

Dr. Matjaž Duh
Mag. Janja Batič

Usposobljenost likovnih pedagogov za poučevanje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji

Izvirni znanstveni članek
UDK 37.013:7.01

POVZETEK

Članek obravnava usposobljenost likovnih pedagogov za poučevanje prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji. Trenutne izobraževalne vsebine dodiplomskega študijskega programa likovne pedagogike diplomantom ne nudijo osnovnih predmetnospecifičnih kompetenc za vsa likovna področja. Pregled dosedanjih likovno-pedagoških študijskih programov na Pedagoški fakulteti v Mariboru pokaže, da se bodoči likovni pedagogi v času študija ne seznanijo z vsebinami prostorskega oblikovanja.

Cilj naše raziskave, ki je zajela 73 likovnih pedagogov, je bil ugotoviti stališča likovnih pedagogov do omejenega likovnega področja ter katere naloge prostorskega oblikovanja načrtujejo. Dobljeni rezultati kažejo na to, da je trenutno stanje v osnovnih šolah zelo zaskrbljujoče.

Ključne besede: likovna vzgoja, prostorsko oblikovanje, likovni pedagogi, predmetno specifične kompetence

The competency of art teachers in the field of spatial design

ABSTRACT

The article discusses the competency of art teachers in the field of spatial design. Current educational topics in undergraduate studies of Art Education do not give graduates the basic subject-specific competences for all areas of art education. By examining the curriculum for art education programs at the Faculty of Education in Maribor we learned that future art teachers are not introduced to spatial design subject material at all during their studies.

The goal of our research, which included 73 art teachers, was to discover the teachers' views of spatial design and the kind of spatial design tasks they plan. The results obtained show that the current situation in elementary schools is alarming.

Key words: art education, spatial design, art teachers, subject-specific competences

Uvod

Namen področja prostorskega oblikovanja v okviru predmeta likovne vzgoje je seznaniti učence z osnovnimi problemi arhitekture in urbanizma ter jim omogočiti, da (so)oblikujejo prostor, v katerem živijo. Tako se učenci preizkusijo v vlogi (so)ustvarjalcev prostora, ki nadgrajuje njihovo vsakdanjo vlogo uporabnikov prostora. Tomšič Čerkezova (2007) pa pravi, da je »ozaveščanje o vrednotah prostora za trajnostni prostorski razvoj v izobraževalnem procesu nujno in odgovorno delo za vsakega učitelja na vseh stopnjah vzgoje in izobraževanja« (str. 101). Žal v praksi opažamo, da je prostorsko oblikovanje med zapostavljenimi likovnimi področji (Duh in Batič, 2004), trenutne izobraževalne vsebine pri dodiplomskem izobraževanju likovnih pedagogov pa so takšne, da diplomantom ne zagotavljajo ključnih predmetnospecifičnih kompetenc za vsa področja likovne vzgoje enakovredno (Duh in Batič 2007).

Vsebine prostorskega oblikovanja

Pri prostorskem oblikovanju bi se naj učenci seznanili s pojmi, kot so sestavni deli prostora, oblika, velikost in namembnost prostorov, gradbeni materiali ipd. Učenci naj bi oblikovali in preoblikovali prostore, po katerih se lahko gibajo, načrtovali spremembe v poznanem okolju, oblikovali tridimenzionalne modele prostorov iz različnih materialov itd. V času, ki ga zaznamuje izkušnja ekološke krize, pa naj bi pri prostorskem oblikovanju razvijali tudi občutljivost za probleme, povezane s poseganjem v prostor. Pri razvijanju občutljivosti za okoljsko problematiko in trajnostni prostorski razvoj imajo pomembno vlogo vsa področja likovne vzgoje. Gre za, kot pravi Carr (2004), okoljsko apreciacijo (angl. appreciation of the environment), ki je prisotna v likovni umetnosti skozi vsa obdobja. Dober primer za to je Moorova Dvodelna reciklirana figura št. dve iz leta 1960, kjer se človeška figura spremeni v divjo, narebreno pokrajino (Carr, 2004). Kasneje lahko opazimo izpostavljeno okoljsko problematiko v krajinski umetnosti (angl. land art). Lynton (1994) pravi: »Za to umetnost ni tako značilna neizvedljivost ali neuporabnost kot nedvoumna iracionalnost: trošenje misli, fizičnega dela in materialov za nekakšno začasno zaznamovanje prostora brez kakega vidnega pomena. Nesmiselno? Zapravljivo v svetu, ki ga že začenja skrbeti lastna razsipnost? Če se nad temi umetniškimi deli zamislimo, se spremenijo v izjave zoper koriščenje človeka in snovi, zoper pospešeni ritem gradnje in rušenja, po katerem prepoznamo mesto 20. stoletja, v izjave zoper človekovo prevzetnost in objestnost do narave in časa« (str. 323–325). Kljub temu da so omenjene vsebine aktualne pri vseh likovnih področjih, prostorsko oblikovanje prav gotovo izstopa. Primer: Z oblikovanjem in preoblikovanjem se ne ukvarjajo le arhitekti. Marjetica Potrč (2007) pravi, da le majhen del umetnega prostora oblikujejo arhitekti, ostalo je produkt povsem običajnih ljudi, ki skušajo izboljšati svoje bivalne razmere. Ustvarjalka, ki sebe vidi kot arhitektko in umetnico, konstruira hiše v galerijah, piše o sodobni urbani kulturi ipd. in išče navdih v arhitekturi, ki v težkih razmerah nastaja iz potrebe po boljšem življenju. Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji ne more ostati npr. na ravni rokodelskega oblikovanja stavb iz kartonskih škatlic, ampak mora pri

