

Кристинка И. Селаковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за методике

УДК 37.011.33:7
37.015.3:005.32
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.229S
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

УМЕТНИЧКО ДЕЛО КАО ПОКРЕТАЧ МЕТАКОГНИТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Ајсџиракџи: Овај рад бави се питањем како уметничко дело у настави ликовне културе може код ученика млађег школског узраста да помогне при метакогнитивном учењу, са нагласком на њиховом учењу али и учењу других. Метакогнитивне активности повезане са уметношћу подстичу код ученика истраживање, рефлексiju и сазнање о личним знањима. Когнитивни и афективни допринос учења у настави ликовне културе кроз посматрање и проучавање уметничког дела може се објаснити помоћу теорије вишеструких интелигенција америчког психолога Гарднера и начело приступних тачака које је он истицао као важан начин при разумевању садржаја. Гарднерово схватање интелигенције корисно је приликом планирања активности на часу наставе ликовне културе или у музеју приликом проучавања уметничког дела. Посебан осврт дат је на истраживање Џесике Дејвис (Jassica Davis), Гарднерове сараднице, чланице тима Пројекта *Zero* и идејног творца Пројекта *MUSE*, у ком је повезала школе и музеје, указавши на велики образовни значај музеја. Сматра се да успостављање успешне комуникације кроз добро осмишљена питања у оквиру приступних тачака позитивно утиче на развој мишљења код деце, размену искустава у одељењу и сарадњу приликом учења. Метода приступних тачака може да се имплементира у наставу, чиме би се побољшао и унапредио наставни план и програм који има за циљ развијање метакогнитивног учења, покретање ученика да буду активни и да имају самоиницијативу у настави.

Кључне речи: метакогнитивне стратегије учења, конструктивизам, настава ликовне културе, уметничко дело, начело приступних тачака.

УВОД

Веома дуго у нашој јавности, али и у свету, влада мишљење да је настава ликовне културе један лаган предмет који служи за забаву, одмор од „тешких предмета” и да је занимање уметника непрофитабилно. Уметност се углавном ставља у домен емотивног, при чему се наводи да се на часу ликовне културе може само цртати и сликати, а никако нешто научити и сазнати. С друге стране, психолози, педагози, филозофи, теоретичари уметности и

стручњаци у области образовања пред савремену наставу ликовне културе постављају озбиљне циљеве и задатке, проналазећи у уметности одговарајуће поље које ће код ученика кроз игру развијати креативност, машту, дивергентно мишљење и истраживачко учење. Дакле, у исто време, поред афективног домена, указује се на чињеницу да ликовно образовање има и когнитивну улогу и да као део општег образовања и обавезног школовања има значајну улогу за целокупни развој ученика.

Иако се програм ликовне културе у млађим разредима основне школе углавном заснива на процесу истраживачког учења и стварања, не сме се заборавити да овај предмет развија и негује способност перцепције, рецепције, реакције на уметничка дела, као и култивисање естетског осећања код деце. Зато је важно истовремено повезивати и развијати продуктивне и рецептивне ликовне способности. Стога поједини аутори (Берцајт 2001; Брајчић, Кушчевић 2016; Дух, Чагран, Хузјак 2012; Дух, Херзог 2020; Павловић 2016; Селаковић 2014) постављају уметничко дело у интересно подручје ученика као један од примарних циљева ликовног образовања и васпитања.

Уметничко образовање требало би да тежи откривању значења путем дечјег личног ликовног искуства. Учење деце о уметницима и значењу уметничких дела требало би да се спроводи кроз спајање идеја о уметности са њиховим личним световима. Подстицањем ученика да се укључе у „читање” слика и у разговоре у вези са тим шта виде, стимулише се прелаз од површног разумевања уметничких дела до личне идентификације са њима. У овом процесу наставници/учитељи имају велику улогу. Уместо да им изнесу биографске или техничке податке и информације, они би требало да помогну ученицима да се идентификују са садржајем дела наводећи их да то виде сопственим очима. Тиме им омогућавају значајна открића која су степенице ка стицању знања.

