам је да у оквиру вежби из овог студијског предмета, приликом изучавања развоја дечијег ликовног израза, студенти у својим самосталним задацима сакупљају дечије ликовне радове и анализирају их према критеријумима фаза ликовног развоја са циљем да развију сопствено мишљење и закључке о томе колико су дате карактеристике фаза прецизне и поуздане.

У самим силабусима ова тема је обухваћена само кроз једну тему садржаја наставе, што се може видети у Табели 5.

Изучавање педагошке праксе – метода и студијског васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Резултати интервјуа говоре да је садржај студијског предмета МЛВ конципиран тако да студенте упозна са интердисциплинарном природом научне дисциплине методике

ликовног васпитања. Сматра се важним за потребе разумевања савремене методике да се студенти најпре упознају са прегледом развоја уметничког образовања кроз историју. У оквиру предмета студентима се не нуди једна универзална дефиниција ликовног васпитања и образовања, већ се студенти, како нам је објашњено, упознају са најрелевантнијим друштвеним контекстима који су условљавали промене у схватању циљева и задатака ликовног васпитања и образовања у свету и код нас. Како нам се даље предочава приступ овој групи садржаја студијског предмета МЛВ, циљ је развити код студената способност да разумеју однос различите улоге и функције ликовног васпитања и образовања у различитим друштвено-политичким контекстима, а не учење једне искључиве дефиниције. На основу прегледа литературе (Табела 6) и информација добијених током интервјуа, аутори на чијим се теоријама гради теоријски оквир наставе овог предмета су на првом месту Б. Карлаварис, Е. Каменов, Ж. Пијаже и Р. Арнхајм.

У наставку интервјуа добили смо информације да, након обрађених основних теоријских основа ликовног васпитања и образовања, циљеви ликовног васпитања и образовања се у настави МЛВ разматрају у односу на циљеве предшколског васпитања и образовања датих Основама програма ПВО *Године узлећа* које су најрелевантније за ову област. Кроз групе подршке персоналној добробити детета, подршке делатној добробити детета и подршке социјалној добробити детета, циљеви ликовног васпитања и образовања разматрају се преко различитих категорија кључних образовних компетенција за целоживотно учење. Ту се област ликовног васпитања и образовања препознаје највише у вези са *комјешенцијама културолошке свесћи и изражавања*. Повезивањем препорука програма ПВО са разумевањем уже теорије и праксе ликовног васпитања и образовања, као најважнији задатак ликовног васпитања и образовања наводи се подршка развоју дечијег ликовног израза кроз проширивања корпуса знања и вештина деце у коришћењу разноврсних ликовних медија и материјала.

Као важни садржаји ликовног васпитања и образовања, у настави ове групе предмета истичу се упознавање деце са разноврсним ликовним медијима, техникама и материјалима, постепено увођење деце у разумевање локалне и светске културе и уметности, садржаје који подстичу ликовни рад деце, развој њихове визуелне перцепције и мишљења, развој способности комуницирања својих идеја ликовним језиком, развој способности ликовног доживљаја и комуницирања са делима ликовне уметности, али и грађење темеља за развијање способности критичког естетског процењивања појава у својој околини.

Улога васпитача у ликовном васпитању и образовању разуме се као активна у мотивисању деце на ликовно изражавање, одговорна за дефинисање одговарајућих ликовних задатака и ликовних проблема који афирмишу дечије ликовно истраживање, али и за креирање адекватне и подстицајне средине за ликовно истраживање. Указано нам је да се методе васпитно-образовног рада у оквиру теоријске наставе обрађују поступно, преко традиционалних дидактичких класификација: вербално-текстуалне, илустративно-демонстративне и експериментално-демонстративне. Студенти се позивају на размишљање о адекватности појединачних метода у односу на тип активности, могуће задатке васпитно-образовног рада и са становишта извора знања уз поштовање методичких принципа. Објашњено нам је да се посебно време наставе издваја за обраду метода адекватних у процесу упознавања деце са делима ликовне уметности. На питање о разматрању идеје сарадничког односа васпитача и деце у ликовним активностима, добили смо одговор да се на првом месту са студентима ради на грађењу разумевања колико је погодно по дечији израз било какво интервенисање на дечијем ликовном раду. Како нам је предочено, на основу запажања о присутним директивним приступима у вртићима, у настави ових предмета се улаже труд да се предупредe ситуације у којима би васпитачи на своју руку кориговали дечије ликовне радове, више него што се бави питањима могућих сарадничких ликовних активности у ликовном васпитању и образовању.

У Табели 5 су представљене тематске јединице, регистроване као релевантне за обраду ове теме.

Педагошке ситуације у образовању студената

Преглед силабуса ове групе студијских предмета на ФПНЈ показује да практична настава подразумева студентски ангажман на следећим активностима: припреме дидактичког материјала за извођење ликовних активности; вежбе писања припрема; симулацију елемената и делова ликовних активности; припрему и реализацију ликовних планираних ситуација учења; избор метода, облика и средстава рада у извођењу планираних ситуација учења из области ликовног васпитања.

Као методе извођења наставе, у анализираним силабусима наведене су следеће: пленарна настава, вербална метода, демонстративна метода, извођење усмерених активности, анализа активности, консултативна настава, и посете музејима и галеријама. Поред ових, силабусом предвиђених метода у настави МЛВ, на основу резултата интервјуа смо сазнали да се примењују различите проблемске ситуације, прикупљање и анализа различитих материјала (дечијих ликовних радова, педагошке документације) и друге методе, у зависности од потребе која се препозна у раду са конкретном групом студената.

Табела 6 – Списак литературе, ФПНЈ

Кокс, М. (2000). <i>Дечији цртежи</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Гргурић, Н. и Јакубин, М. (1996). <i>Визуални одјој и образовање</i> . Загреб: Едука.
Карлаварис, Б., Келбли, Ј. и Кастори, М. (1986). <i>Методика ликовног васпитања предшколске деце III и IV</i> . Београд: Завод за издавање уџбеника.
Милошевић, Ч. (2007). <i>Дечје ликовно стваралаштво од 3-15 година: приручник за наставнике разредне и предметне наставе, студенте учитељског факултета, факултета ликовних и примењених уметности</i> , Београд: Космос,
Арнхајм, Р. (1985). <i>Визуелно мишљење</i> . Београд: Универзитет уметности у Београду.
Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, <i>Службени гласник РС</i> , 2018.
Карлаварис, Б. (1963). <i>Ликовно васпитање – приручник за наставнике: од првог до осмог разреда основне школе</i> . Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
Дивљан, С. (2007). <i>Методика наставе ликовне културе за предшколски узраст</i> . Јагодина: Педагошки факултет.
Дивљан, С. (2004). <i>Визуелна креативност и ликовно изражавање</i> . Јагодина: Учитељски факултет.
Vat, F. (2009). <i>Umetnost kreiranja: knjiga za vešte ruke</i> . Beograd: Akia Mali Princ.

Табела 6а – Класификација њубликација из сѝиска лиѝератѝуре, ФПНЈ

Преовладава модернистички дискурс	Преовладава постмодерни дискурс	Неодређен дискурс
Арнхајм, Р. (1985). <i>Визуелно мишљење</i> . Београд: Универзитет уметности у Београду.	Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, <i>Службени гласник РС</i> , 2018.	Кокс, М. (2000). <i>Дечији цртежи</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Гргурић, Н. и Јакубин, М. (1996). <i>Визуални одгој и образовање</i> . Загреб: Едука.		
Карлаварис, Б., Келбли, Ј. и Кастори, М. (1986). <i>Методика ликовног васпитања љредшколске деце III и IV</i> . Београд: Завод за издавање уџбеника.		
Карлаварис, Б. (1963). <i>Ликовно васпитање – љриручник за наставнике: од љрвог до осмог разреда основне школе</i> . Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.		
Дивљан, С. (2007). <i>Методика наставе ликовне културе за љредшколски узрасљ</i> . Јагодина: Педагошки факултет.		
Дивљан, С. (2004). <i>Визуелна креативност и ликовно исљраживање</i> . Јагодина: Учитељски факултет.		

Осим литературе коју можемо видети у Табели 6, током интервјуа нам је назначено да студенти од 2023. године користе и приручник *Ликовне ѝехнике у ликовном васпитању* (Ђорђевић и Ђорђевић, 2023). Аутори се у овом приручнику ослањају на публикације *Методика ликовног васпитања љредшколске деце за 3. љодину љедагошке академије* (Карлаварис, Келбли, Станојевић-Кастори, 1986); *Методика ликовне културе дјеце ране и љредшколске доби* (Херцег, Рончевић, Карлаварис, 2010); *Методика ликовног васпитања деце љредшколског узрасља* (Којић, Карлаварис, Којић, 2020), као и на текстове из домена ликовне технологије и визуелне културе, и саме приручничког типа: *Мудросљ чула* (Филиповић и Каменов, 2009); *Дечији аѝеље 1 и 2* (Хаѝи Јованчић, 2000); *Увод у визуелну културу* (Богдановић, 2009). У грађењу педагошког приступа аутори приручника реферисали су на основе програма ПВО *Године узлеља*, али и на препоруке истраживања Л. Бреслер (*Imitative, Complementary and Expasive: Three roles of visual arts curricula*, 1994); Р. Барнса (*Teaching art to young children*, 1987); С. Новаковић (*Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children*, 2015).

Резултати анализе садржаја показују превладавање модернистичких основа у материјалу за самосталан рад студената. У тој групи су заступљени радови аутора на чијим се концептима првенствено заснива и сам садржај предмета. Ови резултати су аналогни

результатима интервјуа, према којима у настави ове групе предмета на ФПНЈ изостаје бављење одређеним концептима постмодерних перспектива ликовног васпитања и образовања, као што су сараднички приступи педагошкој пракси или директније изучавање социокултурних фактора у процесу развоја дечијег ликовног израза. То се препознаје како у тематским јединицама садржаја предмета, тако и у подацима добијеним интервјуом.

Садржај постмодерних перспектива за сада се уводи кроз умерено преиспитивање одређених претпоставки о универзалним карактеристикама дечијег ликовног израза и пракси ликовног васпитања и образовања. Кључни допринос у осавремењавању садржаја ове групе предмета имале су Основе програма ПВО *Године узлећа* које су у њега увеле одређене нове теме и концепте социокултурне теорије, постмодернизма и постструктурализма. Утицај постмодерних перспектива може се препознати и у стратегијама које се примењују у настави са студентима.

2.1.4 Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

На Педагошком факултету у Ужицу (ПФУ) област методике ликовног васпитања и образовања изучава се у оквиру предмета *Методика ликовног васпитања 1* (МЛВ 1) и *Методика ликовног васпитања 2* (МЛВ 2). Оба предмета су обавезна и трају по два семестра – МЛВ 1 током 3. године студија са фондом наставе од по једног часа предавања и вежби, а МЛВ 2 током 4. године студија са једним часом теоријске наставе и два часа хоспитовања у вртићу недељно.

Анализирани силабуси⁵¹ акредитовани су 2018. године, а у интервјуу нам је указано да се тренутно припремају нови силабуси у којима ће доћи до одређених корекција. Како нам је објашњено, корекције ће углавном бити у погледу проширивања постојеће литературе, док ће у новом силабусу МЛВ 1 бити коригован и циљ наставе овог предмета.

Према подацима из тренутно актуелних силабуса, услов за похађање МЛВ 1 су положени испити из предмета *Увод у ликовне технике* и *Дидактика*, док је за МЛВ 2 услов положен испит из МЛВ 1.

Циљ предмета МЛВ 1, према подацима из анализираног силабуса подразумева:

Стицање теоријског уметничког знања, компетенција и вештина из области ликовне уметности, теорије форме и основних појмова ликовног језика нужних за васпитно-образовни рад у установама предшколског васпитања и образовања. Стицање знања и искуства везана за планирање, програмирање, организацију, реализацију и евалуацију ликовних активности у предшколским установама (Модел А, Модел Б). (*Књижа предмета ПФУ*, 2018: 46)

Како нам је предочено у интервјуу, корекција циља овог предмета у наредној акредитацији биће усмерена на усклађивање циља са актуелним основама програма предшколског васпитања и образовања РС.

Студијски предмет МЛВ 2, према анализираном силабусу за циљ има:

Упознавање студената са теоријским гледиштима и основним научним сазнањима потребним за разумевање процеса од којих се састоји ликовно васпитање. Оспособљавање студената за реализацију ликовних активности уз примену адекватних методичких поступака у предшколским установама. Оспособљавање студената за праћење, подстицање и евалуацију развоја детета предшколског узраста. (*Књижа предмета ПФУ*, 2018: 65)

⁵¹ Силабуси се могу пронаћи у Књизи предмета, доступној на линку: <https://pfu.kg.ac.rs/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/>

На основу анализаног силабуса, сазнајемо да је очекивани исход предмета МЛВ 1:

Студент поседује теоријска знања и вештине које се односе на општа питања из области методике ликовног васпитања и способан је да их примени у планирању, реализацији и евалуацији ликовних активности у предшколским установама. Поседује ликовну писменост, оспособљен је за препознавање и креативни приступ решавању ликовних проблема, кроз самостални, истраживачки и тимски рад. Оспособљен је за праћење, подстицање и развијање креативности и ликовног стваралаштва код деце предшколског узраста. Оспособљен је да направи идејну скицу и сценарио за ликовну активност деце предшколског узраста. (*Књиџа ђредмеџа ПФУ, 2018: 46*)

За предмет МЛВ 2 се као исход у анализаном силабусу наводи очекивање да студент по завршетку предмета:

Поседује теоријска знања и вештине из ликовне уметности и способан је да их примени у ликовним активностима приликом креативног активирања деце предшколског узраста. Студент је ликовно писмен, разуме и цени различитост и оспособљен је да препозна и креативно реши ликовни проблем, кроз самостални рад и рад са децом. Оспособљен је да осмисли и изради идејну скицу за ликовне активности; уме да анализира ликовну активност, препозна и цени креативна решења у ликовном стваралаштву деце. Оспособљен је да препозна и у раду са децом одабере квалитетна и васпитно примерена уметничка дела које је историја уметности верификовала. Оспособљен је да планира и остварује различите облике сарадње са културним и уметничким институцијама (музеји, галерије, уметнички атељеи) и другим партнерима у образовно-васпитном раду. (*Књиџа ђредмеџа ПФУ, 2018: 65*)

Остваривање планираних циљева и исхода реализује се кроз теоријску и практичну наставу, изучавањем теоријских и практичних аспеката методике ликовног васпитања и образовања.

Резултати анализе садржаја силабуса студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у програму ПФУ представљени су у *Табели 7* и *Табели 8*.

Табела 7 – Теме методике ликовног васпитања и образовања, ПФУ

Теме	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Проучавање дечјег цртежа на оригиналним примерима. Психологија стваралаштва.
Развој дечијег ликовног израза	Развој дечјег ликовног изражавања.
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Основни појмови из методике ликовног васпитања; Развијање перцепције и обликовно-стваралачких способности ученика; Опште и специфичне методе, поступци и стратегије у раду са децом предшколског узраста; Дидактички принципи; Планирање и припремање ликовних активности предшколског узраста; Ликовне технике у раду са децом; Ликовни језик и визуелна комуникација са децом предшколског узраста; Планирање и организација васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања;

	План и програм за ликовно васпитање у предшколском узрасту; Стратегије, технике и методе за рад са децом предшколског узраста на проблемима визуелних уметности; Улога и значај васпитача; Дечја игра као подстицај за развијање сензомоторних и ликовних активности; Социјализација деце путем ликовног васпитања и практичних радова кроз игру; Ликовне технике и проширени медији у ликовним активностима предшколске деце; Улога и значај лутке; Уметничко дело као подстицај за развијање дечјег ликовног стваралаштва; Уметник и ликовно-педагошки пројекат у вртићу.
--	---

Изучавање појма дечије уметности

Резултати интервјуа указују да појам *дечија уметности* у настави ових предмета на ПФУ није тема сама по себи, иако је питање карактеристика дечијих радова свакако веома важна тема наставе. Тематске целине у садржају ових предмета, које смо регистровали као релевантне у контексту ове теме у анализираним силабусима (Табела 7), према објашњењу које смо добили током интервјуа, имају фокус на упознавању студената са дечијим интересовањем према цртежу, где се као препорука за педагошки рад потенцира праћење дечијег рада „без великог уплитања”.

Додатно нам је скренута пажња да је једна од ранијих тема блиских овој била *Ликовни стилови деце*, а која више није део садржаја наставе ових предмета. Наиме, како нам је објашњено, сматра се да је веома захтеван задатак чак и за искусне ликовне педагоге, а нарочито за студенте да процене ликовни тип детета, јер има доста преплитања у карактеристикама израза различитих типова. Став који се заступа у конципирању наставе ове групе предмета јесте да би се заиста вредне процене могле извршити једино континуираним и дугорочним анализирањем великог броја радова једног детета, изведених најразличитијим техникама, што није приступ који се може практиковати у настави актуелних концепција ових студијских предмета.

Изучавање развоја дечијег ликовног израза

Прегледом садржаја наставе ове групе предмета, увидели смо да је тема развоја дечијег ликовног израза обухваћена једном тематском целином (Табела 7). Резултати интервјуа указују да се са студентима обрађују питања фаза развоја дечијег ликовног израза уз ослањање на фазе развоја дефинисане од стране Ликеа и Кершенштајнера. Полази се од схватања да је неопходно да се ова тема више истражи у контексту методике ликовног васпитања и образовања и да се пронађе адекватнији начин да се објасне карактеристике различитих *стадијума реализма* које описује Лике, а који студентима нимало не помажу да разумеју дечији ликовни израз. За разлику од Ликееве поделе стадијума, Кершенштајнерова подела фаза се сматра адекватнијом за примену у настави методике ликовног васпитања и образовања, али се указује на проблем недостатка превода тих оригиналних радова на наш језик. Такође нам је предочено виђење да Карлаварис у својим методичким текстовима није прецизно приказао рад аутора на које се и сам позивао приликом сопственог дефинисања стадијума развоја дечијег цртежа. Због тога се приликом обраде

ове теме са студентима очекује пажња од стране наставника да се дефинисане фазе не узимају као строга правила и да се са студентима дискутује о томе колико је заправо тешко тачно проценити на основу једног цртежа којој фази припада. Уместо тога, како нам је објашњено, могуће је приликом анализе дечијег цртежа, уместо фазе којој припада, процењивати колико детаља дете користи у раду. Ово процењивање се не предлаже ради оцењивања, већ ради праћења напретка у дечијем ликовном изразу. У том контексту се са студентима овој теми на ПФУ приступа и кроз истраживачке задатке у практичној настави – студенти анализирају дечије радове на основу којих се преиспитују дефиниције фаза развоја дечијег ликовног изрази, уз инсистирање на пажљивости приликом процене, имајући у виду релативну произвољност датих карактеристика фаза.

Резултати интервјуа показују и да питање утицаја средине, културе и вршњака на динамику и начин развоја ликовног изрази деце није тема која се посебно обрађује у настави ових предмета на ПФУ, али да је у једној мери обухваћена питањима педагошке праксе.

Изучавање педагошке праксе – метода истраживања васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Обухваћеност теме педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању представљена је у Табели 7.

Током интервјуа нам је изнето мишљење да је ликовно васпитање и образовање тешко дефинисати и да оно подразумева „пре свега деловање на афективном нивоу, кроз развијање уверења, ставова и навика“. Тако једна од прихваћених дефиниција ликовног васпитања и образовања у настави предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на ПФУ која нам је предочена гласи: „Ликовно васпитање је систем формативних поступака којима се буде и активирају сви психофизички потенцијали васпитаника у домену ликовног изражавања и стваралаштва“. Како нам је указано, ова дефиниција је донекле преузета од Мирослава Хузјака (хрватског професора методике наставе ликовне културе), као и Ериха Фрома (на ког се и сам Хузјак позива).

Према објашњењу које нам је дато у оквиру интервјуа, као садржај ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста се на првом месту препознаје упознавање са разноврсним медијима и техникама визуелног изражавања. Такође се једним од задатака ликовног васпитања и образовања препознаје упознавање деце са ликовним језиком, односно износи се уверење да садржај треба да обухвата основне ликовне елементе, док се могућност увођења елемената теорије форме сматра могућим код деце узраста од 6 година и више, када су деца способна да разумеју уметничка дела. У настави ових предмета се уважава став да је изузетно важно да се у том узрасту, пред сам полазак у школу, у програм рада уведе историја уметности, да се са децом разговара о културним вредностима и богатству културног наслеђа. Такође се наглашава и уверење да је изузетно важно поћи од локалне средине као извора за истраживање културе и уметности са децом, упознати децу са културним институцијама места/окружења у ком живе и са различитим уметничким занимањима преко контакта са уметницима. У том контексту се износи и закључак да је савремена, па и модерна уметност, доста занемарена у раду са децом овог узраста, јер је понекад теже разумети теме и приступе који се њоме обрађују, али да ипак постоји начин да се неки њени правци, који би нарочито деци могли бити интересантни, уврсте у садржај ликовног васпитања и образовања. У ту групу наводе се *ленд-арт* и *перформанс*. Предлаже се да је корисно, у том васпитно-образовном контексту, водити децу у разгледање мурала у граду као савременог/популарног вида ликовног изражавања. У разговору нам је истакнуто уверење у постојање великих капацитета деце да уче и разумеју ствари које су дуго сматране ван њихових когнитивних

способности, истичући као пример дечију способност да напамет науче бројна имена диносауруса, због чега је подједнако валидно очекивати од деце да могу усвојити и неке основне појмове ликовног језика или податке из историје уметности.

У актуелном силабусу предмета, један од постављених циљева наставе МЛВ 1 јесте упознавање студената са *Моделима А и Б* предшколског васпитања и образовања. Како нам је објашњено кроз интервју, тај циљ неће бити експлицитно наведен у новом силабусу, али се сматра веома важним да се студенти кроз наставу упознају са постојањем и претходних модела како би развили способност разумевања различитих односа друштва према овој области, као и способност прилагођавања свог рада различитим захтевима, који се у друштву постављају према васпитању и образовању. Тако се, према резултатима интервјуа, у оквиру ове наставе на ПФУ обрађују и неки аспекти педоцентричне ликовне педагогије, али доминантно у контексту инсистирања да васпитач не црта по раду детета. У настави ових предмета се потенцира приступ у ком се дечији ликовни рад прати без превише уплитања васпитача. Уместо тога, предлаже се да се на дечији позив на помоћ у ликовном раду одговори освешћивањем способности гледања код деце, пружањем што више квалитетних визуелних примера (најбоље из историје уметности). Наглашава се да се са студентима обрађује питање употребе бојанки у ликовном васпитању и образовању. Како нам је објашњено, ова тема се обрађује због запажене појаве такве праксе у вртићима, па се са студентима дискутује о питањима васпитно-образовне улоге овог средства, нарочито у контексту развоја ликовног израза. Студентима се објашњава да, поред чињенице да многи васпитачи верују како је попуњавање бојанки и других шаблона одлична вежба за развој графомоторичких способности деце, у контексту развоја ликовног израза овај приступ треба разумети као ограничавајућ, па и штетан. Уместо тога, у настави ове групе предмета на ПФУ предлаже се стално омогућавање деци приступа новим материјалима, да се уводе нове ликовне технике за рад како би се мотивисала деца која немају већ интринзичку мотивацију ка ликовним активностима, управо јер се иновативност и разноликост разумеју као кључни фактори у развоју ликовног израза.

