



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Марко Попадић

**УТИЦАЈ ВЕРБАЛНИХ, АУДИТИВНИХ И ВИЗУЕЛНИХ
ПОДСТИЦАЈА НА КОГНИТИВНА И ЕСТЕТСКА ПОСТИГНУЋА
У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2021. године



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
FACULTY OF PHILOSOPHY



Marko Popadić

**THE INFLUENCE OF VERBAL, AUDITIVE AND VISUAL
ENCOURAGEMENT FOR COGNITIVE AND ASTHETIC
ACHIEVEMENTS OF THE ART TEACHING**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2021. godine

Информације о ментору и дисертацији

Ментор: проф. др Тања Станковић-Јанковић, ванредни професор, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Методика васпитно-образовног рада

Наслов докторске дисертације: Утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе

Резиме: *Естетско васпитање усмјерава човјекову естетско-вриједносну оријентацију, формира и развија човјеков естетски однос, његову способност за естетско опажање и доживљавање, његов естетски укус, идеал, способност стварања естетских вриједности у умјетности и свакој сфери радне дјелатности у свакидашњем животу и понашању.*

Испитивање когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе посебно је значајно због данашње концепције естетског васпитања у којем је главна карика естетско-емоционални доживљај, при чему су менталне функције као што су опажање и вредновање подређене доживљају и теоријски недовољно одређене, али и недовољно испитане.

Циљ истраживања је испитивање утицаја експерименталног програма на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе. С обзиром на то да су истраживања сродна овом у настави ликовне културе указала на значај подстицања ликовне креативности, дошло се до закључка да би требало осмислити програм који би подстицајно дјеловао на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе. Као и у претходним истраживањима, и ово истраживање је показало да досадашња реализација плана и програма ликовне културе, не дјелује подстицајно на ученике. Циљ овако дефинисаног програма је да се утврди утицај експерименталног програма на повећање нивоа когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе.

Састављању експерименталног програма приступило се на основу званичног Наставног плана и програма. Примјењена је квази експериментална метода са паралелним групама. Истраживање је реализовано на узорку од 98 ученика од тога је експерименталну групу чинило 45, а контролну 53 ученика са подручја Требиња. За потребе истраживања кориштени су тестови Тест опште креативности ЛВ1 и Тест ликовне апрецијације АП, Тест опште ликовне креативности и специфичности ликовно креативног развоја-четири цртежа ЛВ2. Урађене су метријске карактеристике тестова које су указале на адекватне вриједности. Резултати истраживања указују на то да је експериментални програм утицао на развој свих аспеката ликовне креативности ученика, односно на естетска и когнитивна постигнућа ученика која су операционализована на основу постигнућа на тестовима ЛВ1, ЛВ2 и АП тестом. Експериментални програм је усклађен са наставним планом и осмишљен тако да утиче на развој когнитивних и естетских постигнућа ученика. Резултати истраживања указују на то да је експериментални фактор који је осмишљен као експериментални програм усмјерен на вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје дао ефикасне резултате и утицао на естетска и когнитивна постигнућа ученика шестог разреда јер је експериментална група постигла статистички значајно боље резултате у односу на контролну у оквиру које није уведен експериментални фактор. Естетска и когнитивна постигнућа посматрана су на основу тестова ЛВ1 и ЛВ2 којима се мјере ликовно-обликовно-креативни развој, а мјерен кроз аспекте креативности, апрецијацију (перцепију и рецепију). Кад су у питању разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе, резултати су указали на то да се они не разликују статистички значајно. Резултати истраживања имају практичан допринос јер се могу искористити за едукацију наставног кадра, те промјену постојећег приступа у настави ликовне културе. Педагошке импликације рада огледају се у потреби за корекцијом постојећих курикулума и посебно едукацији наставног кадра у настави ликовне културе. Подстицањем когнитивних и естетских постигнућа кроз аудио, вербалне и визуелне подстицаје, дошло се до закључка о потреби за креативнијим и обухватнијим приступом ученицима у настави ликовне културе.

Кључне ријечи: когнитивна постигнућа, естетска постигнућа, ликовна култура, вербални, аудитивни и визуални подстицаји

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Педагошке науке

Класификациона ознака: S 270

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: ауторство-некомерцијално-без прераде.

Informations about mentor and dissertation

Mentor: Prof. Tanja Stanković-Janković, PhD, associate professor, University of Banja Luka, Faculty of philosophy, Methodology of educational and learning work.

Title: The influence of verbal, auditive and visual encouragement for cognitive and aesthetic achievements of the art teaching

Summary

Aesthetic education guides a person's aesthetic-value orientation, forms and develops a person's aesthetic relationship, his ability to perceive and experience aesthetically, his aesthetic taste, ideal, ability to create aesthetic values in art and in every sphere of work in everyday life and behavior.

Examination of cognitive and aesthetic achievements in the teaching of fine arts is particularly important because of the present conception of aesthetic education in which the main link is an aesthetic-emotional experience, whereby mental functions such as observation and evaluation are subordinated to experience and theoretically insufficiently defined, but also insufficiently examined.

The aim of the research is to examine the impact of the experimental program on the cognitive and aesthetic achievements of sixth grade students in the teaching of fine arts. Given that research related to this in the teaching of fine arts has indicated the importance of fostering visual creativity, it was concluded that a program should be devised that would stimulate cognitive and aesthetic achievements in the teaching of visual arts. As in the previous research, this research has shown that the realization of the curriculum of the visual culture so far does not have a stimulating effect on the students. The purpose of the program defined in this way is to determine the impact of the experimental program on increasing the level of cognitive and aesthetic achievements in the teaching of fine arts.

The experimental program was drawn up on the basis of the official Curriculum. An experimental method with parallel groups was applied. The research was carried out on a sample of 98 students, of which 45 were experimental group and 53 were control students from Trebinje area. For the purposes of the research, the General Creativity Test LV1 and the Artistic Appreciation Test AP were used.

Test of general visual creativity and specificity of creative development - four drawings of LV2. Metric characteristics of tests were performed that indicated adequate values. The research results indicate that the experimental program influenced the development of all aspects of students' visual creativity, that is, the aesthetic and cognitive achievements of students who were operationalized on the basis of achievement on the LV1 and LV2 tests. The experimental program is aligned with the curriculum and designed to influence the development of students' cognitive and aesthetic achievements. The results of the research have a practical contribution because they can be used to educate teaching staff and to change the existing approach in teaching fine arts. The pedagogical implications of the work are reflected in the need for correction of existing curricula and in particular the education of teaching staff in the teaching of fine arts. Encouraging cognitive and aesthetic achievement through audio, verbal and visual stimuli, it was concluded that there is a need for a more creative and inclusive approach to students in the teaching of fine arts.

Key words: cognitive achievements, aesthetics achievements, art teaching, verbal, auditive and visual encouragement

Scientific field: Social sciences

Scientific sub-field: Pedagogical sciences

Classification code: S 270

Type of selected license of creative community: authorship - non commercial - without processing.

САДРЖАЈ

УВОД.....	8
ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	11
Циљ и задаци естетског васпитања	11
Теоријске концепције од значаја за развој наставе ликовне културе	17
Постигнућа ученика у настави ликовне културе	22
Когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе	26
Однос знања, креативности и школског успјеха	30
Условљеност ликовног израза когнитивним и креативним способностима	33
Повезаност когнитивног развоја и развоја ликовног изражавања код дјеце	39
Развој способности интелектуалног и естетског разумијевања умјетничких дјела	53
Подстицање развоја апрецијативних способности	57
Емоције ученика у настави ликовне културе	60
Настава ликовне културе и развој ученика	62
Савремени приступи реализације ликовног васпитања	65
Подстицање дјечјег ликовног изражавања	73
Ликовно дјело као подстицај за ликовно стваралаштво у настави	75
Музика у настави ликовне културе	79
Наставне методе у функцији подстицања ликовног стваралаштва	81
Осврт на претходна тангентна истраживања	92
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	99
Проблем истраживања.....	99
Предмет истраживања	99
Циљ истраживања	99
Хипотезе истраживања: главна и помоћне хипотезе.....	99
Варијабле истраживања.....	100
Метод истраживања.....	101
Инструменти.....	104
Узорак истраживања.....	107
Статистичка обрада података	108
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	109
Дескриптивни показатељи за карактеристике испитаника.....	109
Когнитивна и естетска постигнућа ученика у иницијалном мјерењу	110
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на развијање когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу	112
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на ниво когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу мјерен тестом ЛВ2.....	118
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на когнитивна и естетска постигнућа, укупно, у финалном мјерењу.....	121
Развој појединих фактора когнитивних и естетских постигнућа: разлике између дјечака и дјевојчица у финалном мјерењу.....	128
Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу појединачних фактора креативности као аспеката когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу	129
Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу обликовног развоја као естетском аспекту постигнућа у финалном мјерењу	130
ДИСКУСИЈА.....	132
ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОЗИ	143
ЛИТЕРАТУРА.....	146
БИОГРАФИЈА.....	153
ПРИЛОЗИ	154

Прилог 1	154
Прилог 2	180
Прилог 3	186

УВОД

Овом истраживању се приступило да би се увидјело како ће одређене промјене које се односе на подстицање ученика у настави ликовне културе утицати на когнитивна и естетска постигнућа. Сродна истраживања указала су на значај подстицања когнитивних и естетских аспеката личности ученика (Selaković, 2011, 2012, 2017; Maksić, 1997, 2018; Максић, 2006; Eisner, 2015; Maksić i Đorđević, 2018; Стојановић Стошић, 2017; Maksić i Pavlović, 2009). С обзиром на упитан квалитет наставе ликовне културе која се изводи у оквиру смањене сатнице, а на основу истраживања Мирослава Дрљаче (2017), која су показала да се ликовна култура у нижим разредима основне школе, често користи за провјеру знања из „битнијих“ предмета, да наставници ликовне културе често не користе адекватне методе за рад, па ученици често нису довољно мотивисани за рад, јавила се потреба за осмишљавање програма којим би се позитивно утицало на мотивацију ученика. Мотивација у настави ликовне културе од великог је значаја за постизање бољег успјеха ученика и развијање креативних и когнитивних способности ученика. Посебан изазов био је осмислити експериментални програм којим би се стимулативно дјеловало на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе.