učencih razvijati kritični odnos do (ne)urejenega okolja, jim omogočiti, da iščejo vzroke in predlagajo rešitve za obstoječe stanje ipd. Bodoči likovni pedagog naj bi v času študija pridobil osnovna znanja s področja arhitekture, saj gre za zelo specifično področje umetnosti. Znanja iz umetnostne zgodovine na tem mestu ne zadoščajo. Rasmussen (1962) pravi, da razumevanja arhitekture ne moremo enačiti s sposobnostjo določanja sloga po zunanjem izgledu. Ni dovolj videti arhitekturo, potrebno jo je doživeti, opazovati, kako je bil prostor oblikovan za točno določen namen, kako se celota vklaplja v koncept določenega obdobja. Zato tudi niso dovolj le znanja iz slikarstva, kiparstva itd. Arhitekt dela z obliko in volumnom kot kipar, z barvo kot slikar, vendar namembnost (funkcija) je lastna le arhitekturi. Arhitektura je zelo funkcionalna umetnost. Še tako abstrakten kip, omejen le na geometrične oblike, ne postane arhitektura. Manjka mu namembnost (Rasmussen, 1962).

Izobraževanje bodočih likovnih pedagogov in prostorsko oblikovanje

Prostorsko oblikovanje je »najmlajše« področje pri likovni vzgoji, saj se je pojavilo šele z obdobjem sodobne likovne vzgoje, ki je posledica velike šolske reforme leta 1969. Povsem enakovredno mesto med ostalimi likovnimi področji pa je prostorsko oblikovanje dobilo v učnem načrtu iz leta 2001.¹ V učnem načrtu za likovno vzgojo iz leta 1973 je zapisano: »Da bo v programu zastopana tudi arhitektura, je v učnem načrtu novo poglavje: oblikovanje prostora. Naloge tega področja učence navajajo k doživljanju in odkrivanju prostorskih vrednot« (Lužnik (ur.), 1973, str. 182). Razumljivo je, da se je ob novih vsebinah pojavila tudi potreba po dodatnem izobraževanju učiteljev. Uvajanje prostorskega oblikovanja je potekalo postopoma in s pomočjo organiziranih seminarjev, katerih namen je bil, kot je zapisala Berce Golobova (1998), »spodbuditi likovnike k izvajanju prostorskih likovnih nalog, jim nuditi strokovno podlago za to področje ter jih navajati na lastno razmišljanje in izvirno reševanje prostorskih nalog z učenci« (str. 18). S spremenjenim učnim načrtom za likovno vzgojo, ki je vseboval tudi prostorsko oblikovanje, bi pričakovali, da se bo spremenilo tudi izobraževanje bodočih učiteljev. Primerjava študijskih programov za likovno pedagogiko od Pedagoške akademije do danes pa kaže zelo zaskrbljujočo sliko.²