Када су у питању методе рада које се обрађују са студентима током наставе ових предмета, најпре је са нама подељено мишљење да је за тренутне методичаре ликовног васпитања и образовања веома тежак задатак бавити се посвећено истраживању ове теме. Као разлог се наводи чињеница да је много аспеката актуелне методике код нас преузето од Карлавариса, а да је у међувремену постало неопходно истражити појединачне аспекте те методике коју је он дефинисао. У том контексту се напомиње и увиђање потешкоћа истраживања свих релевантних тема од стране једног методичара, због тога се сугерише да би било веома значајно, чак неопходно, да се повежу сви методичари у нашој научној заједници са својим појединачним доприносима овој интердисциплинарној области.

Добили смо информације да се у настави групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на ПФУ са студентима доминантно обрађују традиционалне методе рада, али оне које имају мотивациони потенцијал, попут драматизације / сценске методе, причања приче и дијалога, показивања одређених слика и разговора о њима, приказивања филмова, са употребом визуелних средстава као инспирације, односно провокације на ликовни рад. Демонстрација нових ликовних техника и поступака се такође сматра незаобилазним делом једне ситуације учења усмерене на област ликовног васпитања и образовања. Поред тога, указано нам је да су у избор метода обавезно укључене и методе игре, проблемска метода и метода практичног рада.

Као одговор на питање о примени дијалога и слушања као метода рада са децом, добили смо одговор да се њихова вредност препознаје у активностима дечијег описивања сопствених ликовних радова, јер се верује да се тиме активно утиче на њихову слободу говора, самосталност и подизање свести о значају личног односа према ликовној уметности.

Резултати интервјуа показују и да се на приступ копродукције гледа као на вид групног рада деце у оквиру ликовног задатка. Копродукцијом васпитача и деце се разуме заједничко уређивање паноа, уређивање простора у коме се борава или кутака и сценографија које су прилагођене ликовном задатку или пројекту. Поред тога, овај приступ се повезује и са ликовним задатком у оквиру пројекта, као вид размене идеја и заједничког учења.

Са друге стране, током интервјуа нам је предочено да се питање заједничког учења васпитача са децом у ликовним активностима сматра проблематичним, јер се то учешће више изједначава са *интервенцијом* и *исправљањем* дечијег рада, него са *сарадњом*. Предочена нам је бојазан од наметања естетике васпитача детету као непожељног утицаја, па се од студената највише очекује да приликом реализације планираних ситуација учења са децом свој ангажман прилагоде виду помоћи у обезбеђивању материјала, објашњењу технике, али не и укључивањем у рад са децом. Као основна улога васпитача наводи се стварање окружења у коме деца могу имати експериментални и слободан приступ ликовним активностима, прилагођавање активности групним и индивидуалним потребама деце и подстицање дечије активности путем различитих садржаја естетских вредности и креативног изражавања. У раду са студентима се нарочито обрађује значај активности ликовног васпитања и образовања на отвореном простору у оквиру предшколских установа, важност посета јавним установама културе и различитим врстама установа које подстичу креативно размишљање и утичу на ликовни стваралачки процес.

Педагошке стварије у образовању студената

Према подацима у анализираним силабусима, практична настава ове групе предмета на ПФУ подразумева студентски ангажман на активностима: евалуација ликовних активности и вредновање дечијих радова; проучавање основних ликовних елемената у уметничким делима и самостално ликовно изражавање применом различитих традиционалних техника, поступака и материјала ликовних и примењених уметности; упознавање студената кроз непосредни рад са различитим алтернативним техникама, поступцима и материјалима који су посебно прилагођени за рад у предшколским установама; предавања и у институцијама културе (музеји, галерије, уметнички атељеи у односу на актуелна догађања); практична примена знања у планирању, припремању, организовању и реализовању ликовних активности деце предшколског узраста. Методе извођења наставе обухватају предавања, кооперативну методу (наставник–студент), вежбе, илустративно-демонстративну методу, дијалошку методу, практични самостални и тимски рад, решавање проблема, индивидуалне радове студената, консултације, менторски рад.

Према резултатима интервјуа сазнајемо да се теорија и пракса у образовању студената повезују путем практичних вежби, што се односи на стручну праксу и реализацију активности у предшколским установама, реализацију ликовних експерименталних вежби у јавном простору, ангажовање у оквиру ликовних радионица у галеријским и јавним просторима. Примена стратегија које подразумевају неке од истраживачких техника, како нам је објашњено, подразумева са једне стране задатке посматрања и бележења дечијих ликовних активности и коментара током тих активности, а са друге стране вежбе у музејима и галеријама, посматрањем и детаљном анализом уметничких дела, ликовним експериментално-истраживачким вежбама, које подразумевају анализу и тумачење визуелних садржаја, као и експериментално-истраживачким вежбама ликовних техника. Рефлексивна пракса студената развија се применом дневника праксе, анализом и разменом искустава путем дискусије, анализом практичних вежби и консултативном наставом.

Током интервјуа нам је скренута пажња на запажање да васпитачима у великој мери недостају знања и вештине из области ликовних технологија, као и да је и на актуелним програмима за њихово образовање мало времена обезбеђено за њихово обучавање у овој области. Због тога се истиче потреба за сталним обезбеђивањем програма стручног усавршавања васпитача након завршених ОАС.

Табела 8 – Сјисак лиџераџуре, ПФУ

Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). <i>Мугроси чула</i> , III део. Нови Сад: Драгон.
Karlavaris, B. (1991.). <i>Metodika likovnog odgoja 1</i> . Rijeka: Hofbauer p.o.
Koks, M. (2000), <i>Dečiji crteži</i> . Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Jakubin, M., Grgurić, N. (1996). <i>Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje</i> , Eduka, Zagreb.
Филиповић, С. Дицић, В. (2017). <i>Ликовна уметносћ и кулџура 1</i> , Београд: Klett,
Филиповић, С. Дицић, В. (2017). <i>Ликовна уметносћ и кулџура 2</i> , Београд: Klett
Kamenov, E. (1997): <i>Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina</i> . Novi Sad – Beograd: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije
Winner, E. (2005). <i>Darovita djeca</i> . Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
Renšo, Amanda (2015). <i>Knjiga o umetnosti za decu (bela knjiga)</i> . Beograd: Data staus.
Renšo, Amanda (2016). <i>Knjiga o umetnosti za decu (žuta knjiga)</i> . Beograd: Data staus
Arnason, H. H. (2003). <i>Istorija moderne umetnosti, slikarstvo, skulptura, arhitektura, fotografija</i> . Beograd: Orion Art
Janson, H. W. (1994). <i>Istorija umetnosti</i> . Prosveta: Beograd
Arnason, H. H. (2008). <i>Istorija moderne umetnosti</i> . Beograd: Orion Art

Табела 8а – Класификација џубликација из сјиска лиџераџуре, ПФУ

Преовладава модернистичка основа	Преовладава постмодерна основа	Неодређена основа
Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). <i>Мугроси чула</i> , III део. Нови Сад: Драгон		Winner, E. (2005). <i>Darovita djeca</i> . Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
Karlavaris, B. (1991.). <i>Metodika likovnog odgoja 1</i> . Rijeka: Hofbauer p.o.		Koks, M. (2000), <i>Dečiji crteži</i> . Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Jakubin, M., Grgurić, N. (1996). <i>Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje</i> , Eduka, Zagreb		
Kamenov, E. (1997): <i>Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina</i> . Novi Sad – Beograd: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije		

Анализа садржаја показује да предвиђену литературу за рад студената чини, са једне стране, методичка група публикација, а са друге стране публикације из области ликовне уметности (Табела 8). Из интервјуа сазнајемо да је у плану писање уџбеника за потребе наставе ових предмета на ПФУ.

Наслови којима ће бити проширен списак литературе са новим силабусом, према резултатима интервјуа, су: *Игра, стваралаштво, ошворени васијни систем – шта их повежу?* (Крњаја, Ж., 2010); *Основе програма ПВО Године узлећа* (Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж., 2021) (ова публикација уводи се уместо *Методичка уједињава за Модел Б*); *Дијете и облик* (Беламарић, Д., 1987); *Методика ликовне културе дјеце ране и предшколске доби* (Херцег, Л., Рончевић, Х., Карлаварис, Б., 2010); *Сликарски правци XX века* (Трифуновић, Л., 1994); *Крајак прејед историје уметности* (Арсенијевић, М., 2024).

Прегледом резултата анализе садржаја може се видети преовладавање публикација модернистичких основа у литератури за рад студената (Табела 8а). Један део резултата интервјуа потврђује да се теме садржаја предмета у значајној мери на тим теоријама и заснивају (на пример схватање педагошких приступа ликовном васпитању и образовању). Други део резултата интервјуа ипак указује на преиспитивање појединих концепата који се афирмишу тим теоријама, као што су концепт ликовних типова деце или карактеристика фаза ликовног развоја, а посебно критеријум реалистичности у подели фаза. Иако ни у једној групи резултата нисмо препознали директну примену конкретних постмодерних концепата, утицај одређених постмодерних перспектива може се препознати у примени стратегија у раду са студентима које подразумевају рефлексивну праксу и истраживачке активности. Такође, као блиску схватању постмодерних перспектива ликовног васпитања и образовања, можемо навести и афирмацију садржаја историје уметности у програму ликовног васпитања и образовања, без обзира што то чини и један вид продужетка идеја концепције из 20. века.

2.1.5 Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу

Област методике ликовног васпитања и образовања се на Педагошком факултету у Врању (ПФВ) изучава на предметима *Методика ликовне културе 1* (МЛК 1) и *Методика ликовне културе 2* (МЛК 2). Предмети имају статус обавезних предмета. МЛК 1 реализује се у 5. и 6. семестру са једним часом предавања и једним часом вежби недељно, док се МЛК 2 реализује у 8. семестру са једним часом предавања и два часа вежби.

Силабуси⁵² које смо анализирали последњи пут су ажурирани 2024. године. Током интервјуа нам је објашњено да се корекције иначе спроводе у складу са потребама процеса акредитације, али да су 2024. године садржаји ревидирани независно од акредитације у складу са смерницама Основа програма ПВО *Године узлећа*. Тако се, према резултатима интервјуа, актуелна настава из предмета МЛК 1 и МЛК 2 темељи на принципима програма *Године узлећа*, уз акценат на афирмацију савременог, отвореног и рефлексивног модела учења; примену педоцентричног приступа и вредновање индивидуалних израза у децем ликовном стваралаштву; планирање активности у складу са интересовањима деце у пројектном оквиру; рад са рециклажним, природним и полуобликованим материјалима; умерено укључивање дигиталних алата (нпр. дигитално цртање); развој компетенција за интерпретацију и анализу дечјих радова; оспособљавање студената за интердисциплинарни приступ; подстицање критичког мишљења, сензибилитета за дечију перспективу и осмишљавање стимулативне средине за учење.

Као услов за слушање предмета МЛК 1 се у силабусу наводи положен испит из предмета *Визуелне уметности*, а за МЛК 2 положен испит из *Методике ликовне културе 1*.

На основу података из анализираног силабуса, циљ предмета МЛК 1 је „упознати студенте са: визуелним уметностима у контексту образовања, теоријским аспектима и језиком визуелних уметности. Оспособити студенте за реализацију ликовних активности у

⁵² Силабуси ових предмета, иако ажурирани 2024. године, и даље се званично налазе у документу *Књижа прејед* из 2020, на линку: <https://www.pfvr.ni.ac.rs/akreditacija/>

предшколским установама и естетску анализу дечјих ликовних радова” (*Књиџа ѓредмеџа*, 2020: 91). Циљ предмета МЛК 2, према анализираном силабусу, јесте „оспособити студенте за самосталну реализацију ликовних садржаја кроз извођење ликовних активности у предшколским установама. Темелјно упознати студенте са ликовним техникама и поступцима кроз рад у ликовној радионици. Оспособити студенте за самосталну анализу и евалуацију усмерених активности” (*Књиџа ѓредмеџа ПФВ*, 2020: 119).

Као очекивани исход МЛК 1 у анализираном силабусу је наведено следеће: „По завршетку наставе студенти ће бити теоријски и практично оспособљени да успешно припреме и изводе ликовне активности у предшколским установама и врше анализу дечјих ликовних радова” (*Књиџа ѓредмеџа ПФВ*, 2020: 91), док је као исход МЛК 2, наведено:

Студенти су способни да самостално изводе ликовне активности у вртићима, у свакој од група (млађа, средња, старија), изврше адекватан избор подстицаја, ликовне технике и материјала за решавање ликовног проблема у односу на узраст деце. Студенти су, такође, оспособљени да врше естетску процену дечјих ликовних радова. (*Књиџа ѓредмеџа ПФВ*, 2020: 119)

У наставку ћемо представити на који начин се изучавају теоријски и практични аспекти методике ликовног васпитања и образовања који чине предмет нашег истраживања, на основу података добијених анализом садржаја и интервјуом.

Табела 9 – Теме методике ликовног васпитања и образовања, ПФВ

Теме	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Естетска анализа дечјих радова; Естетско процењивање дечјих ликовних радова.
Развој дечијег ликовног израза	Х
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Значај и улога визуелних уметности у васпитном процесу; Циљеви и задаци ликовног васпитања; Програмски садржаји рада на ликовном васпитању у предшколској установи; Место, улога и значај ликовног васпитања у васпитно-образовном процесу; Усмерене и слободне ликовне активности; Проблем мотивације, извори за посматрање, начини за подстицање и вођење стваралачког процеса; Анализа стручно-педагошке литературе; Анализа годишњег плана рада предшколских установа; Улога васпитача у процесу ликовних активности; Улога васпитача у развоју креативних способности; Мотивисање деце; Ликовне технике и материјали; Организација и извођење ликовних активности; Врсте усмерених ликовних активности; Слободне ликовне активности; Рад са алтернативним ликовним техникама: поступци и материјали посебно прилагођени за рад са децом предшколског узраста; Припремање и организација ликовних активности; Израда припрема за усмерене ликовне активности; Симулација ликовних активности; Писање припреме за усмерене ликовне активности; Писање припреме за слободне ликовне активности; Посматрање уметничких дела као подстицај на ликовну активност.

Као део садржаја наставе ове групе предмета, тема *дечије уметности* није експлицитно наведена у оквиру садржаја анализираних предмета, али смо из интервјуа сазнали да се обрађује „у контексту разумевања карактеристика дечијег ликовног стваралаштва, као креативног процеса и индивидуалне експресије и слободе изражавања”. Као што се види у Табели 9, ова питања су обухваћена делом садржаја под називом *Естетска анализа дечијих радова*. Како нам је образложена перспектива из које се овај појам обрађује у оквиру наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на ПФВ, „дечију уметност карактеришу спонтаност, искреност и индивидуалност у изражавању, употреба симбола и шематских форми, склоност ка наративности и декоративности, као и присуство великог броја детаља”. Појашњено нам је да се ово разумевање дечије уметности заснива на више претпоставки – познавању фаза у развоју дечијег ликовног израза, разумевању феномена креативности као способности која се подстиче и развија, као и схватању да дечији ликовни радови поседују сопствену естетску вредност, те их је потребно анализирати и процењивати у том светлу.

Изучавање развоја дечије ликовног израза

У садржајима предмета представљених у анализираним силабусима није експлицитно наведена ни тема из области развоја дечијег ликовног стваралаштва, међутим, према објашњењу које смо добили током интервјуа, ова тема сматра се веома важном у припреми будућих васпитача да се баве ликовним васпитањем и образовањем као основа за индивидуализован приступ, подстицање креативности, као и адекватну процену и тумачење дечијих радова. Објашњен нам је став да познавање развојних фаза омогућава васпитачима и учитељима да осмисле активности примерене узрасту и интересовањима деце, као и да благовремено уоче специфичности у развоју. У том контексту, предочено нам је да се тема обрађује афирмативно, кроз препознавање потенцијала сваке развојне фазе и потребе за подршком индивидуалном изразу детета.

Према резултатима интервјуа, изучавање развоја дечијег ликовног израза се у настави предмета МЛК 1 и МЛК 2 на ПФВ базира на теоријама Кершенштајнера и Левенфелда, односно на Карлаварисовој адаптацији Левенфелдовог модела контексту југословенске педагошке праксе. Поред тога, постоји ослањање и на теорију визуелног мишљења Рудолфа Арнхајма, у којој се, као посебно вредан аспект, препознаје афирмација педоцентричног приступа ликовном васпитању и образовању са нагласком на слободи изражавања и визуелном истраживању као виду мишљења.

Из интервјуа смо сазнали да се у обради ове теме посебан акценат ставља на улогу васпитача као медијатора у процесу развоја дечијег ликовног изражавања. Та улога препознаје се у уважавању индивидуалних особености сваког детета, успостављању подстицајног и охрабрујућег односа, пружању подршке креативном изражавању, као и избегавању наметања шаблонских и унапред задатих решења. С друге стране, предочено нам је да се утицај вршњака разуме као спонтани процес, који се јавља током заједничких активности деце. У том контексту, препозната је потреба за неговањем културе размене идеја, за истицањем индивидуалних разлика као вредности, као и потреба за квалитетном интеракцијом у групним активностима.

Утицај културе и окружења на ликовни развој, на основу резултата интервјуа, разуме се у контексту педагошких стратегија које се у процесу ликовног васпитања и образовања реализују кроз увођење елемената локалне културе (обичаја, фолклора и традиционалних мотива) у ликовне активности деце. Као приступи у оквиру ових стратегија наводе се подстицање способности доживљавања уметничких дела различитих култура

и епоха, рад са рециклажним и природним материјалима доступним у непосредном окружењу, као и ангажовање породице и заједнице у ликовним активностима.

Изучавање педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

На основу актуелних силабуса предмета ове групе, изучавање педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању је доминантни фокус предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програму ПФВ. Теме којима је, према нашем увиду, овај аспект методике ликовног васпитања и образовања обухваћен садржајем наставе наведеним у силабусима, наведене су у Табели 9.

Резултати интервјуа показују да се у оквиру ова два предмета ликовно васпитање и образовање деце предшколског узраста дефинише као „простор целовитог развоја детета кроз визуелно изражавање: ликовна активност није само средство за учење цртања, већ простор за развој личности, перцепције, комуникације и креативности”. Објашњено нам је да су циљеви ове васпитно-образовне области формулисани у складу са холистичким приступом и обухватају развој визуелне перцепције и изражавања, подстицање креативности и маште, јачање осећаја самосталности и идентитета, сензорни и емоционални развој, развој способности опажања и концентрације. Ослањањем на Основе програма ПВО *Године узлећа*, визуелне уметности су препознате као важан инструмент за подстицање креативности, самосталности у мишљењу, естетске осетљивости и емоционалне интелигенције. У складу са тим, задаци ликовног васпитања и образовања виде се у „обезбеђивању инспиративног простора и разноврсних материјала; подршци индивидуалном изражавању без наметања шаблона; повезивању ликовних активности са дечијим искуствима; развијању емпатије, естетске осетљивости и критичког мишљења; афирмацији различитих медија – од традиционалних до мултимедијалних и интердисциплинарних форми”. Предочено нам је да је у дефинисању ових аспеката ликовног васпитања и образовања употребљена теоријска основа успостављена од стране аутора као што су Виктор Левенфелд, Рудолф Арнхајм, Џон Дјуи, Марија Монтесори и Херберт Рид, а која се вреднује као темељ савременог разумевања ликовног васпитања и образовања.

Када су у питању садржаји ликовног васпитања и образовања, настава ове групе предмета на ПФВ заснива се на разумевању да ликовно васпитање и образовање у предшколском узрасту треба да обухвата широк спектар садржаја који за циљ има подстицање дечијег визуелног мишљења, креативности и слободног изражавања. Ослањајући се на ауторе као што су Селма Луз (Selma Loose), Левенфелд, Пијаже и Бритен, у настави ове групе предмета на ПФВ афирмише се виђење да ликовни садржаји у овом узрасту треба да омогуће детету искуствено, самостално и креативно истраживање непосредног окружења. Тако се основни елементи ликовног израза, материјали и технике не третирају као формални задаци или као циљ сам по себи, већ као медији кроз које дете истражује своја осећања, утиске и идеје, као средство за експериментисање.

Изучавању питања улоге васпитача у ликовном васпитању и образовању унутар наставе ове групе предмета на ПФВ се, према резултатима интервјуа, приступа уз позивање на савремене педагошке концепте који васпитача представљају као особу која преузима улогу посредника и истраживача у процесу учења. У том контексту нам је скренута пажња да васпитачева интервенција у том приступу није директивна, већ подстицајна и подржавајућа. Студентима се током наставе указује да, посматрајући дечије активности, васпитач иницира процесе креативног мишљења и експериментисања, постављајући отворена питања и нудећи различите материјале и ситуације за визуелно истраживање. Кроз такву праксу, васпитач не само да прати и подржава индивидуални развој детета,

већ и активно доприноси атмосфери у којој дете слободно изражава своја осећања, мисли и ставове.

Указано нам је да се у педагошком приступу ликовног васпитања и образовања вреднују оне карактеристике педоцентричног приступа које укључују поштовање индивидуалног ритма и стила изражавања детета, слободу у избору мотива, материјала и техника, фокус на процес уместо на резултат, као и разумевање ликовног израза као облика комуникације. У образложењу оваквог схватања, додато је да се педоцентрична ликовна педагогија види примарно као супротстављеност приступима који подразумевају фокусираност на дечије понављање/копирање задатих модела, техничку прецизност или естетски критеријум одраслих. Уместо тога, позива се на улогу васпитача која је подржавајућа, ненаметљива и медијаторска – он посматра, охрабрује, поставља смислена питања и ствара окружење које подстиче истраживање и креативност. У том је контексту поново истакнут основни циљ ликовног васпитања и образовања, не као усвајање уметничких вештина у ужем смислу, већ као развој способности визуелног мишљења, самопоуздања, маштовитости и оригиналности код детета.

Из интервјуа смо сазнали и да стратегије и приступи попут дијалога, педагогије слушања, копродукције и трећег педагошког простора нису део садржаја наставе предмета МЛК 1 и МЛК2. Иако се препознаје значај ових концепата у савременој теоријској и практичној педагогији, проблем се види у недовољно истраженим ефектима њихових потенцијала у свакодневној педагошкој пракси. Уместо тога, указано нам је да се наставом ове групе предмета потенцирају методе и приступи који су предложени *Годинама узлећа*: игра као основа учења; истраживачки приступ; пројектна настава; диференцирано учење; посматрање и процена.