О естетском васпитању и настави ликовне културе рађено је више теоријских и емпиријских истраживања (Maksić i Pavlović, 2011; Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013; Selaković, 2011, 2012, 2017; Maksić, 1997, 2018; Максић, 2006; Maksić i Đorđević, 2018; Стојановић Стошић и Стојадиновић, 2016). У истраживању Стернберга (Sternberg, 2001) везе когнитивних постигнућа и креативности показало се да је креативност ствар способности, те да посматрање процеса креативног мишљења дјеце указује на битну улогу базичних знања која представљају темељ њихове креативности (Feldhusen, 2002). Из тог разлога, како наводе Максић и Ђуришић-Бојановић у потпуности је јасно због чега би школа требала бити мјесто које својим радним активностима подстиче развој креативног мишљења и понашања ученика (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004). Иако когниција представља рационални пут до истине, није могуће одвојити је од емоција, јер су сазнајни процеси емоционално мотивисани почев од перцепције до закључивања. У теориском дијелу истраживања, који се односи на сегмент когнитивних аспеката ликовног изражавања, посебна пажња посветиће се развоју логичких структура Жана Пијажеа (Pijaže i Inhelder, 1978). Фазе у развоју ликовног изражавања ученика условљене су когнитивним развојем, а управо је Пијаже осмислио периодичку развоја логичких структура која се хронолошки може повезати са развојем ликовног израза код дјеце. Елиот Ајзнер (Eisner,

2002a) наводи да умјетност помаже да се култивише начин размишљања и осјећања, те упућује на то да се без когнитивних способности и не може постићи успјех у умјетности.

Когнитивне и естетске способности су уско повезане. Развојем интелектуалних способности, остварују се могућности за развој естетских способности. Без интелектуалних способности би било немогуће осмислити и створити умјетничко дјело. Развијање сензорних способности, путем сензорних активности (гледање, слушање, додиривање...) такође је један од услова за развијање естетског израза. Циљ истраживања у овом раду је утврдити да ли ће подстицање дјечјих сензорних активности путем вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја утицати на активирање дјечјих когнитивних, афективних и психомоторних способности које ће резултирати бољим когнитивним и естетским постигнућима.

Овим истраживањем настојало се допринијети расвјетљавању проблема који су дио методика ликовног васпитања и образовања, у циљу осмишљавања стратегија које би утицале на развој когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе. Значај овог истраживања огледа се у потреби за промјеном постојећих приступа у настави ликовне културе и важности подстицања когнитивних и естетских постигнућа, што је у вези са подстицањем у зони наредног развоја, према Виготском, који је истицао значај сарадње у постизању успјеха. Виготски сматра да је учење процес интеракције кроз који појединац изграђује нова схватања, а мијења и обогаћује досадашње сазнање (Vigotski, 1977).

На основу теоријских упоришта и претходних истраживања јавила се потреба да се унесу одређене промјене у сам процес наставе ликовне културе у шестом разреду основне школе. С обзиром на то да су позитивне емоције код ученика у настави ликовне културе најизраженије у шестом разреду основне школе према истраживањима Тађе Станковић-Јанковић и Весне Гојковић (2015) те да се ученици налазе у фази пуног ликовног израза (од око 10. до 14. године) када се највише баве ликовним изражавањем (Karlavaris, 1991) и када почињу да процјењују умјетничка дјела по естетским критеријумима (око 13. године) (Denning према Fikeru, 1937), сматрало се да ће експериментални програм постићи значајне резултате на когнитивна и естетска постигнућа ученика. Осмишљен је програм којим се настојало испитати да ли вербални, аудитивни и визуелни подстицаји дјечјег ликовног израза доприносе развоју когнитивних и естетских постигнућа. Ови подстицаји осмишљени су тако да буду у служби активирања више чула ученика, што би омогућило стварање цјеловитијих доживљаја одређене ликовне проблематике. С обзиром на то да се приликом осмишљавања програма водило рачуна да се експериментални програм

прилагоди постојећем програму за предмет ликовна култура, може се рећи да се пратило шта дјеца могу и шта би могла у сарадњи са наставником.

Посебно је било значајно створити опуштену атмосферу у учионици, гдје би владао сараднички, другарски, однос на релацији наставник–ученик, уз поштовање личности сваког ученика. Од оваквог приступа настави очекивала се већа ангажованост ученика, која би резултирала постизањем већег успјеха и мотивације за рад, јер се очекивало да ће емоционални аспект подршке бити значајан подстицај у развоју когнитивних и естетских постигнућа ученика. Сазнања до којих се дошло у овом истраживању значајна су за методичку теорију и праксу у настави ликовне културе.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ и задаци естетског васпитања

Естетско васпитање у вези је са естетско-вриједносном оријентацијом јер проучава формирање и развој естетских квалитета, способност за естетско опажање и доживљавање, естетски укус, идеал, способност стварања естетских вриједности у умјетности и разним областима радне дјелатности, у животу (Попадић, 2016).

Циљ естетског васпитања односи се на развијање способности опажања, доживљавања, стварања и вредновања лијепог у умјетности, природи, животу и раду (Јовановић, 1998). Конрад Фидлер појам лијепог изједначава са естетским, а естетско темељи на осјећању угодности или неугодности (Fidler, 1980). Према томе естетски суд укуса неизбежно је подвргнут произвољној субјективности. У естетском вредновању увијек одлучује допадање или недопадање, а не објективно разумско просуђивање. Овакво дефинисање појма лијепог би се могло допунити. Појам лијепог у природи и умјетности не своди се само на естетско осјећање, само на субјективни став. Овдје је ријеч о специфичној врсти осјећања, о естетском осјећању које се доживљава у присуству умјетничког дјела. Оваква осјећања својствена су само човјеку и не могу се свести само на просте осјећаје угодности или неугодности.

Према Николају Хартману закони лијепог су специјализовани, у основи другачији за сваки предмет за разлику од закона логике који су општи и само мало варирају према предмету. Лијепо као универзална, основна, естетичка вриједност подводи под себе све умјетнички успјело и дјелотворно. Лијепо као општа вриједносна категорија обухвата и друге родове естетски вриједног као што су узвишено, љупко, допадљиво, дирљиво, комично, трагично и више других (Hartman, 2004).

Према Ивану Фохту (Focht, 1984) поред лијепог и симетричног у природи и животу постоје феномени ружног и асиметричног, који представљају одређену супротност лијепом и симетричном. Фохт уводи естетске категорије, у својим разматрањима, као могућност повезивања умјетнички лијепог са ружним и асиметричним. Умјетност путем умјетничке фантазије претвара ружно у форму умјетничког приказа и успјева ружно увести у круг умјетнички лијепог.

Фохт естетске категорије дијели у неколико основних група: садржајна (дубоко и духовито), садржајно-формална (изражајно и снажно), онтичка (блиско и привлачно), формално-естетска (блиставо, симетрично, складно, сјајно, љупко, дражесно,

асиметрично). Према Фохту оваква подјела је неопходна јер природа и умјетност нису само естетски феномени већ имају и садржајну димензију (Исто). У претходно наведеној подјели естетских категорија Фохт посебно истиче формалне категорије као оне које су естетички најчешће. Ове категорије се исључиво тичу форме као „чистог естетског објективитета“ који не зависи од субјективног укуса, па су тако универзалног карактера. Формалне естетске категорије, у комбинацији са осталим естетским категоријама, обухватају умјетничка дјела, природне творевине, као и ружно и асиметрично, иако је оно без естетске вриједности (без могућности позитивног естетског дјеловања). Овим Фохт преко својеврсне онтологије умјетничких форми тежи повезати естетско и умјетничко, односно природу и оно духовно-метафизичко (Škrbić, 2014).

Естетска вриједност има два основна слоја, од којих први представља чулну реалност а други се налази иза оног који се може перципирати. Платон је говорио о том другом слоју као о „идеји“ (Hartman, 2004). Овај други слој се односи на нешто опште, насупрот реалном, као неки праузор који претходно постоји у својој чистоти и идеалности. Према томе лијепо је само идеја која нејасно исијава из естетског предмета. Чулна реалност естетске вриједности су природна својства која чине спољашњи облик предмета, његову величину, боју, освијетљеност, фактуру. Ова природна својства се не налазе само у чисто природним појавама, постајући објект нашег сопственог опажања, већ и у друштвеним појавама које имају естетску вриједност, као и у умјетничким дјелима (Hartman, 2004).

Настава ликовне културе омогућује код дјеце креативни развој кроз флексибилност, машту, флуентност у мишљењу, емоционални раст, односно способност да се суочи са новим ситуацијама, као и да изрази осјећања, интелектуални, друштвени и естетски развој (Филиповић, 2011). Испитивање когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе посебно је значајно због данашње концепције естетског васпитања у којем је главна карика естетско-емоционални доживљај, при чему су менталне функције као што су опажање и вредновање подређене доживљају и теоријски недовољно одређене, али и недовољно истражене.