Педагошки интерес за учење усмерен је ка томе да се ученицима понуди ослонац у освајању простора који се остварују учењем. Врло често ученици уче напамет сматрајући да ће простим меморисањем доћи до добре оцене. Они се зато ослањају на ниже когнитивне процесе (меморија, препознавање и слично) и не виде корист од овладавања новим стратегијама учења. Метакогнитивни процеси су процеси вишег реда који укључују размишљање о властитом мишљењу, сазнање о властитим знањима и рефлексiju о мисаоним поступцима. Зато је важно понудити ученицима различите стратегије учења јер је у процесу учења најважније научити како се учи. Нарочито им треба указати на то како стратегије чине учење ефикаснијим уз мањи утрошак енергије. Кључни појам који одређује природу саморегулисаног учења је кружни процес којим ученик прати своје активности и на темељу повратних информација мења своје понашање током учења како би остварио свој циљ (Визек-Видовић и др. 2003: 371).

Крајем седамдесетих година двадесетог века Флавел (Flavell) је покренуо читав низ истраживања везаних за когнитивни развој и феномен метакогниције. Под метакогницијом се обично подразумева знање о сопственом когнитивном функционисању и стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем (Мирков 2006: 8). Најкраће, метакогницију је могуће одредити као „когницију о когницији”. Флавел (1979, према: Канкараш 2004) сматра да овај појам обухвата метакогнитивна знања, метакогнитивне доживљаје, циљеве или задатке метакогниције и метакогнитивне акције или стратегије. Дакле, знања о томе који чиниоци утичу на ток когнитивног подухвата и на који начин, који су то доживљаји који претходе, следе или се догађају током обављања задатка и тежња да се примене специфичне технике које могу помоћи у обављању когнитивног задатка.

Метакогниција је често коришћена као средство саморегулације учинка – на пример, да нам укаже када не знамо, да побољша меморију, или чак повећа креативност. Метакогниција је засигурно циљ сам по себи, пут ка знању, о сопственом сазнавању и сазнавању других (Дејвис 2000: 341). Џесика Хофман Дејвис (Jessica Hoffmann Davis) метакогницију посматра не само као средство за самоупознавање, самосазнавање (*self-knowledge*), већ и за упознавање и разумевање (*appreciation*) других (Дејвис 2000: 341).

ПРОЈЕКАТ ZERO И ПРОЈЕКАТ MUSE

Истраживања која су се односила на учење где је уметничко дело било покретач инспирисала је савремене истраживаче да констатују да је стратегија метакогнитивног учења управо онај моћни алат који нам је потребан да бисмо култивисали активно учење, а оно је веома заступљено у ликовном образовању. Ученици који активно уче су они који су свесни својих индивидуалних моћи за схватање значења и који имају поштовања према бројним алтернативним приступима које могу прихватити (Дејвис 2000: 342).

Џесика Хофман Дејвис је своју пажњу усмерила на то како структурирано мишљење о мишљењу може да буде драгоцено у учионици приликом посматрања и разматрања уметничког дела, чак и за веома малу децу (Дејвис 2000: 341). Уметничка дела су посебно богати извори за позивање и вредновање вишеструких перспектива различитих перцепција. Као примере „мишљења о мишљењу”, који ученицима могу помоћи при саморегулисаном (метакогнитивном) учењу са нагласком на њиховом учењу и учењу других, а кроз разматрање савремених когнитивних перспектива, она је користила у својим истраживањима две теоријске структуре. Посебно је нагласила значај теорије коју је описао психолог Хауард Гарднер (Howard Gardner) – начело приступних тачака (*The Entry Point, EP*) (1991, 1999) – и са њом повезане и познатије теорије вишеструких интелигенција (*Multiple intelligences, MI*

Theory, 1999). Гарднерове вишеструке интелигенције и начело приступних тачака истражују се као аутентичне теме за наставу у учионици. Предлажући и разматрајући метакогнитивне активности повезане са уметношћу, а које подстичу истраживање, доступност и рефлексију, овај рад се ослања на истраживање које је водила Дејвисова као идејни творац Пројекта *MUSE* у којем је повезала школе и музеје и указала на образовни значај музеја.