Педагошке студије у образовању студента

На основу података у актуелним силабусима анализираних предмета, практична настава ове анализираних групе предмета обухвата следеће студентске активности: рад са алтернативним ликовним техникама: поступци и материјали посебно прилагођени за рад са децом предшколског узраста; припремање и организација ликовних активности; израда припрема за усмерене ликовне активности; симулација ликовних активности; писање припреме за усмерене ликовне активности; писање припреме за слободне ликовне активности; естетско процењивање дечијих ликовних радова; посматрање уметничких дела као подстицај на ликовну активност. Методе извођења наставе које су наведене у силабусима обухватају вербално-текстуалну, илустративно-демонстративну и методу практичних радова.

Резултати интервјуа показују да се образовање студената смера за образовање васпитача заснива на интегрисаном приступу који подразумева међусобно прожимање теоријских знања и практичних вештина. Објашњено нам је да теоријска настава обухвата основе педагогије и психологије, развојне карактеристике деце, као и савремене методе васпитно-образовног рада које студенти касније примењују у реалним васпитним ситуацијама кроз практичну наставу и учешће у пројектним активностима. Анализом конкретних примера из праксе студенти стичу увид у примену теоријских концепата у контексту предшколске установе. Кроз креирање, реализацију и рефлексiju пројектата, омогућена им је смислена примена стечених знања, уз прилагођавање васпитно-образовног рада интересовањима, потребама и могућностима деце. У процесу едукације будућих васпитача, како нам је предочено, примењују се истраживачке стратегије као што су опсервација, интерпретација и анализа артефактата, које представљају основу за развој професионалне рефлексивности и аналитичког мишљења. Ове стратегије се сматрају вредним у омогућавању студентима да на смислен начин повежу теоријска знања са конкретним

искуствима из праксе, доприносећи дубљем разумевању педагошког процеса и развоју сопствене васпитне праксе.

Приступ развијању рефлексивне праксе студената, који се примењује у настави анализираних предмета на ПФВ, подразумева омогућавање систематичног и критичког преиспитивања сопственог педагошког деловања. У том процесу, како нам је објашњено, студенти анализирају сопствене интервенције, стратегије и резултате, при чему дневници рефлексije представљају основно средство за бележење и тумачење професионалних искустава. Групне дискусије, супервизија и преглед видео-снимака васпитних активности омогућавају конструктивну повратну информацију и планирање будућих побољшања. Посебно нам је наглашено разумевање да се рефлексивност не своди на самокритику, већ служи као алат за континуирано унапређивање компетенција, прилагођавање метода и боље разумевање дечијих потреба. Из тог угла се овој стратегији приступа као темељу квалитетне и савремене педагошке праксе.

Табела 10 – Списак литературе, ПФВ

Карлаварис, Б. (1986). <i>Методика ликовног васпитања предшколске деце</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Карлаварис, Б. (1988). <i>Методика ликовног одјоја II</i> . Загреб: Графички завод Хрватске.
Карлаварис, Б. (1984). <i>Методика наставе ликовног васпитања</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Карлаварис, Б. (1991). <i>Методика ликовног одјоја</i> . Ријека: Albin Hofbauer.
Станојевић-Кастори, М. и др. (1987). <i>Ликовно обликовање у дечјим вршићима</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
Хаџи-Јованчић, Н. (2000). <i>Дечији ашеље 1 и 2</i> . Београд: ЗУНС.
Хаџи Јованчић, Н. (2009). <i>Визуелне уметности за младе</i> . Београд: Klett.
Шефер, Ј. (2000) <i>Креативност деце: проблеми вредновања</i> . Вршац: Институт за педагошка истраживања.
Гојков, Г. (2008). <i>Дидактика даровитих</i> . Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Табела 10а – Класификација публикација из списка литературе, ПФВ

Преовладава модернистичка основа	Преовладава пост-модерна основа	Неодређена основа
Карлаварис, Б. (1986). <i>Методика ликовног васпитања предшколске деце</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.		Шефер, Ј. (2000) <i>Креативност деце: проблеми вредновања</i> . Вршац: Институт за педагошка истраживања.
Карлаварис, Б. (1988). <i>Методика ликовног одјоја II</i> . Загреб: Графички завод Хрватске.		Гојков, Г. (2008). <i>Дидактика даровитих</i> . Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.
Карлаварис, Б. (1984). <i>Методика наставе ликовног васпитања</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.		
Карлаварис, Б. (1991). <i>Методика ликовног одјоја</i> . Ријека: Albin Hofbauer.		
Станојевић-Кастори, М. и др. (1987). <i>Ликовно обликовање у дечјим вршићима</i> . Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.		

Резултати анализа садржаја о литератури која се предлаже за самосталан рад студената изложени су у *Табели 10* и *10а*. На основу тога се види да је сачињена са једне стране од групе дидактичко-методичких издања, а са друге стране од групе издања са садржајем усмереним на употребу различитих садржаја ликовних уметности у ликовном васпитању и образовању. Током интервјуа нам је скренута пажња да је у процесу и припрема уџбеника за предмет Методика наставе ликовне културе 1.

Преовладавање модернистичке основе заснивања наставе ове групе предмета на ПФВ препознаје се како на основу резултата анализе садржаја (Табела 10а), тако и резултата интервјуа. Примећује се да у настави ове групе предмета још увек опстају одређени концепти које постмодерне перспективе преиспитују (педоцентрична педагогија и дечија уметност), иако је запажена тенденција да се дечији ликовни израз посматра као ликовни језик, а не искључиво као специфичан вид уметности. Додатно, резултати интервјуа указују на развијање наставе у смеру предложеном Основама програма ПВО *Године узлећа*, што можемо означити као тачку улива одређених постмодерно развијених схватања ликовног васпитања и образовања. Утицај постмодерних идеја запажа се и у приступу настави, где се у раду са студентима примењују поједине постмодерно афирмисане стратегије.

2.1.6 Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини

Податке о настави предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на Учитељском факултету у Призрену (УФП) представљамо искључиво на основу анализе доступних силабуса, с обзиром да нисмо добили одговор на позив за интервју. Према књизи предмета⁵³, област методике ликовног васпитања и образовања изучава се у оквиру предмета *Методика ликовног васпитања 1* (МЛВ 1) и *Методика ликовног васпитања 2* (МЛВ 2). МЛВ 1 реализује се у 5. семестру, са два часа теоријске и два часа практичне наставе недељно. МЛВ 2 се реализује у 8. семестру студијског програма, са једним часом теоријске и три часа практичне наставе. Анализирани силабуси писани су за потребе акредитације студијског програма 2021. године.

На основу података у силабусу, услов за похађање МЛВ 1 подразумева положен испит из предмета *Елементарна дидактика са методиком васпитно-образовног рада*, док је за МЛВ 2 као услов наведен положен испит из *Методике ликовног васпитања 1*.

У силабусу предмета МЛВ 1 се као циљ предмета наводи:

Изграђивање и оснаживање компетенција студената за: разумевање, тумачење, анализу и вредновање теорија и идеја методике ликовног васпитања и образовања; разликовање и тумачење аспеката развоја ликовног израза деце; тумачење и вредновање компетенција васпитача и ликовног педагога; дефинисање циљева и исхода ликовног васпитања и образовања, садржаја и активности, као и елемената процеса ликовног васпитања и образовања; тумачење и вредновање приступа и техника организације процеса учења и мотивације и ликовних активности; разликовање и примену аспеката анализе и вредновања продуката ликовног стваралаштва деце; истраживање и примену различите литературе и извора информација. (*Књига предмета УФП*, 2021: 48)

Као циљ МЛВ 2, према подацима из анализираног силабуса, одређено је:

Припремање студената за укључивање у актуелну васпитно-образовну праксу у предшколској установи – технике посматрања, анализе и вредновања методичких модела и

⁵³ Силабуси анализираних предмета доступни су у Књизи предмета на линку: <https://uf-pz.net/studije/osnovne-akademske-studije/vaspitac-predskolskih-ustanova/>

приступа; технике планирања, припреме, реализације и евалуације ликовних активности у раду са децом; упознавање са методологијом примене теоретских знања, вештина и ставова у васпитно-образовном процесу и алтернативним облицима образовања за уметност. Укључивање студената у актуелну васпитно-образовну праксу и функционисање предшколских установа, планирање и реализација усмерених активности. Оснажање [sic] васпитачких и стручних компетенција за рад са децом, креативним појединцима и групама у институционалним и ванституционалним облицима образовања за уметност. (*Књиџа њредмеџа УФП, 2021: 72*)

У актуелном силабусу се као исход предмета МЛВ 1 очекује да:

Студент разуме, тумачи, анализира и вреднује разлике [sic] идеје и теоријске поставке, интердисциплинарност методике ликовног васпитања и образовања (методике ликовног васпитања); разликује, тумачи аспекте развоја, одлике и специфичности ликовног израза деце; тумачи и вреднује компетенције васпитача – ликовног [sic] педагога; дефинише циљеве и исходе ликовног васпитања и образовања у складу са задатим критеријумима [sic]; идентификује, категорише, упоређује и вреднује различите садржаје и активности у области ликовне уметности; разликује и примењује различите аспекте анализе и вредновања подуката [sic] ликовног стваралаштва деце. (*Књиџа њредмеџа УФП, 2021: 48*)

Као исход предмета МЛВ 2, према подацима из силабуса очекује се да:

Студенти посматрају, критички анализирају, упоређују и вреднују различите приступе процесу реализације пројектних активности у предшколској установи; разумеју, примењују, анализирају и вреднују аспекте плана пројектних активности у складу са задатим критеријумима; разумеју, тумаче и вреднују захтеве интердисциплинарности, индивидуализације у реализацији пројектних активности у предшколским установама и специфичности процеса ликовног васпитања и учења у актуелној пракси; истражују и креирају план укључивања и сарадњу са родитељима; разликују, објашњавају и користе задате критеријуме за вредновање компетенција кроз самоевалуацију; представљају и процењују резултате реализованих практичних активности са методичке праксе кроз евалуацију; примењују задате критеријуме и креирају садржаје дечјег портфолија. (*Књиџа њредмеџа УФП, 2021: 72*)

Табела 11 – Теме методике ликовног васпитања и образовања, УФП

Тема	Присутност у садржају предмета
Дечија уметност	Ликовни развој и неговање стваралаштва деце (Аспекти развоја, одлике и специфичности ликовног израза деце, индивидуализација); Праћење, документовање и вредновање деце и продуката ликовног стваралаштва.
Развој дечијег ликовног израза	Ликовни развој и неговање стваралаштва деце (Аспекти развоја, одлике и специфичности ликовног израза деце, индивидуализација).
Педагошке праксе – методе и стратегије у ликовном васпитању и образовању деце предшколског узраста	Методика ликовног васпитања и образовања као научна и наставна дисциплина; Холистички приступ ликовном васпитању и образовању (циљеви и задаци ликовног васпитања, дидактички принципи и методе, интегративна настава и животно практичне ситуације);

	Циљеви и принципи предшколског васпитања и образовања и функција предшколске установе и програма (принципи развијања реалног програма); Циљеви и исходи ликовног васпитања и образовања; Садржаји и активности (основна структура садржаја – наставна тема, наставна јединица и кључни појмови); Предуслови за учење и материјали (типови активности, методе, облици рада, место извођења ликовних активности и опремљеност простора, ликовна подручја/медији, технике и материјали, средства, литература и остали извори); Организација процеса учења и стваралаштва (различити приступи активностима, учењу и планирању, припремање за активности у предшколској установи, мотивација за учење и стваралачко изражавање); Праћење, документовање и вредновање деце и продуката ликовног стваралаштва; Изложбе и такмичења ликовног стваралаштва; Захтеви и критеријуми за организацију методичке праксе у предшколској установи – посматрање, планирање, организација, реализација и евалуација ликовних активности; Упознавање студента са животом у предшколској установи и њихово укључивање у унапређивање развојних планова и сарадња са родитељима; Упознавање са различитим приступима у планирању активности и израде методичке припреме у предшколским установама; Операционализација планираних ликовних активности; Игролике ликовне активности у предшколској установи; Упознавање са критеријумима за евалуацију ликовних активности и самовредновање – организација и реализација образовног процеса, продукти ликовних активности, реализација плана укључивања у културу предшколске установе и сарадње са родитељима, индивидуализација, интердисциплинарност, иновације у васпитно-образовном процесу и остало; Организовање дидактичких изложби и презентација продуката ликовног стваралаштва деце; Евалуација методичке праксе – критичка анализа процеса и продуката ликовних активности студената у сарадњи са васпитачем/ментором; Вођење дневника праксе.
--	--

Изучавање појма дечије уметности

Као што се може видети у Табели 11, анализа садржаја није показала експлицитно присуство теме *дечије уметности*, али две тематске јединице могу указати на то да се ово питање обрађује на неки начин. Без додатних објашњења, ипак не можемо знати из које перспективе би се овом појму приступило у настави ове групе предмета на УФП.

Изучавање развоја дечијег ликовног израза

На основу анализе садржаја, једна тема садржаја теоријске наставе регистрована је као релевантна при обради питања развоја дечијег ликовног израза (Табела 11). Као и код претходне теме, не можемо знати из које се перспективе приступа њеном изучавању.

Изучавање педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Из садржаја предмета ове групе, доступних у анализираним силабусима, анализом садржаја издвојили смо скуп тема као потенцијално релевантних за питање педагошке праксе у ликовном васпитању и образовању (Табела 11).

На основу тих података не можемо знати како се дефинишу циљеви, исходи и задаци ликовног васпитања, што су иначе теме садржаја теоријске наставе предмета.

Педагошке стратегије у образовању студенаца

У силабусима анализиране групе предмета је наведено да практична настава подразумева:

Вежбе које садржајно следе предавања у практичном извођењу и решавању ликовних елемената и композиционих начела при осмишљавању часа ликовне културе (цртање, сликање и вајање); организација наставе ликовне културе, писање сценарија за час ликовне културе; израда мапе радова везана за решавање задатих ликовних проблема (Књижа предмета УФП, 2021: 48)

Такође се, у оквиру силабуса предмета МЛВ 2, наводе активности:

Писање микроструктура плана реализације пројектне активности у предшколској установи; реализација показне пројектне активности у реализацији вежби; реализација пројектне активности у вежбаоници факултета на задату тему; практично организовање дидактичких изложби; израда инструмената за вредновање; практично спровођење вредновања реализације пројектних активности у области ликовне културе у предшколској установи“ (Књижа предмета УФП, 2021: 72)

Наведене методе реализације наставе у оквиру ових предмета су предавачка, монолошко-дијалогска, кооперативна наставник–студент, практичан рад студената, решавање проблема, индивидуални радови студената, учење по моделу, кооперативно учење у групама. Обавезна литература у настави групе предмета представљена је у Табели 12.

Табела 12 – Списак литературе, УФП

Филиповић, Сања (2011): <i>Методика ликовног васпитања и образовања</i> . Београд: KLETT.
European Commission (2014): <i>Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care</i> .
Дивљан, Сретко (2000). <i>Погледање и развијање ликовног стваралаштва ученика</i> . Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Јагодини.
Jakubin, M. (1996). <i>Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje</i> . Zagreb: Educa.
Karlararis, B. (1991). <i>Metodika likovnog odgoja I</i> . Rijeka: Hofbauer p.o.
Дрљача, М. (2018). <i>Конструктивистичка настава ликовне културе</i> (превод). Лакташи: Графо-марк.
Илић, В. (2011). Кратки водич кроз интернет за наставнике ликовне културе. <i>Образовна шехнологија</i> , 3/2011, 325-334.
Илић, В. (2010). Организација простора у специјализованој учионици ликовне културе (визуелних уметности). <i>Методичка пракса</i> , 2/2010, 247 – 260.

Табела 12а – Класификација публикација из списка литературе, УФП

Преовладава модернистичка основа	Преовладава постмодерна основа	Неодређена основа
Филиповић, Сања (2011): <i>Методика ликовног васпитања и образовања</i> . Београд: KLETT.	European Commission (2014): <i>Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care</i> .	
Дивљан, Сретко (2000). <i>Погледање и развијање ликовног стваралаштва ученика</i> . Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Јагодини		
Jakubin, M. (1996). <i>Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje</i> . Zagreb: Educa.		
Karlavaris, B. (1991). <i>Metodika likovnog odgoja I</i> . Rijeka: Hofbauer p.o.		

Резултати анализе садржаја су нам једини показатељи одговора на први истраживачки задатак ове јединице нашег узорка истраживања. Јединице литературе показују преовладавање модернистичке основе, али то нам не може дати одговор из ког угла се модернистичке теорије обрађују. На основу списка тема наставе може се претпоставити одређен утицај препорука Основа програма ПВО *Године узлећа* на конципирање садржаја наставе групе предмета из постмодерне перспективе, али и овде остајемо уздржани од било каквог тумачења дискурса који је заступљен у настави ове групе предмета на УФП.

2.2 СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ У НАУЧНИМ ОСНОВАМА НА КОЈИМА СЕ ЗАСНИВАЈУ САДРЖАЈИ ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА НА РАЗЛИЧИТИМ ПРОГРАМИМА ЗА АКАДЕМСКО ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Представљени резултати о научним основама на којима се заснивају изучавања три анализиране теме ликовног васпитања и образовања у оквиру наставне групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на појединачним програмима ОАС за образовање васпитача факултета из узорка нашег истраживања, омогућавају нам да приступимо њиховом поређењу како бисмо утврдили постојеће сличности и разлике између њих на различитим факултетима.

Овим поређењима ћемо приступити преко појединачних тема методике ликовног васпитања и образовања, којима смо се бавили.

2.2.1 Научни дискурс изучавања појма *дечије уметности*

Појам *дечија уметност* уведен је у дискурс ликовног васпитања и образовања крајем 19. века и, као што смо у теоријском делу рада образложили, резултат је пажње уметника и педагога усмерене на естетске карактеристике дечијих ликовних радова. Под утицајем филозофије модернизма и уметничких покрета као што су импресионизам и експресионизам, дечији ликовни израз бива препознат као јединствено имагинативан и креативан, заснован на сопственим унутрашњим законима. Поредити дечије радове са радовима експресиониста, дечије ликовно изражавање бива окарактерисано као уметност сама по себи, са јединственим (и препознатљивим) естетским и формалним одликама на које се

не сме деловати од споља. Оно што је та концепција оставила као своју заоставштину је-сте вредновање формалних и естетских карактеристика дечијих ликовних радова, чиме је дечије ликовно стваралаштво доведено у паралелу са уметничким стваралаштвом одраслих уметника. Такво виђење произвело је и специфичан, изразито педоцентричан приступ пракси ликовног васпитања и образовања, који је након скоро века утицаја на васпитно-образовну праксу у овој области широм света наишао на критику постмодер-них педагога/методичара ликовног васпитања и образовања.

Резултати анализе садржаја литературе и садржаја предмета показују да се у оквиру свих група студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања анализираних програма за образовање васпитача на неки начин обрађује питање спе-цифичности дечијих ликовних радова и дечијег ликовног израза. То увиђамо на основу списка тематских јединица које указују на бављење питањима естетских одлика дечијих ликовних радова, анализом и проценом карактеристика дечијих ликовних радова као и питањима специфичности продуката дечијег ликовног рада (Табела 13).

Табела 13 – Теме дечије уметности у шемајским јединицама садржаја предмета у силабусима прве предмете из области методике ликовног васпитања и образовања у програмима академског образовања будућих васпитача у РС

ФОВ	Природа и развој дечјег ликовног израза; Ликовни типови деце и импликације на рад у оквиру ликовних задатака.
ПФС	Опште теоријске основе ликовног изражавања деце предшколског узраста.
ФПНЈ	Естетски аспекти дечијег ликовног изражавања; Ликовни типови деце; Ликовна анализа радова деце предшколског узраста и процењивање дечијих ликовних радова.
ПФУ	Проучавање дечјег цртежа на оригиналним примерима. Психологија стваралаштва.
ПФВ	Естетска анализа дечјих радова; Естетско процењивање дечјих ликовних радова.
УФП	Ликовни развој и неговање стваралаштва деце (Аспекти развоја, одлике и спе-цифичности ликовног израза деце, индивидуализација); Праћење, документовање и вредновање деце и продуката ликовног стварала-штва.

Иако је ова тема обухваћена садржајем група предмета из нашег узорка истраживања различитим тематским јединицама или оквиром, резултати интервјуа и анализе садржа-ја литературе показали су да се она обрађује највише (иако не искључиво) са ослањањем на перспективу концепције методике ликовног васпитања и образовања која је развија-на код нас крајем 20. века. Према томе, научна платформа на којој се заснива однос према теми дечијег ликовног израза и стваралаштва остаје претежно модернистичка. Међутим тај приступ не подразумева афирмацију концепта *дечија уметност* у наставном садржају групе ових предмета.

Нарочито су резултати интервјуа указали да се, осим на једном програму ОАС, овој теми прилази са циљем обраде формалних аспеката ликовних радова деце без њиховог поистовећивања са видом уметности. Сам термин *дечија уметност* не користи се у по-државању ових аспеката, већ се уместо њега говори о *дечијим радовима*, *дечијим црте-жима* или *сликама*, *дечијем ликовном језику* и слично. Разлика која се примећује у од-носу на модернистички конструисано значење овог концепта огледа се у посматрању формалних карактеристика дечијих ликовних радова у контексту њихових визуелних

специфичности унутар фаза ликовног развоја или на основу афирмације комуникативних вредности дечијег ликовног израза.

На основу предложеног може се рећи да по питању овог дела садржаја предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача у РС формално преовладава сличност у њиховом заснивању на модернистичком дискурсу, у мери у којој он подразумева уважавање формалних или естетских особености дечијег ликовног израза (у односу на израз одрасле особе и/или уметника) на основу којих се врши и анализа или процена дечијих ликовних радова, док није присутно сврставање овог стваралаштва у категорију уметности.

2.2.2 Научни дискурс изучавања развоја дечијег ликовног израза

Теорија фаза развоја дечијег ликовног израза, заснована на Пијажеовој развојној психологији и Левенфелдовом моделу, која је полазила од претпоставке о универзалној, природној и предвидивој путањи развоја од шкрабања до реалистичног представљања уз минималну улогу окружења, пронашла је своје место у концепцији домаће методике ликовног васпитања и образовања друге половине 20. века. У складу са тим је било очекивано да ћемо у анализи садржаја актуелних студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања регистровати тематске јединице које су посвећене обради овог феномена. У 5 од 6 анализираних група силабуса, феномен развоја дечијег ликовног израза обухваћен је на неки начин (Табела 14).

Табела 14 – Теме развоја дечијег ликовног израза у тематским јединицама садржаја предмета у силабусима група предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у програмима академског образовања будућих васпитача у РС

ФОВУ	Природа и развој дечијег ликовног израза; Значај познавања развојних карактеристика и могућности узраста деце и улога васпитача у процесу планирања и осмишљавања ликовних активности у вртићу
ПФС	Развој дечијег ликовног изражавања; Процењивање дечијих ликовних радова са становишта развоја и индивидуалних особености деце предшколског узраста; Развој способности доживљавања уметничких дела код деце предшколског узраста.
ФПНЈ	Развој дечијег цртежа – карактеристике и фазе.
ПФУ	Развој дечијег ликовног изражавања.
ПФВ	/
УФП	Ликовни развој и неговање стваралаштва деце (Аспекти развоја, одлике и специфичности ликовног израза деце, индивидуализација).