Косинова Миколајевна сматра да је естетско васпитање фокусиран и систематичан процес који се односи на формирање естетских концепата, укуса и идеала, односа према умјетничкој професији, природи и умјетности, друштву и животу, комуникацији и релацијама са другима; развијање креативних компоненти у складу са законима љепоте и емоционално-перцептивно реаговање на лијепо и ружно; разумијевање лијепог;

формирање естетског укуса и високих естетских идеала ученика (Косинова, 2014). Она даље наводи да су главни циљеви естетског образовања ученика:

- Формирање исправног разумијевања љепоте у животу, учењу, књижевности и умјетности;
- Развијање вјештина ученика да усвајају лијепо, ружно, комично, трагично, хармонију, симетрију, пропорцију, ритам, мјеру у стварности и умјетности;
- Формирање потребе за комуникацијом лијепим, нетолеранција према ружном у било чему таквом, развојне вештине за управљање својим осећајима;
- Развијање естетског укуса ученика, формирање естетског идеала и способности да виде лијепо;
- Унапређење умјетничке писмености, познавање националне и свјетске културне баштине, савремене умјетности;
- Формирање потребе умјетничког саморазвоја; потреба, вјештина и способности за естетско и умјетничко стваралаштво;
- Пружање методолошке и теоријске основе естетског образовања ученицима (Исто).

Циљ естетског васпитања је максимално развијање способности за уочавање, доживљавање и стварање лијепог или конкретније, задаци естетског васпитања су: а) развијање способности за уочавање и процјењивање естетских вриједности и стицање одређених естетских знања; б) развијање способности, потреба и навика за доживљавање естетских вриједности; в) развијање способности, потреба и навика за стварање лијепог у свакодневном животу и умјетности (Branković i Ilić, 2003). Наставник у настави ликовне културе треба ученицима помоћи да пронађу смисао и вриједност у ликовним дјелима како би се код њих побудила интересовања за ликовну умјетност (Станковић-Јанковић, 2013). Наставни предмети као и ваннаставне активности пружају могућност остваривања циља и задатака естетског васпитања. Поједини наставни предмети имају изразито умјетничке садржаје (ликовна култура, музичка култура, књижевност). Реализујући такве наставне садржаје остварују се и циљ и задаци естетског васпитања (Krulj, Kašarog i Kulić, 2003). Поједини аутори истичу да се све више напушта теорија и пракса васпитања и образовања усмјерена само на лијепо, већ се у први план ставља развој критичко-визуелних способности, визуелног памћења и мишљења и визуелно-дискриминативне перцепције која укључује анализу, интерпретацију и евалуацију (Бојовић, 2008). Савремена педагошка схватања темеље се на сазнању да у сваком дјетету постоје могућности за развој способности опажања, доживљавања, оцјењивања и стварања лијепог (Филиповић, 2011).

Смисао за лијепо не развија се сам по себи, већ је за то потребан плански организован и систематизован васпитно-образовни рад. Уочавање и стварање лијепог је субјективног карактера, тако да не могу сви људи једнако доживјети, уочавати и стварати лијепо. Кроз процес институционалног васпитања и образовања, између осталог и наставе ликовне културе, потребно је остварити следеће задатке естетског васпитања (Јовановић, 1998):

1. Развијање способности уочавања лијепог;
2. Развијање способности доживљавања лијепог;
3. Развијање способности за стварање лијепог;
4. Развијање способности вредновања (евалуације) лијепог;

Развијање способности уочавања лијепог условљено је сензорним или перцептивним способностима заснованим на чулном доживљавању. Са дјететом би се системски требало радити на развоју способности уочавања лијепог од тренутка када оно почиње примјећивати одређене предмете, појаве којима даје атрибуте свиђа ми се или не свиђа ми се. Ако се дијете у раном периоду почне сусретати са лијепим, то ће бити значајан потенцијал за правилно вредновање лијепог у каснијем периоду. Естетско опажање и доживљај претпостављају да у њима учествују сазнајне, стваралачке способности: осјети, емоције, воља, интелект, маштање. Визуелни систем поред функције опажања има и функцију разумијевања значења (Zdravković, 2012, према Попадић, 2017). „Дакле, перцепција је стварање перцепта, а оно подразумева прикупљање информација али и схватање шта је то што се перципира, што захтијева конструисање, интерпретацију, моделирање и схватање значења. Укратко, перцепција је сазнавање“ (Zdravković, 2012: 308). Опажање може тећи без било каквих намјера или циљева за разлику од посматрања које се ослања на циљеве. Ове одреднице детерминишу разлику између опажања и посматрања, способности које се вјежбањем могу усавршавати (Slatina, 2005).

Формирање способности доживљавања лијепог за чију релазацију је потребно учешће интелектуалних способности као способности мисаоне прераде перципираних утисака. Естетске вриједности покрећу интелектуалне способности и изазивају емоционални доживљај. Доживљавање лијепог везује се за емоције, а манифестује се у субјективном прихватању, унутрашњем доживљавању и буђењу осјећања пријатности, радости, ведрине, одушевљења (Vukasović, 1999). Са дјецом би требало радити на овом задатку, тако што ће родитељи, учитељи, наставници показати одушевљење, исказати осјећања која у њима буде лијеви предмети, природни феномени, умјетничка дјела. Интензитет

доживљаја, који варира од допадања до снажног узбуђења уско је повезан са интелектуалним способностима. Сензибилност и развијен смисао за естетеско омогућују естетско доживљавање. Естетско доживљавање продубљује и проширује смисао за естетске вриједности, утиче на изграђивање естетских критеријума и ставова (Исто). Денијел Берлајн (Berlyne, 1974) сматра да естетски доживљај не може да се сведе на пријатност, већ је естетски вриједно оно што је умјерено пријатно и умјерено непријатно. Може се закључити да Берлајн сматра да је естетски доживљај мјешавина пријатног и непријатног побуђивања нервног система.

Развијање способности за стварање лијепог односи се на обликовање стваралачких естетских способности. Заснива се на стваралачком подручју личности и потреби за стварањем лијепог што је битно као и уочавање и доживљавање лијепог. Из тог разлога важно је развијати креативност ученика. Стваралачке способности развијају се у процесу васпитног дјеловања. У свим институцијама васпитног система треба стварати услове да дијете може, у складу са својим могућностима исказати свој стваралачки потенцијал (Kruļ i sag, 2003). За развијање способности стварања лијепог битно је да се дјеца слободно изражавају материјалима, да експериментишу разним облицима, формама, ритмовима и да читав процес има игровни карактер. Стваралаштво не треба да буде обавеза већ задовољство у ком резултати постају мотиватори за нова истраживања.

Развијање способности вредновања (евалуације) лијепог односи се на одређивање релативне вриједности нечега према утврђеном мјерном стандарду (Исто). Вредновање обухвата сва три задатка естетског васпитања: уочавање, доживљавање и стварање лијепог. Да би смо код дјетета развили способност за вредновање лијепог, дјетету би требало показивати дјела високе умјетничке вриједности, која су у складу са њиховим интересовањима у датом узрасту. Са дјецом би требало разговарати о тим дјелима и кроз разговор им указивати на естетске вриједности датих дјела. На основу овог, дијете би требало да прави разлику између лијепог и кича. Кроз сам процес стваралаштва дјеца стичу знања о лијепом (лијепо у процесу рада и у продукту рада). Способност вредновања је једна од важних особина естетске свијести, иако то није једина њена особина. Такође, естетска свијест посједује и сазнајне могућности, а има и комуникационо значење. Вредновање није посебан елеменат естетске свијести, који постоји упоредо с другим елементима, већ оно прожима све друге аспекте те свијести: ни процес сазнања, ни процес комуникације, естетски не постоје без вредновања. Осим тога, вредновање се јавља на свим нивоима субјективног естетског односа. Оно се испољава у процесу естетског опажања и доживљавања, у укусу, у идеалу, у естетском суду. Правећи разлику између

узвишеног и лијепог као осјећањима финије врсте Кант наводи да узвишено дира човјека, лијепо очарава. Узвишено и лијепо су двије категорије финијих осјећања. Проучавајући их Кант је са изванредним осјећајем проналазио свуда око себе примјере за предмет свог проучавања (Kant, 2002).

Потребно је посебно нагласити проблеме мјерења и вредновања у естетском васпитању. Њихову сложеност свакако чине критеријуми вредновања естетских постигнућа у настави ликовне културе. Указује се на значај психолошких критеријума који се односе на узраст и процјену објективних могућности сваког ученика. Најкомплекснији естетски критеријуми односе се на усвајање естетских категорија везаних за развијање способности и сензибилитет који одговарају природи естетских феномена. Упркос тенденцијама објективизације естетских критеријума, ипак је тешко вредновати рад у настави ликовне културе, те се из тог разлога сваки наставник ослања на своју стручност и ликовну сензибилност (Karlavaris, 1991).

Успјешна реализација задатака естетског васпитања у школи одређује се кроз многобројне активности и то: посматрање естетских вриједности предмета и појава, читање књижевних дјела која производе естетски доживљај код ученика, слушање одређене музике на часовима музичке културе, учешће у школским приредбама, одласци на изложбе, у галерије, позоришта, на концерте, те самостално изражавање ученика у различитим подручјима, естетско анализирање постојећих радова.

Наставници би требало вербалним, аудитивним, визуелним подстицајима мотивисати ученике за уочавање, доживљавање и стварање естетских вриједности чиме би се утицало на развој когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе. Естетско васпитање је један од аспеката културе личности и у вези је са психофизичким и социјалним растом и развојем. „Настаје на темељу искуства у непосредној животној реалности, у оквиру система образовања и васпитања под утицајем различитих фактора васпитања, али у оквиру самообразовања и самоваспитања, саморазвоја и у процесу непосредне естетске дјелатности“ (Krulj i sar. 2003: 141).

