

UČESTALOST I SVRHovitOST PRIMJENE IGARA U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Lana Skender

Dajana Karas

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Umjetnička akademija u Osijeku
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

Većina teoretskih i empirijskih spoznaja o metodičkoj primjeni igre odnosi se na predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, dok su mogućnosti igre u stjecanju znanja kod adolescenata i odraslih osoba slabo istražene. Svrhovitost igre proizlazi iz razvoja znanja i vještina nastalih na stvarnom iskustvu i intrinzičnog oblika motivacije, što zbog ugone i zanosa pospješuje učenje i trajno zadržavanje znanja. Istraživanje je usmjereno na učestalost primjene igre u nastavi Likovne umjetnosti te njezinu svrhovitost u stjecanju različitih oblika znanja. Provedeno je mrežnom (*online*) anketom „Primjena igara u nastavi Likovne umjetnosti“ među nastavnicima likovne umjetnosti u Republici Hrvatskoj. Rezultati ankete pokazali su da, iako je igra nedovoljno zastupljena kao metoda u formalnom metodičkom obrazovanju, postoji sklonost velikog broja nastavnika korištenju igre koja je potaknuta vlastitim iskustvom rada u nastavi i mentorstvima iskusnih nastavnika. Igram se ne koriste samo za razonodu i poticanje aktivnosti nego i za obradu novih sadržaja tijekom kojih se stvaraju određena znanja i razvijaju specifične vještine. Većinom imaju pozitivna mišljenja o njezinom utjecaju na stjecanje znanja i razvijanje interesa, ali teško se odlučuju na učestalu primjenu. Igram bi se koristili češće da imaju više vremena za obradu propisanih nastavnih sadržaja te da su pripremljene i prilagođene nastavnim jedinicima.

Ključne riječi: igra, intrinzična motivacija, Likovna umjetnost, nastavna metoda, znanje

Uvod

Ključna istraživanja igre usmjerena su na važnost igre u dječjem odgoju i obrazovanju, ali se vrlo malo istraživača bavi utjecajem igre na učenje adolescenata i odraslih osoba, iako smo svjedoci da se i odrasli učestalo igraju. Moderna pošast 21. stoljeća nazvana sindromom Petra Pana¹ očituje se kroz ovisnost djece i odraslih o računalnim igrama koje ometaju normalno socijalno funkcioniranje. S druge strane, iako za takvu konzumaciju sadržaja postoji velik interes, nedostaje koncepta učenja koji bi potaknuli uvođenje igre u proces obrazovanja adolescenata i odraslih. Potreba za igrom nije karakteristika samo suvremenog doba, nego je prisutna u svim povijesnim razdobljima kao evolucijska konstanta te je izražena kroz odrastanje čovjeka od djeteta do odrasle jedinice. Dok je za djecu igranje prirodno ponašanje, prihvaćeno od strane društva, za odrasle je ta potreba strogo regulirana mjestom i vremenom kao posve odvojena aktivnost od rada i učenja, zbog čega odrasli učenje doživljavaju dosadnim. Igra je prije svega biološki instinkt jer se potreba za igrom pojavljuje spontano, ne samo kod čovjeka nego i kod velikog broja životinjskih vrsta koje igrom zadovoljavaju nagon za istraživanjem i razvojem svojih mogućnosti (Zagorac, 2006). Važan doprinos razumijevanju potrebe za igrom kao evolucijskom konstantom i egzistencijalnom potrebom dao je Huizinga, dovodeći homo ludensa, čovjeka koji se igra, u ravnopravan položaj s homo faberom, čovjekom koji radi. Baš homo ludensa smatra ključnim za razvoj ljudske civilizacije i njemu pripisuje sva dostignuća u

¹ Sindrom je objasnio Dan Kiley 1983. godine u knjizi „The Peter Pan syndrome, man who have never grown up“

umjetnosti i znanosti (Huizinga, 1992). Huizinga kaže da je igra: „dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim ali i beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona „nešto drugo“ nego „obični život““ (Huizinga, 1992: 31). Naglašava da igra nema svjesnu funkcionalnu namjeru, već se temelji na unutarnjoj potrebi za izazivanjem osjećaja radosti i ugone koja je svrha sama sebi.

Utjecajem igre na emotivni razvoj pojedinca bave se psihodinamičke teorije, prije svega istraživanja Sigmunda Freuda o utjecaju iskustva igre na prevladavanje negativnih iskustava u životu djeteta i razvoj ličnosti te Eriksonovi stavovi o važnosti igre za emotivni život djece i odraslih (Tanis, 2012). Antropološka i sociološka proučavanja igre donijela su određene spoznaje kako igra utječe na ponašanje pojedinca, dajući joj status ključne aktivnosti koja poboljšava socijalnu uključenost. Doprinos razvoju kognitivnih sposobnosti kroz igru dali su Piaget (Piaget, 1962), koji objašnjava da igra poboljšava razvoj vještina koje vode novim idejama i Vygotsky koji smatra da igra razvija sposobnost apstraktnog mišljenja (Vygotsky, 1933). Na tim temeljima razvijaju se pedagoška istraživanja koja ističu ulogu igre u obrazovanju i odgoju te se bave njenim oblikovanjem i primjenjivošću u nastavi. Kolektivne vrijednosti igre Sutton-Smith objašnjava kroz šest različitih retoričkih pristupa: igra kao razvoj, igra kao vjera, igra kao identitet, igra kao mašta, igra radi igre i igra kao zabava (Sutton-Smith, 1997). Retorika igre kao razvoja našla je primjenu u dječjoj pedagogiji i obrazovanju jer i životinje i djeca igrom razvijaju nužne sposobnosti za život i olakšavaju prijelaz u više faze razvoja. Retorika igre kao imaginacije usmjerena je na razvoj kreativnosti i improvizacije što ima znatnog utjecaja na razumijevanje odnosa igre i umjetničkog stvaranja. Igra radi igre ima autoteličnu retoriku jer nije usmjerena funkcionalnom cilju, nego zabavi, relaksaciji i bijegu od stvarnosti te zbog snage intrinzične motivacije otvara puteve primjeni u nastavi (Sutton-Smith, 1997). Igra ima veliki utjecaj na fizički, spoznajni i socijalni razvoj pojedinca jer se kroz igru razvijaju sposobnosti i vještine, pojedinac uči i stvara. Djeca uživaju u igri, koja je određena kao spontana i dobrovoljna aktivnost, što ih motivira za sudjelovanje, a pozitivno raspoloženje tako se prenosi i na učenje. Glavna karakteristika joj je zabava i osjećaj ugone koji Huizinga naziva *fun* (zabava), a Csikszentmihalya *flow* (zanos) (Zagorac, 2006). Igra nije samo zabava jer čovjek tijekom igre uključuje razum koji ga motivira da si postavlja svrhu i cilj (Vidanec, 2006). Sve što čovjek čini nalikuje kulturnoj igri pa je element igre prisutan u svim strukturama čovjekova života, od religije, društva, do formiranja individualnih struktura života (Vidanec, 2006). Igra je temeljni egzistencijalni fenomen jer reflektira ljudsko shvaćanje i određivanje svijeta (Eugen Fink, 2000), što ju povezuje s tumačenjem cjelovitosti umjetničkog djela kao kozmosa (projekcije svijeta) koji reflektira pravila svijeta i života (Damjanov, 1991.). Ima utjecaja i na kognitivan razvoj pojedinca jer se koristi za prilagodbu na svijet koji ga okružuje (Piaget, 1962). Igra se mijenja s intelektualnim razvojem djeteta pa su igre adolescenata i odraslih rezultat sve razvijenijeg logično-apstraktnog mišljenja te često prerastaju u konkretan rad kroz posao ili hobi (Piaget, 1962).