Гарднер је на Универзитету Харвард још давне 1967. године са филозофом Нелсоном Гудманом (Nelson Goodman) и својом истраживачком групом (David Perkins, Cynthia Quense, Steve Seidel, Shari Tishman) започео *Project Zero* са тежњом да се проучи и побољша уметничко образовање. Основни циљ овог пројекта је да истражи, разуме и унапреди процес учења код деце и одраслих у уметности и хуманистичким научним дисциплинама, на индивидуалном, али и на институционалном нивоу. Сам његов назив је указивао на стање у проучавању уметничког развоја у том тренутку. Требало је поћи од нуле, ни од чега, али је то омогућавало учесницима пројекта да сакупљају и праве фондове за различити низ активности током последњих четрдесет и више година. По свом обиму и значају овај интердисциплинарни пројекат истраживања уметничког развоја и образовања интегрисао је когнитивну и развојну психологију, процес учења у уметности и другим дисциплинама (лингвистика и филозофија). За теоријску поставку програма узели су схватања већег броја аутора – Арнхајма, Пијажеа, Колберга, Фројда и др.

Поставили су ученика у центар образовног процеса, уважавајући различите начине учења помоћу којих појединац учи у различитим фазама живота, као и њихове индивидуалне разлике у доживљавању света и изражавању својих идеја. Истраживања у оквиру пројекта *Zero* имала су за циљ да се помогне стварање заједнице независних ученика који умеју да размишљају како би се омогућило дубље разумевање дисциплина и унапредило критичко и креативно мишљење. Гудман је веровао да учење у уметности треба проучавати као озбиљне когнитивне активности, али да је требало почети од почетка, те је тако пројекат и добио име.

Много година касније, такође у оквиру Универзитета Харвард, настао је Пројекат *MUSE* (*Museums Uniting with Schools in Education*), који је трајао од 1994. до 1996. године. У оквиру пројекта организована је сарадња са истраживачима, наставницима, музејским педагозима и директорима школа у Америци и иностранству да би се током две године рада истражио потенцијал музеја и доказала његова велика улога и важност у уметничком образовању.

Успостављање веза и сарадње између уметничких музеја и учења у школи најчешће се заснива на предметима и теми. На пример, ученици посете изложбу грчке уметности као део наставе историје или наставне теме о херојима која се изучава на часовима енглеског. Пројекат *MUSE* променио је фокус са предмета или теме на ученика, као и на везе које су засноване на самој активности учења. У том контексту, на пример, ученици који посећују

уметнички музеј развијају вештине посматрања које им могу послужити и у проучавању науке и у писању састава.

Први корак у истраживању био је упитник састављен у оквиру пројекта. Требало је одговорити на следећа питања: Зашто људи посећују уметничке музеје, како се осећају у музејима и шта уче у музејима? Одговори су допринели да се разумеју искуства и очекивања различитих едукатора (педагога) од којих многи нису повезани са уметношћу.

Следећи корак је развијање наставних средстава и образовних приступа (у учењу). Ови материјали су предлагали и пружали: 1) наставно средство названо *The Generic Game (Општиње игре)* које је садржало структуриран сет питања за стварање значења уметничког дела; 2) образовни приступ назван *The Entry Point (Присјупине тачке)*, који прилагођава различите интелигенције или образовне профиле, што значи да појединци имају различите умове са различитим мешавинама менталних репрезентација и 3) синтезу ове две идеје названу *The MUSE QUESTs (Питања за разумевање, истраживање, ллагање и мишљење)*, која подстиче размишљања о уметности кроз различите приступне тачке. Прегледом и/или „испробавањем” ове идеје у школама и музејима учесници овог пројекта помогли су да се усаврше и развију образовни приступи и настава.¹

НАЧЕЛО ПРИСТУПНИХ ТАЧАКА

Поред теорије вишеструких интелигенција, Дејвисова је користила и Гарднерово начело приступних тачака које ће помоћи ученицима и наставницима да направе везе између контекста музеја уметности и контекста учионице које нису предметно одређене. *Предметно одређење везе* Дејвисова је дефинисала као везе које се фокусирају на садржај. Традиционална посета музеју уметности омогућава ученицима да виде уметност ренесансе и оживе учење о том историјском периоду. Такође, могу се фокусирати на теме и тематско планирање наставе (Шефер 2005). На пример, пројекат о херојима може се организовати проучавањем грчке скулптуре у музеју. У оба ова примера веза се односи на *ишћа* (специфични предмет/период) саме уметности, а не на неизоставно *како*, а посматрач од свега тога гради смисао.