Естетско васпитање је једна од компоненти јединственог процеса васпитања, али се може посматрати као засебна цјелина, те у односу са другим компонентама. Да би се остварио циљ и задаци васпитања, неопходно је обухватити све његове компоненте. Естетско васпитање је повезано са осталим компонентма развоја личности и доприноси развоју моралних, радних, интелектуалних и физичких аспеката.

Естетско и интелектуално васпитање су повезани преко бројних примјера естетских садржаја у којима дјеца развијају интелектуалне способности. Значајан предуслов за естетски израз су сензорне способности, засноване на сензорним активностима које у себи обухватају способности чулног доживљавања утемељене на бројним чулним модалитетима (вид, слух, укус, мирис, додир, топлота, хладноћа, бол, кретање итд.). Естетски израз је одређен и способностима изражавања (говор, писање, читање, цртање, сликање, вајање, вокалне способности итд.). Естетски израз је условљен интелектуалним способностима, које се развијају на бази људског мисаоног, интелектуалног рада. Доживљавање, уочавање и стварање лијепог немогуће је без ангажовања интелектуалних способности. Стицање знања, које се везује за интелектуалне способности, један је од предуслова за креативност. Интелектуалне способности су основа за развијање способности естетског изрази, јер без њих не би било могуће осмислити и реализовати умјетничко дјело (Krulj i sar. 2003).

Почетком двадесетог вијека јавило се интересовање за естетско васпитање на међународном нивоу. Године 1904. основано је Међународно удружење за умјетничко васпитање, затим 1954. године Међународно удружење за васпитање помоћу умјетности. Ова удружења дала су значајан допринос у схватању естетског васпитања као људске потребе и интегралног дијела опште културе (Митровић, 1969). Бранковић (2001) сматра да је под утицајем покрета за умјетничко васпитање дошло до промјена и третмана концепције наставе цртања, пјевања и физичког васпитања, јер су ови предмети престали бити „вјештине“ добивши карактер умјетничких предмета.

Теоријске концепције од значаја за развој наставе ликовне културе

Когнитивно-развојни приступ Жана Пијажеа односи се на проучавање појединца као активног бића које конструише своју спознају свијета, па из тог разлога његова теорија је конструктивистичка (Pijaže i Inhelder, 1978). Пијаже је дошао до сазнања да се у функцији когнитивног развоја налази адаптација и да до развојне промјене доводи конфликт између начина како особа види свијет око себе и свијета какав он заиста јесте објективно.

Пијаже се бавио питањима ране манифестације естетске активности дјеце као и препрекама њиховог развоја. Он сматра да естетске активности дјеце представљају самоизражавање и прве стваралачке експресије које доприносе сазријевању дјетета и успостављању контакта дјетета са стварношћу. Дијете на тај начин задовољава своје

унутрашње потребе, тако да естетске способности попримају велики значај за развијање разумијевања свијета и концептуалне мисли. Он сматра да развој креативности дјеце није континуиран као код интелектуалних способности. На тај развој значајно утичу одрасли због конвенционалних форми васпитања, као и традиционални систем учења (Филиповић, 2017).

Когнитивистичка теорија Жана Пијажеа заснива се на тврдњи о независности интелектуалног развоја од наставног процеса. Настава се посматра као спољашњи процес који мора бити усклађен са током дјечјег развоја. Наставни процес ништа не мијења у дјечјем развоју, тачније не дјелује стимулативно на ток дјечјег когнитивног развоја. Одређене менталне функције дјетета треба да сазру прије почетка похађања наставе. Развој дјететових когнитивних структура се одиграва у циклусима. Завршни развојни циклуси претходе циклусима наставе. Развој иде испред наставе. У настави долази до активирања већ формираних когнитивних способности. Настава се надограђује на когнитивни развој, не мијењајући ништа (Илић и Милијевић, 2000).

Пијаже је сматрао да се структуре мисаоних операција формирају у току саме активности појединца. Те структуре су предуслов даљег напредовања у когнитивном развоју. Њих чине схеме у оквиру којих се интегрише прошло опажајно и појмовно искуство са новим импресијама које улазе у свијест индивидуе. Ментални развој не зависи само од бројности схема већ и од способности диференцирања и флексибилности. Менталне структуре развијају се у интеракцији појединца и средине. Индивидуа уноси нова искуства у своје менталне структуре. Ново-асимилиране менталне структуре иницирају потребу трагања за новим искуством. Тада се успоставља привремена сазнајна равнотежа (Pijaže i Inhelder, 1978).

Виготски (1977) је на друкчији начин представио проблем развоја, сматрајући да су људи једина врста која је створила културу и да се свако људско створење развија у том контексту, те наглашава значај социјалних и културних утицаја на развој и истиче социјалну димензију активности. Виготски сматра да дјеца од културе која их окружује добијају највећи дио садржаја свог мишљења, односно знање, а усвајају и начине мишљења. Он је истицао значај сарадње за развој когнитивних постигнућа, с посебним освртом на зону наредног развоја, као зону потенцијалног развоја који се односи на то шта дијете може урадити уз помоћ другог. Виготски је одређивао интелигенцију као способност учења у сарадњи кроз инструкцију, односно на основу зоне наредног развоја која означава зону могућег развоја, односно разлику између онога што дијете може да уради само и онога што ће моћи да учини у сарадњи са другима. Кад је у питању однос

учења и развоја, Виготски сматра да је обучавање добро у дјечјем узрасту јер подстиче развој и то учење се не ослања на уобличине функције колико на још незреле које се развијају (Исто, 1977). Према Виготском не може се свако дијете подучити свему. Развој подстичу само инструкције и активности које се налазе у зони наредног развоја. На примјер, ако дијете није способно да препозна гласове у одређеној ријечи послје неколико покушаја, оно неће имати користи од инструкције у учењу те вјештине. Наставници би могли искористити информације о зонама стварног и потенцијалног развоја ученика приликом организације активности у настави (Grijak, 2019).

У настави ликовне културе, наставници би требали да искористе сазнања о зонама наредног развоја, како би осмислили програмске задатке, које би ученици на темељу стварног когнитивног развоја, уз помоћ инструкција успјевали да савладају. Као инструкције, у настави ликовне културе, могли би да послуже вербални, аудитивни и визуелни подстицаји.

Брунер, објашњавајући спремност за учење, наводи да свако дијете на сваком стадијуму развоја може ефикасно учити било који предмет у одговарајућем интелектуално прихватљивом облику. Основни задатак наставе је да дјец, било ког узраста, представи појмовну структуру одређеног предмета у складу са дјететовим начином сагледавања ствари (Bruner, 1969).

На радовима Жана Пијажеа (Jean Piaget) и Жерома Брунера (Jerom Bruner) утемељен је дидактички конструктивизам, који наглашава важност активног ангажовања ученика на изградњи властитог знања, изградњи нових идеја и концепата на темељу претходних знања и искустава. За креирање подстицајне наставне средине, потребно је добро разумијевање онога што ученици већ знају као и добро познавање теорија учења и теорија наставе. Приликом осмишљавања наставног курикулума требало би се ослањати на већ постојећа знања ученика, и да се допусти развој ученика на тим темељима. Требало би започети са сложеним проблемима како би се научиле основне вјештине. Овај процес захтијева разумијевање когнитивног развоја дјете, јер је конструктивизам у великој мјери утемељен на резултатима психолошких истраживања (Дрљача, 2017).

Посебан проблем у истраживачким радовима чине схватања и тумачења таксономије циљева васпитања. Блумова таксономија циљева и исхода наставног процеса, и у настави ликовне културе, усмјерава организацију наставе и води процес учења (Бјекић, Алексић и Вучетић, 2014). Таксономија је најчешће примјењивана на свим нивоима образовања, највише коришћена у обликовању учења у различитим окружењима за учење (од традиционалног учења у учионици, до различитих форми е-учења, као и учења и наставе у општем и стручном образовању). Блумова таксономија је развијена у три

подручја – когнитивном (нове информације, мисаоне вјештине и сл.), афективном (осјећања, преференције, вриједности) и психомоторном (физичке и перцептивне активности и вјештине). У сваком од три подручја дефинисани су хијерархијски уређени циљеви васпитања и образовања. Когнитивно подручје таксономије обухвата знања и развој интелектуалних вјештина (ученик сазнаје информације које прије није знао, учи рјешавање проблема, обликује критеријуме према којима процјењује ваљаност рјешења итд.). Когнитивно подручје је хијерархијски уређено у шест основних категорија од најједноставнијих ка најсложенијим: знање, схватање, примјена, анализа, синтеза и евалуација. Когнитивни нивои приказују се описом демонстрираних вјештина и захтјевима којима се провјерава оствареност исхода на датом нивоу (Бјекић, Златић и Најдановић-Томић, 2006).

Блумову таксономију васпитно-образовних циљева бисмо могли повезати са наставом ликовне културе преко психолошког аспекта ликовног стварања. Према Б. Карлаварису у оквиру стваралачког процеса ангажују се когнитивне, афективне, моторичке и сензитивне способности. Креативни процес у ликовном стваралаштву одиграва се у пет фаза: 1. проблемска ситуација, 2. процес тражења, импровизације, 3. откриће ликовне идеје, 4. реализација, 5. верификација. У оквиру ових фаза долази до ангажовања ликовних способности. Ликовни педагози су се определијели за осам ликовних способности које су најважније за ликовно стваралачки процес. По двије способности се налазе у сфери сензитивног живца: тачно запажање и осјетљиво запажање или сензитивитет. Двије у интелектуалној сфери: ликовно памћење и искуство, креативно мишљење. Двије у емоционалној сфери: машта или имагинација, емоционални став. Двије у моторичкој сфери: техничка спретност, осјетљивост моторног живца или сензибилитет (Karlavaris, 1991).