V Učnem programu za likovno vzgojo Pedagoške akademije v Mariboru iz leta 1982 so ob splošnih predmetih zapisani naslednji predmeti: risarsko oblikovanje, slikarsko oblikovanje, grafično oblikovanje, plastično oblikovanje, umetnostna zgodovina, likovna teorija in metodika likovne vzgoje. Predmetnik univerzitetnega enopredmetnega pedagoškega programa Likovne pedagogike Pedagoške fakultete v Mariboru iz leta 1996 ob skupnih predmetih omenja še: risarsko oblikovanje I–IV,

1 Po tem učnem načrtu pripada vsem področjem enako število ur, le grafiki nekaj manj v prvem razredu.

2 V nadaljevanju se bomo osredotočili na študijske programe Pedagoške akademije in Pedagoške fakultete v Mariboru.

fotografsko oblikovanje I in II, slikarsko oblikovanje I–IV, grafično oblikovanje I–IV, plastično oblikovanje I–IV, zgodovino likovne umetnosti in kulture I–IV, likovno teorijo I in II ter specialno didaktiko likovne vzgoje I in II (Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.), 1996). Program ostane enak do leta 2004, ko se predmet likovna teorija na podlagi sklepa SVŠ RS z dne 2. 7. 2004 preimenuje v formo in kontekst. Prostorskega oblikovanja ne zasledimo v nobenem predmetniku za likovno pedagogiko, tudi ne pod kakšnim drugim imenom. Vidimo lahko, da se predmetnik za likovno pedagogiko vsebinsko ni dosti spremenil od študija likovne vzgoje na Pedagoški akademiji do danes. Osnovni strokovni predmeti, ki naj bi bodočega likovnega pedagoga usposobili za poučevanje likovne vzgoje v osnovni šoli, ostajajo risanje, slikanje, grafika in kiparstvo. Prav tako ima vidno mesto predmet fotografsko oblikovanje, katerega cilj je med drugim, da se študentje usposobijo »za realizacijo učno-vzgojnega procesa v osnovni in srednji šoli« (Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.), 1999, str. 18). Seveda to ne pomeni, je da fotografsko oblikovanje za bodočega likovnega pedagoga brezpredmetno. Problem je le v tem, da se prostorsko oblikovanje, ki ima enakovredno mesto vsem ostalim področjem v učnem načrtu za likovno vzgojo, v predmetniku likovne pedagogike sploh ne pojavi. Upravičeno se lahko vprašamo, ali so likovni pedagogi ustrezno usposobljeni za poučevanje likovne vzgoje v osnovni šoli, ali jim dodiplomsko izobraževanje zagotavlja kompetence za samostojno poučevanje?

Stališča likovnih pedagogov o prostorskem oblikovanju pri likovni vzgoji

Metodologija

V raziskavi nas je zanimalo, kakšna so stališča likovnih pedagogov do prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji. V raziskavo smo zajeli 73 likovnih pedagogov, anketiranje pa so izvedli študentje razrednega pouka v času prakse na osnovni šoli v mesecu aprilu 2007. Dobra polovica učiteljev je imela visoko izobrazbo (54,8 %), nekaj manj pa višjo (45,2 %). Več kot polovica v raziskavo zajetih učiteljev je ženskega spola (69,9 %). Uporabili smo deskriptivno empirično neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Anketni vprašalnik je kombinacija lestvice stališč Likartovega tipa in odprtega vprašanja. Pridobljene podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS. Statistična obdelava je zajela osnovno deskriptivno statistiko, t-test za neodvisne vzorce, Levenov preizkus enakosti varianc. Odgovore na odprto vprašanje smo kategorizirali, kategorije pa razvrstili po pogostosti ponavljanja.

Rezultati in interpretacija

Več kot polovica vprašanih učiteljev se ne strinja oziroma se nikakor ne strinja (60,3 %) s trditvijo (t1) **V času študija sem dobil/a dovolj ustreznih informacij o prostorskem oblikovanju**. Glede na prej analizirane študijske programe so ti odgovori pričakovani. Z naslednjo trditvijo (t2) – **Nekatera likovna področja so mi bližje**