ODNOS IGRE, KREATIVNOSTI I UMJETNOSTI

Osjećaj zadovoljstva proizlazi iz dozvoljene slobode igre koja uključuje stvaralačku energiju nazvanu kreativnost (Zagorac, 2006.). „Stvaralaštvo je općenita, djetetu imanentna tendencija razvoja jer u njega postoji prirodni interes za okolinu, za njenim istraživanjem i otkrivanjem te stvaralačkom preradom iskustva“ (Mendeš, 2012: 116). Igru karakterizira divergentnost, sposobnost stvaranja novih kombinacija i rješenja, kao i autoteličnost jer posjeduje vlastite izvore motivacije koji nemaju drugu svrhu osim ugone događanja. Kao i u umjetničkom stvaranju koje prolazi kroz kreativne faze i u igri, proces je važniji od ishoda akcije (Duran, navedeno u: Matejić, 1978). Igra je u puno segmenata podudarna umjetničkom stvaranju jer dolazi do novih kombinacija i dograđivanja uz potpunu angažiranost tijela i duha kroz stanje duboke

koncentracije koju se može usporediti s *flow* doživljajem kod odraslih (znojenje ruku, ubrzano kucanje srca, plaženje jezika i sl.) (Mendeš, navedeno u: Barth, 2004). Svoj stvaralački postupak djeca ostvaruju kroz spontanu igru, koja ne zahtijeva napor, dok umjetnike u kreativnom radu potiče inspiracija (Vigotski, 1975). Kroz igru se obrađuju imaginarni odnosi, konstruiraju se sintagme koje se razlikuju od stvarnosti, istražuju se problemi i pronalaze rješenja, što je vrlo blisko umjetničkim aktivnostima koje su kao praksa usko vezane za svakodnevni život (Mendeš, 2012). Instinkt igre posebno je naglašen u djelovanju pokreta avangardnih umjetnika 20. stoljeća koji istražuju mogućnosti i granice novih načina oblikovanja, uključujući i netradicionalne materijale. Preoblikovanjem stvarnih predmeta i pronađenih materijala potpuno zapostavljaju akademske estetske norme, proširujući definiciju i shvaćanje umjetničkog djela, te stavljaju naglasak na proces stvaranja umjesto na produkt. Posebnu važnost u likovnoj umjetnosti igra je dobila s pojavom dadaističkog pokreta koji razbija svaku logičku povezanost i poznati smisao u umjetničkom djelu. Sloboda nasumičnog odabira i automatiziranog stvaranja koje ne podliježe direktnoj kontroli razuma, dovela je do radosti stvaranja u kojemu cilj nije originalno umjetničko djelo, nego spontani proces igre. Infantilnost pokreta zasnovanom na apsurdnom i slučajnosti čak i u davanju naziva koji vjerojatno proizlazi iz dječjeg tepanja „da-da“, zauvijek je povezao igru i umjetnost kroz karakteristike slobodnog kreativnog čina. Nadrealističke igre *cadavre exquis* zasnivale su se na dadaističkom principu slučajnosti i koristile se za poboljšanje koncentracije i komunikacije između umjetnika različitih područja, kombinacija literarnih i likovnih asocijacija koje bi stvorile neočekivane stihove ili oblike (Breton, 1965). Prema Marcelu Duchampu, dadaističkom umjetniku, postoje dva ravnopravna sudionika u kreativnom činu, umjetnik i promatrač, koji su povezani komunikacijskim procesom s umjetničkim djelom. U umjetniku stvaralački čin putuje od intuicije do realizacije gotovog produkta, dok razumijevanje sadržaja umjetničkog djela ponajviše ovisi o promatraču. Promatrač i umjetničko djelo sudjeluju kao igrači u igri od promatranja do mišljenja (Duchamp, 1957).

METODIČKE MOGUĆNOSTI IGRE

Činjenicu da je znanje stečeno kroz igru trajnije od znanja stečenog na neki drugi način možemo pripisati unutarnjoj ugodi koja aktivnosti pretvara u užitak. Intrinzična motivacija pokreće osobu iznutra pa je puno lakše obavljati aktivnosti s dubokom koncentracijom ako su nam zanimljive (Ryan i Deci, 2000). Što se više približimo sklonostima i interesima pojedinca, to će oni više i duže ostati koncentrirani. Igram je moguće nadoknaditi nedostatak motivacije te smanjiti razliku između postavljenih zahtjeva i mogućnosti učenika. Igra ispunjava privatne funkcije igrača, odnosno oslobađa od napetosti, olakšava frustracijske situacije, rješava konflikte i zadovoljava učeničke želje i potrebe (Duran, navedeno u: Matejić, 1978). Potiče bolju koncentraciju, stoga učenici pokazuju veću aktivnost u odnosu na druge oblike učenja. Suvremene nastavne metode trebale bi poticati učenika na aktivnost stjecanjem iskustva koje uključuje promatranje i eksperimentiranje slične igri. Afektivne reakcije učenika i nastavnika tijekom nastavnog procesa poticajne su za pozitivan odnos učenika prema nastavi jer emotivna uključenost potiče aktivnost, pažnju i interes za nastavne sadržaje (Poljak, 1988.). S obzirom da je igra egzistencijalna potreba ujedno je i najlakši način da se učenicima približe nastavni sadržaji uz prilagođavanje njihovim intelektualnim sposobnostima. Neophodno je metodičko osmišljavanje kreativnih likovnih igara i vizualnih aktivnosti radi poticanja spoznaje kroz improvizaciju, imaginaciju i rekontekstualizaciju, te otvaranje mogućnosti alternativne komunikacije koja omogućava izražavanje doživljaja i misli (Mendeš, 2012). Igre svakako moraju biti prilagođene dobi, sposobnostima i potrebama učenika, artikulirane dinamično, popraćene nastavnim materijalima i pomagalima te usmjerene na ciljne sadržaje i sposobnosti, a ne pravila (Čudina-Obradović, 1996). Iako se igre razlikuju po sadržaju, broju sudionika, mjestu izvođenja, načinu organizacije te mnogim drugim karakteristikama, najčešće su razvrstane u tri kategorije: funk-

cionalne igre, simboličke igre i igre s pravilima (Duran, 2001). Funkcionalne igre služe se osjetilnim učenjem i djeluju na razvoj motoričkih vještina što je odličan preduvjet za odgoj pažnje što je temeljna strategija učenja i poučavanja likovne umjetnosti. Obično se pojavljuju u obliku perceptivnih igara i slagalica (*puzzle*) kojima je cilj razvijanje fine osjetljivosti oka na vizualne ili likovne promjene koje se događaju oblikovanjem materijala. Trenirano oko puno je osjetljivije na vizualne podražaje koji su temelj za vlastito iskustvo umjetnosti kroz doživljaj i interpretaciju umjetničkog djela. Važne korake na ovom području napravila je udruga Avangarda, okupljena oko profesorice Jadranke Damjanov, objavivši velik broj računalnih igara za razvijanje likovne i vizualne osjetljivosti na internetskoj stranici Metodike sintagme i paradigme. Simboličke igre temelje se na pretvaranju i oponašanju postupaka koji pomažu u kognitivnom razvoju i komunikaciji sa socijalnom okolinom (Duran, 2001). Kreiranje izmišljene stvarnosti intelektualna je aktivnost koja zahtijeva koncentraciju i inspiraciju jer djeca transformiraju svoje znanje u simbolički oblik te svjesno prave razliku između realnog svijeta i svijeta mašte (Kanhadilok i Watts, 2014). U igrama s pravilima pojedinci se natječu prema reguliranim pravilima koja su preuzeta od starijih generacija ili dogovorena privremenim sporazumom (Duran, 2001). Njihov je doprinos, prije svega, pedagoški i socijalan jer potiču vještine surađivanja, uvažavanja i natecanja te izgrađuju karakter. Takva je igra popraćena intenzivnom aktivnošću jer unosi veliko uzbuđenje u nastavu i može prerasti u nekontroliranu buku, stoga mora biti dobro usmjerena i strukturirana. Navedena podjela proširena je s konstruktivističkim igrama, koje obuhvaćaju aktivnosti oblikovanja, slaganja, građenja ili preoblikovanja materijala, čiji rezultat može biti estetski ili metaforički učinak (Kamenov, 1997). Konstruktivističkim igrama pronalaze se kombinacije nastale oblikovanjem materijala, grafičkim predstavljanjem i građenjem gotovim elementima (Mahmutović, 2013). Zbog srodnosti s umjetničkim stvaranjem vrlo su pogodne za razvoj percepcije prostora i volumena te potiču bolje razumijevanje arhitekture i skulpture.