На основу изложеног можемо да закључимо да је Блумова таксономија васпитно-образовних циљева примјењива у настави ликовне културе. Ликовно-стваралачки процес, као најбитнија дјелатност у настави ликовне културе у основној школи повезује когнитивне, афективне, психомоторне способности а управо њих је дефинисао Блум у својој таксономији циљева и исхода наставног процеса.

Џон Дјуи (Dewey, 2004), се залагао за реформу образовања и педагошких дисциплина. Дијете је поставио у средиште свега. Васпитачи морају да разумију потребе и склоности сваког дјетета. Кроз образовање дијете треба да се обучава за рефлексивно мишљење. Права слобода је у снази мишљења, могућности да се ствари „преокрену“. Према Дјуиу развој подразумијева подешавање појединчеве активности у сусрету са

новим ситуацијама. Његов образац за мисаони развој (побуђивање интересовања, тежња ка истраживању и селекцији, верификација хипотезе за рјешавање проблема), захтијева од наставе степенаст приступ за вјежбање и развој мишљења. Поучавање не би смјело да иде испред развоја, већ паралелно са њим. Мотивација за когнитивно учење треба да буде непосредно повезана са учениковим мисаоним развојем, док наставни садржаји треба бити из окружења ученика (Вилотијевић, 1999).

Дјуиов образац мисаоног развоја (његове фазе), могуће је повезати са фазама креативног процеса Богомила Карлавариса (1991). Практични дио наставе ликовне културе се заснива управо на законитостима креативног процеса, у оквиру ког ученици стичу практична знања на којима је инсистирао Џон Дјуи. Од значаја за наставу ликовне културе су и његова мишљења о потреби прилагођавања задатака индивидуалним потребама сваког дјетета, као и сазнања о потреби мотивације ученика у складу са њиховим когнитивним развојем.

Емил Каменов сматра да цјеловит развој личности дјетета подразумијева хармоничан однос развоја интелектуалног и емоционалног аспекта личности. Он прихвата став да је креативност, као потреба и потенцијал, присутна у сваком дјетету. Такође сматра да су дјеца која не испољавају креативност на неки начин угрожена или ометена. Захваљујући креативном изражавању, дјеца боље упознају своје могућности, стварајући позитивну слику о себи. Према Каменову организовани утицаји су неопходан услов за успјешан развој дјетета, из чега не смије бити изузета ни креативност. Креативност као општељудски потенцијал треба подстицати и усмјеравати на одговарајући начин, у складу са промјенама које карактеришу развој, и специфичностима сваког узрасног периода (Каменов, 2006).

Каменове теоријске концепције везане за креативност, интелигенцију, емоције везују се за процес наставе ликовне културе, чији је основни циљ развој креативност код дјеце. Дакле, његова разматрања појмова васпитања, образовања и креативности, могла би да послуже у организацији наставе ликовне културе и дефинисању циља и задатака наставе ликовне културе.

Постигнућа ученика у настави ликовне културе

Школско постигнуће могло би се дефинисати као резултат више чинилаца који представљају један сложен систем различитих, узајамних утицаја личности ученика и особености услова под којима се та постигнућа остварују (Милошевић, 2002). Оптимално школско постигнуће условљено је интелектуалним, социјалним, мотивационим факторима који дјелујући симултано омогућују успјешно учење. У основној школи ученици стичу знања која су неопходна за више нивое школовања. У доби око четрнаесте-петнаесте године дјеца постижу највиши ниво когнитивног функционисања. Школски успјех, као формално признат показатељ знања, представља услов за одабир школе на вишим нивоима школовања. Упркос томе што је школско постигнуће ученика резултат дејства читавог скупа међусобно повезаних фактора, све до почетка шездесетих година двадесетог вијека истраживања фактора школског постигнућа била су углавном усмјерена на ефекте различитих аспеката социо-економског статуса, интелигенције и социометријског статуса ученика. У истраживањима која су вршена седамдесетих година већ се уочава доминантна тежња истраживача да обухвате један обимнији спектар значајних варијабли, када се истражују фактори школског постигнућа (Милошевић и Шевкушић, 2005).

Школско постигнуће, односно, оцјене из учења и владања говоре о појединим способностима и карактеристикама ученика. Оцјењивање је један битан фактор школске средине који утиче на формирање особина личности, првенствено на изграђивање одговарајуће слике о себи, затим осјећања сигурности, компетентности и самопоуздања. Оцјењивање представља сваку активност којом се просуђује учеников успјех (Малинић, 2011).

Успјех ученика подразумијева успјех из појединих наставних предмета и коначан општи успјех. Као мјера успјеха ученика узима се школско оцјењивање које има вриједносно-информативну улогу у праћењу и контроли учениковог рада. Оцјена је показатељ школског успјеха, што је потврђено у истраживањима у оквиру психологије образовања. Оцјењивање представља значајан процес образовања и битна је компонента организације учења. Оцјена служи као средство којим се процјењује знање ученика и утврђује и приказује успјех у учењу (Kruļ i sar. 2003). У овом објашњењу учења занемарује се основно значење оцјењивања – могућност да се постигне што боља

организација и реализација учења, што представља и најбоље оправдање за оцјењивање. Јасно је да се на суштину оцјене не смије гледати једнострано. Оцјена коју добија ученик није само оцјена његовог рада већ и оцјена наставниковог рада у примјењивању одређених метода и поступака у васпитно-образовном процесу. Бољој организацији васпитно-образовног процеса доприноси овако схваћена суштина оцјењивања (Krulj i sar. 2003). Оцјене су важне за предвиђање учења у основној школи. Школски успјех се односи на исход образовања. Образовни исходи односе се на:

1. Усвајање знања, које треба да је добро организовано и брзо доступно;
2. Усвајање стратегија рјешавања проблема као и њихове анализе;
3. Усвајање позитивних увјерења, емоција и ставова (Corte, 2000).

Школски успјех условљен је различитим факторима. Истраживањем проблема школског успјеха одређено је мноштво фактора који непосредно или посредно утичу на успјех. Те факторе можемо сврстати у три групе:

1. Фактори који произилазе из индивидуалних карактеристика ученика од којих се наводе: интелектуалне способности, мотивација, интересовања, старост ученика, способности за учење, самопоуздање, упорност, систематичност и друге карактеристике;
2. Фактори који су посљедица дјеловања шире или уже друштвене заједнице који се односе на финансијску ситуацију родитеља и друштва, запосленост и образовање родитеља, структура породице итд. Ови фактори дјелују посредно на васпитно-образовни систем као резултат друштвено-политичких и економских промјена друштва;
3. Фактори који се односе на школу, школски процес и личне карактеристике наставника подразумевају величину школе и разреда, врсту школе, однос броја ученика и наставника, особине наставника, образованост и стручност наставника (Dević, 2015).

Дуго је постојало мишљење да су интелектуалне способности одлучујући фактор у постизању школског успјеха. Може се рећи да интелектуалне способности имају битну улогу у школском постигнућу, али не и пресудну улогу. Каснија истраживања су показала да је школски успјех условљен већим бројем фактора. У овој области значајна су новија истраживања Диперна и сарадника (Di Perna, Volpe & Elliott. 2002) који су покушали да обухвате утицај индивидуалних обиљежја ученика на школски успјех, а која су резултирала моделом школске компетенције. Школске компетенције дефинисане су као мултидимензионални конструкт који обухвата вјештине, ставове и понашања ученика које

доприносе школском успјеху (Di Perna et al, 2002). Истраживања Диперна су показала да су пријашњи школски успјех и вјештине које су ученици стекли, најбољи предиктори школског успјеха. Да би се предвидио школски успјех, прво би требало утврдити тренутне школске вјештине ученика као што су критичко мишљење, језичка и математичка писменост, затим мотивацију ученика, укљученост и вјештину учења, социјалне вјештине ученика, интелигенцију. Новије истраживање фактора школског успјеха које је провео Иван Девић показало је да је моделом школске компетенције објашњено 50% варијансе школског успјеха, а додавањем интелигенције у овај модел објашњено је додатних 5% варијансе. Као извор података кориштене су процјене наставника (Dević, 2015).

Истражујући релације између креативности, интелигенције и школског успјеха, Марија Ружић, Снежана Видановић и Снежана Стојиљковић (2015) утврдиле су да су у односу на врло добре и добре ученике, одлични ученици креативнији, као и да имају виши ниво општих интелектуалних способности, те перцептивних, вербалних и спацијалних. Истраживачи су закључили да је то одличан помак у настави јер наставници високо вреднују елементе креативности, критичко расуђивање и разумијевање градива, а за само репродуктивно знање дају слабије оцјене. Од дјетета чије су садржине раног искуства биле обogaћене активностима у стимулативној средини и ако је формирало позитивну слику о себи, развило висок степен мотива за постигнуће, технике контроле, изградило радне навике, очекује се да ће његово постигнуће бити извјесно и високо. Доживљај успјеха или неуспјеха значајно утиче на дјететово вредновање властитих способности и антиципацију успјеха у будућности. Дјечје самопоуздање и жеља за постигнућем непосредно и посредно су изложени утицајима родитеља, вршњака, наставника и школе (Јевтић, 2016).