Како резултати анализе садржаја литературе, тако и резултати интервјуа показују да се теоријска основа за изучавање ове теме, заједничка свим анализираним групама студијских предмета, налази у концепцији методике ликовног васпитања и образовања у нашој земљи из прошлог века. Евидентно је позивање како на примарне ауторе ових теорија (Ликеа, Кершенштајнера, Левенфелда), тако и на домаће ауторе који су своје приступе методици ликовног васпитања и образовања заснивали на претпоставкама наведених аутора (Карлаварис, Келбли, Кастори, Гргурић, Јакубин).

Резултати интервјуа омогућавају јаснију слику о перспективама из којих се приступа обради ове теме у настави методике. Наиме, једним делом анализираних група предмета ове модернистичке теорије третирају се као непревазиђени извори научних знања на

којима треба да се развија педагошка пракса ликовног васпитања и образовања. Према томе, овакав приступ изучавању ове теме нема критички карактер, не преиспитује одлике универзалности ових теорија, као ни њихово заснивање на искључивом уважавању унутрашњих фактора развоја. Са друге стране су групе предмета у чијој настави се тема фаза развоја дечијег ликовног израза обрађује упознавањем студената са модернистичким поделама фаза, али уз једну врсту уздржаности према прихватању идеје апсолутне непогрешивости критеријума тих подела.

Имајући у виду да су постмодерне перспективе довеле у питање модернистички приступ, указујући на проблем анализе цртежа ван контекста, ограниченост модернистичких истраживања и немогућност утврђивања универзалних фаза у условима флуидног појма уметности, као и да наглашавају социјалну и културну условљеност дечијег ликовног стваралаштва, значај процеса, интеракција и наративних значења у односу на сам артефакт анализе, можемо у резултатима нашег истраживања препознати да ове врсте проблема нису у значајној мери укључене у садржај наставе анализираних група предмета. Спорадично смо могли видети у резултатима интервјуа да се у настави појединих група предмета обазриво или критички приступа вредновању критеријума визуелног реализма или да се у одређеној мери указује на значај социокултурних фактора на развој ликовног израза, али се на основу тога не може рећи да постоји конкретно упориште у постмодерном научном дискурсу. Ово поткрепљују резултати анализе литературе, називи тематских јединица у садржају предмета, као и резултати интервјуа. Једини конкретан помак ка постмодерној перспективи бављења овом темом може се препознати у увођењу теме репертоара жанрова дечијег ликовног изражавања, што указује на другачију парадигму за гледање на овај развој у односу на модернистичку, иако не експлицитно постмодерну.

Можемо констатовати да резултати овог истраживања показују да тема развоја дечијег ликовног израза генерално представља важан део наставе групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача на факултетима из нашег узорка истраживања. Заједничко свим тим предметима јесте вредновање теорија фаза развоја у контексту у ком доприносе промишљању и проучавању педагошких пракси у процесима ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста. Приступ који доминира подразумева излагање ових модернистичких теорија без дубљег критичког преиспитивања њихових научних и теоријских темеља. У садржајима анализираних група предмета нисмо препознали јединице које тематизују феномен развоја ликовног израза из постмодерног дискурса. Иако резултати интервјуа указују на изоловано присуство концепата вршњачког учења, социокултурних фактора, репертоара жанрова ликовног изражавања, теорија које су се бавиле деконструкцијом линеарности развоја ликовног израза, преиспитивањем критеријума визуелног реализма, инсистирањем на релевантности утицаја социокултурних фактора на овај развој и проблематизовањем научних метода које су се примењивале у грађењу модернистичких теорија, нису експлицитно садржане у настави ових студијских предмета.

2.2.3 Научни дискурс изучавања педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

Промене у предшколској педагогији, засноване на социокултурној теорији, довеле су до преиспитивања традиционалних педоцентричних приступа и успостављања демократских, дијалошких и сарадничких односа између деце и одраслих у ликовном васпитању. Постмодерна перспектива уводи заједнички педагошки простор у ком васпитачи активно учествују кроз респонзивност, дијалог и уметничку копродукцију, чиме се преиспитује чак и питање ауторства дечијих радова. Савремени приступи проширују

циљеве ликовног васпитања на развој учења, комуникације, истраживања и рефлексije, уз доступност разноврсних и квалитетних материјала, као и укључивање визуелне и популарне културе и историје уметности у програм ликовног васпитања и образовања у предшколском узрасту. Кључни нагласак ставља се на реконцептуализацију педагошких стратегија и програма у складу са конкретним социокултурним контекстом, уз одбацивање идеје о универзалном моделу ликовног васпитања.

Изучавање метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања представља најзаступљенију тему у садржајима наставе групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на свим програмима ОАС за образовање васпитача факултета који чине узорак нашег истраживања, што се може видети и у Табели 15.

Табела 15 – Теме педагошке праксе – метода и стратегија васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у шемајским јединицама садржаја предмета у силабусима група предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у програмима академског образовања будућих васпитача у РС

ФОУВ	Значај и улога ликовних и визуелних уметности у контексту општег образовања и предшколског васпитања и образовања; Увод у проблеме планирања и осмишљавања ликовних активности у предшколском узрасту; Полазишта и извори за планирање ликовних активности у вртићу; Избор ликовног проблема, тема и мотива који ће се истраживати; Значај доброг познавања основних одлика материјала, ликовних техника и поступака у процесу планирања и осмишљавања ликовних активности у вртићу; Типови ликовних активности у односу на ликовне захтеве; Типови ликовних активности у зависности од узраста деце; Стручно-методички и дидактичко-методички аспекти ликовних и визуелних уметности у раду са децом предшколског узраста у контексту вртића; Значај адекватно одабраног материјала, ликовне технике и ликовног поступка у односу на ликовни проблем који се истражује и у односу на мотив / тему; Различити извори и начини за подстицање ликовног стваралаштва; Различити начини развијања и продубљивања ликовних активности; Прекомпоновање претходно припремљеног материјала (штампани, осликани, итд.) у нове 2Д и 3Д ликовне радове / композиције сложене од више радова; Проблем контраста у осмишљавању, повезивању и прекомпоновању више различитих „производа“ насталих у току различитих ликовних активности у нове композиције; Осмишљавање сценарија за вођену ликовну игру; Проблеми реализације и вођења ликовних активности у вртићу; Улога васпитача у реализацији ликовних активности; Припрема и организација простора и ликовних материјала; Организација деце; Уочавање и праћење интересовања деце; Мотивација и подстицање деце у ликовним активностима у вртићу; Комуникација са децом у току ликовних активности; Документација и праћење дејег рада (функција, типови документације, начини прикупљања, организација и излагање, анализа документације као основ за даље развијање и разраду ликовних активности); Могућности за интеграцију ликовних активности са другим садржајима у вртићу; Инструктивна предавања о проблемима практичне наставе у вртићу-вежбаоници
------	---

ПФС	Методика ликовне културе као научна и наставна дисциплина; Основна питања и појмови методике ликовне културе; Историја теорије и праксе; Методи научно-истраживачког рада у методици ликовне културе; Друштвене, естетско-ликовне, социолошке, педагошке и психолошке основе ликовне културе; Анализа процеса ликовног васпитања и законитости тог процеса; Избор садржаја – програм и план ликовних активности; Методе и принципи ликовног васпитања; Дидактички материјал; Васпитач као субјект у васпитном процесу; Садржаји ликовних активности као део тематског планирања и интегративног приступа у предшколским установама; Примена у пракси теоријских поставки методике ликовног васпитања; Улога васпитача у ликовном развоју деце; начини рада васпитача са децом; Ликовне технике и материјали; Организација, планирање, програмирање и евалуација ликовног васпитања у предшколским установама; Могући приступи планирању; Опште основе предшколског програма; Модел предшколског васпитања и образовања; Заједничке одлике модела предшколског васпитања и образовања; Опште основе предшколског програма као основа за различите програмске моделе; Модел Б општих основа предшколског програма; Перцептивне активности; Организација и извођење ликовних активности; Активности стваралачког ликовног изражавања; Специфичности усмерених ликовних активности; Ликовне активности као део тематског планирања у оквиру интегративног приступа; Коришћење рачунара у ликовним активностима; Ликовне радионице; Изложбе дејих ликовних радова.
ФПНЈ	Појам и дефиниција методике ликовног васпитања; Уметност, уметничка дела у функцији ликовног васпитања; Принципи, методе и облици рада у ликовном васпитању; Уметнички медијуми; Тематско планирање; Уметност, уметничка дела у функцији ликовног васпитања; Принципи, методе и облици рада у ликовном васпитању; Уметнички медијуми; Ликовна подручја рада; Припрема дидактичког материјала за извођење ликовних активности; Вежбе писања припрема; Симулација елемената и делова ликовних активности; Тематско планирање; Израда писаних припрема за планиране ситуације учења из области ликовног васпитања; Припрема дидактичких средстава за реализацију планираних ситуација учења из области ликовног васпитања; Припрема и реализација ликовних планираних ситуација учења; Избор метода, облика и средстава рада у извођењу планираних ситуација учења из области ликовног васпитања; Израда писаних припрема за планиране ситуације учења из области ликовног васпитања; Анализа реализованих планираних ситуација учења из области ликовног васпитања.

ПФУ	Основни појмови из методике ликовног васпитања; Развијање перцепције и обликовно стваралачких способности ученика; Опште и специфичне методе, поступци и стратегије у раду са децом предшколског узраста; Дидактички принципи; Планирање и припремање ликовних активности предшколског узраста; Ликовне технике у раду са децом; Ликовни језик и визуелна комуникација са децом предшколског узраста; Планирање и организација васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања; План и програм за ликовно васпитање у предшколском узрасту; Стратегије, технике и методе за рад са децом предшколског узраста на проблемима визуелних уметности; Улога и значај васпитача; Дечја игра као подстицај за развијање сензомоторних и ликовних активности; Социјализација деце путем ликовног васпитања и практичних радова кроз игру; Ликовне технике и проширени медији у ликовним активностима предшколске деце; Улога и значај лутке; Уметничко дело као подстицај за развијање дечјег ликовног стваралаштва; Уметник и ликовно-педагошки пројекат у вртићу.
ПФВ	Значај и улога визуелних уметности у васпитном процесу; Циљеви и задаци ликовног васпитања; Програмски садржаји рада на ликовном васпитању у предшколској установи; Место, улога и значај ликовног васпитања у васпитно-образовном процесу; Усмерене и слободне ликовне активности; Проблем мотивације, извори за посматрање, начини за подстицање и вођење стваралачког процеса; Анализа стручно-педагошке литературе; Анализа годишњег плана рада предшколских установа; Улога васпитача у процесу ликовних активности; Улога васпитача у развоју креативних способности; Мотивисање деце; Ликовне технике и материјали; Организација и извођење ликовних активности; Врсте усмерених ликовних активности; Слободне ликовне активности; Рад са алтернативним ликовним техникама: поступци и материјали посебно прилагођени за рад са децом предшколског узраста; Припремање и организација ликовних активности; Израда припрема за усмерене ликовне активности; Симулација ликовних активности; Писање припреме за усмерене ликовне активности; Писање припреме за слободне ликовне активности; Посматрање уметничких дела као подстицај на ликовну активност.
УФП	Методика ликовног васпитања и образовања као научна и наставна дисциплина; Холистички приступ ликовном васпитању и образовању (циљеви и задаци ликовног васпитања, дидактички принципи и методе, интегративна настава и животно практичне ситуације); Циљеви и принципи предшколског васпитања и образовања и функција предшколске установе и програма (принципи развијања реалног програма); Циљеви и исходи ликовног васпитања и образовања; Садржаји и активности (основна структура садржаја – наставна тема, наставна јединица и кључни појмови);

	Предуслови за учење и материјали (типови активности, методе, облици рада, место извођења ликовних активности и опремљеност простора, ликовна подручја/медији, технике и материјали, средства, литература и остали извори); Организација процеса учења и стваралаштва (различити приступи активностима, учењу и планирању, припремање за активности у предшколској установи, мотивација за учење и стваралачко изражавање); Праћење, документовање и вредновање деце и продуката ликовног стваралаштва; Изложбе и такмичења ликовног стваралаштва; Захтеви и критеријуми за организацију методичке праксе у предшколској установи – посматрање, планирање, организација, реализација и евалуација ликовних активности; Упознавање студента са животом у предшколској установи и њихово укључивање у унапређивање развојних планова и сарадња са родитељима; Упознавање са различитим приступима у планирању активности и израде методичке припреме у предшколским установама; Операционализација планираних ликовних активности; Игролике ликовне активности у предшколској установи; Упознавање са критеријумима за евалуацију ликовних активности и самовредновање – организација и реализација образовног процеса, продукти ликовних активности, реализација плана укључивања у културу предшколске установе и сарадње са родитељима, индивидуализација, интердисциплинарност, иновације у васпитно-образовном процесу и остало; Организовање дидактичких изложби и презентација продуката ликовног стваралаштва деце; Евалуација методичке праксе – критичка анализа процеса и продуката ликовних активности студената у сарадњи са васпитачем/ментором; Вођење дневника праксе.
--	---

Пошавши од претпоставке да управо разумевање улоге, задатака и садржаја ликовног васпитања и образовања у институционалном систему општег предшколског васпитања и образовања чини основу за изучавање метода и стратегија педагошког рада, у интервјуима смо приступили испитивању ових разумевања од стране наставника – методичара. Резултати интервјуа су показали да се дефинисању ове васпитно-образовне области приступа из релативно различитих углова на различитим програмима из нашег узорка истраживања, због чега не можемо говорити о једној општеприхваћеној дефиницији ове васпитно-образовне области у РС. Заједничка компонента ових различитих разумевања улога ликовног васпитања и образовања препознаје се недвосмислено у истицању педагошке подршке развоју дечијег ликовног изражавања и стваралаштва.

Имајући ово у виду, није неочекивано да се могу запазити и разлике у разумевању и афирмацији педагошких метода и приступа у ликовном васпитању и образовању на различитим програмима за образовање васпитача. Теоријска или научна перспектива која доминира у дефинисању овог дела наставног садржаја на већини анализираних програма заснована је на идејама промовисаним концепцијом ликовног васпитања и образовања у РС с краја прошлог века. Те идеје су развијане унутар парадигме ликовног васпитања као процеса у ком васпитач, уважавајући развојне и индивидуалне карактеристике сваког детета, примењује подржавајуће и мотивишуће методе, обезбеђује атмосферу и услове за дечији ликовни рад и усмерава дечији ликовни развој без наметања својих личних естетских критеријума. На основу резултата интервјуа, препознајемо уважавање идеје Левенфелдове теорије креативног и менталног раста у конципирању овог дела наставног садржаја, којим се афирмише неинтервенишући приступ у дечијем ликовном раду. Приметили смо и једно широко заступљено виђење да се таквим приступом

превазилази опасност од директивних приступа у ликовном васпитању, што је наслеђе концепције методике ликовног васпитања друге половине 20. века, која је и развијена да би се заступљени директивни приступи напустили (мада и да би се превазишли и они педоцентрични).

Резултати интервјуа указују и на делимичан утицај актуелних основа програма ПВО на развијање овог дела садржаја наставе групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања. Утицај се огледа у мањим изменама теоријско-појмовног оквира (на пример, појмови *усмерене активности* или *ликовне активности* бивају замењени појмом *планирани ситуације учења*, уводи се концепт *пројектног планирања*). Такође се тај утицај назире и у дефинисању пожељних стратегија рада са децом предшколског узраста. Утицај овог документа у контексту афирмације постмодерних перспектива у развијању теорије и праксе ликовног васпитања и образовања ипак није резултирао једнаким променама на свим програмима. Наиме, социокултурне, постмодернистичке и постструктуралистичке основе овог програма нису аутоматски условиле квалитативно развијање наставе кроз примену новог теоријског оквира у разматрању питања ове специфичне научне и васпитно-образовне области. Уместо тога, резултати интервјуа указују да се унапређивању наставе приступило више формално кроз адаптацију одређених препорука, док се у настави мањине група предмета и даље потенцирају вредности и препоруке претходних Основа ПВО.

У намери да утврдимо сличности и разлике у научним платформама на којима се заснива проучавање педагошких приступа у ликовном васпитању и образовању на програмима ОАС за образовање васпитача у РС, увиђамо да се може говорити, као о претежно заједничкој карактеристици, о наслеђивању парадигме која је део модернистичког дискурса. Тај увид се заснива на резултатима који не показују да се у настави анализираних група студијских предмета директно и непосредно изучавају неки од педагошких приступа или стратегија које промовишу постмодерне перспективе. Под тим подразумевамо сарадњу васпитача и деце у ликовним активностима (ликовну копродукцију) или стратегију трећег педагошког простора у ком се спајају култура одраслих и култура деце. Иако се у резултатима појављују теме дијалога и слушања деце, можемо рећи да се у настави анализираних програма ОАС за образовање васпитача у РС претежно негује приступ у ком васпитач има водећу улогу. Та улога није ауторитативна, она је подржавајућа и мотивишућа, али она и даље одражава неједнак однос између одраслог и деце, као и ограничен допринос одраслог дечијем учењу чиме задржава своје упориште у модернистичком дискурсу. Што се тиче афирмације концепата програма ликовног васпитања и образовања, можемо рећи на основу резултата истраживања да се у контексту идеја садржаја ове васпитно-образовне области у настави анализираних група предмета у РС запажају изражене међусобне сличности, као и јасна усклађеност са постмодерним препорукама. Генерално се у настави ових предмета подразумева садржај ликовног васпитања који обухвата рад разноврсним ликовним техникама и медијима, упознавање деце са локалном културом и историјом уметности. Оно што, за разлику од постмодерних препорука, видно недостаје анализираним групама предмета из области методике ликовног васпитања и образовања јесте вредновање садржаја популарне културе као дела програма ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

2.3 ОПШТЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ НАСТАВНОГ САДРЖАЈА ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У АКАДЕМСКОМ ОБРАЗОВАЊУ ВАСПИТАЧА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Садржаји предмета су у свим анализираним силабусима подељени у сегменте теоријске и практичне наставе. У том смислу ћемо у циљу испитивања општих карактеристика

наставног садржаја групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на свим анализираним програмима приступити појединачном анализом те две врсте садржаја.

Опшће одлике садржаја теоријске наставе

Теоријска настава, како смо могли утврдити анализом силабуса, у свим анализираним групама студијских предмета обухвата три основне групе тема:

1) групу тема везану за карактеристике дечијег ликовног израза и стваралаштва (ту спадају питања *дечије уметности* и развоја дечијег ликовног израза, којима смо се бавили претходно);

2) методичку групу (теме које смо сврстали у групу педагошке праксе, а која обухвата питања метода и стратегија рада, функције и садржаја ликовног васпитања и улоге васпитача) и

3) групу тема из области теорије, историје и технологије визуелне уметности.

Заступљеност тема које се односе на карактеристике развоја дечијег ликовног израза представљају општу одлику наставног садржаја група предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у академском образовању васпитача у РС. На основу претходно изложених резултата могли смо увидети да се опште прихваћеним, иако прилично широко дефинисаним, циљем ликовног васпитања и образовања у настави анализираних група предмета сматра педагошка подршка развоју дечијег ликовног изражавања. Водећи се тим циљем, у настави се обрађују теорије фаза развоја дечијег ликовног израза или естетске и формалне одлике дечијих ликовних радова, иако се не може рећи да постоји један усаглашен приступ овој теми на нивоу државног система образовања будућих васпитача. Модернистички засноване теорије фаза ликовног развоја чине базу за изучавање ове групе тема на свим програмима ОАС из узорка истраживања. Обрађују се карактеристике фаза ликовног развоја и на основу њих одговарајуће педагошке стратегије потребне у подршци тог развоја. Наиме, резултати интервјуа указују да се препознавање и разумевање карактеристика дечијег ликовног израза, дефинисаних теоријама фаза ликовног развоја, сматра неопходном компетенцијом васпитача зарад планирања и реализације адекватних педагошких приступа раду са децом у ликовном васпитању и образовању у оквиру свих група предмета из нашег узорка. Са једне стране, резултати указују на уједначен циљ обраде ове теме који подразумева да студенти, будући васпитачи, развију способност разумевања појава на дечијим раним цртежима како их не би приписивали незнању деце. Заједничко за обраду ове теме на готово свим групама предмета јесте и приступ који одбацује коришћење тих карактеристика у циљу спровођења корективних метода или уклањању „девијација” на дечијем раду, односно уклањању карактеристика на дечијем раду које нису у складу са очекиваним карактеристикама фазе. Уместо тога, у настави групе анализираних предмета на факултетима из узорка истраживања (осим на факултету у Лепосавићу, за који ово не можемо тврдити на основу података добијених анализом силабуса), познавање ових фаза се првенствено подређује индивидуализацији приступа детету, као и планирању ликовних активности које су адекватне узрасту и интересовањима деце.

Са друге стране, резултати анализе садржаја и интервјуа су показали да је ослањање на социокултурну теорију у разматрању социјалне природе дечијег ликовног стваралаштва и утицаја културе на одлике дечијег ликовног израза незнатно у развијању садржаја наставе ових предмета. Уопштено посматрано, у наставном садржају се не препознају теме утицаја локалног окружења, школе, вршњака и популарне културе на дечији израз, што су значајни доприноси разумевању карактеристика развоја дечијег ликовног израза

постмодерних истраживања овог феномена. Резултати интервјуа показују да су поједине претпоставке постмодерних истраживања ове теме ипак препознате као важне, али различито укључене у наставу предмета методике ликовног васпитања и образовања на различитим факултетима. Ове разлике управо представљају један од узрока запажене неуједначености теоријско-научне утемељености наставног садржаја група предмета на различитим програмима ОАС из нашег узорка. Различите перспективе у разумевању и дефинисању функција и вредности дечијег ликовног изражавања и стваралаштва – као стваралачке активности, као вида комуникативних и когнитивних процеса, као вида истраживања, даље имплицира и разлике у схватању задатака ликовног васпитања и образовања који се односе на педагошку подршку том развоју. У складу са таквом ситуацијом, разумемо да иако се улога васпитача у настави свих анализираних група предмета изузетно вреднује у процесима мотивисања деце на ликовни рад и у подржавању дечијег ликовног изражавања, постоје битне разлике у теоријским основама на којима се та улога дефинише. Према томе, у случају када се дечији ликовни рад дефинише као вид стваралаштва, естетски и формални аспекти дечијег рада сматрају се изузетно важним. У случају дефинисања дечијег ликовног изражавања као вида комуникације или истраживачког процеса, ти аспекти су занемарљиви.

Према томе, поставља се питање које аспекте у развоју дечијег ликовног израза васпитач треба да подржава и подстиче. Одговор на ово питање уједно је и основа за дефинисање пожељне педагошке праксе васпитача. Како на основу анализе садржаја, тако и на основу резултата интервјуа, примећујемо тачке неусаглашености приступа овом питању на различитим програмима ОАС. У складу са предоченим различитим схватањима функције ликовног изражавања и задатака ликовног васпитања и образовања, очекивано је и да у настави група предмета на различитим програмима ОАС за образовање васпитача постоји и различито схватање пожељних педагошких пракси – метода и стратегија у ликовном васпитању и образовању. Ова питања спадају у методичку групу тема.