IGRA KAO OBLIK UČENJA U ADOLESCENCIJI I ODRASLOJ DOBI

Česta je zabluda da je igra aktivnost primjerena samo djeci, zbog čega primjenu nalazi u razrednoj nastavi i osnovnoj školi, dok se u predmetnoj nastavi srednjoškolskog obrazovanja drži nedovoljno zbiljnom za nastavni proces. Različite teorije objasnile su igru kao instinkt koji ne nestaje odrastanjem, nego se najčešće nadomješta hobbijima ili provođenjem slobodnog vremena. Strogo odvajanje vremena za rad i vremena za igru učinilo je učenje suparnikom igre, a ne njezinim dobrim saveznikom. Igra se može shvatiti i kao način kojim spoznajemo ili učimo i u odrasloj dobi, jer potiče aktivno uključivanje koje vodi dubljem razumijevanju onoga što se uči (Melamed, 1985.). Pristupi obrazovanju igrom najrodniji su konstruktivističkim teorijama učenja koje su usmjerene na koncept u kojem osoba stvara svoje znanje na temelju svoje perspektive i interpretacije osobnog iskustva (Kanhadilok i dr., 2014.). Za kvalitetnu primjenu igre u nastavi treba uvažiti njezine tri dimenzije: kontekst, razigranost (*playfulness*) i aktivnost (Kanhadilok i dr. 2014.). Igra je ovisna o kontekstu jer postoje mjesta i vrijeme za igru koja su strogo odvojena od mjesta i vremena za rad. Učenje se često smatra više radom nego igrom pa treba neko vrijeme da se učenici naviknu prepoznavati učionicu i nastavu mjestom za igru. Razigranost je ključni preduvjet događanja igre jer je ona, prije svega, dobrovoljna aktivnost. Takva osobina često se povezuje s poticanjem mašte, inventivnosti, inteligencije, kreativnosti i sposobnosti rješavanja problema (Kemp i dr., 2011.) kao i sposobnosti stvaranja novih ideja (Patterson, 2011). Igra se nužno odvija kroz aktivnost, koja je često kombinacija fizičkog i intelektualnog rada što se kod odraslih nadomješta sudjelovanjem u festivalima i običajima. Što uspješnije povežemo intelektualne radnje s fizičkom aktivnosti, to će primjena igre u nastavi biti učinkovitija.

Zbog igrifikacije učenja i života, posebno u 21. stoljeću, prevladala je težnja za oblikovanjem nastavnih sadržaja prema kriteriju zabave i senzacije, pa često igra i zabava postaju same

sebi svrhom. Učenje uz pomoć zabavnih sadržaja (*edutainment*) kritizirano je zbog prevladavanja zabave nad kvalitetom sadržaja jer je usmjereno na zabavnu produkciju sadržaja u kojem učenik ostaje pasivan. Pedagozi su skloniji nazivu učenje kroz igru (*playful learning* ili *play-based learning*) jer se ostvaruje interakcija između smislenih aktivnosti učenika i sadržaja učenja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj je bio utvrditi koliko se često nastavni sadržaji likovne umjetnosti prenose igrom i s kojom svrhom se koriste različiti oblici igara.

SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Sudionici istraživanja su nastavnici predmeta Likovna umjetnost i Povijest likovne umjetnosti koji dijele zajednički nastavni plan i program. Prema zakonu predmet predaju nastavnici različitih struka, mag.edukacije likovne kulture, mag. edukacije povijesti umjetnosti, mag. edukacije slikarstva, kiparstva, grafike i sl. čije se obrazovanje u području metodike razlikuje. Anketu je ispunilo 46 nastavnika, od toga 9 muškaraca i 37 žena, od ukupno 202 nastavnika koji su zaposleni u srednjim školama. Najveći je broj nastavnika koji su sudjelovali u anketi iz Osječko-baranjske županije (17,4%), zatim iz grada Zagreba (13%) i Primorsko-goranske županije (13%). Iz Šibensko-kninske, Virovitičko-podravske, Brodsko-posavske i Dubrovačko-neretvanske županije nije odgovorio niti jedan nastavnik.

INSTRUMENT

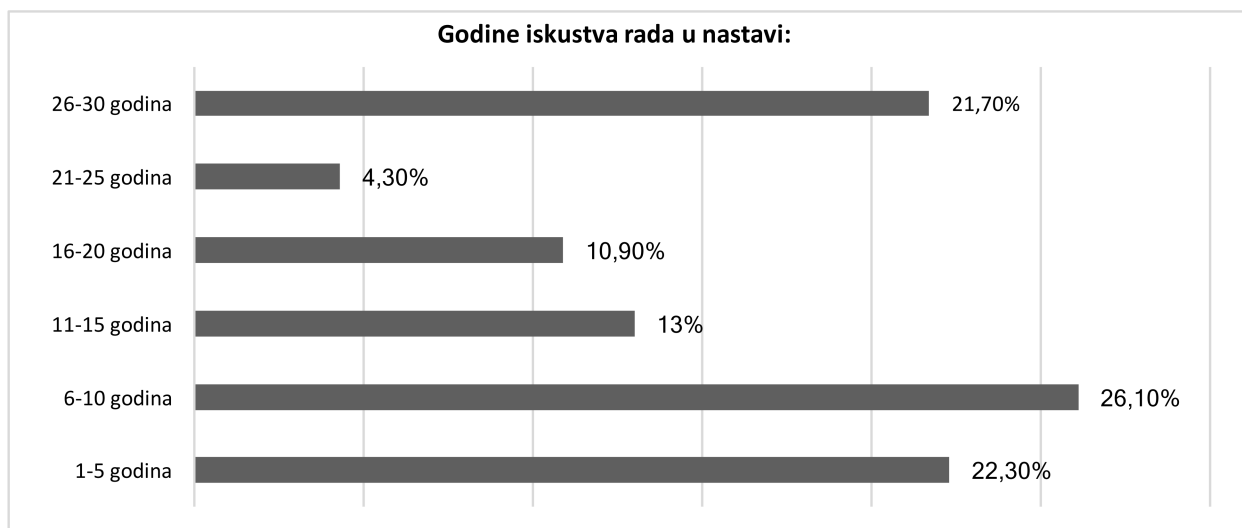
Podatci su prikupljeni mrežnom (*online*) anketom „Primjena igara u nastavi likovne umjetnosti“ koja je upućena sudionicima elektroničkom poštom, *emailom*. *Online* anketa sadržava pitanja zatvorenog tipa i jedno otvorenog tipa koja su osmišljena za potrebe ovog istraživanja. Pitanja su dostupna na linku: <https://docs.google.com/forms/d/1K-n10zGbB948Msq8lbwNGqY7xyr2nAPsGCNp2VcUORk/viewform>

POSTUPAK

Nakon što smo dobili popis kontakata voditelja stručnih aktiva od MZOS-a svi nastavnici pozvani su na sudjelovanje u anketi. U istraživanju je provedena kvalitativna i kvantitativna analiza rezultata ankete.