kot ostala – se strinja oziroma zelo strinja večina vprašanih (79,4 %). Vzrokov za to je lahko več, prav gotovo pa ne smemo zanemariti, da nam je po navadi bližje tisto področje, s katerim se največkrat srečamo. Vendar to naj ne bi vplivalo na pogostost pojavljanja posameznih področij. Slaba polovica vprašanih se ne strinja ali nikakor ne strinja (49,3 %) s trditvijo (t3) **Raje izvajam kiparske naloge kot naloge prostorskega oblikovanja**. Hkrati pa se več kot tretjina vprašanih (37 %) s to trditvijo strinja ali zelo strinja. To je najbrž povezano tudi s tem, kakšne izkušnje imajo učitelji s prostorskim oblikovanjem. S trditvijo (t4) **V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja (npr. maketo)** se ne strinja oziroma se nikakor ne strinja skoraj polovica vprašanih (49,3 %). To pomeni, da je polovica vprašanih končala študij likovne pedagogike, ne da bi se vsaj enkrat srečala s prostorskim oblikovanjem. Učitelje pa to naj ne bi oviralo pri načrtovanju nalog prostorskega oblikovanja. Večina vprašanih (76,7 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo (t5) **Likovne naloge pri prostorskem oblikovanju načrtujem brez večjih težav**. Vendar se lahko upravičeno vprašamo, kakšne so te naloge, glede na to, da učitelji nimajo ustreznega predmetnospecifičnega znanja. Več kot tretjina vprašanih (35,6 %) se strinja ali zelo strinja s trditvijo (t6) **Pri prostorskem oblikovanju največkrat oblikujemo stavbe iz kartonskih škatel**. Glede na to, da lahko rešujemo probleme prostorskega oblikovanja na ploskvi ali z oblikovanjem tridimenzionalnih modelov z različnimi materiali, so ti odgovori prav gotovo zaskrbljujoči. Učitelji pa najbrž niti ne vedo, kako drugače pristopiti k načrtovanju nalog prostorskega oblikovanja. Več kot polovica vprašanih se ne strinja oziroma nikakor ne strinja (63,0 %) s trditvijo (t7) **V času študija sem spoznal/a različne načine oblikovanja prostorskih tvorb**. Likovni pedagogi so tako prepuščeni različnim oblikam strokovnega izpopolnjevanja. Največ izkušenj pa pridobijo s poučevanjem v šoli. Večina vprašanih se strinja ali zelo strinja (76,7 %) s trditvijo (t8) **O prostorskem oblikovanju sem se največ naučil/a šele v času poučevanja v osnovni šoli**. Razmeroma visok pa je tudi delež tistih učiteljev, ki se strinjajo oziroma zelo strinjajo (42,4%) s trditvijo (t9) **V času študija se nisem srečal/a s prostorskim oblikovanjem**. Lahko bi pričakovali, da bodo obstajale razlike v pogostosti izvajanja posameznih likovnih področij glede na učiteljevo poznavanje le-teh, vendar temu ni tako. Večina vprašanih se ne strinja oziroma nikakor ne strinja (76,7 %) s trditvijo (t10) **Učenci pri likovni vzgoji najpogosteje rišejo in slikajo**. Prav tako se večina vprašanih ne strinja oziroma nikakor ne strinja (79,5 %) s trditvijo (t11) **Lažje ovrednotim risarske in slikarske izdelke učencev kot izdelke, ki nastanejo pri prostorskem oblikovanju**.

Tabela 1: Rezultati t-preizkusa glede na stopnjo izobrazbe učiteljev

Faktor razlike		n	M	s	Preizkus homogenosti varianc		Preizkus razlike aritmetičnih sredin	
					F	P	t	P
(t1) V času študija sem dobil/a dovolj ustreznih informacij o prostorskem oblikovanju.	višja	33	2,36	1,168	0,369	0,545	-1,602	0,114
	visoka	40	2,78	1,025				
(t2) Nekatera likovna področja so mi bližje kot ostala.	višja	33	3,52	1,004	5,428	0,023	-2,331*	0,023
	visoka	40	4,03	0,832				
(t3) Raje izvajam kiparske naloge kot naloge prostorskega oblikovanja.	višja	33	2,70	1,075	0,486	0,488	-1,536	0,129
	visoka	40	3,08	1,023				
(t4) V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja.	višja	33	2,36	1,245	0,314	0,577	-2,268	0,026
	visoka	40	3,05	1,319				
(t5) Likovne naloge pri prostorskem oblikovanju načrtujem brez večjih težav.	višja	33	3,73	0,801	1,124	0,293	-1,130	0,262
	visoka	40	3,93	0,694				
(t6) Pri prostorskem oblikovanju največkrat oblikujemo stavbe iz kartonskih škatel.	višja	33	2,42	1,032	2,303	0,134	-1,824	0,072
	visoka	40	2,88	1,067				
(t7) V času študija sem spoznal/a različne načine oblikovanja prostorskih tvorb.	višja	33	2,39	1,116	0,496	0,484	-0,388	0,699
	visoka	40	2,50	1,198				
(t8) O prostorskem oblikovanju sem se največ naučil/a v času poučevanja v osnovni šoli	višja	33	3,94	0,704	14,504	0,000	1,527*	0,132
	visoka	40	3,60	1,172				
(t9) V času študija se nisem srečal/a s prostorskim oblikovanjem.	višja	33	2,97	1,262	0,049	0,826	0,066	0,948
	visoka	40	2,95	1,280				
(t10) Učenci pri likovni vzgoji najpogosteje rišejo in slikajo.	višja	33	2,03	1,045	1,880	0,175	-1,970	0,053
	visoka	40	2,53	1,086				
(t11) Lažje ovrednotim risarske in slikarske izdelke učencev kot izdelke, ki nastanejo pri prostorskem oblikovanju.	višja	33	2,06	0,864	0,432	0,513	-0,478	0,634
	visoka	40	2,15	0,736				