Теме методичке групе представљају највећи сегмент садржаја група предмета на програмима свих факултета из нашег узорка истраживања. Саме теме нису уједначено дефинисане – неке теме су заједничке садржајима свих група предмета док су друге искључиво заступљене у појединачним предметима. Резултати интервјуа показују да постоји усаглашено разумевање улоге васпитача која се односи на његов ангажман у осмишљавању, планирању и реализацији ликовних активности, у процесима мотивисања деце на ликовни рад, у обезбеђивању подстицајне и подржавајуће средине, као и у омогућавању што разноврсније понуде ликовних медија и материјала за ликовне активности деце. Подједнако се уважавају традиционално схваћене методе разговора и демонстрације приликом упознавања деце са новим темама или техникама, истичу се вредности практичног рада, експерименталних и истраживачких метода у процесима дечијих активности учења, указује се на обавезу васпитача да прати ликовни развој сваког детета и планира индивидуализовано педагошко деловање.

Релативна усаглашеност садржаја наставе на различитим групама предмета се одражава и у односу наспрам питања улоге васпитача током процеса ликовних активности. Приметили смо да се, нарочито у настави предмета чији је садржај остао чврсто ослоњен на идеје педоцентричне педагогије, улазак васпитача у простор дечијег ликовног стваралаштва може схватити као недозвољено прелажење границе која мора бити јасна између тог и простора деловања васпитача. У тако схваћеној педагошкој пракси ликовни допринос васпитача дечијем ликовном раду изједначава се са наметањем васпитачеве естетике аутентичном дечијем изразу. Од васпитача се, према овако схваћеној педагошкој пракси ликовног васпитања и образовања, очекује да доприноси развоју дечијег ликовног израза (дакле, поступа у складу са основним циљем ликовног васпитања и образовања) искључиво вербалним подстицајима, предлагањем неке нове технике и

материјала, пружањем техничке помоћи у коришћењу прибора и понудом адекватних визуелних примера. На основу тога, увиђамо да пермисивни приступ није у потпуности превазиђен у наставном садржају предмета методике ликовног васпитања и образовања, као што би се очекивало у постмодерно заснованом програму. Пермисивни приступ, карактеристичан за педоцентричну педагогију, у контексту ликовног васпитања и образовања води се циљем пружања слободе урођеној стваралачкој и креативној природи детета. Чињеница да постоји бојазан од учешћа васпитача као непожељног фактора у потенцијалном креирању узора за копирање, да се сарадња васпитача и деце готово поистовећује са инструкцијом или директивом, указује да модернистичке теорије ликовног васпитања и образовања и даље утичу на обликовање овог дела садржаја наставе анализираних предмета на програмима за образовање васпитача у РС.

Представљени резултати анализе садржаја и интервјуа показали су и да је у настави групе анализираних предмета из области методике ликовног васпитања и образовања генерално одсутан значајан број концепата који су развијени у оквиру постмодерног дискурса ликовног васпитања и образовања. На пример, концепт *слушања* се примарно разуме као подразумевано уважавање дечијег мишљења, идеја и предлога, али не и као вид педагогије који отвара нови педагошки простор у ликовном васпитању и образовању. Слушање деце и дијалог разумеју се примарно из традиционалне перспективе, а садржај групе предмета само мањег дела програма ОАС за образовање васпитача уважава постмодерне теорије које *слушање* дефинишу као вид педагогије. Концепти *шреће и његајошкој њросшора* и *ликовне копродукције* васпитача и деце, које смо представили као кључне постмодерне доприносе пракси ликовног васпитања и образовања, могу се сматрати одсутним из формалног садржаја наставе ових предмета на свим анализираним програмима. Теме вршњачког учења и утицаја популарне културе на дечији ликовни израз такође се не виде у формалном садржају наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, иако се на појединим програмима уводе у наставу неформално (према информација добијеним из интервјуа, ван званичног силабуса, али у процесима наставе). И ово можемо окарактерисати као последицу заснивања наставе на модернистички схваћеним одликама дечијег ликовног израза и задатака ликовног васпитања и образовања. Имајући у виду да већина модернистичких теорија на које се ослања настава значајног броја анализираних група предмета карактерише дечије копирање радова својих вршњака или садржаја популарне културе као штетно по развој аутентичног дечијег ликовног израза, не може се очекивати афирмативни став према овим постмодерним стратегијама дечијег учења у области ликовног изражавања у настави групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања.

На основу резултата интервјуа смо увидели да је мишљење већине наставника студентских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања да студентима који слушају наставу из ове групе предмета недостаје знања из области визуелне уметности, због чега се део наставе на појединим програмима одваја управо за ову групу тема. Недостатак ових компетенција студената уопштено је препознат као проблем за образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања. Решења овом проблему се траже индивидуално на појединачним програмима. У складу са тим, резултати анализе садржаја показују да су теме ове групе заступљене у наставном садржају предмета једног дела узорка, док наставни садржај другог дела анализираних група предмета садржи само теме методичке и групе о карактеристикама дечијег ликовног израза.

Могли смо констатовати да се у одређеним силабусима у списку литературе за студентски рад наводи значајан број публикација из области визуелне уметности. Поткрепљујући ове резултате и резултатима интервјуа, показало се и да одређене теме у садржају наставе група предмета подразумевају студентски ликовни рад, иако то није директно евидентно из самих назива тематских јединица. Разлике се у овом сегменту

садржаја теоријске наставе увиђају у елементима визуелне уметности који доминирају садржајем. На пример, у појединим наставним садржајима доминирају садржаји историје уметности, док се у другим садржај више базира на садржајима ликовне технологије и теорије форме, па студенти додатно развијају своје практичне вештине и знања у оквиру различитих ликовних подручја.

Осим фактора студентских компетенција у области визуелне уметности, теме из ове групе (области теорије, историје и технологије визуелне уметности) заступљене су у наставном садржају предмета из области методике ликовног васпитања и образовања и у складу са разумевањем садржаја ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста на ком се заснива настава ових предмета. Елементи садржаја ликовног васпитања и образовања које смо препознали као опште подразумевајуће у настави ових предмета на свим програмима из узорка истраживања обухватају ликовне медије, технике, материјале и поступке у процесима ликовног рада деце. Разлике се уочавају у укључивању елемената историје уметности и културе или теорије форме у садржај ликовног васпитања и образовања. Резултати нашег истраживања показују да упознавање деце са делима уметности није подједнако прихваћено као улога ликовног васпитања и образовања. Док се на појединим програмима ово истиче као један од обавезних елемената ове васпитно-образовне области, на другим програмима је овај елемент прихваћен као изборни. Сличан је случај и са разумевањем улоге ликовног васпитања и образовања у развијању основа за естетску осетљивост деце.

Из наведених резултата проистиче да се на нивоу наше државе образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања заснива на различитим идејама задатака ликовног васпитања и образовања, као и на различитим (али првенствено модернистичким) научно-теоријским основама, што условљава неуједначено развијање наставе групе ових предмета на различитим програмима ОАС за образовање васпитача.

Анализирани резултати повлаче закључак да се на нивоу Републике Србије образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања заснива на сродним полазиштима у погледу разумевања основних задатака ове области, али да не постоји јединствена, универзално формулисана и нормативно уједначена дефиниција која би била доследно присутна на свим програмима основних академских студија за образовање васпитача. У складу са тим је уочљива извесна концептуална сагласност о значају развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва и о улози васпитача у пракси ликовног васпитања и образовања, који чине кључне теме садржаја наставе ових група предмета, али се та сагласност делимично прекида у конципирању конкретних тема садржаја предмета, где су приметне различите формулације и акценти у оквиру појединачних студијских програма. Заједничка карактеристика анализираних предмета јесте преовлађујућа утемељеност садржаја наставе у модернистичким теоријским оквирима. Ипак, унутар тог заједничког теоријског оквира уочавају се различити програмски фокуси – на појединим програмима нагласак је стављен на естетске карактеристике дечијег стваралаштва, док се на другим више потенцирају развојни аспекти дечијег ликовног изражавања или методичке стратегије рада. Ове разлике не доводе у питање општу концептуалну сродност програма, али указују на варијације у интерпретацији приоритета и у начину операционализације задатака ликовног васпитања у оквиру образовања будућих васпитача на нивоу државе.

Опшће одлике садржаја практичне наставе

Практична настава у оквиру анализираних група предмета представљена је као изузетно вреднована, што бројем часова који су јој намењени, тако и педагошким стратегијама које се практикују. Како смо могли закључити на основу резултата интервјуа, вежбе

служе да се аспекти обрађиване теорије испробају и преиспитају на практичан начин и да се студенти ангажују као активни учесници у процесу свог образовања. Часови вежби се у оквиру другог предмета из групе највише односе на практичан рад студената у вртићима–вежбаоницама.

Садржајем практичног дела наставе на свим анализираним програмима ОАС за образовање васпитача омогућено је да студенти личним ангажманом и у непосредној сарадњи са децом испробају, примене теоријске концепте методике ликовног васпитања и образовања. Запажено је да конкретна питања која се тематизују овим делом наставе варирају од програма до програма, али зависе и од много различитих фактора и у оквиру наставе појединачних програма. Такође запажамо да се на значајном броју програма рад студената усмерава на развијање критичког мишљења и рефлексивне праксе. Задаци који су предвиђени за студентски практичан рад често подразумевају групне облике рада и кооперативно учење. Суштински елементи овог дела садржаја наставе заједнички су на свим програмима за образовање васпитача и конципирани су тако да обухватају широк спектар педагошких стратегија и приступа: планирање, припрему и реализацију ликовних активности / планираних ситуација учења, као и учешће студената у пројектним активностима (опсервације, документовања, анализе, интерпретације, дискусије, евалуације и рефлексije). У силабусима предмета се ипак најчешће наводе само традиционалне методе рада, док смо информације о пројектним приступима добили углавном из интервјуа.

У оквиру садржаја практичне наставе запазили смо неусаглашеност терминологије која се у настави на различитим програмима ОАС односи на активности које студенти реализују у вртићима–вежбаоницама. У настави једног дела групе предмета говори се о *ликовним активносћима* и *ликовним радионицама*, док се у другом делу користи термин *планирана ситуација учења*. Други термин преузет је из програма ПВО *Године узлећа* и подразумева ситуације које су повезане са темом или пројектом који се развија у вртићкој групи и која по правилу треба да је увек делатна. Као таква, планирана ситуација учења подразумева намеру да се нека тема истражи, да се деца укључе и ангажују у тим процесима истраживања на различите делатне начине. У том смислу, она је шири појам од *ликовне активности*, а у оквиру ликовног васпитања и образовања логично је очекивати да ће делатност најчешће подразумевати и ликовну активност као вид истраживања. Иоловане ликовне активности као сврху не морају имати ништа ван оквира самог ликовног рада деце, усмерености на ликовну тему или проблем, али у оквиру планиране ситуације учења ликовна активност доприноси грађењу знања и значења и ван самог ликовног подручја. Управо у том контексту ликовни израз постаје језик истраживања, учења и креирања знања и значења. Термин *планирана ситуација учења*, према томе, одговара постмодерно схваћеном циљу ликовног васпитања и образовања који, поред подршке развоју ликовног израза, оспособљавају деце да се служе ликовним материјалима и медијима, треба да подразумева и развијање дечијег учења, истраживања проблема, комуникације, рефлексije.

На основу представљених резултата може се закључити да практична настава у оквиру предмета методике ликовног васпитања и образовања заузима значајно место на свим анализираним програмима основних академских студија за образовање васпитача у РС, како по обиму, тако и по педагошкој функцији. Заједничка карактеристика овог дела садржаја наставе огледа се у настојању да се студентима омогући повезивање теоријских концепата са непосредном праксом у вртићима, кроз планирање, реализацију, анализу и рефлексiju ликовних активности, уз подстицање критичког мишљења и сарадничког учења. Иако се конкретни садржаји и акценти разликују од програма до програма, и поред запажених одређених термилолошких неусаглашености, суштински елементи практичног рада остају сродни и усмерени ка развоју професионалних компетенција будућих васпитача.

2.4 УСАГЛАШЕНОСТ САДРЖАЈА СТУДИЈСКИХ ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА СА ПОСТМОДЕРНИМ ДИСКУРСОМ

Четврти истраживачки задатак подразумевао је испитивање усаглашености садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији са сазнањима и претпоставкама које за педагошку праксу имају постмодерна научна истраживања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Приликом сумирања кључних препорука за конципирање наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања у академском образовању васпитача у теоријском делу рада, закључили смо да се као елементи садржаја ове наставе најпре препоручују садржаји преузети из области ликовне уметности који се тичу природе стваралаштва, специфичности медијума и материјала, садржаји како историје уметности и културе тако и популарне културе и културе младих. Резултати нашег истраживања показали су да ове теме свакако јесу обухваћене наставним садржајем анализираних група предмета, иако се не може рећи да су те теме свуда и подједнако заступљене. На појединим програмима већа је пажња посвећена садржајима историје уметности, на другим природи стваралаштва или специфичностима медијума. На основу тога запажамо приметна неслагања садржаја наставе на самим програмима академског образовања васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања у земљи, што отежава процену усклађености наставних садржаја предмета ове групе са постмодерним препорукама уопштено.

Са друге стране, запазили смо да теме популарне културе и културе младих као сегменти програма ликовног васпитања и образовања нису обухваћене наставним садржајем ових група предмета и то је заједничко за све анализиране програме ОАС.

На другом месту, тема природе дечијег ликовног изражавања и стваралаштва је постмодерним истраживањима потврђена као неопходан елемент садржаја наставе студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања. Допринос постмодерне перспективе у овом контексту односи се на препоруке приступа изучавању ове теме који би требало да обухвати како познавање традиционалних развојних и педагошких теорија, тако и разумевање и стално ишчитавање савремених увида на ову тему. Као разлог се објашњава потреба да васпитачи не уче о деци искључиво уопштено, већ да схвате зашто је важно разумети и индивидуалне особености и потребе појединачног детета. Те индивидуалности условљене су не само природом детета, већ и друштвеном и културном средином у којој дете живи. Постмодерна преиспитивања модернистичких тврдњи позивају на разумевање васпитача да се деца не рађају са урођеном креативношћу, већ да се и сама често муче са трагањем за начином да одговоре на неку тему, задатак, или проблем за које им често треба пуно времена. Очекује се да васпитачи разумеју да нека деца не желе да смишљају оригинална решења, да се различита деца различито сналазе у различитим медијима и да су нека деца више под утицајем вршњака или других искустава од својих личних.

Имајући ово у виду, можемо рећи да је наставни садржај групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача на факултетима у нашој земљи у складу са препоруком постмодерних сазнања да студенти, будући васпитачи, изучавају ове теме. Представили смо резултате који указују да се теорије фаза развоја ликовног израза проучавају у настави ових предмета са циљем да се код студената развије разумевање о важности улоге и очекиваним педагошким приступима васпитача у овом процесу. Поред ове констатације, сматрамо да је неопходно додати и наше запажање да је перспектива из које се приступа обради ове теме ипак више традиционалног карактера него што одговара постмодерним препорукама.

Поред изучавања модернистички дефинисаних фаза ликовног развоја, постмодерне перспективе и нови увиди о овом феномену нису значајно заступљени у настави предмета ни у једном од програма за образовање васпитача из нашег узорка истраживања. Спорадично преиспитивање појединих аспеката теорија фаза развоја дечијег ликовног израза у настави појединих програма за образовање васпитача указује на потенцијално бављење неком од ових постмодерно иницираних тема у настави анализираних група предмета. Међутим, не можемо рећи да су ове теме директно обухваћене истраженим наставним садржајима. Уз приметан фокус на тему мотивације деце на ликовни рад и на развијање самосталности и оригиналности у том раду, запажа се изостанак увида да нека деца немају потребу да се ликовно изражавају или не желе да улажу труд у налажење сопствених ликовних решења. На основу резултата истраживања се не може рећи да питање социокултурних фактора који доводе до различитих путања развоја ликовног израза представља важан део садржаја наставе ове групе предмета. Тако се вршњачко копирање и даље често тумачи превасходно као непожељна пракса, што указује на неусаглашеност наставних садржаја са сазнањима и претпоставкама постмодерних научних истраживања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста. У складу са наведеним, не можемо рећи да постоји усаглашеност наставног садржаја са овом претпоставком постмодерне перспективе ликовног васпитања и образовања, макар док теме различитих друштвених и културолошких фактора на развој ликовног израза, мотивације деце на ликовно изражавање, као и теме вршњачког учења у области ликовног изражавања не постану и експлицитно укључене у садржај наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на свим програмима ОАС за образовање васпитача у нашој земљи. Додајемо и да само укључивање ових тема у наставни садржај не би било довољно без развијања наставе која ће омогућити критичко ишчитавање и преиспитивање теорија које се обрађују.

Препоруке постмодерних перспектива ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста подразумевају упознавање будућих васпитача са теоријским аспектима разноврсних педагошких модела, облика и стратегија рада. Резултати истраживања несумњиво показују да теме из ове групе представљају доминирајући сегмент наставног садржаја анализираних група предмета. Ипак, нисмо препознали значајно унапређивање модернистичких основа актуелних садржаја у складу са постмодерним предлозима за развијање педагошке праксе у оквиру ликовног васпитања и образовања.

Представили смо резултате анализе садржаја предмета и литературе према којима се значајан број групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања ослања на концепцију методике развијане у нашој земљи током друге половине прошлог века, као и на стари програм предшколског васпитања и образовања, нарочито на *Модел Б*. На основу резултата интервјуа увидели смо да прецизно дефинисани циљеви и задаци ликовног васпитања и образовања унутар *Модела Б* остају врста поузданог оријентира у развијању наставе методике ликовног васпитања и образовања у периоду када су теоријски оквири актуелних основа ПВО још увек у процесу интегрисања унутар традиционално заснованих методичких предмета, нарочито из разлога што актуелне основе не нуде конкретне препоруке за појединачне васпитно-образовне области унутар система предшколског васпитања и образовања, који се сада посматра холистички. Тиме је успорен процес усаглашавања наставе из области методике ликовног васпитања и образовања са теоријама, препорукама, претпоставкама и увидима савремених, односно постмодерних научних истраживања у пољу ликовног васпитања и образовања, чији резултати имају своје специфичности у односу на општу педагогију.

Повезивање теорије и практичне наставе чини још једну од препорука постмодерних перспектива за конципирање наставе методике ликовног васпитања и образовања.

Овај приступ је на програмима за академско образовање васпитача у РС традиционално развијан приступ настави. Имајући у виду да кључне препоруке за приступ образовању васпитача из постмодерне перспективе подразумевају примену различитих врста партиципативних пракси које ће омогућавати конструисање сопствених значења, као и развијање рефлексивне праксе, увиђамо да се у настави методике ликовног васпитања и образовања у оквиру ОАС за образовање васпитача на нашим факултетима у великој мери поштује овај принцип. На основу разумевања наслеђених пракси са педагошких академија и учитељских факултета у РС, које су од самог оснивања ових институција подразумевале обавезну практичну наставу студената, увиђамо да у том контексту савремени програми ОАС за образовање васпитача имају добар темељ у контексту усаглашености са постмодерном перспективом. Са друге стране, стратегије, методе и приступи који се примењују у реализацији практичне наставе на програмима нашег узорка истраживања нису развијани системски, због чега се не примењују једнако у настави на свим тим програмима.

Литература која је намењена студентима за самосталан рад у оквиру предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на анализираним програмима у великој мери открива научни дискурс њиховог образовања у овој области. Иако је евидентно да се у научноистраживачком раду у области методике ликовног васпитања и образовања користи много богатији и разноврснији узорак литературе и референци, наслови обавезне литературе у силабусима студијских предмета говоре о доминантно модернистичком садржају на ком студенти граде своја сазнања, идеје и приступе ликовном васпитању и образовању. На основу представљене литературе најпре запажамо недостатак уџбеника и приручника новијег датума за потребе наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања. Проблем оваквог концепта литературе је и недостатак релевантних текстова преведених на српски језик. Као што смо у резултатима анализе садржаја могли видети, на програмима свих анализираних факултета се од уџбеничке литературе користе превасходно наслови старијег датума, објављивани у земљама бивше Југославије (Карлаварис, Гргурић, Јакубин, Беламерић). На првом месту су то публикације друге половине прошлог века. Такође се на неколико програма појављује и уџбеник новијег датума (2011), али са садржајем првенствено заснованим на методици с краја 20. века. Затим се у неколико списака литературе налази и књига британске ауторке Морин Кокс *Дечији цртежи* (2000) у којој се обрађују различита питања и елементи карактеристика дечијих цртежа током различитих фаза, али са великим акцентом на критеријуму реалистичности у дечијем изразу, као и књига Р. Арнхајма. Недостатак уџбеника се на појединим програмима надокнађује зборницима научних радова. Проблем недостатка савремене литературе опште је препознат од стране наставника ових група предмета и током интервјуа смо добили информације о актуелним припремама нових уџбеника, док преостаје да се види на којим ће се научно-теоријским основама те будуће публикације заснивати. За сада резултати показују да присутна литература уџбеничког карактера у настави предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача у РС доминантно представља узорак публикација модернистички конципираних садржаја.

Поред наведеног дела обавезне литературе, анализа силабуса група предмета анализираних програма ОАС на различитим факултетима показала је присутност спорадичних публикација са садржајима везаним за теме креативности деце, даровитости, улоге уметности или историје уметности у општем васпитању и образовању, примене ИКТ-а у ликовном васпитању и образовању и друго. Овај део литературе највише указује на различите правце у којима се креће развијање наставе групе предмета из методике ликовног васпитања и образовања на различитим факултетима у Србији. Док је, очекивано, за све анализиране студијске предмете заједничка уска стручно/научно-теоријска основа,

условљена и самом васпитно-образовном политиком РС, наслови новијег датума у литератури и њихове разнолике тематске оријентације могу се посматрати као показатељ различитих степена преласка са традиционалног, нормативно постављеног схватања методике ка флексибилнијем, интердисциплинарном и истраживачки оријентисаном приступу грађења наставе. На тај начин, актуелни наставни програми, поред тога што указују на индивидуалне оријентације у процесима развоја наставе, заједно указују на општу тенденцију унапређивања методике ликовног васпитања и образовања у РС.

Сагледавањем представљених карактеристика тема и теоријских упоришта која карактеришу садржај наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача у Републици Србији, увиђамо да се не може говорити о њиховој *усаглашености* са сазнањима и претпоставкама постмодерних научних истраживања из ове области. Може се говорити о одређеним и делимичним корелацијама са појединим идејама и концептима постмодерних научних теорија ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста; може се говорити о индивидуалним тенденцијама да се концепције постојећих наставних садржаја унапреде у складу са одређеним новим сазнањима, релевантним за унапређивање праксе ликовног васпитања и образовања. Приметна неусаглашеност и несистемско одвијање унапређивања наставе ове групе предмета на различитим факултетима отежава, па и онемогућава разматрање општих одлика ове наставе на нивоу читаве земље.