Током сарадње између музеја и учионице тражиле су се везе које су се базирале на учењу – оне које ученицима омогућавају да открију нове увиде о себи самима као онима који уче у јединственом окружењу, као што су музеји уметности – односно, открића која могу трансформисати учење у мноштву окружења. Гарднер је сматрао да не постоји „краљевски пут” према разумевању. Он има много предлога како побољшати разумевање и са

¹ <http://www.pz.harvard.edu/History/History.htm>

својим колегама у оквиру пројекта *Zero* осмислио је четири. Четврти и последњи приступ разумевању је већи број приступних тачака које се користе чињеницом да појединци имају различите умове са различитим мешавинама менталних репрезентација. Постојање већег броја приступних тачака приликом разумевања у настави повезује теорију вишеструких интелигенција са циљем све бољих перформанси разумевања. Гарднер верује да се тако на најбољи начин омогућава свим ученицима да постигну веће разумевање (Гарднер 2005: 121–128).

Користећи Гарднерово начело приступних тачака, Цесика Дејвис је замислила знање лоцирано у центру петостране собе. На зиду сваке собе је прозор направљен од стакла различите боје, који расипа светлост различитих боја на знање у центру собе. Тема о којој треба са ученицима разговарати и коју би требало објаснити може бити разноврсна. Дејвисова је прво почела са научним предметом (људска лобања, биљне ваши и сл. из области биологије), али је спровела и истраживање са уметничким делом у музеју. О дефиницијама различитих прозора или приступних тачака са којима је Дејвисова и раније радила (Дејвис 1996) овде се дискутује у циљу расветљавања овог приступа уметничким делима.

- Естетски: Естетска приступна тачка истиче површину и чулне квалитете објекта. У случају уметничког дела, естетски прозор може бацити светло на формалне одлике боје, линије, експресије и композиције. Такође, текстура и боја артефакта или неког предмета који се користи у настави могли би бити „осветљени” кроз естетски прозор.

- Наративни: Наративна приступна тачка отвара приче које садрже, окружују или су иза објекта. Приче о томе шта се дешава у уметничком делу може бити истакнута кроз наративну приступну тачку, као и прича о томе како је дело доспело у музеј или где је направљено.

- Логично-квантитативни: Логично-квантитативна приступна тачка износи на површину проблеме (да би се решили) зависне од дела. На пример, користећи логично-квантитативни прозор, ученици могу дискутовати о одлукама које су водиле до стварања уметничког дела, изборима које је уметник направио комбинујући материјале, или о томе како разни трагови указују на старост дела.

- Фундаментални: Фундаментална приступна тачка баца светло на филозофска питања која окружују објекат или уметничко дело. На пример, може се разматрати зашто се одређени предмет сматра уметношћу или зашто је аутентичност уметничког дела важна.

- Експериментални: Експериментална приступна тачка отвара могућност активног учења у којој ученици својим рукама или телима дају одговор, заправо реакцију на уметничко дело. На пример, може се нацртати цртеж или

насликати слика објекта или одиграти плес базиран на емоцијама доживљеним кроз уметничко дело (Дејвис 2000: 343–344).

Уз помоћ учитеља и музејских педагога у уметничком музеју и у учионици Џесика Дејвис је са својим сарадницима урадила истраживање са циљем да испита да ли ће одређене индивидуе (у овом случају ученици узраста 11 година једне школе у Бостону) увек бити наклоњене одређеним приступним тачкама. Наиме, полазећи од теорије вишеструких интелигенција, већина људи има осећај које врсте интелигенције су јаке у њиховим индивидуалним профилима. Слично томе, када узму у обзир различите приступне тачке, већина људи има прилично јак став о томе који им се приступи највише свиђају. Неко је наративни тип и увек га интересује прича у ономе што види. Гарднер признаје педагошку везу између профила интелигенције и приступних тачака када каже, на пример, да наративна приступна тачка „активира лингвистичку као и персоналне интелигенције” (Гарднер 1999: 189). У исто време Гарднер и упозорава да би „било погрешно повезивати одређене приступне тачке [...] са одређеним интелигенцијама” (Гарднер 1999: 212).