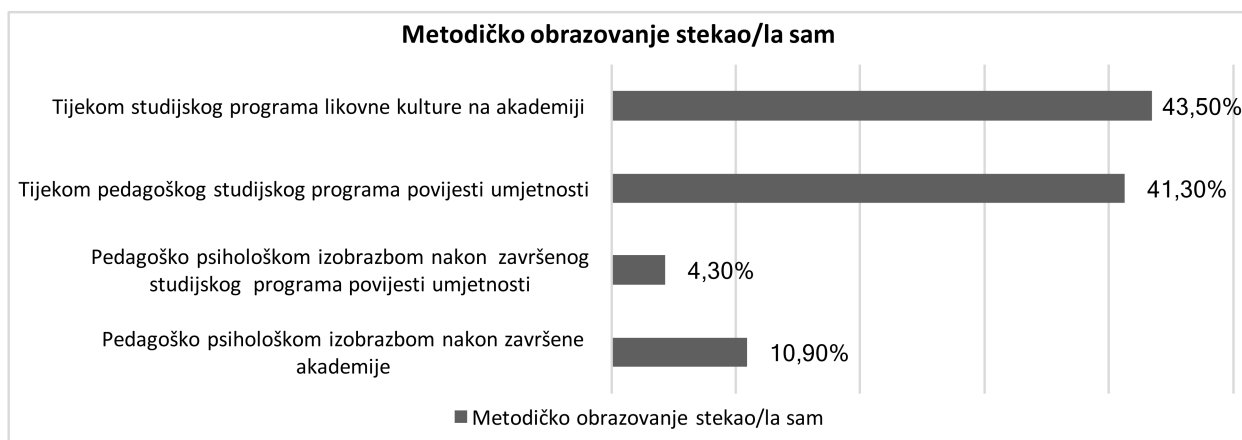
REZULTATI I RASPRAVA

Prema godinama iskustva rada u nastavi najviše je nastavnika sa 6 do 10 godina iskustva (26,10%), a zatim od 1 do 5 godina iskustva (22,30%), što nam je pokazatelj relativno mladog nastavnog kadra (Slika 1). Analizom odgovora utvrđeno je da godine iskustva rada u nastavi nemaju izravne veze s primjenom igara jer ju koriste i nastavnici koji imaju od 26 do 30 godina (21,7%) radnoga staža.



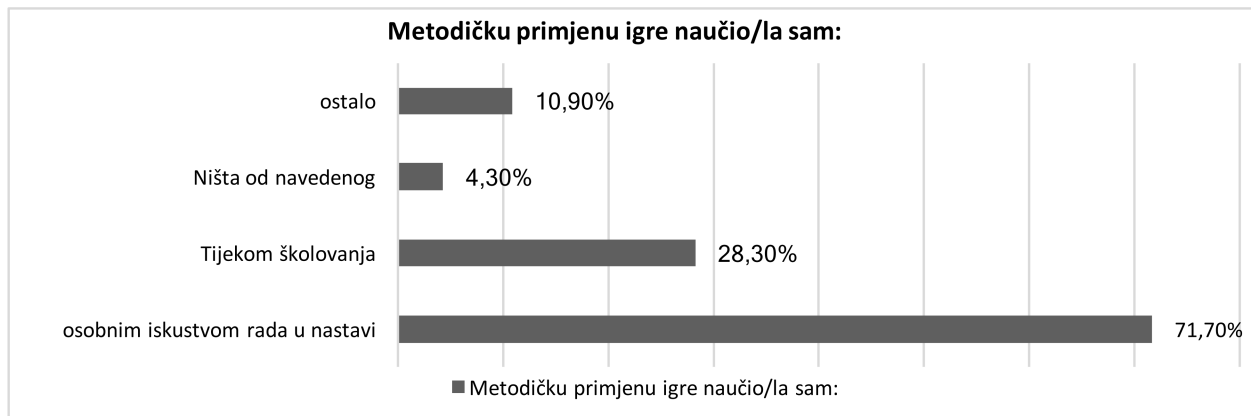
Slika 1. Grafički prikaz godina iskustva u nastavi

Većina zaposlenih nastavnika metodičko obrazovanje stekla je tijekom formalnog studiranja kroz diplomske sveučilišne programe likovne kulture (43,5%) i nastavnički modul diplomskog studija povijesti umjetnosti (41,3%), dok je najmanje nastavnika (15,20%) metodičko obrazovanje steklo pedagoško-psihološkom izobrazbom (Slika 2).



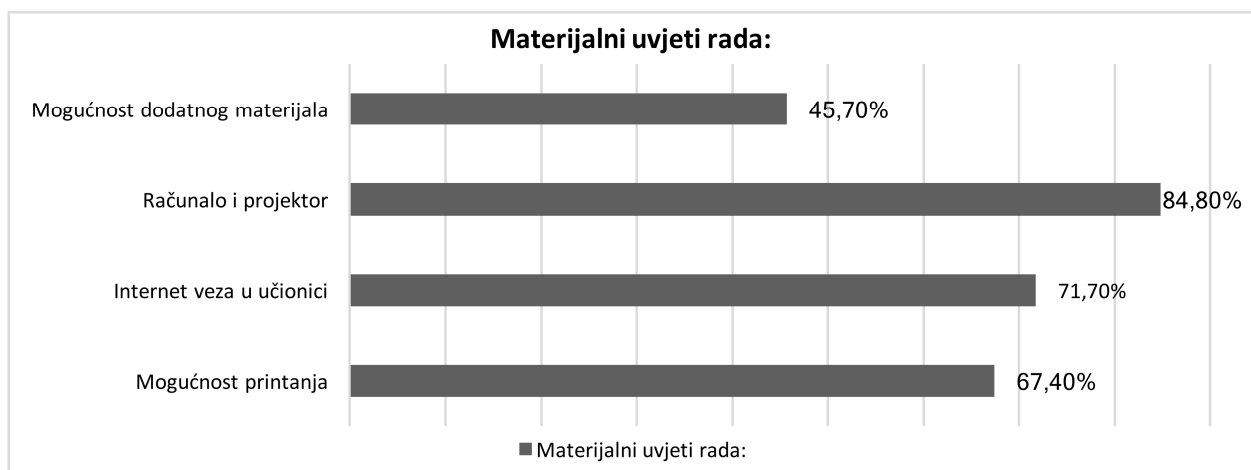
Slika 2: Grafički prikaz stjecanja metodičkog obrazovanja

Igra kao metoda učenja nedovoljno je zastupljena u formalnom studijskom metodičkom obrazovanju jer rezultati ankete pokazuju da su nastavnici metodičku primjenu igara u nastavnom procesu većinom naučili osobnim iskustvom rada u nastavi (71,7%), dok ju je manji broj nastavnika naučio tijekom školovanja (28,3%), (Slika 3). S druge strane, anketa pokazuje da je igra čvrsto utemeljena u neformalnim i formalnim oblicima stručnog usavršavanja i praksi iskusnih nastavnika jer otvoreni odgovori ispitanika pokazuju da su nastavnici metodičku primjenu igre, osim iz osobnog iskustva, naučili i kroz radionice Jadranke Damjanov (2,2%), stručnim usavršavanjem (2,2%) na stručnim aktivima te tijekom pripravnštva od mentora (2,2%).



Slika 3: Grafički prikaz naučenosti metodičke primjene igre

Analizom odgovora ispitanika o materijalnim uvjetima rada uviđamo da nemaju svi nastavnici jednake uvjete rada, što je vjerojatno rezultat nepostojanja jasnog pedagoškog standarda o opremljenosti mjesta za izvođenje nastave, pa to većinom ovisi o osobnom angažmanu i prepoznavanju potreba od strane ravnatelja škola. Većina, njih 84,80% ipak ima zadovoljavajuće digitalno okruženje koje omogućava korištenje računala i projektoru u učionici. Mogućnost virtualnog okruženja za koje je nužna internetska veza u učionici ima 71,7% nastavnika, što im omogućava korištenje kompjuterskih igara ili dodatnih materijala s interneta. Za aktivnu primjenu igara u nastavi ipak je nužno potrebna i mogućnost ispisa što ostvaruje 67,40% nastavnika te nabavka dodatnog materijala koju ostvaruje 45,7% nastavnika (Slika 4). Usporednom analizom odgovora utvrđeno je da materijalni uvjeti rada nemaju veze s korištenjem igre u nastavi.