3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Проучавајући актуелна питања ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, као и проблеме који се тематизују и истражују унутар интердисциплинарне научне области методике ликовног васпитања и образовања од краја двадесетог века до данас, заинтересовали смо се за импликације које нова сазнања имају на образовање васпитача у овој области. Имајући у виду да су се у нашој земљи од 2019. године појавили нови изазови у конципирању образовања васпитача како би се ускладило са новим Основама програма ПВО *Године узлећа*, осетили смо потребу да истражимо шта би захтеване промене требало да подразумевају у настави методике ликовног васпитања и образовања. Ово питање аутоматски је указало на потребу да се најпре утврде карактеристике постојеће концепције наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног образовања васпитача у нашој земљи. Без намере да ревизију ових програма некритички подредимо концепцији Основа програма ПВО, сматрали смо да су нове основе адекватан повод да се преиспита постојеће стање унутар научне и наставне области методике ликовног васпитања и образовања у нашем академском контексту.

С обзиром на заснованост Основа програма ПВО на постмодерним теоријским поставкама које обухватају претпоставке социокултурне теорије, социологије детињства и постструктурализма, истраживачки рад смо усмерили ка утврђивању основних карактеристика постмодерних схватања теорије и праксе ликовног васпитања и образовања, на основу којих бисмо даље приступили испитивању импликација које ова схватања имају по образовање васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања у актуелном тренутку. Након утврђивања ових теоријских основа, за истраживачки циљ смо дефинисали испитивање усаглашености садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији са сазнањима и претпоставкама за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања постмодерних научних истраживања, релевантних за област ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

Изведеним прегледом теоријских разматрања постмодерности и импликација постмодерних мисли по теорију и праксу васпитања и образовања, првом теоријском целином обезбедили смо оквир за објашњење постмодерног дискурса који је примењен у овом истраживању. Њиме смо прихватили разумевање постмодерности као немогућности успостављања једне коначне и универзалне дефиниције и као процеса константног преиспитивања, приступивши предложеном истраживању уз уважавање и разматрање импликација различитих идеја којима се преиспитује модернистички успостављено предшколско васпитање и образовање. На основу проучених теорија дефинисали смо постмодерни дискурс унутар ког смо разматрали истраживачка питања ове докторске дисертације. Тај дискурс подразумева: прихватање постмодерних теза које преиспитују кредибилитет и вредност модернистичких теорија и пракси присутних унутар васпитно-образовних установа у контексту стања савременог друштва; преиспитивање легитимитета знања и једног центра моћи који располаже знањем и његовом дисеминацијом; преиспитивање доминације и ауторитета науке у процесу стицања знања; уважавање идеје о васпитно-образовном процесу као виду друштвене праксе којом се поштује дијалог као вид комуникације, размене знања и значења и равноправно учешће аутономних страна у грађењу нових значења; идеју односа између васпитача и детета као равноправне сарадње и идеју васпитања и образовања којим се вреднују различитости, толеранција, креативност,

слобода, емоције и интуиција; разумевање детета као компетентног људског бића које није обликовано само природом, већ и културом и односима у друштву у ком живи, које има сопствени идентитет и слободу да бира сопствене циљеве и развија сопствене капацитете кроз сарадњу са другима; уважавање неизвесности и nelaгодности одбацивања једног упоришта зарад комплексности безброј различитих значења.

У последњем поглављу ове теоријске целине испитали смо како су се ови постмодерни увиди одразили на разумевање задатака образовних програма на којима се образују будући васпитачи. На првом месту, препознали смо препоруку да се на овим програмима омогући преиспитивање модернистичких уверења и универзалних истина о развоју, како кроз увођење нових знања и истраживања из области развојне психологије, тако и сагледавањем ове теме из перспектива других дисциплина као што су историја, филозофија, социологија. Поред препорука о проширивању или реформисању теоријског садржаја наставе, истакле су се и препоруке за развијање и примену нових стратегија и метода у настави које ће омогућити критичко и рефлексивно размишљање будућих васпитача. Упоредо са представљањем ових постмодерно развијених очекивања од образовања васпитача, представили смо и релевантне информације о званично дефинисаним компетентностима васпитача у нашој земљи, како бисмо сагледали услове у којима разматрамо истраживачке задатке овог истраживања.

У другој теоријској целини теоријске основе рада представили смо постмодерни приступ преиспитивању теорија фаза развоја дечијег ликовног израза и стваралаштва. Установили смо да су након дугог периода посматрања дечијих ликовних активности као својеврсне уметности, називане *дечија уметност* кроз велики део 20. века, нова сазнања о детету, детињству, али и уметности, подстакла преиспитивање, деконструкцију и проширивање девелопменталистичких теорија модерног доба.

Објаснили смо да је доминантна теорија током 20. века представљала ток ликовног развоја као природно урођену, универзалну и предвидиву путању, која кроз препознатљиве фазе од шкрабања води до реалистичног дводимензионалног представљања тродимензионалне стварности на цртежу, који као такав не захтева значајне интервенције или подстицаје окружења. Постмодерно оријентисане теорије су као проблематичност модернистичких теорија о дечијем ликовном стваралаштву окарактерисале: примарну методологију анализе дечијих цртежа ван контекста и са фокусом на естетске и развојне карактеристике; објективну немогућност дефинисања универзалних фаза уметничког развоја, када је и сам појам уметности флуидан и несталан; непоузданост резултата истраживања дечијег ликовног развоја, заснованих искључиво на фактичкој анализи цртежа уз занемаривање других форми ликовног изражавања; базирање модернистичких истраживања на вредностима западне културе, чиме се игноришу многи други културолошки и политички контексти.

У другом делу ове теоријске целине, представили смо како постмодерни дискурс, који подразумева присутност различитих интереса, перспектива, вредности и значења унутар визуелних културних текстова, захтева да се и у интерпретацији дечијих ликовних радова уважавају наслаге значења придодате од васпитача, истраживача и саме деце. Постављен је захтев да полемика о дечијем ликовном стваралаштву обавезно обухвати и теорију уметности колико и теорије развоја. Позива се на разумевање немогућности да се успостави једна свеобухватна дефиниција или објашњење дечијег ликовног развоја, јер се сама уметност и теорије на којима се заснива стално мења. Подстакнути социокултурном теоријом Лава Виготског и социологијом детињства, постмодерно оријентисани аутори увиђају да детињство, као ни уметност, нису статични концепти, непроменљиви кроз време и простор, те да универзалне истине о развоју дечијег ликовног израза и стваралаштва не могу више бити прихваћене као основа за педагошки рад у овом домену. Фокус истраживача се са формалних, естетских и репрезентативних аспеката дечијих

цртежа проширио или померио ка процесима дечијих ликовних активности и према семиотичким и наративним димензијама дечијих ликовних радова. Методологија истраживања је у том контексту прикладно промењена са приступа који подразумева *археолошки начин мишљења* на етнографски приступ и крос-културну перспективу. Кључни увиди изнесени на основу истраживања спровођених од краја 20. века до данас, било да су она крос-културна или етнографског карактера, уважавају социјалну природу дечијег ликовног стваралаштва, као и утицај културе на развој дечијег ликовног израза. Радови постмодерног дискурса описују и објашњавају утицај локалног окружења, школе, вршњака и популарне културе на дечији израз, али исто тако наглашавају различите функције дечијег ликовног рада, како за дете, тако и за друштво. На основу свега наведеног, дошли смо до закључка да резултати нових истраживања доносе веома значајне импликације за ревизију праксе у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста.

У трећој теоријској целини теоријске основе рада испитивали смо промене које су се десиле на пољу праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста и како се на ову праксу одразила промена разумевања односа и улога између одраслих и деце. Удаљавањем од дуго доминирајућих педоцентричних педагогија, социокултурна теорија поставила је темељ неговању демократских односа између деце и одраслих, отварајући простор за нове педагошке приступе који подразумевају активно слушање, дијалог и сарадњу. У домену ликовног васпитања и образовања, нови педагошки приступи подстакли су развијање нових метода и стратегија рада који дозвољавају васпитачу да се активно придружи ликовним активностима деце, одбацујући модернистичке постулате неукључивања у дечији рад.

Увидели смо да, у контексту садржаја програма ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, постмодерне препоруке настављају праксу упознавања деце са разноврсним материјалима и медијима са циљем развијања и богаћења дечијег ликовног изражавања и стваралаштва. Стваралачке активности и даље се сматрају есенцијалним у пракси ликовног васпитања и образовања, али кроз обогаћивање новим циљевима. Тако, поред оспособљавања деце да се служе ликовним материјалима и медијима искључиво у сврху самоизражавања, нови циљеви подразумевају развијање ликовног језика као вида подржавања дечијег учења, истраживања проблема, комуникације, рефлексije и друго. Утврдили смо да ни организовање адекватног простора за рад деце и доступност материјала није новина постмодерне ликовне педагогије, али јесте ново одбацивање идеје о узрасно прикладном материјалу и позивање на доступност висококвалитетног и професионалног материјала и прибора за рад деце предшколског узраста. Увођење визуелне културе одраслих и популарне културе средине у којој деца одрастају једна је од нових препорука постмодерних истраживања за развој програма ликовног васпитања и образовања.

Као најзначајнији допринос постмодерне перспективе ликовног васпитања и образовања, препознали смо наглашавање потребе да се унапређују или реконцептуализују педагошке стратегије и методе рада са децом у ликовном васпитању и образовању. Позивање на дијалог, сарадњу и уметничку копродукцију чини прекретницу у развоју теорије и праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста. Препоруке које савремени педагози – истраживачи и теоретичари имају за праксу ликовног васпитања и образовања, захтевају од практичара – васпитача да преиспитају своја постојећа разумевања и уверења, како о природи дечијег ликовног стваралаштва, тако и о пожељним методама рада са децом у овом домену. Колаборативни приступ у пракси ликовног васпитања и образовања позива васпитаче да се придруже дечијим ликовним активностима у новом, *шрећем ђедајошком ђросћору*, како идејама, саветима и предлозима које могу пружити на основу свог постојећег знања и искуства, тако и својим ликовним

доприносом у заједничким стваралачким пројектима у потрази за новим, заједничким знањима и значењима.

Све наведено имплицирало је и промишљања могућих унапређивања концепција наставе из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима за образовање васпитача. Тако смо, у последњем поглављу ове теоријске целине, испитали како резултати теоријских и практичних истраживања постмодерно оријентисаних аутора утичу на развијање нових идеја за унапређивање ове наставе у савременим програмима образовања васпитача. Кључне теме које се истичу у истраживањима образовања васпитача у области методике ликовног васпитања и образовања обухватају питања садржаја наставе предмета из ове области, као и педагошке праксе које се примењују у образовању васпитача. У контексту наставног садржаја, проблематизована су питања садржаја преузетог из области ликовне уметности који се односи на природу стваралаштва, специфичности медијума и материјала, садржаја историје уметности и културе и популарне културе и културе младих, као и теме природе дечијег ликовног стваралаштва и пожељних приступа педагошког деловања на његов развој. Наглашава се да настава из ове области треба да обухвати, како познавање традиционалних развојних и педагошких теорија, тако и разумевање и стално ишчитавање савремених увида на ову тему. Указује се на важност разумевања васпитача да је деци потребно много различитих тачака за сагледавање ликовног проблема које не морају бити само визуелне већ и телесне, драмске и слично; да се деца не рађају са урођеном креативношћу, већ да се и сама често муче са трагањем за начином да одговоре на неку тему, задатак, или проблем и да им је потребно време да експериментишу у процесима решавања ликовних проблема; да нека деца не желе да смишљају оригинална решења, да имају различите креативне капацитете који нису једнако урођени; да се различита деца различито сналазе у различитим медијима и да су нека деца више под утицајем вршњака или других искустава од својих личних. Објашњено је и схватање важности упознавања васпитача са теоријским аспектима разноврсних педагошких модела, облика и стратегија рада са децом, како би у пракси могли да развију своја уверења о њима и личне вредности и како би могли да препознају стереотипе о дечијим ликовним активностима.

У педагошким приступима образовању васпитача предлаже се директно повезивање теорије методике ликовног васпитања и образовања са практичном припремом. Препоручује се таква реализација наставе, која ће студентима омогућити: да увиде и разумеју да се поучавање не своди на детаљно планирање унапред, већ да оно више подразумева одговарање на интересе и захтеве деце; да науче да буду ко-креатори у дечијим ликовним активностима, да уче заједно са децом и да стално преиспитују свој педагошки рад и постигнућа, као и да примењују различите истраживачке технике у процесу рефлексije. Да би се ово постигло препоручује се примена стратегија које студенте директно укључују у пројекте, које ће ангажовати студенте у активностима опсервације и интерпретације, интервјуисања и сакупљања артефаката који се могу анализирати, поредити, интерпретирати.

У четвртој теоријској целини извели смо кратак преглед контекста развоја ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, као и почетке образовања васпитача у Републици Србији. Описали смо прве концепције методике ликовног васпитања и образовања, трудећи се да укажемо и на друштвено-историјски контекст који је одредио научно-теоријско утемељење ове концепције. Увидели смо да је последња концепција била у складу са тада актуелним сазнањима из области ликовне уметности у свету, са јаким утицајем хуманистичких вредности васпитања. Закључак ове теоријске целине указао је на потребу да се испита у којој мери је ова концепција методике ликовног васпитања и образовања 20. века у РС остала присутна у приступима наставе предмета из ове области на програмима академског образовања васпитача у нашој земљи и да ли је, и

у којој мери, унапређена новим сазнањима која су допринос постмодерних промишљања питања ликовног васпитања и образовања деце.

Ослањајући се на постмодерни научни дискурс, описан у теоријској основи рада, као проблем нашег квалитативног истраживања поставили смо питање усаглашености наставних садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста на програмима ОАС за образовање васпитача на факултетима у Републици Србији са сазнањима и захтевима наука које су сублимиране у методици ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста унутар постмодерног дискурса. Према томе, циљ спроведеног истраживања био је да се испита усаглашеност садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у Републици Србији са сазнањима и претпоставкама постмодерних научних истраживања за педагошку праксу ликовног васпитања и образовања.

На основу резултата добијених анализом и поређењем садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања васпитача на државним факултетима у Републици Србији, анализом литературе која се користи у настави ових предмета, као и на основу резултата *интервјуа* са наставницима – методичарима ликовног васпитања и образовања, ангажованим у настави ових предмета, у наставку представљамо закључке до којих смо дошли у односу на постављене хипотезе истраживања.

1. Научна платформа на којој се гради разумевање функције, вредности и праксе ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, на којој је заснован садржај студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима иницијалног академског образовања предшколских васпитача на факултетима у Републици Србији, доминантно је заснована на модернистичким схватањима деце и развоја дечијег ликовног израза. Иако има показатеља да се ова научна платформа унапређује и развија индивидуално на појединим програмима ОАС за образовање васпитача, проучавању значајног броја тема ове групе и даље се превасходно приступа из модернистичке перспективе. Неке од кључних премиса истраживања постмодерне педагогије нису обухваћене актуелном методиком ликовног васпитања и образовања у нашој земљи, па тако не улазе ни у опсег садржаја наставе предмета ове групе. У складу са тим, не примећује се препознавање потребе за усклађивањем схватања улоге ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста са потребама савременог друштвено-историјског и културног контекста. Уместо тога, запазили смо да и даље постоји ослањање на циљеве ове васпитно-образовне области, дефинисане старим основама програма ПВО. У складу са овим подацима, утврдили смо да се у настави предмета из области методике ликовног васпитања и образовања не разматрају ни неки од кључних педагошких приступа раду са децом у оквиру ликовног васпитања и образовања, предложених сазнањима до којих су дошла постмодерна истраживања различитих аспеката ликовног васпитања и образовања. Конкретно, ови резултати указују да се теорије фаза развоја ликовног израза деце проучавају углавном без преиспитивања поузданости метода којима се дошло до знања које афирмише, без тематизовања њених претпоставки о линеарности овог развоја или инсистирању на искључивом утицају унутрашњих фактора на овај развој. На мањем броју програма приступа се преиспитивању критеријума визуелног реализма у дефинисању фаза ликовног развоја. Такође, методе рада у ликовном васпитању и образовању које се доминантно изучавају у настави групе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, јесу оне усмерене на носећу улогу васпитача у креирању услова за дечији неометани ликовни рад и развој, као и на мотивисање деце да се ликовно изражавају. Овакав приступ пренет је у актуелну наставу из концепције ликовног васпитања и образовања 20. века, која чини базу свих анализираних група предмета.

Помаци са ове првобитне заједничке тачке примећују се на појединачним групама предмета у чију наставу се делимично уводи проучавање новијих педагошких концепата попут слушања, дијалога и сарадње између васпитача и деце. Ипак, ови помаци су готово изоловани, због чега се не може говорити о постојању општег помака наставе ове групе предмета ка имплементацији или промишљању постмодерно конструисаних препорука.

Овим смо потврдили прву посебну хипотезу овог истраживања која је претпостављала да научна платформа, на којој се заснивају садржаји студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, а који обухватају теме дечије уметности, развоја дечије ликовног израза и педагошких пракси у ликовном васпитању и образовању, на програмима академског образовања будућих васпитача у предшколским установама у РС, доминантно почива на модернизацијским схватањима деце и дечије ликовног развоја.

2. Резултати анализе садржаја садржаја студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима ОАС за образовање васпитача у нашој земљи показују опстанак модернистичког упоришта наставе ове групе предмета, развијаног током друге половине 20. века. Са друге стране, препознаје се значајна мера неусклађености путање развоја и унапређивања ове наставе на програмима различитих факултета. Због оваквог стања, тешко је говорити уопштено о квалитативним карактеристикама наставног садржаја предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на нивоу целокупног универзитетског образовања будућих васпитача у предшколским установама у Републици Србији. Наиме, иако је евидентно у садржајима анализираних група предмета да је наставни садржај већим делом састављен од исте групе тема (карактеристике дечијег ликовног израза и стваралаштва, педагошки приступи ликовном васпитању и образовању, законски оквири ликовног васпитања и образовања), увидом у индивидуалне, међусобно неусклађене позиције у изучавању ових тема са студентима, закључили смо да се многим темама приступа различито на различитим програмима ОАС.

Поред група тема које су заједничке за наставне садржаје свих анализираних група предмета, запажено је да се заступљеност одређене групе тема у садржајима наставе предмета из ове области може и веома разликовати од програма до програма на различитим факултетима у нашој земљи. Ту спадају теме из области визуелне уметности, али и теме употребе информационо-комуникационих технологија у ликовном васпитању и образовању.

Најевидентнија заједничка одлика наставе ове групе предмета на нивоу укупног државног академског образовања будућих васпитача тиче се реализације наставе која подразумева повезаност теорије и праксе. Методичка пракса сматра се кључном у образовању васпитача уопште, па тако и у области методике ликовног васпитања и образовања. Њоме се студентима омогућава грађење разумевања методичких принципа, као и проучавањем вредности ликовног васпитања и образовања кроз непосредну укљученост у рад са децом, развијање рефлексивне праксе и учење примењивања различитих истраживачких техника у процесу рефлексije.

Када је у питању инкорпорирање конкретних сазнања и препорука постмодерних истраживања ликовног васпитања и образовања у садржај наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, закључујемо да у систему образовања васпитача у овој области у нашој земљи постоји значајна неусклађеност програма између различитих факултета. Иако одређене постмодерне идеје проналазе своје место у настави методике ликовног васпитања и образовања, унапређивање садржаја наставе реализује се изоловано на појединачним програмима. Избор нових концепата и тема које се обрађују са студентима није дефинисан ниједним општим званичним документом, па ни договором стручњака који се баве како методиком ликовног васпитања и образовања, тако и образовањем студената у овој области.

У свођењу закључка на основу изнетих резултата, потврђујемо другу посебну хипотезу овог истраживања *да су програми академских студија за образовање васпитача на различитим факултетима у Републици Србији усклађени у основи која почива на модернисичким схватањима дечије ликовној развоја и стваралаштва, док постоји неусклађеност у погледу унапређивања програма у складу са изложеним постмодерним схватањима у овој области.*

3. У складу са наведеним резултатима и претходним закључцима, надовезују се и закључци који потврђују 3. и 4. посебну хипотезу истраживања *да оштра одлика наставној садржаја студијских предмета из области методике ликовној васпитања и образовања на нивоу целокупној универзитетској образовања будућих васпитача у предшколским установама у РС, подразумева његову заснованост модернисичком оквиру ове васпитно-образовне области, односно да су наставни садржаји наставних предмета из области методике ликовној васпитања и образовања на програмима основних академских студија за образовање васпитача у предшколским установама у РС усаглашени са сазнањима и препорукама за педагошку праксу постмодерних научних перцепција ове васпитно-образовне области само делимично и да је потребно даље унапређивање ових садржаја како би се њихова мера повећала.*

4. Сумирањем свих представљених резултата и закључака, финалним закључком потврђујемо и општу хипотезу овог истраживања, а која је претпостављала *да је наставним садржајима студијских предмета из области методике ликовној васпитања и образовања на програмима иницијалној академској образовања будућих васпитача у предшколским установама у Републици Србији потребно одређено унапређивање како би се успоставила боља усаглашеност са теоријским сазнањима и препорукама за педагошку праксу ликовној васпитања и образовања постмодерних истраживања ликовној васпитања и образовања деце предшколској узрасла.*

Практичне импликације

Имајући у виду да је педагошке праксе потребно развијати уважавањем специфичних друштвених и културолошких околности у којима се оне одвијају, као и специфичних потреба циљне групе, није препоручљиво преписивати приступе који су развијани у другачијим социокултурним оквирима, ма колико они били квалитетни. Због тога је важно да домаћи стручњаци – методичари, поред проучавања примера добре праксе у свету, као и вредних теоријских достигнућа светских аутора, посвећено испитују стање у нашем јединственом контексту.

Важно је истаћи да, иако постмодерно оријентисане педагошке перспективе с правом наглашавају значај уважавања локалних специфичности и културних разлика, где можемо додати и професионалне аутономије индивидуалних академских заједница, не може се тврдити да се тиме негира потреба за јасно дефинисаним националним оквиром за иницијално образовање васпитача. Треба имати у виду да образовање васпитача представља друштвени интерес од националног значаја, због чега је неопходно да се реализује унутар уједначених вредносних и стручних оријентира који су, као што смо у раду већ објаснили, дефинисани у виду стандарда компетенција. У нашој земљи је дефинисано неколико званичних докумената на основу којих је потребно развијати и образовне програме за професију васпитача. Наравно, то не значи да препоруке ових докумената треба пасивно примењивати, већ их се треба држати као оријентира уз стални допринос наука чија су сазнања релевантна у образовању васпитача.

Наше је мишљење да без заједничких залагања, међусобне сарадње и дељења знања и нових сазнања, без усаглашавања стратегија за унапређивање наставе предмета

из области методике ликовног васпитања и образовања и без координираног унапређивања наставног садржаја новим вредним увидима на свим факултетима за образовање васпитача у Републици Србији, иницијативе на појединачним програмима остају недовољне за системско унапређивање методике ликовног васпитања и образовања у земљи. Сматрамо да изоловано унапређивање наставних садржаја на појединачним факултетима, ма колико стручно и научно утемељено, не може у довољној мери утицати на унапређивање образовања будућих васпитача у овој области у Републици Србији. Тек у постојању једне заједничке основе, мање разлике на појединачним програмима могу постати извор продуктивне разноликости, а не фактори неуједначеног образовања, па тиме и неуједначених компетенција васпитача.