У истраживању приступних тачака, истраживачи ипак нису били тако сигурни да ће одређене индивидуе увек бити наклоњене одређеним приступним тачкама. Зато су измислили малу вежбу, замишљену да тестира њихова очекивања везана за преференцију приступних тачака.

За потребе истраживања направљен је сет отворених питања о приступним тачкама (Дејвис 1996). Питања су окарактерисана као наративна, естетска, логичко-квантитативна, експериментална и фундаментална. Потом су дата ученицима и од њих је тражено да их разматрају у контексту одређеног уметничког објекта. На пример, показали би слику и дали учесницима питања, тражећи од њих да одговоре на њих, али да размисле на која би питања о слици најпре били заинтересовани да одговоре.

Приликом разматрања и посматрања уметничког дела учесници истраживања требало је да прегледају питања и да у сваком скупу обрате пажњу на прво слово питања које су изабрали (на пример, *Е* за естетско) као најзанимљивије, односно на оно на које најпре желе да одговоре када посматрају и размишљају о уметничком делу.

На пример, у скупу *Један* питања су била формулисана на следећи начин: 1. Естетско: Какве сте текстуре видели у овом уметничком делу?; 2. Наративно: Шта фигуре или објекти у овом делу говоре једни другима?; 3. Логичко-квантитативно: Како бисте ово направили дупло већим?; 4. Фундаментално: Да ли је ово уметност? Зашто јесте или зашто није?; и 5. Експериментално: Да ли можете да опонашате покрет који видите у овом уметничком делу?

Слично су осмишљене и друге групе питања (било је укупно пет сетова питања) (Дејвис 1996: 138–139).

Након што су учесници размотрили своје изборе требало је да одговоре на следећа питања.

- Погледајте своје одговоре. Да ли сте најчешће бирали: Естетско? Наративно? Логичко-квантитативно? Фундаментално? Експериментално? Или вам се чини да немате јасну преференцу?
- Да ли мислите да бисте другачије одговорили да сте гледали друго уметничко дело од онога које сте разматрали?
- Да ли мислите да бисте другачије одговорили да сте разматрали не-уметничке објекте (као што је људски костур или лобања)?
- Да ли мислите да би вас највише интересовала приступна тачка коју сте најчешће бирали, без обзира шта сте гледали или учили?

Анализа одговора показала је да, иако су неки појединци мислили да би скоро увек нагињали ка једној приступној тачки у односу на другу, више њих је осећало да је то имало везе са објектом који су анализирали. Игра, структурирана око питања о приступним тачкама, није открила шта би учесници могли да ураде сами суочавајући се са уметничким делом. Без изборних оквира, неки појединци би можда непрестано тражили причу, естетске одлике и тако даље.

Закључило се да нека уметничка дела више призивају једну приступну тачку у односу на друге. На пример, класична историјска композиција, са сценом борбе и слично, пре ће бити посматрана кроз наративну приступну тачку. Скулптура или слика без јасне представе, апстрактно уметничко дело, покретало је естетску или фундаменталну приступну тачку. Међутим, појединци у овој студији који су користили начело приступних тачака са низом стимулуса (Дејвис 1996) нашли су да је истраживање мање предвидљивих приступних тачака било веома подстицајно.

Музејски педагог који је учествовао у овој студији нагласио је улогу контекста као елемента у одређивању приступне тачке:

Мислим да сви имамо одређену склоност када посматрамо објекат. Нешто што више волимо у односу на нешто друго. Ипак, мислим да би се то вероватно променило у зависности од објекта и такође у зависности од контекста објекта. На пример, шоља за чај ваше баке може се једноставно посматрати као практична посуда за пиће ако би се налазила на вашем кухињском столу. Ако би била представљена у оквиру музејске изложбе, вероватно бисте постали свеснији њених естетских квалитета. У другом контексту могла би вас подсетити на тренутак који сте поделили са њом – или на причу коју вам је испричала о шољи (Дејвис 1996: 144–145).