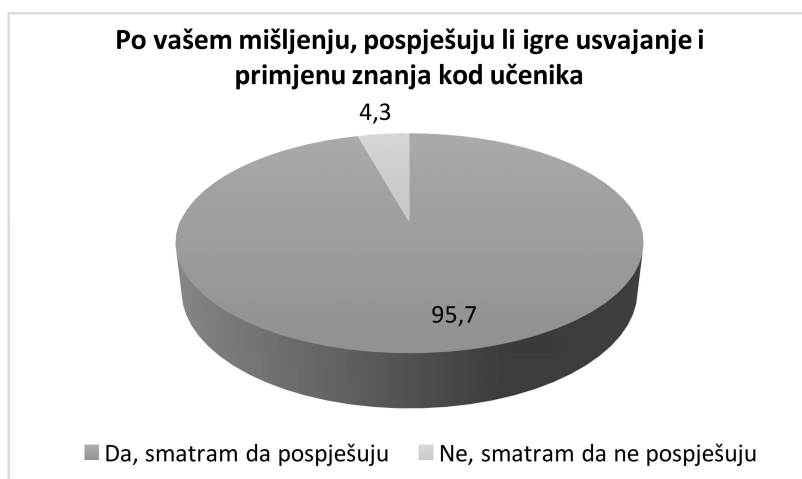


Slika 4: Grafički prikaz materijalnih uvjeta rada

S obzirom na učestalost primjene igara u nastavnom procesu te njihov utjecaj na usvajanje i primjenu znanja kod učenika, anketa je dala zadovoljavajući rezultat. Većina nastavnika, njih 89,1% koristi se raznim oblicima igara u nastavnom procesu (Slika 5), dok 95,7% nastavnika smatra da igre pospješuju usvajanje i primjenu znanja kod učenika (Slika 6). Zanimljiv je pokazatelj kako se 10,9% nastavnika ne koristi igrom u nastavi dok samo 4,3% nastavnika smatra da igra ne pospješuje usvajanje i primjenu znanja kod učenika.

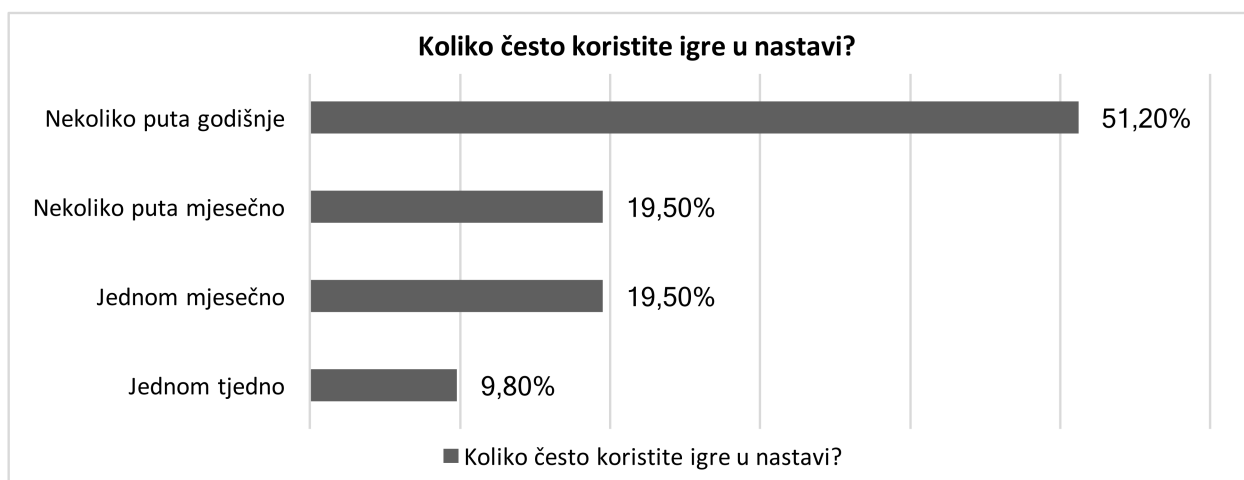


Slika 5: Grafički prikaz korištenja igara



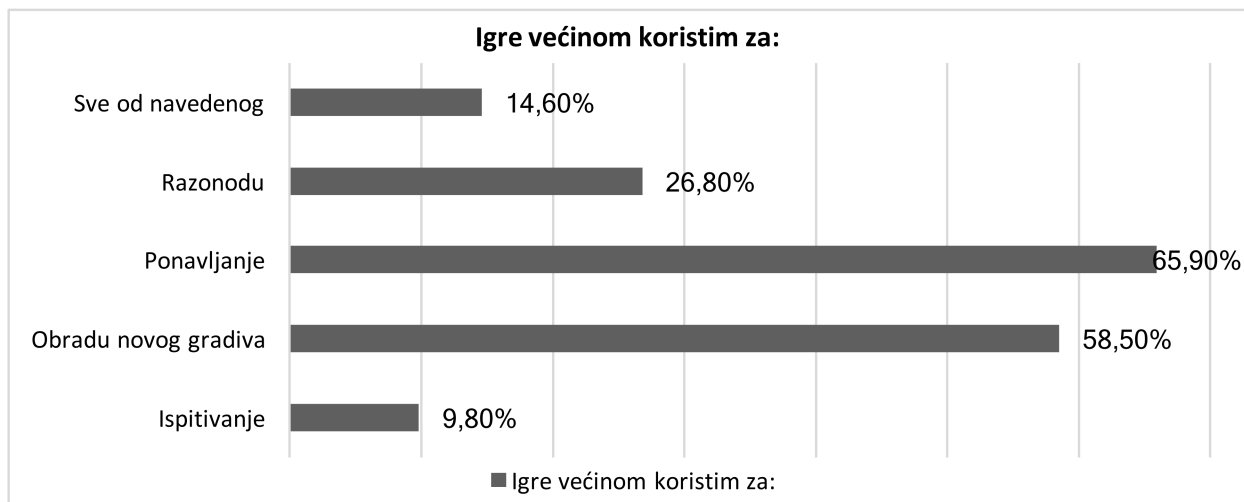
Slika 6: Grafički prikaz utjecaja igre na stjecanje znanja

Igra je ipak nedovoljno zastupljena kao metodička aktivnost. 51,2% nastavnika primjenjuje igru samo nekoliko puta godišnje, iako 87,8% nastavnika smatra da je znanje stečeno kroz igru trajnije od znanja stečenog na uobičajen način. Samo 9,8% nastavnika igru koristi jednom tjedno, dok ju 19,5% nastavnika koristi jednom ili više puta mjesečno (Slika 7).



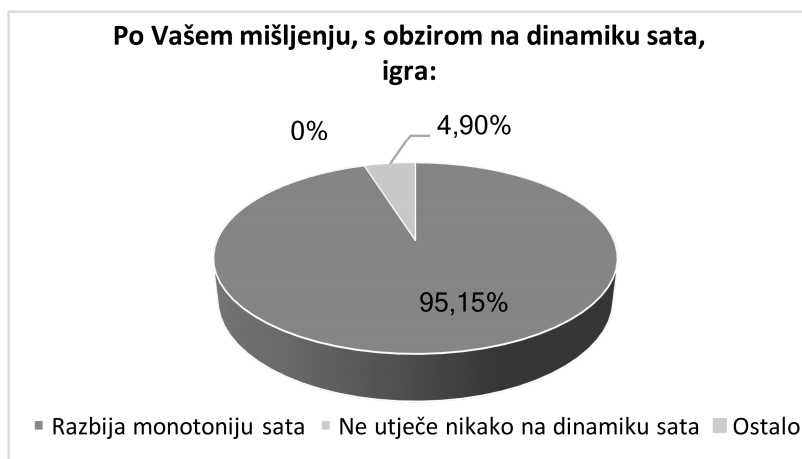
Slika 7: Grafički prikaz učestalosti korištenja igre u nastavi

Iako se igrom najviše nastavnika (65,9%) koristi za ponavljanje naučenog gradiva, značajan broj nastavnika (58,5%) koristi se igrom za obradu novih nastavnih sadržaja, iskorištavajući u potpunosti metodičke mogućnosti igre u stjecanju specifičnih likovnih i povijesnoumjetničkih vještina i znanja (Slika 8). Kao oblik razonode doživljava ju 26,8% nastavnika, dok se njome samo 9,8% nastavnika koristi za ispitivanje znanja.