На основу представљених индивидуалних и заједничких одлика студијских предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на различитим програмима ОАС за образовање васпитача на факултетима у Србији, увиђамо да развој наставе из ове области зависи од много фактора. Са једне стране, садржај ове наставе у директној је вези са вредностима предшколског васпитања и образовања дефинисаног на националном нивоу, па један од кључних докумената са којим се наставни садржај ове групе предмета мора усклађивати јесу актуелне основе програма предшколског васпитања и образовања. Са друге стране, неопходно је усклађивати наставни садржај са актуелним сазнањима из области ликовног васпитања и образовања. Ови задаци постављају се најпре наставницима методичарима. Од њих се очекује да прате, али и да учествују у процесима развијања методике ликовног васпитања и образовања као научне дисциплине, као и у процесима развијања наставе предмета из ове области.

Међутим, како су и поједини саговорници током интервјуа истакли, тешко је свој научно-истраживачки рад усмерити на све важне теме ове интердисциплинарне научне области која се стално развија. Уместо тога, ови стручњаци свој научно-истраживачки рад усмеравају на одређене теме, у складу са којима и приступају унапређивању наставе предмета из ове области на програмима ОАС на којима су ангажовани као наставници. Због тога смо констатовали да се развој наставе ових предмета креће у различитим правцима на различитим програмима ОАС. Такође, разговор са наставницима различитих факултета нам је пружио увид у недовољно развијену сарадњу ових стручњака, како на научном тако и на наставном пољу. Ову чињеницу сматрамо изузетно релевантним фактором који спутава свеобухватан, системски и систематски вид унапређивања наставе из области методике ликовног васпитања и образовања на програмима академског образовања васпитача у нашој земљи о ком смо управо говорили. Имајући у виду да се методичари баве различитим темама и приступима наставно-научном раду, наша главна препорука у циљу унапређивања науке и наставе у складу са напретком који се дешава у овој области у свету, али и за усаглашавање образовања васпитача на различитим факултетима у земљи у овој области, односи се на успостављање чвршће академске сарадње ових стручњака. Сматрамо да би сарадња колега из области подстакла и научну домаћу продукцију у пољу методике ликовног васпитања и образовања, али и омогућила једно усаглашено, уједначено, као и динамичније развијање наставе у складу са најрелевантнијим препорукама постмодерних перспектива теорије и праксе ликовног васпитања и образовања.

Ова сарадња може се показати нарочито значајном у контексту када изостају конкретне препоруке за појединачне методичке области актуелним Основама програма ПВО и када је педагошка атмосфера погодна да стручњаци из области највише допринесу ужим васпитно-образовним областима. Размена значајних увида из корпуса савремених теорија и примера позитивне праксе у пољу ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста, дељење сопствених резултата научног и наставног рада, међусобна сарадња на развијању истраживачких пројеката, заједничко учествовање у

истраживању импликација савремених теорија на наставну праксу и слично, начин је да се подстакне процес напретка методике ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста као науке у нашој земљи.

Као могуће аспекте предложене сарадње можемо дати неколико конкретних препорука методичарима ликовног васпитања и образовања: усагласити се око заједничког оквира за дефинисање ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста; уважити кључне препоруке и резултате савремених истраживања у овом пољу, прилагођавајући их нашим специфичним социокултурним карактеристикама и потребама; редефинисати наставу предмета из области методике ликовног васпитања и образовања тако да се уведу и нове педагошке стратегије и методе рада са студентима које би омогућиле проналажење што ефикаснијих приступа, али и већег диверзитета приступа у процесима преиспитивања теорија у пракси; посвећеније и проактивније приступити задатку приређивања уџбеника, приручника и других публикација неопходних за унапређивање наставе предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, уз што више коауторстава.

Јасно нам је да је за овај вид ангажмана неопходна и системска подршка високообразовних институција, као и саме државе. Пут ка остваривању препоручених промена свакако да није једноставан, међутим, ово истраживање је показало да постоји добра основа да се у томе успе. Наиме, после много година стагнирања ове научне дисциплине, све је више доктора методике у области ликовног васпитања и образовања у нашој земљи који поседују потребне компетенције (а према нашем личном утиску, и особине личности) да успешно раде на унапређењу методике ликовног васпитања и образовања, као научне дисциплине и као студијског предмета на програмима за образовање васпитача у предшколским установама. Не само да би се препорученим приступом допринело потребном унапређивању и систематизацији иницијалног образовања будућих васпитача у предшколским установама из области методике ликовног васпитања и образовања у Републици Србији, већ би то био пут ка унапређивању и потребном осавремењавању саме васпитно-образовне праксе у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста у земљи.

ЛИТЕРАТУРА

Литература на српском језику:

1. Банђур, В. (2014). Методика. У П. Пијановић (Ур.), *Лексикон образовних ѿермина*. Београд, Учитељски факултет, 404–405.
2. Банђур, В. (1998). Теорије о предмету проучавања методике. У Ж. Лазаревић (Ур.), *Методика – научна и насѿавна дисципѿлина. Зборник радова са научној скуѿа* (стр. 35–38). Јагодина: Учитељски факултет.
3. Belsi, K. (2002). *Poststrukturalizam. Sasvim kratak uvod*. Službeni glasnik.
4. Vattimo, G. (1989). Nihilizam i postmodernizam u filozofiji. *Delo*, XXXV(4–5), 93–106.
5. Вујисић-Живковић, Н. (2009). Педагогизација као концепцијски оквир за разумевање модерног образовања. *Зборник Инсѿиѿуѿа за ѿегаѿошка исѿраживања*, 41(2), 247–263.
6. Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna (metateorijska polazišta didaktike)*. Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac.
7. Гојков, Г. (1998). Аутентична интердисциплинарност или нешто друго. У Ж. Лазаревић (Ур.), *Методика научна и насѿавна дисципѿлина* (65–74). Учитељски факултет у Јагодини.
8. Belamarić, D. (1986). *Dijete i oblik. Likovni jezik predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Belančić, M. (1989). Postmodernistička zebnja, *Delo*, XXXV(4–5), 132–140.
10. Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, М. и Selaković, K. (2025). Koncept predškolske likovne pedagogije kao prostora umetničke koprodukcije dece i odraslih. *Zbornik radova Akademije umetnosti*, 13 (str. 230–244). Akademija umetnostii, Univerzitet u Novom Sadu.
11. Ђорђевић, Ј. (2024). Promena paradigme u istraživanju dečijeg likovnog stvaralaštva. *Zbornik radova II. Umetnost i obrazovanje. Savremene metode i koncepti obrazovanja u oblasti umetnosti* (77–91). Akademija umetnosti, Univerzitet u Novom Sadu.
12. Karlavaris, B. (2007). *Fenomen dečjeg crteža*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
13. Karlavaris, B., Kelbli, J. i Stanojević Kastori, M. (1986a). *Likovno vaspitanje za III razred pedagoške akademije*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Karlavaris, B., Kelbli, J. i StanojevićKastori, M. (1986b). *Likovno vaspitanje za IV razred pedagoške akademije*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Karlavaris, B., Kelbli, J. i Stanojević Kastori, M. (1982). *Likovno vaspitanje za II razred pedagoške akademije*. Beograd, Zavod z audžbenike i nastavna sredstva.
16. Karlavaris, B. (1963). *Likovno vaspitanje. Priručnik za nastavnike osnovne škole*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
17. Karlavaris, B. (1961). *Likovno vaspitanje od I do VIII razreda osnovne škole. Priručnik za nastavnike*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
18. Kastori, M. (1977–78). Uloga vaspitača u likovnom vaspitanju dece u predškolskoj ustanovi, *Pedagoški aktiv vaspitača, bilten 2(II), Likovno vaspitanje II*, 1–11.
19. Koks, M. (2000). *Dečji crteži*. Prevela Gordana Miljević. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd.
20. Kraguljac, M. i Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjavnje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
21. Krivak, M. (2005). Predgovor. У J-F. Lyotard (prevod Tatiana Tadić), *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju* (v–viii). Zagreb: IBIS grafika. (Originalni rad *La Condition postmoderne: report sur le savoir*, 1979).

22. Krnjaja, Ž. (2014). Ideologije obrazovnih programa: Šta očekujemo od obrazovanja. Stanje i perspektive u Srbiji. *Sociologija*, LVI(3), 286–303.
23. Lyotard, J-F. (prevod Tatiana Tadić) (2005). *Postmoderno stanje. Izveštaj o znanju*, Zagreb: IBIS grafika. (Originalni rad *La Condition postmoderne: report sur le savoir*, 1979).
24. Маравић, М. (2014а). Модерне и постмодерне основе уметничког образовања: Од ликовне ка визуелној култури, *Насџава и васџиџање*, 2, 203–214.
25. Маравић, М. (2014б). Социјалне конструкције појма дечје уметности, *Зборник Инсџиџуџа за џедаџошка исџраживања*, 46(2), 385–398.
26. Miškeljin, L. (2022). *Detinjstv(a)o – konceptualizacije i kontekstualizacije: implikacije za praksu predškolskog vaspitanja*. Beograd: Univerzitet, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
27. Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 2, Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
28. Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 39, 57–68.
29. Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača. Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Clio.
30. Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*, 1, 145–162.
31. Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku – Između moderne i postmoderne*. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
32. Savić, M. (2002). Praktične implikacije „Postmoderne filozofije”. *Filozofija i društvo*, XIX–XX, 21–38.
33. Сучевић, V. (2009). Socijalne i radne kompetencije vaspitača kao preduslov kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. *Norma*, 14(2), 179–188.
34. Tomanović, S. (Ed.). (2004). *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
35. Филиповић, С. и Каменов, Е. (2009). *Мудросџ чула III гео. Дечје ликовно сџваралаџџво*. Нови Сад: Dragon.
36. Филиповић, С. (2011). *Меџодика ликовноџ васџиџања и образовања*. Београд: Универзитет уметности и издавачка кућа КЛЕТТ.
37. Freire, P. (sa L. Pavić Rogošić) (2002). *Pedagogija obespravljenih. Paulo Freire*. ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.
38. Хаџи Јованчић, Н. (2014). Методика ликовног васпитања. У П. Пијановић (Ур.), *Лексикон образовних џермина* (стр. 406). Београд: Учитељски факултет.
39. Хаџи Јованчић, Н. (2012). *Умеџносџи у оџшџем образовању. Функције и џрисџуџи на сџаџи*. Београд: Клетт.
40. Џинкић, О. (2019). Историјски приказ реформних педагошких идеја – данашњи исходи и достигнућа. *Зборник радова Педаџошкоџ факулџеџа* 21, 9–26.
41. Џиновић Којић, Д. (2018). Образовање васпитача предшколске деце (Образовни пут васпитача од прве школе за васпитаче до академског образовања на Учитељском факултету). У П. Пијановић (Ур.), *Учиџељски факулџеџи 1993–2018 (сџр. 63–74)*. Београд: Учитељски факултет.
42. Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Horetzky, Zagreb, Vlees & Beton, Ghent.

Литература на енглеском језику:

1. Alland, A. Jr. (1983). *Playing with Form. Children Draw in Six Cultures*. Columbia University Press.
2. Alloway, N. (1997). Early childhood education encounters the postmodern: What do we know? What can we count as 'true'? *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 1–5.
3. Anning, A. (2009). Conversations Around Young Children's Drawing: The Impact of the Beliefs of Significant Others at Home and School. (Reprinted from *International Journal of Art & Design Education*, 21(3), 2002). In S. Herne, S. Cox & R. Watts (Eds.), *Readings in Primary Art Education* (pp. 169–184). Intellect Books.
4. Anning, A. & Ring K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Open University Press.
5. Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum*. Fourth edition. Routledge.
6. Apple, M. W. (2015). Understanding and interrupting hegemonic projects in education: learning from Stuart Hall. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(2), 171–184.
7. Apple, M. W. (1993). What Post-modernists Forget: cultural capital and official knowledge. *Curriculum Studies*, 1(3), 301–316.
8. Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*, (pp. 3–20). Routledge.
9. Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1997). *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press.
10. Aronowitz, Stanley (2008). *Against Schooling Toward an Education that Matters*. Boulder. London: Paradigm Publishers.
11. Arnheim, R. (1997). A Look at a Century of Growth. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 9–16). National Art Education Association.
12. Arnheim, R. (1983). Victor Lowenfeld and Tactility. *The Journal of Aesthetic Education*, 17(2), 19–29.
13. Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. The New Version. University of California Press.
14. Ashwin, C. (1981). Pestalozzi and the origins of pedagogical drawing. *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 138–151.
15. Atkinson, D. (2002). *Art in Education: Identity and Practice*. Kluwer Academic publishers.
16. Atkinson, D. (1991). How Children use Drawing. *Journal of Art & Design Education*, 10(1), 57–72.
17. Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.). (2007). *Handbook of Ethnography*. Sage Publications.
18. Barns, R. (1990). *Teaching Art to Young Children 4–9*. Routledge Falmer.
19. Barthes, R. (1977). The death of the author. In S. Heath (Trans.), *Image–Music–Text. Essays selected and translated by Stephen Heath* (pp.142–148). Fontana Press.
20. Bauman, Z. (2003). *Intimations of Postmodernity*. (First published 1992). Routledge.
21. Beers, C. (2018). Seven Layers of Strengthening a Model Early Childhood Teacher Preparation Program. *Action in Teacher Education*, 40(1), 3–18.
22. Biesta, G. (1995). Postmodernism and the Repoliticization of Education. *Interchange*, 26(2), 161–183.
23. Birn, N. (2001). Deconstruction. In V. E. Taylor & C. E. Winquist (Eds.), *Encyclopedia of Post-modernism* (pp. 84–86). Routledge.

24. Braidotti, R. (2012). Nomadic ethics. In D. W. Smith (Ed.), *The Cambridge Companion to DELEUZE* (pp. 170–197). Purdue University and Henry Somers-Hall Royal Holloway, University of London: Cambridge University Press.
25. Bresler, L. (2007). Introduction. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. xvii–xxiv). Springer.
26. Bresler, L. (2002). School Art as a Hybrid Genre: Institutional Contexts for Art Curriculum. In: L. Bresler & C. M. Thompson (Eds), *The Arts in Children's Lives. Context, Culture and Curriculum* (pp. 169–184). Kulwer Academic Publishers.
27. Bresler, L. (1994). Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education*, 35(2), 90–104.
28. Bresler, L. & Thompson, C. M. (2002). Context Interlude. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives. Context, Culture, and Curriculum* (pp. 9–14). Kulwer Academic Publishers.
29. Byrnes, J. P. (2008). *Piaget's Cognitive-Developmental Theory*. Temple University, Philadelphia, PA, USA. Elsevier Inc.
30. Cabral, M. (2018). Fighting the Mad King: Play, Art, and Adventure in an Early Childhood Art Studio. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 77–92). Springer International Publishing AG.
31. Cary, R. (2011). *Critical Art Pedagogy. Foundations for Postmodern Art Education*. Garland Reference Library of Social Science (Vol. 854).
32. Castells, M. (1999). Flows, Networks, and Identities: A Critical Theory of the Informational Society. In Castells et al. (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 37–64). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
33. Cinquemani, S. (2018). Artistic Encounters: Ethical Collaborations Between Children and Adults. In C. M. Schulte & C. Marmé Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 61–76). Springer International Publishing AG.
34. Clahassey, P. (1986). Modernism, PostModernism, and Art Education. *Art Education*, 39(2), 44–48.
35. Clift, R. T. & Brady, P. (2005). Research on Methods Courses and Field Experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309–424). American Educational Research Association.
36. Cochran-Smith, M. & Power, C. (2010). New directions for teacher preparation. *Educational Leadership*, 67(8), 6–13.
37. Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2005). Researching Teacher Education in Changing Times: Politics and Paradigms. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69–111). American Educational Research Association.
38. Cole, M. & Scribner, S. (1979). Introduction. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Second Printing) (pp. 1–14). Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
39. Cox, M., Cooke, G. & Griffin, D. (1995). Teaching Children to Draw in the Infants School. *NSEAD*, 153–163.
40. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Falmer Press.
41. Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge Falmer.
42. Darling Kelly, D. (2004). *Uncovering the History of Children's Drawing and Art*. Praeger Publishers.

43. Davis, J. (1997a). Drawing's Demise: U-Shaped Development in Graphic Symbolization. *Studies in Art Education*, 38(3), 132–157.
44. Davis, J. (1997b). The „U” and the Wheel of „C”: Development and Devaluation of Graphic Symbolization and the Cognitive Approach at Harvard Project Zero. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 45–58). National Art Education Association.
45. Dayan, Y. (2008). Towards professionalism in early childhood practicum supervision – a personal journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 153–170.
46. Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Translation and Foreword by Brian Massumi. Minneapolis and London: University of Minnesota Press.
47. Dyson, A. (2009). Originality and Originals, Copies and Reproductions: Reflections on a Primary School Project. (Reprinted from *International Journal of Art & Design Education*, 3(2), 1984). In S. Herne, S. Cox & R. Watts (Eds.), *Readings in Primary Art Education* (pp. 197–206). Intellect Books.
48. Đorđević, Jovana (2025). Comprehending preschool children's art activities as collaborative engagements. In A. Sarvanović & M. Sokolović Ignjačević (Eds.), *Art (of) Education in a Changing World. Book of Papers from International scientific conference* (pp. 50–61). University of Belgrade, Faculty of Education.
49. Eagleton, Terry (2004). *AfterTheory*. New York: Basic Books.
50. Eagleton, Terry (1996). *The illusions of postmodernism*. Blackwell Publishing.
51. Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1998). Introduction: Background and Starting Points. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. Second Edition. (pp. 5–26). Ablex Publishing.
52. Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
53. Efland, A. (2004). The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education. *The Journal of Aesthetic Education*, (38)4, 71–80.
54. Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism*. Sage Publications Ltd.
55. Feldman, D. H. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Second Edition. Ablex Publishing Corporation.
56. Flecha, R. (1999). New Educational Inequalities. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 65–82). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
57. Floden, R. & Meniketti, M. (2005). Research on the Effects of Coursework in the Arts and Sciences and in the Foundations of Education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 261–308). American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
58. Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (208–226). University of Chicago Press.
59. Freedman, K. (1997). Artistic Development and Curriculum: Sociocultural Learning Considerations. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 95–106). National Art Education Association.
60. Freiré, P. (1999). Education and Community Involvement. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 83–91). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
61. Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. Second Edition. (pp. 161–178). Ablex Publishing.

62. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (2005). The Context and Inspiration of Our Work. In L. Gandini, L. Hill, L. Boyd Cadwell & C. Schwall (Eds.), *In the Spirit of the Studio: Learning from the Atelier of Reggio Emilia* (pp. 1–5). Teachers College, Columbia University.
63. Gardner, H. (1980). *Artful Scribes. The Significance of Children's Drawings*. Basic Books, INC., Publishers.
64. Gardner, H. (1983). Artistic Intelligences. *Art Education* 36(2), Art and the Mind, 47–49.
65. Giddens, A. (1996). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
66. Giroux, H. A. (1999). Border Youth, Difference, and Postmodern Education. In Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo & P. Willis (Eds.), *Critical Education in the New Information Age* (pp. 93–115). Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
67. Golomb, C. (2004). *The Child's Creation of a Pictorial World*. Second edition. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey, London.
68. Golomb, C. (1997). Representational Concepts in Clay: The Development of Sculpture. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 131–142). National Art Education Association.
69. Golomb, C. (1993a). Art and the Young Child: Another Look at the Developmental Question. *Visual Arts Research*, 19(1(37)), 1–15.
70. Golomb, C. (1993b). Rudolf Arnheim and the Psychology of Child Art. *Journal of Aesthetic Education*, 27(4), *Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim*, 11–29.
71. Gravett, S. & Ramsaroop, S. (2015). Bridging theory and practice in teacher education: Teaching schools – A bridge too far? *Perspectives in Education*, 33(1), 131–146.
72. Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. & Place, N. (2000). Transitions into Teaching: Learning to Teach Writing in Teacher Education and Beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, 631–662.
73. Grossman, P. (2005). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (425–476). American Educational Research Association.
74. Habermas, J. & Ben-Habib, S. (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, *Special Issue on Modernism*, 3–14.
75. Hallam, J. L., Lee, H. A. N. & Das Gupta, M. (2011). Multiple Interpretations of Child Art –The Importance of Context and Perspective. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 6(2), 185–193.
76. Hamblen, K. A. (2002). Children's contextual art knowledge: Local art and school art context comparisons. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives. Context, Culture, and Curriculum* (15–28). KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.
77. Halsey-Dutton, B. (2016). Concepts of Creative Risk-Taking: Issues-Based Instructional Strategies for Preservice Educators. *Art Education*, 69(1), 38–44.
78. Hartman, S., Ottley, J., Kennedy, M. & Jung, J. (2020). Empowering Early Childhood Teacher Candidates. Identifying Challenges and Facilitating Factors in Implementing the Clinical Model of Teacher Preparation. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education (1–U.S. Perspectives)*, 159–177.
79. Hristov, D. & Hrnjez, S. (2005). Hegel and Postmodernism: A Reengagement. *Philosophy and Society*, 35(2), 203–218.
80. Hurwitz, A. & Day, M. (2007). *Children and Their Art: Methods for the Elementary School*. Eighth Edition. Thomson Wadsworth.
81. Ivashkevich, O. (2009). Children's Drawings as a Sociocultural Practice: Remaking Gender and Popular Culture. *Studies in Art Education*, 51(1), 50–63.

82. James, A. (2007). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 246–257). Sage Publications.
83. James, A. & Prout, A. (Eds.) (2005). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press.
84. James, A. & Prout, A. (2005a). Introduction. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 1–6). Falmer Press.
85. James, A., & Prout, A. (2005b). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7–32). Falmer Press.
86. Jameson, F. (1997). *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press Durham.
87. Jeffers, C. S. (1993). A Survey of Instructors of Art Methods Classes for Preservice Elementary Teachers. *Studies in Art Education*, 34(4), 233–243.
88. Johnson Thiel, J. (2018). 'A Cool Place Where We Make Stuff': Co-curating Relational Spaces of Muchness. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 23–37). Springer International Publishing AG.
89. Kalin, N. & Kind, S. (2006). Invitations to Understanding: Explorations in the Teaching of Arts to Children. *Art Education*, 59(3), 36–41.
90. Kaplan, H. (2018). Circumspection in Early Childhood Classrooms: Ontological Forays into Questioning, Being, and Making. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp.165–183). Springer International Publishing AG.
91. Katz, L. G. (1998). What can we learn from Reggio Emilia? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. Second Edition (pp. 27–45). Ablex Publishing.
92. Kind, S. (2018). Collective Improvisations: The Emergence of the Early Childhood Studio as an Event-Full Place. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 5–21). Springer International Publishing AG.
93. Kindler, A. M. (2010). Art and art in Early Childhood: What Can Young Children Learn from "a/Art activities?". *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1).
94. Kindler, A. M. (2004a). Introduction: Development and Learning in Art. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 227–232). BrighamYoungUniversity.
95. Kindler, A. M. (2004b). Researching Impossible? Models of Artistic Development Reconsidered. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 233–252). BrighamYoungUniversity.
96. Kindler, A. M. (2000). Fromthe U-Curve to Dragons: Culture and Understanding of Artistic Development. *Visual Arts Research*, 26 (2(52)), 15–28.
97. Kindler, A. M. (1997). Introduction. Child Development in Art. Perspectives and Interpretations. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 1–8). National Art Education Association.
98. Kindler, A. M. (1996). Myths, Habits, Research, and Policy: The Four Pillars of Early Childhood Art Education. *Arts Education Policy Review*, 97(4), 24–30.
99. Kindler, A. M. (1993). Research in Developmental Psychology: Implications for Early Childhood Art Education Practice. (A response to Claire Golomb's paper Art and theYoung Child: Another Look at the Developmental Question.). *Visual Arts Research*, 19(1), 16–19.