У овом истраживању су поред ученика учествовали и наставници и педагози, који су истакли да им је разматрање начела приступних тачака открило не само њихове преференције, већ и да су те преференције давале посебан тон њиховој педагогији. Неки од њих изразили су nelaгодност према

приступним тачкама према којима нису сами били привучени. Приморавајући себе да користе више приступних тачака, осећали су да се њихово сазнавање и сазнавање њихових ученика проширује, што је један музејски педагог образложио на следећи начин:

Такође, открили смо да то што смо терали себе да одговоримо на питања користећи прозоре са којима смо били мање слободни води ка невероватно проширеним искуствима и интерпретацијама уметничких дела, као и свеобухватнијим интеграцијама ових дела са искуствима и разумевањем (Дејвис 2000: 355).

ЗАКЉУЧАК

Настава ликовне културе много више негује децје ликовно стваралаштво него што даје могућност и прилику деци да посматрају уметничка дела. Међутим, њихово коришћење у савременој настави ликовне културе јесте постало обавезан стандард, али се мора радити много више на томе да се о тим делима са децом разговара, било да им се показују репродукције или оно што је квалитетније, оригинали у галеријама, музејима или сликарским атељеима. Уметничко дело као вишеслојан феномен пружа широке могућности доживљавања, разумевања и вредновања, али не дозвољава импровизације. Доживљавање омогућава и пружа ученицима учење путем искуства. При томе, не говоримо само о једном доживљавању већ вишеструком и вишестраном, што је својеврстан вид живљења у новом свету. То је сложен психички процес који поред емоционалног узбуђења садржи и мисаону делатност. Проширивањем појма *доживљај* мисаоним елементом отвара се могућност за успостављање узајамних односа између поља доживљајног (емоционалног) и рационалног (сазнајног). Психолошка истраживања потврђују да се та два процеса непосредно прожимају, преплићу и допуњују, што значи да доживљај води ка сазнавању, а сазнајни продубљује доживљај.

Ученици могу да науче како да пасивно апсорбују и разграђују информације, да чују, виде и искусе информацију симултано кроз радње. Могу да буду научени како да мисле у метафорама, како да „плешу” слику и да сликају лет мушице. Када се ученици суоче са новим информацијама, постављају питање: *Зашто је то ипак?* Она тада истражују и добијају бројне могуће одговоре, при чему уче много више него они који једноставно прихватају чињенице. На часу уметности стално постављамо изазове за ученике да реше визуелне проблеме. Међутим, учење о уметничким делима без подстрека деци да праве личне везе са њима није учење ка разумевању. Прављење ствари које се наизглед односе само на свет ликовне уметности која је изван живота је бесмислено. Када је разумевање уметности за ученика закључано у домену формалистичких инструкција, уметничке вештине као и вештине

решавања проблема могу да се развију, али је моћ да буду искоришћене на нове начине ослабљена и не омогућава трансфер између научних дисциплина (Симпсон 1996).

Такође, развијање метакогнитивних способности у области уметности треба да развије и реципрочно поучавање. Та метода се састоји у постављању питања у вези са уметничким делом да би се ниво разумевања повећао и код ученика. Знак да смо успели код њих да развијемо свест о сопственом учењу јесте кад видимо да су почели да постављају питања, користећи на часу геометрије или граматике исте оне приступне тачке које су користили приликом посматрања уметничког дела. Да ли ће ученици повезати лингвистичку интелигенцију са граматиком и реториком, логичку са математиком и аритметиком, музичку са музиком? Да ли ће школа моћи да развије свест код ученика о сопственим активностима учења, за самоевалуацију и оптимално мисаоно ангажовање? Психолози који следе Гарднеров пут верују да су импликације ових теорија могуће у настави и да су наставници и учитељи свесни напора да се саморегулисано учење инкорпорира у праксу, односно у учионицу. Треба извући снагу из релевантних психолошко-педагошких теорија које предлажу посебне вештине које ће помоћи ученицима да успешно и самостално уче.

Учење о томе како промишљено разговарати о уметности веома је вредно. Посебно треба нагласити важност и значај улоге учитеља у процесу разговора и вођења дискусије. Сматрамо да су добро осмишљена питања добар начин да се код деце активира мисаони процес које ће довести до когнитивних и логичко-мисаоних операција. Самостално изражавање или писање после добро обављене дискусије о једном уметничком делу јесте одличан начин да се продубе и донесу закључци у процесу мишљења који су започели дискусијом. Тако долази и до корелације са садржајима других предмета (Селаковић 2012: 674).