Slika 8: Grafički prikaz svrhovitosti učenja igrom

S obzirom na dinamiku sata 95,1% ispitanika smatra kako igra razbija monotoniju sata (Slika 9) te 97,6% ispitanika smatra da pospješuje koncentraciju potrebnu za obradu nastavnih sadržaja. Uvid u otvoreni tip odgovora pokazuje da 2,2% nastavnika smatra da učenici nisu navikli na takav pristup usvajanju gradiva, stoga često zahtijevaju da se gradivo koje je obrađeno kroz neku igru dodatno pojašni i ponovi frontalnim oblikom rada. Analizirajući aktivnost učenika, većina njih (92,7%) smatra kako igra više uključuje inače pasivne učenike, dok ostali misle kako ne utječe posebno na aktivnost (Slika 10). Većina ispitanika smatra da ponašanje učenika tijekom igre stvara neformalnu atmosferu u kojoj se svi osjećaju ugodno (97,6%), dok neki misle kako sve ovisi o razrednom odjelu. Aktivnosti nakon igara ispitanici ovisno o situaciji ne ocjenjuju, ocjenjuju ili opisno vrednuju (70,7%) dok ih 14,6% nastavnika ne ocjenjuje ili opisno vrednuje.

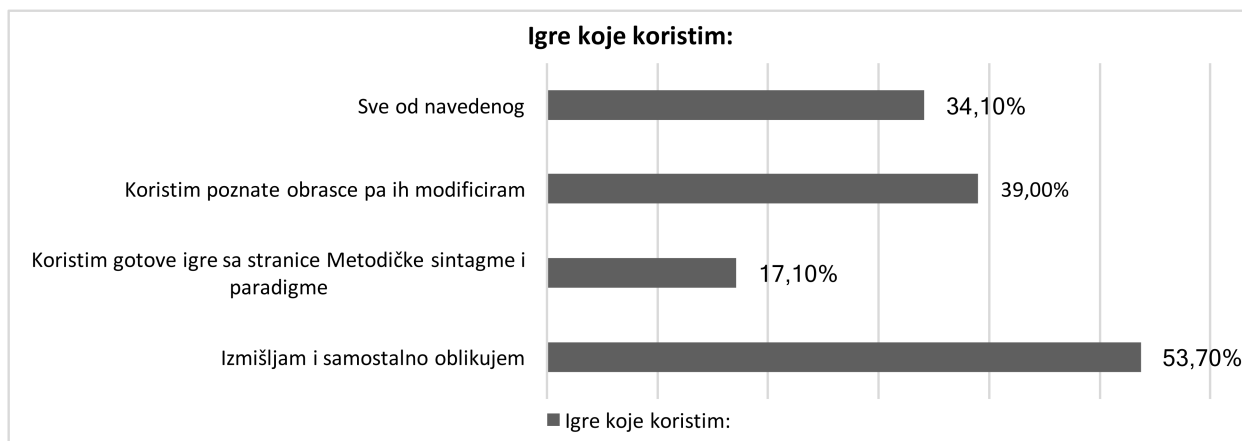


Slika 9: Grafički prikaz utjecaja igre na dinamiku sata



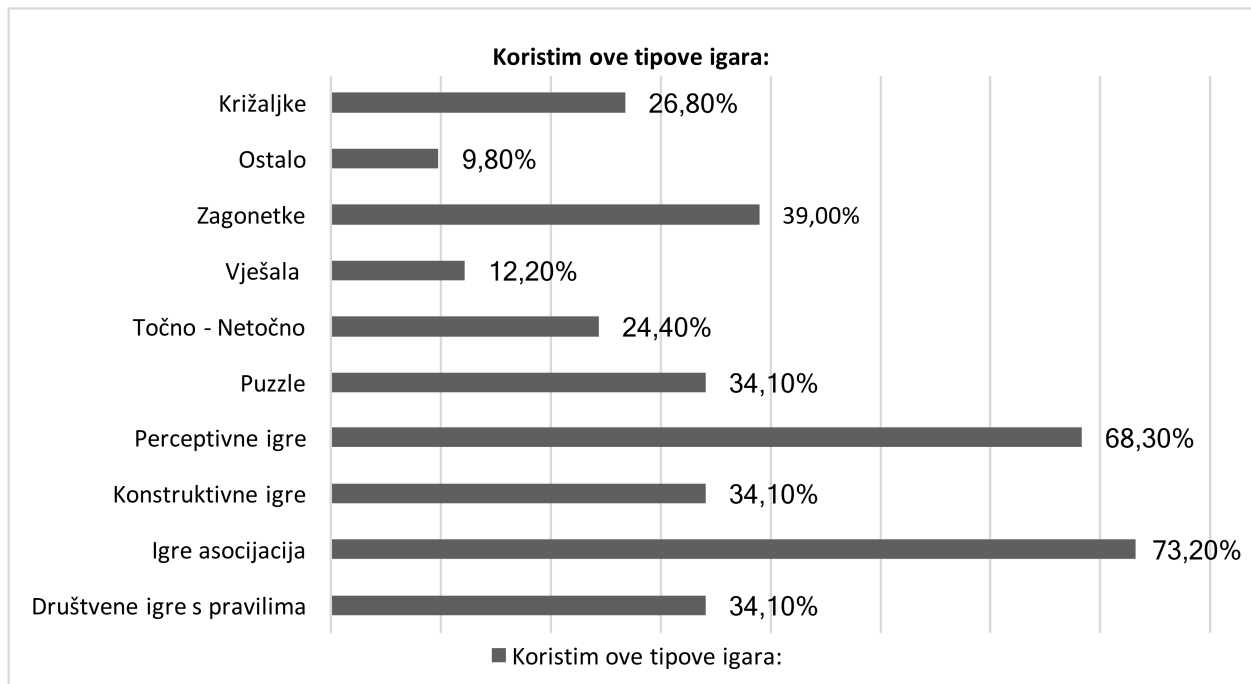
Slika 10: Grafički prikaz utjecaja igre na aktivnost učenika

Igre svakako moraju biti oblikovane prema nastavnim sadržajima likovne umjetosti i usmjerene prema razvoju specifičnih vještina. Igre se inače koriste samo radi razonode. Analizom ankete utvrđeno je da većina ispitanika (53,7%) igre izmišlja i samostalno oblikuje, iako to zahtijeva puno vremena i truda, ali je neophodno radi prilagođavanja igre sadržajima koji se uče. Jedan dio ispitanika, njih 39,0% koristi poznate obrasce koje modificira prema potrebama nastavne jedinice dok samo 17,1% ispitanika koristi gotove igre s internetske stranice Metodичke sintagme i paradigme (Slika 11). Značajan broj ispitanika (34,1%) služi se svim mogućnostima, ovisno o potrebama nastave.



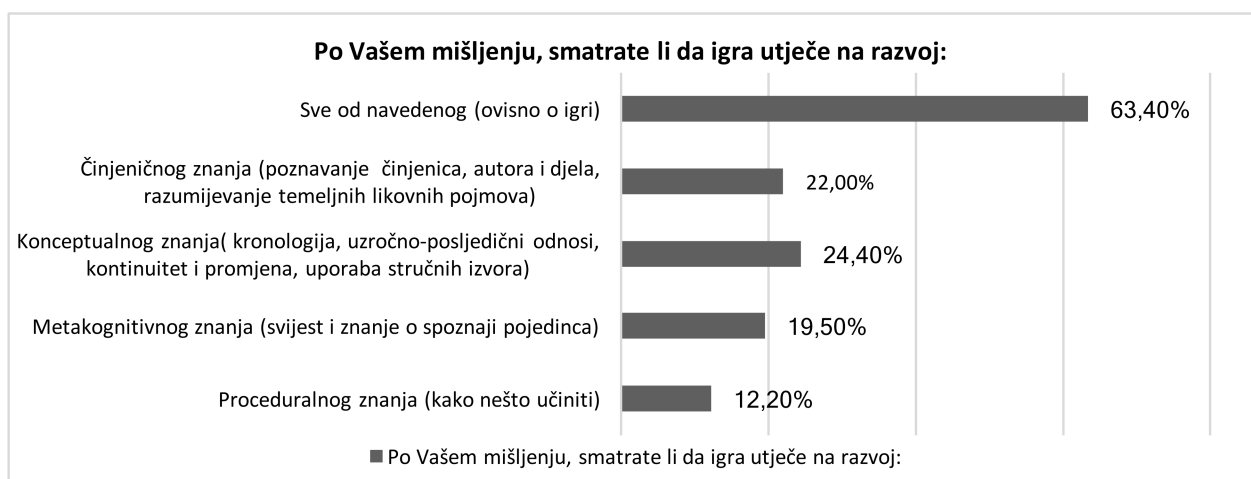
Slika 11: Grafički prikaz oblikovanja igara

S obzirom na podjelu igara prema načinu sudjelovanja 19,5% ispitanika isključivo koristi individualne igre dok 82,9% ispitanika koristi sve oblike igara (individualne, natjecateljske ...) ovisno o situaciji. Anketa je pokazala kako su nastavnici upoznati s velikim brojem različitih tipova igara od kojih se najčešće (73,2%) koriste igre asocijacija (Slika 12). Kao iznimno korisne za razvoj vještina opažanja prepoznate su i perceptivne igre koje koristi 68,3% ispitanika. U nastavi su dosta zastupljene igre koje imaju široku mogućnost primjene kao što su križaljke (26,8%), društvene igre s pravilima (34,1%), zagonetke (39,0%) i točno-netočno (24,4%). Prepoznate su i opažajne mogućnosti slagalica (*puzzle*), koje koristi 34,1% ispitanika te kreativne i sintetičke mogućnosti konstruktivnih igara, koje su zastupljene kod 34,1% ispitanika.