Позитиван став према себи, позитиван доживљај себе позитивно утичу на постигнуће ученика. У савременој настави битно је јачати унутрашњу мотивацију ученика, која ће их подстицати на континуирано учење и у тренуцима када не буде постојала спољашња мотивација. Спољашње подстицаје треба орјентисати према унапређивању потенцијала ученика, односно према развијању унутрашње мотивације за учењем, напредовањем и стваралачким дјеловањем (Јевтић, 2016).

Истраживањем ставова ученика четвртог разреда основне школе о наставном предмету ликовна култура и схватању оцјењивања у настави ликовне културе бавиле су се Дубравка Кушчевић, Снежана Доброта и Маријана Буразер (2010). Резултати овог истраживања су показали да ученици јако воле наставу ликовне културе, иако предмет сматрају средње важним за своје васпитање и образовање. Ученици желе да добију и

бројчану оцјену али и да чују описно вредновање за своје ликовне радове. Иако ученици имају повратну информацију шта се оцјењује у њиховим радовима, потребно је ученицима боље освијестити компоненте вредновања на објективним критеријима, док би учитељи требали поради на објективности својих критерија оцјењивања. Ученици највише воле да процјењују радове заједно са учитељем (Kušević, Dobrota i Burazer, 2010).

Оцјена у настави ликовне културе служи као средство подстицања када је објективно изречена. Да би ученици могли да постигну добар успјех у настави ликовне културе, ученицима би требало постављати задатке који су прилагођени њиховом узрасту и тренутним способностима (Пантелић, 2014).

Ученичку процјену властитих активности у настави ликовне културе истраживали су Милан Матијевић, Мирослав Дрљача и Томислав Тополовчан (2016). Ученици генерално сматрају да су активности у настави ликовне културе интересантне, да пружају изнад просјечно изазова, избора и задовољства у учењу. Ученице перципирају учесталији интерес, избор и задовољство од ученика. Ученици средње школе перципирају учесталије задовољство и могућност избора, док ученици основне школе перципирају учесталије изазов активности ликовне културе. Резултати овог истраживања показују да завршни просјечни школски успјех није релевантна детерминанта перцепције учесталости изазова, интереса и задовољства наставним активностима ликовне културе. Ово потврђује дидактичку вриједност наставе ликовне културе, гдје бројчана оцјена ни у којим околностима није мјерило васпитно-образовних постигнућа (Matijević, Drljača i Topolovčanin, 2016).

Јосипа Јуриљ (2018) истраживала је ученичко вредновање и самовредновање ликовних радова у нижим разредима основне школе насталих на часовима ликовне културе. Она сматра да треба освијестити важност укључивања ученика у процес оцјењивања у настави ликовне културе. Давање оцјене треба бити заједнички задатак ученика и наставника. Истраживање је показало да ученици различитог школског узраста имају заједничке предиспозиције према вредновању ликовних радова. Током оцјењивања и самооцјењивања ликовних радова ученици су највише вредновали уредност, изглед рада и довршеност рада. Такође, истраживање је показало да ученици могу самостално вредновати ликовне радове, ако се са њима квалитетно анализирају радови на крају часа ликовне културе. Савремена школа тражи активног ученика, који ће од најнижих разреда преузети одговорност за свој рад, који ће кроз властито искуство конструисати своја знања у подстицајној школској средини (Jurilj, 2018).

Приликом излагања програмских садржаја ликовне културе ученицима, наставници би се требали користити вербалним, аудитивним и визуелним подстицајима, који би били у служби стварања унутрашње мотивације ученика која би резултирала постизањем значајнијег школског успјеха. Најбоље би било постављати задатке који су умјерене тежине – ни превише лаки, ни превише тешки. У овом случају ученици кроз сопствени рад имају могућност да постижу бољи успјех који је најбољи мотиватор за стваралачку активност. Мотивисани ученици су активнији на часу, тако да већи уложени труд резултира бољим успјехом.

Когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе

Когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе односе се на способности, знања, вјештине и навике које ученици стичу кроз процесе уочавања, доживљавања, стварања и вредновања естетски вриједног. Усвајање знања услов је васпитања и образовања, без њега се не могу остварити задаци било којег васпитања. Естетско васпитање је условљено стицањем знања које се везује за интелектуално васпитање и развијање когнитивних способности. Дакле, развијање когнитивних способности и стицање знања предуслов је развијања естетских способности. Естетска постигнућа су уско повезана са когнитивним, међусобно се прожимају и развијају. Могли бисмо их посматрати кроз остваривање задатака интелектуалног и естетског васпитања и образовања у оквиру наставе ликовне културе. У настави ликовне културе когнитивна и естетска постигнућа постижу се реализацијом естетских задатака васпитања. Настава ликовне културе код ученика развија способност рецепције и реакције на умјетничка дјела као и култивисање естетског осјећања (Selaković, 2011).

Ликовним васпитањем развијају се паралелно многе способности, посебно когнитивне и афективне. Ово је значајно за ликовни рад, али и за духовну уравнотеженост личности. Недостатак наше наставе, између осталог, је једностраност задатака наставе, који су усмјерени на интелектуални развој и стицање знања. Овакав приступ не доприноси развијању потенцијала личности. Ликовно васпитање има потенцијал да премаши тај несклад (Karlavaris, 1991).

Основа дјететовог естетског развоја према Левенфелду јесте блиска веза између интелектуалних, емоционалних и перцептивних способности. Сложеност естетског развоја огледа се у томе што се он не формира само кроз стицање знања из теорије ликовне форме или кроз посматрање ликовних дјела већ подразумејева интеграцију

когнитивних, афективних и перцептивних способности у једну хармонизовану цјелину (Lowenfeld, 1957). Кроз процесе уочавања, доживљавања, стварања и вредновања лијепог у настави ликовне културе, развијају се поменуте способности. Визуелне стратегије мишљења, према Хаусену могу се развијати подстицањем ученика у смислу разговора о умјетности, годишњим посјећивањем умјетничких галерија и обучавањем о умјетности (Housen, 2001).

Виготски је увођењем концепта зоне наредног развоја као поља које представља когнитивни простор који кроз развој односа са другима, људима, идејама продуктима културе и тако отвара прилику за нови развојни помак јер је то отворено и динамично поље „у ком се стварају нови ментални продукти, нове мисли, сазнања, естетски доживљај“ (Шкорц, 2015: 12).

Когнитивна постигнућа у настави ликовне културе односила би се на способности, знања, вјештине и навике које су ученици стекли у процесу наставе, а које се налазе у интелектуалној сфери. Овдје бисмо могли навести знања из теорије ликовне форме, историје умјетности као и способност просуђивања умјетничких дјела. Према Блуму (Blum, 1981) категорије знања би биле: памћење, интерпретација, примјена, анализа, синтеза и евалуација. Памћење као категорија знања односи се на могућност присјећања онога што је раније научено; интерпретација подразумијева могућност упоређивања идеја и њихово коришћење; примјена означава рјешавање проблемских ситуација уз помоћ коришћења знања и идеја; анализа се односи на рјешавање проблема једним логичким редослиједом, са јасно одређеним фазама у рјешавању проблема; синтеза означава стварање нечег новог од знања, података, материјала које ученику стоје на располагању; евалуација као категорија знања подразумијева критичко просуђивање и вредновање идеја и стваралачког процеса.

Од великог значаја за разумијевање когнитивних способности у настави ликовне културе су идеје америчког психолога Гилфорда. Он је заступао идеју тродимензионалне структуре интелекта. Према њему мишљење може бити конвергентно (логичко мишљење, тражење тачног рјешења) и дивергентно (стварање нових идеја, трагања за већим бројем тачних рјешења). Дивергентно мишљење карактерише креативне особе и одликује их стварање мноштва идеја (Филиповић, 2011). У интелектуалној сфери налазе се креативне способности које се могу одредити преко шест најважнијих Гилфордових фактора креативности (аспеката дивергентног мишљења): флексибилност, флуентност, оригиналност, редефиниција, осјетљивост за проблем и елаборација (Guilford, 1957):

- Флексибилност се односи на лако напуштање уходаних начина и метода и рјешавање проблема на нов начин;
- Флуентност подразумијева богатство идеја, изражајних средстава, асоцијација и ријечи;
- Оригиналност је способност откривања нових идеја, статистички ријетких у популацији, као и способност смишљања необичних, ријетких и духовитих одговора;
- Редифиниција је способност употребе постојећих садржаја на нов начин;
- Осјетљивост за проблем је способност увиђања и откривања проблема;
- Елаборација као способност разрађивања оригиналне идеје и организације ликовног процеса.

У настави ликовне културе, наставници би требали да подстичу дивергентно мишљење ученика, тражећи од ученика да слободно, кроз игру, трагају за креативним рјешењима на задатке наставног часа. Развој когнитивних способности у настави ликовне културе кроз стваралачки процес дешава се симултано са развојем перцептивних, афективних и психомоторних способности. Из наведеног можемо да закључимо да се когнитивна и естетска постигнућа остварују симултано у процесу наставе ликовне културе.

Естетска постигнућа односе се на способности и умјећа која ученици стичу кроз реализацију задатака естетског васпитања у настави ликовне културе. Естетске способности подразумијевају једну хармонизовану цјелину когнитивних, афективних и перцептивних способности.