100. Kindler, A. M., Liu, W. C., Pariser, D. & van den Berg, A. (2003). A cultural perspective on graphic development: Aesthetic assessment of local and foreign drawings in Taiwan. *Research in Arts Education*, May (5), 23–47.
101. Kindler, A. M. & Darras, B. (1998). Culture and Development of Pictorial Repertoires. *Studies in Art Education*, 39(2), 147–167.
102. Kindler, A. M. & Darras, B. (1997). Map of Artistic Development. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 17–44). National Art Education Association.
103. Kindler, A. M. & Darras, B. (1994). Artistic Development in Context: Emergence and Development of Pictorial Imagery in the Early Childhood Years. *Visual Arts Research*, 20(2), 1–13.
104. Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In M. Despotović, E. Hebib & B. Nemeth (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 13–29). Institute for Pedagogy and Andragogy.
105. Leeds, J. A. (1989). The History of Attitudes Toward Children's Art. *Studies in Art Education, A Journal of Issues and Research*, 30(2), 93–103.
106. LeCompte, M. D. (2009). Trends in Research on Teaching: An Historical and Critical Overview. In L. J. Saha, A. G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 25–60).
107. Lin, M. & Jones, I. (2020). Introduction. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education*, Volume 1–U.S. Perspectives, ix–xiv.
108. Lourenço, O. (2012). Piaget and Vygotsky: Many resemblances, and a crucial difference. *New Ideas in Psychology* (30), 281–295.
109. Lowenfeld, V. & Brittain, Lambert W. (1964). *Creative and Mental Growth*. Fourth Edition. The Macmillan Company, New York. Collier' Macmillan Limited, London.
110. Lowenfeld, V. (1960). Creativity in the Wake of Sputnik. *Design*, 61(3), 99–101.
111. Lowenfeld, V. (1954). Creative Growth. *Child Art, Design*, 56(1), 12–40.
112. Lowenfeld, V. (1949). Technique and Creative Freedom. *Art Education*, 2(1), 1–3.
113. Lowenfeld, V. (1945). The Meaning of Creative Activity. *Design*, 46(6), 14–15.
114. Lubeck, S. (1996). Deconstructing “Child Development Knowledge” and “Teacher Preparation”. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 147–167.
115. Lunenberg, M., Dengerink, J. and Korthagen, F. (Eds.) (2014). *The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense Publishers.
116. Luquet, G.-H. (1977). *Le dessin enfantin*. Delachaux & Niestleediteurs, Lausanne - Paris - Montreal - Bruxelles.
117. Lyotard, Jean-Francois (1986-1987). Modernity and Modernism, Postmodernity and Postmodernism. *Cultural Critique*, 5, 209–219.
118. MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2008). Preface. In G. MacNaughton, P. Hughes and K. Smith (Eds.), *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies* (pp. viii–ix). Cambridge Scholars Publishing.
119. MacNaughton, G. & Smith, K. (2008). Engaging ethically with young children: principles and practices for consulting justly with care. In G. MacNaughton, P. Hughes and K. Smith (Eds.), *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies* (pp. 31–43). Cambridge Scholars Publishing.
120. MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Routledge.
121. MacNaughton, G. (2003). *Shaping early childhood. Learners, Curriculum and Context*. Open University Press.

122. Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*. Second Edition (pp. 49–98). Ablex Publishing.
123. Malaguzzi, L. (1993). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Exchange* 3(94).
124. Malvern, S. B. (1993). Inventing 'Chil dart': Franz Cizek and Modernism. *British Journal of Aesthetics*, 33(3), 262–272.
125. Matthews, J. (1999). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. UK Falmer Press.
126. Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O. & Puroila, A-M. (2021). Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156–1170.
127. McClure, M., Tarr, P., Thompson, C. M. & Eckhoff, A. (2017). Defining quality in visual art education for young children: Building on the position statement of the Early Childhood Art Educators. *Arts Education Policy Review*, 118(3), 154–163.
128. McArdle, F. & Piscitelli, B. (2002). Early childhood art education: A palimpsest. *Australian Art Education*, 25(1), 11–15.
129. Milbrandt, M. K., Marzilli Miraglia, K. & Zimmerman, E. (2018). An Analysis of Current Research in Studies in Art Education. *International Journal of Education Through Art, Studies in Art Education*, 59(1), 39–54.
130. Moloney, M. (2020). Practicum or Field Experiences as a Critical Aspect of Early Childhood Teacher Preparation. What Works, What Requires Attention?. *Critical Issues in Early Childhood Teacher Education, 2 – International Perspectives*, 105–125.
131. Moss, P. (2000). Training of early childhood education and care staff. Chapter 2. *International Journal of Educational Research*, 33, 31–53.
132. Murphy, T. S. (2001). Rhizome. In V. E. Taylor & C. E. Winquist (Eds.), *Enciclopedia of Post-modernism* (pp. 345–346). Routledge.
133. Newton, C. & Kantner, L. (1997). Cross-Cultural Research in Aesthetic Development: A Review. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 165–182). National Art Education Association.
134. Odichi-Dan Ugorji, M. (2018). From Intermediality to Plurimediality: Deleting the Lines of Medium Essentialism in Creative Media and Digital Rhetoric. *Journal of Advertising and Public Relations*, 1(1), 15–20.
135. Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345–375.
136. Paulston, R. G. (1999). Mapping Comparative Education after Postmodernity. *Comparative Education Review*, 43(4), 438–463.
137. Pearson, P. (2001). Towards Theory of Children's drawing as Social Practice. *National Art Education Association A Journal of Issues and Research*, 42(4), 348–365.
138. Piaget, J. (1972). A structural foundation for tomorrow's education. *Prospects*, II(1).
139. Piaget, J. (1966). The Psychology of Intelligence and Education. *Childhood Education*, 42(9), 528–528.
140. Piaget, J. (1955). Perceptual and cognitive (oroperational) structures in the development of the concept of space in the child. *Acta Psychol*, 11, 41–46.
141. Piscitelli, B., Mai Chi, P. T. & Zhichao, C. (1999). Young Children's Art Education in Australia, Vietnam and China: A Comparative Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 19(1), 21–30.
142. Prout, A. (2003). Participation, policy and the changing conditions of childhood. In C. Hallet & A. Prout (Eds.), *Hearing the Voices of Children. Social Policy for a New Century* (pp. 11–25). Routledge Falmer.

143. Prout, A. & James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In A. James and A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp. 7–32). Falmer Press.
144. Reynolds, C. P. (1933). Child Art in the Franz Cizek School in Vienna. *Childhood Education*, 10(3), 121–126.
145. Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. In G. MacNaughton, P. Hughes & K. Smith (Eds.), *Young Children as Active Citizens: Principles, Policies and Pedagogies* (44–59). Cambridge Scholars Publishing.
146. Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. Second edition. Routledge.
147. Rech, L. (2018). “Now We All Look Like Rapunzels”: Drawing in a Kindergarten Writing Journal. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 39–60). Springer International Publishing AG.
148. Reith, E. (1997). Drawing Development: The Child’s Understanding the Dual Reality of Pictorial Representations. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 59–80). National Art Education Association.
149. Richards, R. (2018). Sensitive and supportive Interactions: Tuning into Children’s Request for Help During Art-Making. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (93–116). Springer International Publishing AG.
150. Rolfe, L. (2006). Using Learner Journals in Teacher Education in the Arts. In P. Burnard & S. Hennessy (Eds.), *Reflective Practice in Arts Education* (pp. 95–106). Springer.
151. Roman, D. (2001). Poststructuralism. In V. E. Taylor & C. E. Winquist (Eds.), *Enciclopedia of Postmodernism* (pp. 308–310). Routledge.
152. Rust, V. D. (1991). Postmodernism and Its Comparative Education Implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610–627.
153. Ryan, S. & Grieshaber, S. (2005). Shifting from Developmental to Postmodern Practices in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 34–45.
154. Saunders, R. J. (1960). The Contributions of Viktor Lowenfeld to Art Education; Part I: Early Influences on His Thought. *Studies in Art Education*, 2(1), 6–15.
155. Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns*. SAGE Publications, Inc.
156. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, Inc.
157. Schulte, C. M. (2018). The Will-to-Research Children’s Drawing. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 213–228). Springer International Publishing AG.
158. Snorre M., Boysen, W., Corn_etSørensen, M., Jensen, H., VonSeelen, J. & Skovbjerg, H-M. (2022). Playful learning designs in teacher education and early childhood teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 120, 1–10.
159. Spodek, B. (1993). Selecting Activities in the Arts for Early Childhood Education. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 11–17.
160. Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing Art Education: Mapping International Histories. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 7–30). Springer.
161. Stinson, S. (2002). What We Teach is Who We Are: The Stories of Our Lives. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children’s Lives. Context, Culture, and Curriculum* (pp. 157–168). Kluwer Academic Publishers.
162. Stott, F. & Bowman, B. (1996). Child Development Knowledge: A Slippery Base for Practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169–183.

163. Sullivan, G. (1993). Art-Based Art Education: Learning That Is Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist. *Studies in Art Education*, 35(1), 5–21.
164. Tarr, P. (2018). Dancing Rainbows, Naughty Rainbows: Reflections on Teaching, Learning and Researching in the Arts with Young Children. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp.229–236). Springer International Publishing AG.
165. Tarr, P. (2003). Reflections on the Image of the Child: Reproducer or Creator of Culture. *Art Education*, 56(4), 6–11.
166. Taylor, V. E. & Winquist, C. E. (Eds.) (2001). *Encyclopedia of Postmodernism*. Routledge.
167. Thompson, C. M. & Schulte, C. M. (2018). Introduction. In C. M. Schulte & C. M. Thompson (Eds.), *Communities of Practice: Art, Play, and Aesthetics in Early Childhood* (pp. 1–4). Springer International Publishing AG.
168. Thompson, C. M. (2017). Listening for Stories: Childhood Studies and Art Education. *Studies in Art Education*, 58(1), 7–16.
169. Thompson, C. M. (2016). The spaces between: Children, teachers, researchers, artists. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 5(1), 115–121.
170. Thompson, C. M. (2015). Constructivism in the Art Classroom: Praxis and Policy. *Arts Education Policy Review*, 116(3), 118–127.
171. Thompson, C. M. (2015b). Prosthetic Imaginings and Pedagogies of Early Childhood Art. *Qualitative Inquiry*, 21(6), 554–561.
172. Thompson, C. M. (2012). Repositioning the Visual Arts in Early Childhood Education. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 219–240). Routledge.
173. Thompson, C. M. (2009). Mira! Looking, Listening, and Lingering in Research With Children. *Visual Arts Research*, 35(1), 24–34.
174. Thompson, C. M. (2005). Under Construction: Images of the Child in Art Teacher Education. *Art Education*, 58(2), 18–23.
175. Thompson, C. M. (2003). Kinderculture in the Art Classroom: Early Childhood Art and the Mediation of Culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 135–146.
176. Thompson, C. M. (2002). Drawing together: Peer influence in preschool-kindergarten art classes. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives. Context, Culture and Curriculum* (pp. 129–138). Kluwer Academic Publishers.
177. Thompson, C. M. (1999a). Drawing Together: Peer Influence in Preschool-Kindergarten Art Classes. *Visual Art Research*, 25(2), *Context in Early Artistic Learning*, 61–68.
178. Thompson, C. M. (1999b). Action, Autobiography and Aesthetics in Young Children's Self-Initiated Drawings. *NSEAD*, 155–161.
179. Thompson, C. M. (1995). "What Should I Draw Today?" Sketchbooks in Early Childhood. *Art Education*, 48(5), *The Life world of the Teacher of Art*, 6–11.
180. Thompson, C. M. (1990). "I Make a Mark" The Significance of Talk in Young Children's Artistic Development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 215–232.
181. Tzu, P. W., Yang, C. H. & Wright, S. K. (2011). Child-centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, 6(8), 554–559.
182. Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. Routledge.
183. Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.
184. Villacañas DeCastro, L. (2016). *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire Phenomenal Forms and Educational Action Research*. PalgraveMacmillan.

185. Vygotsky, L. S. (With Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S & Souberman, E) (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.
186. Vygotsky, L. S. (1929). II. The Problem of the Cultural Development of the Child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36(3), 415–434.
187. Walsh, D. J. (2002). Constructing an artistic self: A cultural perspective. In L. Bresler & C. M. Thompson (Eds.), *The Arts in Children's Lives. Context, Culture, and Curriculum* (pp. 101–112). Kluwer Academic Publishers.
188. Watts, R. (2010). Responding to children's drawings, Education 3-13. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(2), 137–153.
189. Willats, J. (2005). *Making Sense of Children's Drawings*. Lawrence Erlbaum Associates.
190. Wilson, B. (2008). Contemporary Art, the Best of Art, and Third-site Pedagogy. *Art Education*, 61(2), 6–9.
191. Wilson, B. (2007). Art, Visual Culture, and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than. *Visual Arts Research*, 33(2), *Child Art After Modernism*, 6–20.
192. Wilson, B. (2004). Child Art After Modernism: Visual Culture and New Narratives. In E. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299–328). Brigham Young University.
193. Wilson, B. (1999). Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character. *Visual Arts Research*, 25(2), *Context in Early Artistic Learning*, 48–60.
194. Wilson, B. (1997a). Child Art, Multiple Interpretations, and Conflict of Interest. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 81–94). National Art Education Association.
195. Wilson, Brent (1997b). Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreters. *Human Development*, 40, 155–168.
196. Wilson, B. (1985). The Artistic Tower of Babel: Inextricable Links Between Culture and Graphic Development. *Visual Arts Research*, 11(1(21)), 90–104.
197. Wilson, B. & Thompson, C. M. (2007). Pedagogy and the Visual Culture of Children and Youth. *Visual Arts Research*, 33(2) *Child Art After Modernism*, 1–5.
198. Wilson, B. & Wilson, M. (1987). Pictorial Composition and Narrative Structure: Themes and the Creation of Meaning in the Drawings of Egyptian and Japanese Children. *Visual Arts Research*, 13(2), 10–21.
199. Wilson, B. & Wilson, M. (1984). Children's Drawings in Egypt: Cultural Style Acquisition as Graphic Development. *Visual Arts Research*, 10(1), *Psychology and Visual Arts Research*, 13–26.
200. Wilson, B. & Wilson, M. (1981). The Use and Uselessness of Developmental Stages. *Art Education*, 34(5), 4–5.
201. Wilson, B. & Wilson M. (1977). An Iconoclastic View of the Imagery Sources in the Drawings of Young People. *Art Education*, 30(1), 4–12.
202. Winner, E. & Hetland, L. (2008). Art for our Sake School Arts Classes Matter More than Ever-But Not for the Reasons You Think. *Arts Education Policy Review*, 109(5), 29–32.
203. Winner, E. & Drake, J. E. (Eds.) (2022). *The Child as Visual Artist*. Cambridge University Press.
204. Woodhead, M. (2009a). Childhood studies. Past, present and future. In M. J. Kehily (Ed.), *An introduction to childhood studies*. Second edition (pp. 17–31). Open University Press.
205. Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
206. Woodhead, M. (2009b). Child Development and the Development of Childhood. In J. Overturup, W. A. Corsaro & M-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 46–61). Palgrave Macmillan.

207. Woodhead, M. (2005). Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs. In A. Kamesand A. Prout (Eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (pp.61–73). Falmer Press.
208. Wolf, D. & Davis Perry, M. (1988). From Endpoints to Repertoires: Some New Conclusions about Drawing Development. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), *Special Issue: Art, Mind, and Education*, 17–34.
209. Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood. Meaning-Making and Children's Drawings*. SAGE Publications Ltd.
210. Zimmerman, E. (2004). Introduction to Teaching and Teacher Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp.409–415). National Art Education Association & Lawrence Erlbaum Associates.

Правилници и званични извештаји:

1. Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања („Службени гласник РС”, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон, 2018).
2. Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовој професионалној развоја („Службени гласник РС”, бр.88/17 и 27/18 - др. закон)
3. Правилник о Ошћим основама предшколског програма („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 14/06).
4. *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators, A Position Statement Held on Behalf of the Early Childhood Education Profession*, Adopted by the NAEYC National Governing Board November 2019.
5. CoRe– Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A study for the European Commission Directorate General for Education and Culture. Final Report, University of East London, University of Gent (2011).
6. Књиге предмета:
 Књига предмета, Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крајевцу (2018). <https://pfu.kg.ac.rs/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/>
 Књига предмета, Педагошки факултет у Врању Универзитет у Нишу (2020). <https://www.pfvr.ni.ac.rs/akreditacija/>
 Књига предмета, Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитет у Београду (2021). https://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=35024
 Књига предмета, Учитељски факултет у Призрену – Лейосавић, Универзитет у Приштини (2021). <https://uf-pz.net/studije/osnovne-akademske-studije/vaspitac-predskolskih-ustanova/>
 Књига предмета, Факултет педагошких наука Универзитет у Крајевцу у Јајодини (2022). <https://pefja.kg.ac.rs/oas-pv/>
 Књига предмета, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду (2023). <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/courses-list /2023-03-14-09-00-11/2023-03-1409-27-01 /2023-03-14-09-30-5>

ПРИЛОГ 1: ПРОТОКОЛ ИНТЕРВЈУА

ОПШТИ СЕГМЕНТ:

- Научно/академско звање?
- Године радног стажа на високообразовној институцији?
- Које године су написани актуелни силабуси предмета из области методике ликовног васпитања и образовања?
- Колико често се коригују садржај и циљеви предмета из ове области?
- У ком семестру се слушају предмети, колико часова укупно?
- Да ли се коригују садржаји и приступи настави ван акредитационе форме?
- Шта подразумева рад на унапређењу и осавременавању наставе из предмета?
- Кључне теме и парадигме Вашег научно-истраживачког рада?
- Да ли сте писали или планирате да напишете уџбеник/приручник за своје предмете из области методике ликовног васпитања и образовања?

ТЕМЕ ПРОБЛЕМА ИСТРАЖИВАЊА У НАСТАВИ ПРЕДМЕТА ИЗ ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Дечија уметност

- Да ли се користи појам дечије уметности и са којим значењем?
- Како се описују одлике ове уметности, на којим претпоставкама је заснована?

Развој дечијег ликовног израза

- Фазе развоја ликовног израза: на чијим теоријама се заснива садржај ове теме?
- На који начин се ова тема обрађује (афирмативно, критички, деконструктивно)?
- Чему служи познавање карактеристика фаза у пракси ликовног васпитања и образовања?
- Да ли се у настави обрађује утицај културе и окружења на ликовни развој деце предшколског узраста?
- Да ли се у настави обрађују питања утицаја вршњака и васпитача на развој ликовног израза деце предшколског узраста?

Педагошка пракса – методе и стратегије васпитно-образовног рада у области ликовног васпитања и образовања деце предшколског узраста

- Коју дефиницију ликовног васпитања и образовања користите?
- Како су дефинисани циљеви и задаци ликовног васпитања и образовања?
- Које садржаје обухвата ликовно васпитање у предшколском узрасту?
- Како се разуме педоцентрична ликовна педагогија?
- Која је улога васпитача у ликовном васпитању и образовању?
- Које методе се промовишу у раду са децом?
- Да ли се и на који начин обрађују: дијалог, педагогија слушања, копродукција, педагогија трећег простора?
- На који начин садржаји предмета одговарају на захтеве Основа програма ПВО *Године узлећа*?

Образовање студената

- Како се повезује теорија са праксом?
- Да ли се примењују стратегије рада са студентима које их директно укључују у истраживачке пројекте (опсервација, интерпретација, сакупљање и анализа артефаката)?
- Како се развија рефлексивна пракса?
- Да ли се примењује стратегија ситуирања знања (преиспитивање историјског, друштвеног, политичког, економског и културолошког контекста који чине оквир за развијање различитих разумевања и пракси повезаних са васпитањем и образовањем деце предшколског узраста)?
- Да ли постоје формулари по којима студенти планирају реализацију ликовних активности/планираних ситуација учења?

Биографија ауторке

Јована Н. Ђорђевић рођена је 1986. године у Параћину. Живи у Београду.

Основне академске студије завршила је 2010. године на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, одсек за Зидно сликарство. Мастер дипломе стекла је на Универзитету уметности у Београду у оквиру интердисциплинарних мастер студија *Културна полифика и менаџмент* (2012) и на програму за *Образовање професора предметне наставе* (изборна област – методика наставе ликовне културе) на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини (2019).

У периоду од 2016. до 2017. године, била је ангажована као стручни сарадник у настави из уже стручне области *Ликовна уметност са методиком* на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Од 2018. године запослена је на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у Јагодини као асистент у оквиру катедре за дидактичко-методичке науке, ужа научна односно уметничка област Ликовна уметност са методиком наставе.

Ђорђевић је од 2010–2020. била активна у домену уметности са реализованих 6 самосталних изложби цртежа и слика у земљи и са учешћем на више десетина групних изложби у земљи и иностранству. Научним радом се активно бави од 2014. године са преко 20 радова објављених у домаћим и међународним научним часописима. Учествовала је на стручним и научним међународним конференцијама, објавила 1 научну монографију (*Савремени шокови уметничког пржишћа: Уметници и нове компетенције*. Београд: Библиотека Initium Задужбине Андрејевић), 1 приручник и друге стручне публикације. Ауторка је педагошког пројекта *Ликовна колонија као подршка нејовању и развоју даровитости за ликовни израз деце предшколског узраста* која се одржава од 2022. године на Факултету педагошких наука у Јагодини.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Јована Н. Ђорђевић

Број индекса: 2020/3004

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом:

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И
ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

У Београду, 03.04.2026.

Потпис аутора

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Јована Н. Ђорђевић

Број индекса: 2020/3004

Студијски програм: Методика наставе

Наслов рада: ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВ-
НОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ:
ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА

Ментор: Др Марија Павловић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

У Београду, 03.04.2026.

Потпис аутора

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ МЕТОДИКЕ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И
ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ПОСТМОДЕРНОГ ДИСКУРСА

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
- 3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

У Београду, 03.04.2026.

Потпис аутора

1. **Ауторство.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваје умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.