(n – število, M – aritmetična sredina, s – standardni odklon, F – rezultati Levenovega preizkusa enakosti varianc, t – rezultati t-preizkusa za neodvisne vzorce, P – statistična pomembnost)

*t – Predpostavka o homogenosti varianc ni upravičena, zato navajamo podatke aproksimativne metode.

V nadaljevanju smo s t-testom za neodvisne vzorce (tabela 1) analizirali dobljene odgovore tudi glede na izobrazbo likovnega pedagoga in ugotovili, da se statistično pomembne razlike pojavijo le pri dveh trditvah. Vidimo lahko, da se likovni pedagog z visoko izobrazbo bolj strinjajo s trditvijo (t2) **Nekatera likovna področja so mi bližje kot ostala** kot likovniki z višjo izobrazbo ($P = 0,023$). Vzroke lahko iščemo v tem, da so učitelji z visoko izobrazbo v štirih letih študija več časa namenili lastnemu ustvarjalnemu razvoju, pri čemer se je bolj izoblikovalo

področje njihovega lastnega likovnega dela kot učitelji z višješolsko izobrazbo. Statistično pomembne razlike se kažejo tudi pri odgovorih učiteljev na trditev (t4) **V času študija sem izdelal/a vsaj en izdelek prostorskega oblikovanja**, saj se s to trditvijo nekoliko bolj strinjajo učitelji z visoko izobrazbo ($P = 0,026$). Domnevamo, da bodoči diplomanti likovne umetnosti oblikujejo tak izdelek pri pripravah na nastop pri predmetu didaktika likovne vzgoje.

Nadalje smo analizirali odgovore na odprto vprašanje o zadnji izvedeni likovni nalogi. Največ likovnih pedagogov je nazadnje izvedlo likovno nalogo s področja kiparstva (27,4 %), grafike (24,7 %) ali slikanja (21,9 %). Manj pa je bilo tistih, ki so nazadnje izvedli likovno nalogo s področja prostorskega oblikovanja (16,4 %) in še manj s področja risanja (6,8 %). Dva učitelja (2,7 %) na to vprašanje nista odgovorila. Pri nalogah prostorskega oblikovanja so učenci uporabili naslednje materiale: kombinacija različnih materialov (karton, les, kamen), stiropor, odpadni materiali, karton, žica in papir, papir in karton itd. Ukvarjali so se z naslednjimi motivi: maketa parka, trga ali naselja, moj sanjski vikend na morju, notranji prostor, moderna arhitektura, moja soba, skeletna gradnja, stavba za spalno naselje, hiše, maketa muzeja s parkom, most itd. Ukvarjali so se z estetsko ureditvijo prostora, namembnostjo, konstrukcijo ipd. Vsekakor so to vsebine, s katerimi se večina likovnih pedagogov sreča šele, ko prvič odpre učni načrt za likovno vzgojo, ne pa tudi pri tako imenovanih strokovnih predmetih. Bodoči likovni pedagogi se z učnim načrtom srečajo pri predmetu didaktika likovne vzgoje, kjer se poglobljeno usposablja za načrtovanje in izvajanje likovnopedagoškega dela v osnovni in srednji šoli.