Реализација задатка естетског васпитања који се односи на развијање способности уочавања лијепог подразумијева активацију и развијање сензорних или перцептивних способности заснованих на чулном доживљају. Способности уочавања лијепог су засноване на чулима. С обзиром на то да се посматра лијепо у оквирима ликовних умјетности навешћемо чула која се највише ангажују у процесу наставе ликовне културе (Krulj i sar. 2003):

- Перциптивне способности засноване на чулу вида (уочавање лијепог у природи, друштву, умјетности, уочавање елемената ликовне форме, као и свјетлосних феномена у оквирима умјетничког дјела);
- Способности засноване на чулу слуха (уочавање љепоте и хармоније различитих тонова, разликовање висине, боје, трајања тонова, као и уочавање пријатних и непријатних звукова);

- Способности засноване на тактилним осјећањима (развијање осјећања пријатности и непријатности изазваних додиривањем различитих предмета и површина - глатких, храпавих, чврстих, течних итд.).

Перципирање естетских вриједности није само чулно реаговање на визуелне подстицаје, јер у том процесу перцепција изазива емоције и асоцијације, ту долази до спајања когнитивних, афективних и чулних способности. Реализацијом задатака естетског васпитања који се односе на формирање способности доживљавања лијепог, утиче се на развијање когнитивних и афективних способности. Естетске вриједности активирају интелектуалне способности и пробужују одређена емоционална стања и доживљаје. Естетско доживљавање слике омогућују емоционална сензибилност и развијен смисао за естетско. Интензитет доживљаја може да варира од допадања до снажног узбуђења. Доживљавање лијепог условљено је когнитивном сфером, јер пут за доживљавање лијепог иде кроз уске стазе чула (Krulj i sar. 2003).

Развијање способности стварања лијепог односило би се на развој креативности, стваралаштва, активног односа, радних навика. Потребно је остварити такве услове у којима ће ученици показати свој стваралачки потенцијал. За развој ових способности значајни су и подстицаји од стране наставника. Процес стварања у настави ликовне културе има игровни карактер. Основни задатак игре је да се стечене информације слободно комбинују, импровизују, јер је то услов да се дође до могућег оригиналног рјешења. Ученици се играју ликовним елементима, тражећи најразличитије комбинације, док им не сине права идеја за рјешење ликовног проблема (Karlavaris, 1991).

Реализацијом задатака естетског васпитања који се односе на развијање способности вредновања лијепог утиче се на развој когнитивних способности ученика.

Специфичност ликовног изражавања захтијева и посебан вид вредновања, гдје се објективне компоненте преплићу с ликовним сензибилитетом. Процес вредновања ликовних радова пролази сљедеће етапе: утврђивање полазних критеријума, одређивање поступака и метода процјењивања, доношење суда (Karlavaris, 1991). Овдје се ставља акценат на процесе праћења, мјерења, вредновања и евалуације. Вредновање лијепог подразумијева одређивање релативне вриједности објекта, предмета, слике који се сагледава и мјери према усвојеним стандардима. Ти стандарди у настави ликовне културе се управо стичу кроз процесе уочавања, доживљавања и стварања лијепог.

Когнитивна и естетска постигнућа могуће је довести у везу преко креативности и стваралаштва, јер се креативност везује и за когнитивне способности, али посебно за естетске. Основни циљ наставе ликовне културе као организованог вида естетског

васпитања јесте развијање креативности и стваралаштва. Когнитивна и естетска постигнућа постижу се реализацијом естетских задатака васпитања у оквиру наставе ликовне културе. Естетска постигнућа су значајно условљена когнитивним. У појединим фазама реализације задатака естетског васпитања који се односе на уочавање и вредновање лијепог долази до значајнијег ангажовања и развијања когнитивних способности док у фазама развоја способности доживљавања и стварања лијепог долази до значајног ангажовања и развијања естетских способности.

Однос знања, креативности и школског успјеха

Основа за креативно испољавање је стицање знања у процесу образовања. Према *Енциклопедијском рјечнику педагогије* (1963) знање је систем чињеница и генерализација које су ученици схватили, усвојили, трајно задржали и које умију примјенити у пракси. Свјесно усвајање знања подразумијева успостављање каузалних веза између усвојених чињеница као и висок ниво когнитивних активности, док трајност знања зависи од начина усвајања чињеница и континуираног понављања.

Знање које се усвоји представља основу на коју се надовезују нова знања, а сами резултати учења подстичу на ново учење. Знање помаже личности да буде слободнија и да квалитетније обавља свакодневне дјелатности и доприноси развоју себе и средине у којој ствара. Степен усвојености знања је различит и може имати виши и нижи ниво. У процесу наставе, наставници се труде да њихови ученици постигну што већи ниво знања, јер то сматрају успјехом ученика али и својим личним успјехом. Процес развоја квалитетнијих знања односи се на модернизацију, рационализацију наставног рада и може се подвести под појам иновације у настави (Лакета и Василијевић, 2006).

Питањима квалитета знања бавио се Владимир Пољак, он је систематизовао јасну и прихватљиву класификацију квалитета знања у настави (Poljak, 1980). Пољак наводи пет категорија квалитета знања:

1. Знање присјећања;
2. Знање препознавања;
3. Знање репродукције;
4. Оперативно знање;
5. Креативно (стваралачко) знање.

Категорије знања које наводи Пољак (1980) можемо да повежемо са фазама креативног процеса. Креативни процес у настави ликовне културе пролази кроз пет

повезаних и условљених фаза: учења, игре, креативне идеје, реализације, процјењивања. У оквиру ових пет фаза ученици користећи когнитивне, психомоторне способности стичу одређена знања. У почетку стваралачког процеса можемо да кажемо да се ангажују способности: тачно запажање, ликовно памћење; док се у фази игре, креативне идеје и реализације ангажују: машта, имагинација, креативно мишљење. Из овога можемо да закључимо да се у првој фази креативног процеса стичу и надограђују знања присјећања, препознавања, репродукције док се у наредним фазама креативног процеса стичу оперативна и креативна знања. Из аспекта овог истраживања значајно је размотрити значење креативног знања. Креативно знање представља највиши ниво знања. Креативност је ментални процес који подразумијева стварање нових идеја, појмова, или успостављања нових веза између постојећих идеја. Креативан је онај који има енергију да ствара нешто ново у оквиру материјалних и духовних вриједности.

Стваралачка и креативна активност у процесу учења производи стваралачко знање. Оно се манифестује кроз различите форме изражавања, а посебно кроз самостално запажање и проналажење оригиналних метода у рјешавању постављених задатака. Стваралачка активност ученика огледа се и у њиховом критичком односу према садржајима друштвене и природне стварности, кроз склоност ка постављању и рјешавању проблема на потпуно нов начин, али и кроз њихову способност сналажења у новим, до тада недоживљеним ситуацијама. Стваралачку активност прате одушевљење за рад, истраживачка енергија, инвентивност и истрајност. Креативну активност омогућује и подржава сложен склоп индивидуалних когнитивних, афективних и конативних карактеристика личности без којих се не би могла остварити ниједна битна стваралачка форма (Лакета и Василијевић, 2006).

У нашим школама, као и у другим школским системима најразвијенијих земаља свијета стваралачком знању се не придаје велики значај. Најуспјешнији наставници–практичари настоје да постигну код ученика овај ниво знања, покушавајући да код ученика подигну ниво оперативних знања на ниво стваралаштва. Стваралашто настаје као резултат дуготрајне, сложене и континуиране дјелатности појединца. Стваралачка активност и стваралачко знање у школском узрасту настају на исти начин и под истим условима као и дјела афирмисаних стваралаца. Оригинална и јединствена остварења ученика, која раније нису постојала, представљају стваралачку продукцију познату под називом стваралачко знање (Исто). Школски успјех утиче на ангажованост ученика и развој њихових укупних потенцијала тако што дјелује на друге аспекте њихове личности и понашања који учествују у креативном стварању. У сврху пружања

цјеловитије слике о повезаности креативности и школског успјеха изведено је емпиријско истраживање са ученицима завршних разреда основне школе Максић и Ђуришић-Бојановић (2004) које се односило на испитивање повезаности креативности и школског успјеха, а на основу ког су дошли до резултата који указују на постојање ниске али статистички значајне повезаности између креативности и школског успјеха као показатеља овладаности школским знањима. Дјевојчице су биле успјешније на тесту креативности, али су такође показале и значајно већи школски успјех од другова из разреда. Полне разлике у креативности захтијевају даље испитивање. Подаци до којих су дошле у овом истраживању не дозвољавају коначан одговор на питање да ли предност код дјевојчица у креативности зависи од тестовног материјала или се може сматрати индикатором стварних разлика. На крају основног школовања постоји ризик да одређени број ученика који није постигао задовољавајући школски успјех не реализује свој креативни потенцијал. Висока креативност и интелигенција ученика углавном резултирају високим школским успјехом, док истицање и стимулисање високог школског успјеха може да има неповољан утицај на развој креативности. Знање је предуслов за развијање креативности, док школски успјех представља фактор ризика за испољавање и развијање креативности. Креативност уз интелигенцију омогућава стваралаштво које ће одржати развој савременог свијета (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004). Различите компоненте вредновања ликовне културе различито детерминишу позитивне и негативне емоције ученика у настави ликовне културе (Станковић-Јанковић, 2013).

Вјештине поучавања не могу се одвојити од нечије нормативне концепције образовања уопште и умјетничког образовања посебно. Оно што се сматра вјештом поуком је функција вриједности коју његујемо. Како се те вриједности мијењају, а оне се засигурно мијењају у последњих 70 година, мијења се и наша концепција вјештине учења (Eisner, 1972).

На основу овога можемо да кажемо да наставник у настави ликовне културе не би смио да инсистира на постизању високог школског успјеха, већ да подстиче дјечју креативност, да би кроз игру и стваралаштво дошли до нивоа креативног знања. Високи школски успјех у настави ликовне културе могли бисмо да дефинишемо управо кроз постизање високог нивоа креативности ученика. Остале категорије знања које би наставници узимали у обзир приликом оцјењивања ученика, требале би да имају мањи значај и вриједност од саме креативности.