Slika 12: Grafički prikaz korištenja različitih tipova igara

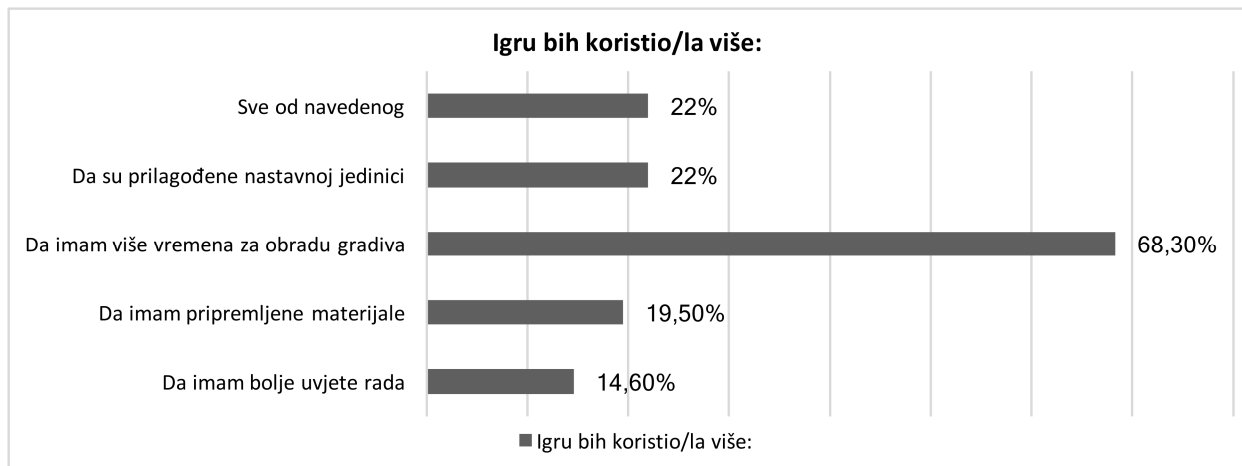
Utjecaj igre na stjecanje različitih oblika znanja prepoznalo je 63,4% ispitanika koji smatraju da igra, ovisno o svojim karakteristikama, može potaknuti činjenično, proceduralno, konceptualno i metakognitivno znanje (Slika 13). Postotak ispitanika koji smatraju da igra potiče samo neka od navedenih znanja znatno je manji i kreće se od 12,2% za proceduralno znanje do 24,4% za konceptualno znanje. Ispitanici većinom (97,6%) smatraju kako perceptivne igre razvijaju opažajne sposobnosti dok 95,1% ispitanika razvoj analitičkih i sintetičkih sposobnosti pripisuju konstruktivnim igrama. Također 85,4% ispitanika smatra kako igre vješala, asocijacija i križaljke pospješuju usvajanje činjeničnog znanja.



Slika 13: Grafički prikaz utjecaja igre na različite vrste znanja

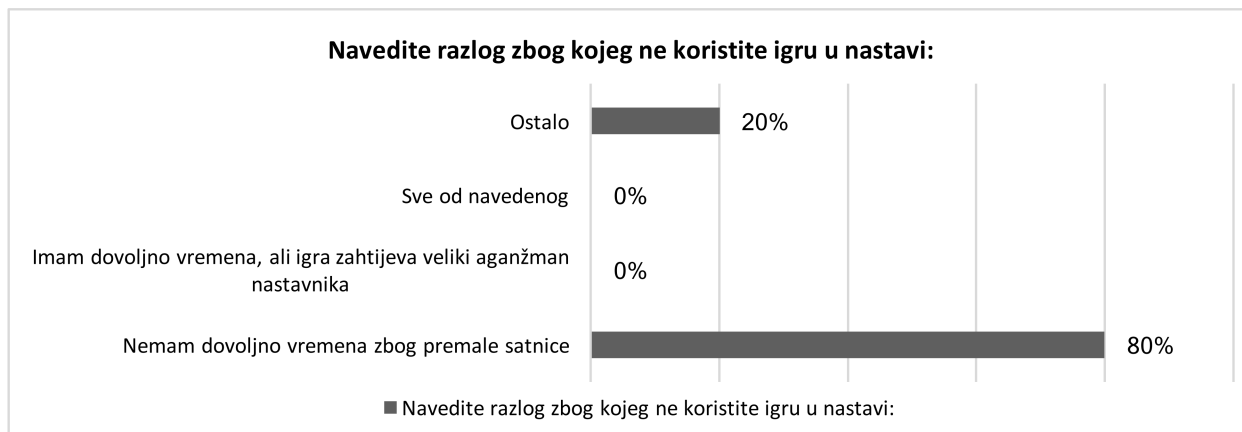
Anketa pokazuje da učestalost korištenja igara većinom ovisi o vanjskim uvjetima, odnosno krutoj organizaciji obrazovnog sustava u kojem su sadržaji svih predmeta, pa tako i likovne umjetnosti, propisani faktografski zahtjevnim planom i programom te ne ostavljaju prostora za slobodnije korištenje nastavnog vremena koje igra zahtijeva. Čak 68,3% ispitanika navodi

kako bi igru koristili više da imaju više vremena za obradu gradiva (Slika 14). Drugi problem je što ne postoje pripremljeni odgovarajući materijali za igru pa nastavnici moraju ulagati izniman trud da osmisle sadržaje za igru. Određeni dio ispitanika, njih 19,5%, igru bi koristili učestalije da imaju pripremljene materijale, a 22% ispitanika da su prilagođene nastavnoj jedinici.

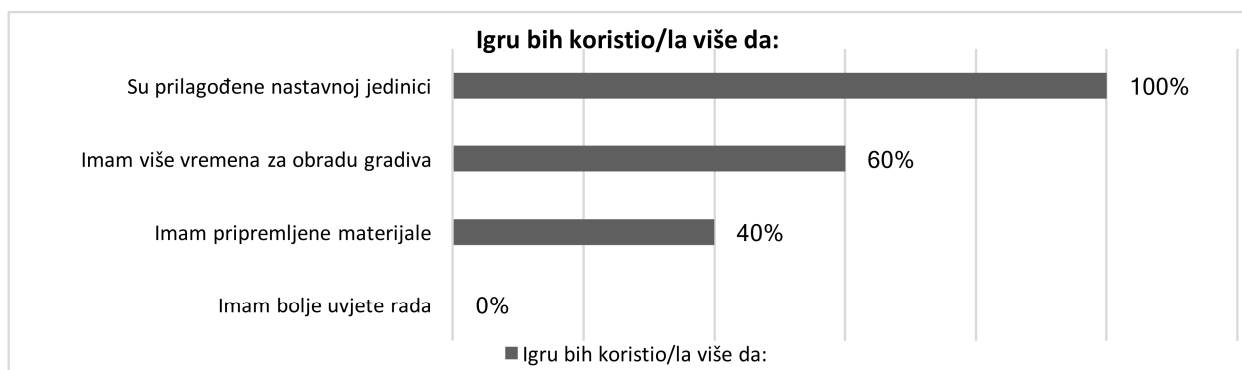


Slika 14: Grafički prikaz uvjeta češćeg korištenja igre

U prilog gornjem zaključku idu i odgovori nastavnika koji se ne koriste igrom u nastavi jer čak 80% ispitanika kao glavni razlog navodi da nemaju dovoljno vremena zbog premale satnice. (Slika 15)



Slika 15: Grafički prikaz razloga nekorištenja igre



Slika 16: Grafički prikaz uvjeta za češće korištenje igre

Analiza odgovora pokazala je da bi se svi ispitanici (100%) koristili igrom u nastavi da je prilagođena nastavnoj jedinici, 60% ispitanika koristilo bi ju da imaju više vremena za obradu gradiva, a 40% da imaju pripremljene materijale (Slika 16).

ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje potvrdilo je spremnost nastavnika za korištenju igara u nastavi predmeta Likovna umjetnost, iako nije dovoljno zastupljena u formalnom studijskom obrazovanju. Većina nastavnika prepoznala ju je kao korisnu nastavnu metodu tek vlastitim iskustvom rada u nastavi i pod utjecajem iskusnih nastavnika mentora. Nastavnici uviđaju pozitivan utjecaj različitih tipova igara na različite oblike znanja. Poseban interes iskazuju za perceptivne igre, kojima je cilj odgajati pažnju razvijanjem sposobnosti opažanja i za igre asocijacija koje su univerzalno primjenjive na sva područja. Iako postoje gotove igre na internetskoj stranici Metodičke sintagme i paradigme, namijenjene nastavnicima srednjih škola, većina nastavnika radije samostalno priprema i oblikuje igre prema ponuđenim obrascima ili vlastitim idejama, ulažući izniman trud i vrijeme. Igru ne koriste samo za razonodu i poticanje aktivnosti, iako neformalna atmosfera stvara ugodu i pospješuje koncentraciju učenika, nego i za obradu novih sadržaja tijekom kojih se stvaraju specifična znanja i razvijaju određene vještine. Igru pristupaju odgovorno, koristeći ju samo kao jednu od mnoštva metoda, s ciljem razbijanja monotoničnosti frontalne nastave i ulaženja u likovno-vizualnu problematiku umjetničkih djela. Nastavnicima se može učiniti da je korištenje igara gubitak vremena s obzirom na propisani plan i program, no one zasigurno mogu pridonijeti sposobnosti primjene znanja te potaknuti osjećaj zadovoljstva i pozitivnog odnosa prema učenju o umjetnosti, što i jest krajnji cilj. Igra kao metodička aktivnost u obrazovanju poželjna je, ali vrlo teško provediva unutar kruto zadanog plana i programa. Nastavnici se teško odlučuju na učestalu primjenu igre, iako većinom imaju pozitivna mišljenja o njezinom utjecaju na stjecanje znanja i razvijanje interesa. Igru bi se više koristili da je prilagođena nastavnoj jedinici i da imaju više vremena za obradu sadržaja.

LITERATURA

- Breton, A. (1965). *The Exquisite Corpse, Its Exaltation*, u: *Surrealism and Painting*, London, 288-90.
- Damjanov, J. (1991). *Vizualni jezik i likovna umjetnost: uvod u likovno obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duchamp, M. (1957). *Session on the Creative Act*, Convention of the American Federation of Arts, Houston.
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*, 2. prošireno izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*, *Filozofska biblioteka Dimitrija Savića*, Zagreb: Demetra.
- Huizinga, J. (1992.). *Homo ludens: o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Naprijed.
- Kamenov, E. (1997). *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kanhadilok, P., Watts, M. (2014). *Adult Play-Learning: Observing Informal Family Education at a Science Museum*. *Studies in Education of Adults*, 46 (1), 23-41.
- Mahmutović, A. (2013). *Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta*. *Metodički obzori*, 8 (2), 18, 21-33 .
- Matejić, Melamed, E. (1985). *Play and Playfulness in Women's Learning and Development*, *Dissertation Abstracts International*, 47 (03), 757A.
- Mendeš B., Hicela I. i Pivac, D. (2012). *Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja*, *Magistra Ladertina*, 7 (1), 111-122.
- Patterson, C. (2011). *Adult Play: Have a Healthy Dose of Fun*, www.alive.com/articles/view/23254/adult%5Fplay

- Piaget, J. (1962). *Plays, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: Norton.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Resnick, M. (2004). Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning, <https://ilk.media.mit.edu/papers/edutainment.pdf>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press
- Tanis, D. (2012). Exploring Play/Playfulness and Learning in the Adult and Higher Education Classroom. A *Dissertation in Adult Education*, <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/16086>
- Vidanec, D. (2006). Kritičko-analitički pristup razumijevanju Gadamerovog pojma umjetnosti, Umjetnost kao igra, simbol i svetkovina. *Filozofska istraživanja*, 27 (1), 143-161.
- Vygotsky, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5, 6-18.
- Zagorac, I. (2006). Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi*, 13 (1), 69-80.

Playful Learning Frequency and Effectiveness in Teaching Visual Art

Abstract: Most theoretical and empirical notions about the methodical application of playtime relate to pre-school and elementary education, while the ability of acquiring knowledge through playtime in adolescents and adults is poorly researched. The purpose of play comes from the knowledge and skills based on the real experience, and intrinsic motivation, which due to the sense of comfort and enthusiasm benefits the process of learning and permanent knowledge. The research was focused on the frequency of using play in teaching Arts, and its effectiveness on different types of knowledge. The research was conducted online, via a survey "The Use of Play in Teaching Arts", participants were the Art teachers of the Republic of Croatia. The results of the survey showed that, although play is insufficiently represented as a method in formal methodical education, a large number of teachers have the tendency to use playtime, driven by their own experience of working in classes, and through mentoring of experienced teachers. Play is not used for amusement and fostering activity only, but for learning new contents which create specific knowledge, and develop specific skills. The majority of teachers have positive opinions about the influence of play on learning and developing interest, but they have trouble deciding to use it more often. Teachers claim that they would use play more often if the play was lesson-planned and modified to teaching contents.

Keywords: play, intrinsic motivation, art, teaching method, knowledge

Häufigkeit und Zweckmäßigkeit der Anwendung von Spielen im Kunstunterricht

Zusammenfassung: Die meisten theoretischen und empirischen Erkenntnisse über die methodische Anwendung des Spiels beziehen sich auf Vorschul- und Grundschulbildung, während die Anwendung der Spiele in der Ausbildung von Jugendlichen und Erwachsenen schlecht erforscht ist. Die Zweckmäßigkeit des Spiels reflektiert sich in der Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die sich aus der realen Erfahrung ergeben und in der intrinsischen Form der Motivation, die aufgrund von Vergnügen und Begeisterung das Lernen und die nachhaltige Wissenserhaltung verbessert. Die Forschung konzentriert sich auf die Häufigkeit der Anwendung von Spielen im Kunstunterricht und ihre Zweckmäßigkeit beim Erwerb verschiedener Formen von Wissen. Die Online-Umfrage "Anwendung von Spielen im Kunstunterricht" wurde unter den Kunstlehrern in Kroatien durchgeführt. Die Ergebnisse der Umfrage zeigten, dass, obwohl das Spiel als eine Unterrichtsmethode unzureichend vertreten ist, eine große Anzahl von Lehrern das Spiel im Unterricht verwendet. Sie machen es aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen und Erfahrungen ihrer Mentoren. Sie verwenden das Spiel nicht nur zum Spaß und zur Aktivitätenförderung, sondern auch für die Bearbeitung von neuen Inhalten, wobei spezifische Kenntnisse geschaffen und bestimmte Fähigkeiten entwickelt werden. Die Lehrer haben meist eine positive Meinung, weil sich die Spiele positiv auf das Lernen auswirken und das Interesse entwickeln. Trotzdem wenden sie es nicht so häufig im Unterricht an. Sie würden das Spiel öfter anwenden, wenn sie mehr Zeit für die vorgeschriebenen Lehrinhalte hätten und wenn sie für die Unterrichtseinheit vorbereitet und angepasst wären.

Schlüsselbegriffe: Spiel, intrinsische Motivation, Kunstunterricht, Unterrichtsmethode, Wissen