Zaključek

Likovno področje prostorskega oblikovanja je v slovenskih osnovnih šolah prisotno že več kot trideset let in ima enakovredno mesto med ostalimi likovnimi področji. Glede na to, da dosedanji dodiplomski študijski programi bodočim likovnim pedagogom ne omogočajo, da bi dobili vsaj osnovna znanja o arhitekturi, bi bilo nujno razmisliti, kakšne kompetence naj bi imel bodoči likovni pedagog ob zaključku študija. Mogoče bi si morali zastaviti vprašanje, zakaj se je študij likovne pedagogike preimenoval v študij likovne umetnosti, diplomanti pa v profesorske likovne umetnosti. Usposabljanje študentov za opravljanje poklica učitelja likovne vzgoje je bil v preteklosti osnovni cilj študija likovne pedagogike. V kasnejših univerzitetnih študijskih programih takega splošnega cilja ne zasledimo. Sledimo pa trendu depedagogizacije učiteljskega študija. Upravičeno se lahko vprašamo, ali so današnji diplomanti likovne umetnosti ustrezno usposobljeni za poučevanje likovne vzgoje. Vsekakor je razvijanje lastne likovne ustvarjalnosti ključnega pomena za bodočega likovnega pedagoga. Ob tem pa ni smiselno pozabiti na Karlavariša (1991), ki pravi, da mora biti likovni pedagog seznanjen z različnimi področji človekovega kulturnega delovanja. Medtem ko umetnik lahko s svojim vedenjem zanika družbene norme in se ne vključuje v družbo, mora likovni pedagog razumeti širše družbene pojave, slediti mora novostim tako na likovnem področju kot na vseh ostalih področjih. Prav tako pa mora poznati vsa področja

likovne umetnosti, saj ni specialist le za eno področje. Priložnost za korekcijo vsebin dodiplomskega izobraževanja bodočih likovnih pedagogov in s tem zagotavljanje temeljnih predmetnospecifičnih kompetenc pa vidimo v novih bolonjskih programih.

LITERATURA

- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an Ethics of Aesthetic Appreciation. *Journal of Philosophy of Education, 2*, 221–239.
- Berce Golob, H. (1998). Začetki uvajanja prostorskega oblikovanja pri likovni vzgoji v osnovni šoli. *Likovna vzgoja, 3/4*, 18–22.
- Duh, M. in Batič, J. (2004). Prostorsko oblikovanje pri likovni vzgoji v nižjih razredih osnovne šole. *Educa, 5/6*, 47–54.
- Duh, M. in Batič, J. (2007). Competence for teaching spatial design in elementary school art classes. V N. Babič (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 183–190). Osijek, 18. i 19. travnja 2007.
- Duh, M. in Batič, J. (2008). Fachdidaktik oder Fach und Didaktik – ein Beispiel aus dem Fachbereich "Bildnerische Erziehung". V *Lehrer/-innenbildung in Europa, Konferenzband* (str. 47–51). Wien, 8. in 9. Mai 2008.
- Duh, M. in Batič, J. (2008). Su-oblikovanje prostora u funkciji učenja za održivi razvoj. V V. Uzelaci in L. Vujičić (ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj, Svezak 1* (str. 261–266). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Lužnik, M. (ur.). (1973). *Osnovna šola. Vsebina vzgojno-izobraževalnega dela*. Ljubljana: Zavod za šolstvo SRS.
- Lynton, N. (1994). *Zgodba moderne umetnosti. Pregled likovne umetnosti 20. stoletja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Potrč, M. (2008). *Stewardship Stories/ The Cultural Landscape Foundation*. Pridobljeno 8. 5. 2008, s <http://www.tclf.org/stewardship/potrc.html>
- Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.). (1996). *Univerzitetni enopredmetni pedagoški program Likovna pedagogika*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Papotnik, A. (ur.) in Pandur, L. (ur.). (1999). *Univerzitetni enopredmetni pedagoški program Likovna pedagogika*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.
- Rasmussen, S. E. (1962). *Experiencing Architecture*. Cambridge: The MIT Press.
- Tomšič Čerkez, B. (2007). Likovna vzgoja/Visual art education 37/38 predstavitev. AR, 1, 101. (<http://predmet.arh.uni-lj.si/ar/2007-1/ar2007-1-15.pdf>)
- Učni program za likovno vzgojo. VTO predmetni pouk. (1982). Maribor: Pedagoška akademija Maribor.