Када су деца охрабрена да погледају у уметност, уметничко дело, и дају одговор на основу свог знања и искуства, она у овај процес уносе своја осећања, емоције и машту, као и интелект. Пит Мондријан (Piet Mondriaan) је једном рекао: „У уметности је погрешно тражити садржај који је колективно разумљив, који сви разумеју; садржај ће увек бити индивидуалан” (Рос 1987, према: Дурант 1996: 23).

ЛИТЕРАТУРА

Брајчић, Кушчевић (2016): М. Брајчић, Д. Кушчевић, *Dijete i likovna umjetnost – doživljaj likovnog djela*, Split: Filozofski fakultet.

Берцајт (2001): R. Bertscheit, *Bilder werden Erlebise, Mitreissenden methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*, Verlag an der Ruhr.

Визек-Видовић, Ријавец, Влаховић-Штећић, Миљковић (2003): V. Vizek-Vidović, V. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, IEP-Vern.

Гарднер (1991): H. Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.

Гарднер (1999): H. Gardner, *The disciplined mind: What all students should understand*, New York: Simon and Schuster.

Гарднер (2005): H. Gardner, *Disciplinirani um*, Zagreb: Educa.

Дејвис (1996): J. H. Davis, *The MUSE BOOK (Museums Uniting with Schools in Education: Building on Our Knowledge)*, Cambridge, MA: Harvard Project Zero, Presidents and Fellows of Harvard College.

Дејвис (2000): J. H. Davis, Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents, *Educational Psychology Review*, 12(3), 339–359.

Дурант (1996): S. R. Durant, Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery, *Art Education*, 49(1), 15–24.

Дух, Чагран, Хузјак (2012): M. Duh, B. Čađran, M. Huzjak, Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation the Effect of School Systems on Students' Art Appreciation, *Croatian Journal of Education*, 14(3), 625–655.

Дух, Херзог (2020): M. Duh, J. Herzog, *Likovna aprecijacija v vzgoju in izobraževanju*, Maribor: Univerza v Mariboru.

Канкараш (2004): M. Kankaraš, Metakognicija – nova kognitivna paradigma, *Psihologija*, 2, 149–161.

Мирков (2006): S. Mirkov, Metakognicija u obrazovnom procesu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 7–24.

Павловић (2016): М. Павловић, Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског узраста, *Иновације у наставама*, 29(1), 16–18.

Селаковић (2012): К. Selaković, Рецепција ликовног уметничког дела код деце младег школског узраста (теоријски аспект), *Зборник радова са Међународној научној скупштини „Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи“*, Ужице: Учитељски факултет, 663–676.

Селаковић (2014): К. Selaković, Primena umetničkog dela u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu, *Zbornik radova*, 17(16), 299–312.

Симпсон (1996): J. Simpson, Constructivism and Connection Making in Art Education, *Art Education*, 49(1), 53–59, <http://www.jstor.org/stable/3193579>.

Шефер (2005): Ј. Шефер, *Креативне активности у темејској наставама*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Kristinka Selaković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department of Teaching Methodology

WORK OF ART AS INITIATOR OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES

Summary: This paper deals with the question of how a work of art, implemented in art education lessons, can help lower elementary school students develop metacognitive

learning strategies with an emphasis on both their own learning and learning of others. Metacognitive activities related to art encourage students to explore, reflect and learn about their personal knowledge. The contribution of cognitive and affective aspects of learning in teaching art through observation and study of a work of art can be explained using the American psychologist Gardner's *theory of multiple intelligences* and *the principle of the entry points*.

Gardner's understanding of intelligence is useful when planning activities in an art class, or in a museum when studying a work of art. In addition, the paper presents the research of Jessica Davis, Gardner's collaborator, member of the Project Zero team and the creator of the MUSE Project. She organized collaboration between schools and museums, pointing out the great educational potential of museums. The research results have shown that a successful communication through well-designed questions based on the entry points has a positive effect on the development of children's thinking, exchange of experiences and cooperation during learning. The entry points method can be implemented into teaching, which would improve the curriculum aimed at developing metacognitive learning, encouraging students to be active and have self-initiative in teaching.

Keywords: metacognitive learning strategies, constructivism, art education, work of art, principle of entry points.