Креативни и когнитивни развој уско је повезан. Креативне активности доприносе процесу учења и интегралног развоја. Џон Фелдјузен и Бан Енг Гох наводе да је креативно

мишљење комплексна когнитивна активност. Концепције креативности су толико разнолике и опсежне да дефиниција креативности мора да укључује когнитивне активности као што су доношење одлука, критичко размишљање и метакогницију. Свеобухватна процјена захтијева вишеструке мјере когнитивног процеса, мотивације, интересовања, ставова и стилова повезаних са креативношћу; и утицај фактора средине (Feldhuzen и Eng Goh, 1995). Процес ликовног изражавања према Ловенфелду (1975), подразумева мисаону и доживљајну прераду искуства, која доприноси менталном и општем развоју дјетета. Тако се у процесу репрезентовања личног искуства симболичким системима прерађују, уобличавају, систематизују и осмишљавају утисци и информације до којих дијете долази. Без ликовног изражавања, лична искуства дјете би остала несређена и без битнијег утицаја на развој дјечјег мишљења, емоција и читаве личности. Савремени приступ настави ликовне културе подразумевао би такву организацију активности које доприносе перцептивно-моторном, социоемоционалном, духовном и когнитивном развоју дјетета, као и стицању одговарајућих искустава и сазнања, уз својеврсну прераду и изражавање и ослобађање од стереотипа у мишљењу и стваралаштву. Битно је навести и мотивацију коју обезбјеђују ликовни педагози у васпитно-образовном процесу, уважавајући дјечје искуство, потребе, интересовања и могућности (Филиповић, 2016).

Условљеност ликовног израза когнитивним и креативним способностима

С обзиром на то да ћемо у експерименталном дијелу истраживања, вредновати ученичке радове, значајно је дефинисати креативне и когнитивне способности, које ће се просуђивати у оквиру ликовних радова ученика шестог разреда.

Повезујући когнитивне науке и естетику Конзоли (Consoli, 2015) наводи да докази из когнитивних неуронаука у потпуности потврђују тезу да рана умјетност представља културни догађај који су наши преци намјерно дизајнирали тако да стимулишу дијелове мозга који би интегрисали суб-симболичко (соматске, перцептивне и афективне) са симболичким (лингвистичким, пропозиционим и концептуалним) димензијама.

Постоји близак однос између естетских и когнитивних вриједности, али се естетска вриједност не може свести на когнитивну јер знање кроз фикцију не даје ни опште законе науке, ни формалне аргументе филозофије. Теза о псеудо-модуларности и естетској машти конфигуришу теоријски простор у оквиру ког је могуће објаснити уз помоћ когнитивних наука и естетски ужитак и естетски суд (Consoli, 2012).

Бојана Шкорц повезује кретивност и когнитивни аспект, као и приступ креативности као постигнућу (Škorc, 2013). Она креативност схвата као развојни феномен који представља потенцијал сваког човјека, независан од узраста, поријекла или активности којом се неко бави.

Постоје разни покушаји дефинисања креативности и могу се уочити два критеријума—новина и функционалност, што значи да креативност подразумијева низ способности и процеса као што је „потрага за проблемом и формулација проблема, комбинације и реорганизације информација, дивергентно и критичко мишљење, механизам артикулације, повезивање удаљених и наизглед неповезаних идеја, спонтаност, имагинација...креативност се доводи у везу са рјешавањем сложених проблема и иновацијама у различитим доменима људског дјеловања“ (Вечански, Васиљевић Благојевић и Маринковић, 2017: 374).

Кад је у питању креативни процес Хагман (Hagman, 2005) сматра да је то психолошки процес умјетника чији је резултат стварање нечег новог, естетски легитимног умјетничког дјела. Пешић (1985) наводи да су према Пијажеовом схватању интелигенција и афекти нераздвојни аспекти понашања и менталног развоја јер је понашање структурални или когнитивни и енергетски или афективни аспект.

Током посматрања слика, наша перцепција је усмјерена ка идентификацији објеката, а исто тако приликом посматрања умјетничког дјела, усмјерени смо ка доживљавању субјективне реакције на елементе, структуралне и стилске карактеристике (Cupchik, Vartanian, Crawley & Mikulis, 2009).

Квашчев (1981) је спровео истраживање којим је дошао до резултата да постоји значајан коефицијент корелације између успјеха испитаника у рјешавању теста интелигенције и њиховог успјеха у рјешавању већег броја тестова креативног мишљења. Испитаници који су били натпросјечно интелигентни су значајно боље рјешавали тестове кретивног мишљења од просјечних и исподпросјечних испитаника. Ово указује на то да је интелигенција значајна за креативност, али не и довољна. Квашчев истиче да су високо креативне особе у поређењу са високо интелигентним особама способније да одбаце стара рјешења и скрену у неком другом смјеру у току рјешавања. Способније су да стварају нове форме, спајајући елементе за које се сматра да нису слични и да су независни. Креативне особе уживају да ризикују и истражују непознато одступајући од навикнутог и уобичајеног (Kvaščev, 1981). Истражујући чиниоце који подстичу стваралачко понашање личности, Квашчев долази до закључка да је могуће утицати на развијање опште шеме креативног процеса. Креативни процес односи се на когнитивну активност која се заснива

на различитим менталним процесима. Развијен систем вјежби, добро теоријски заснован, може утицати на развој опште шеме креативног процеса коју чине когнитивне способности, способности конвергентног и дивергентног мишљења, способност резонувања и рјешавања проблема (Kvaščev, 1981). Квашчев је такође утврдио чиниоце који спутавају стваралчко понашање личности. Он је открио четири групна фактора ригидности: семантичка ригидност, адаптивна флексибилност, спонтана флексибилност и ригидност у ослобађању од навикнутих активности. Психолози дефинишу ригидност као неспособност прилагођавања личности у измјењеним и новим ситуацијама, као и упорно понављање неодговарајућих активности. Према Квашчеву ригидност је прије свега когнитивне природе и зависи од нивоа развоја одређених когнитивних особина (Kvaščev, 1980).

Амерички психолог Гилфорд (1967) сматра да се креативност и интелигенција не могу поистовјетљивати. Он чак мисли да се наглашавањем истраживања интелигенције запоставило разумијевање феномена креативности. Гилфорд је, конструишући модел структуре интелекта у облику коцке, указао на разлику између конвергентног и дивергентног мишљења. Мишљење се, према његовој теорији, дијели на конвергентно и дивергентно (Guilford, 1967). Дивергентно мишљење се одређује кроз продукцију великог броја различитих несвакидашњих идеја и наводи способности заслужне за дивергентну продукцију: оригиналност, спонтана флексибилност, адаптивна флексибилност, флуентност ријечи, асоцијативна флуентност, експресивна флуентност, флуентност идеја, фигурална елаборација, осјетљивост за проблеме. Он сматра да су ове способности од изузетног значаја за развој стваралаштва.

Гилфорд сматра да креативне особе посједују дивергентно мишљење (проналажење више рјешења). Аспекти дивергентног мишљења према Гилфорду односе се на способности: употребе постојећих садржаја на нов начин, откривања проблема, изналажења мноштва идеја, употребе различитих изражајних средстава, откривања нових идеја, раслојавања оригиналних идеја, рјешавања проблема на нов начин. Њега посебно интересује оригиналност као компонента креативности, под чијим карактеристикама подразумева: ријеткост одговора, удаљеност асоцијација и духовитост (Guilford, 1957).

Када је у питању друга карактеристика оригиналности – удаљеност асоцијација, Квашчев (1980) сматра да оригиналније особе проналазе удаљеније везе између ствари и идеја. Гилфорд (1957) је на основу својих истраживања дошао до закључка да је особа оригиналнија што се њен одговор оцјењује као духовитији.

Односом између знања и креативности бавио се Фелдјузен (Feldhusen, 2002). Према његовом схватању креативност је процес који има четири фазе: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација. Флуентност представља призивање у свијест претходно усвојених информација. Флексибилност је отвореност за различите информације. Према његовом мишљењу ова способност је у мањој мјери когнитивна способност. Елаборација представља додавање детаља на појавни план-откриће-умјетничко дјело, претходно извучених из меморије. Релевантна публика је та која вреднује крајни продукт активности флексибилности, флуентности и елаборације појединца и ако она донесе суд о јединствености и непоновљивости продуката онда се говори о оригиналности. Оригиналност је суд који доносе оцјенивачи о креативном продукту. Из овога се закључује да оригиналност није когнитивни процес као што су флуентност и елаборација. У фази учења, когнитивне операције креативности могу се посматрати као учење декларативних информација и развој дјететове базе знања. Меморија задржава информације које се помоћу флуентности извлаче из меморије и користе за нове продукте. Информације се користе за рјешавање проблема, стварање нечег новог или задовољење потреба. Фелдјузен (2002) сматра да база знања, изграђена као дуготрајна меморија и развијена кроз селективно кодирање, има најзначајнију улогу у свим процесима мишљења, конвергентним и дивергентним. Због тога је она критична компонента кретивног мишљења и рјешавања проблема. Главни фактор у процесима креативног мишљења представља знање специфично за одређену област. Креативне особе селективно извлаче нове информације из цјелокупне базе података након извлачења основних информација из базе знања. Због тога су процеси кодирања и грађења базе података и извлачења информација јединствени код креативних људи (Максић и Ђуришић-Бојановић, 2004).

Развој креативности дјете није континуиран као развој интелигенције, што се огледа у постепеном развоју креативности у предшколском периоду, те наглог застоја у школском узрасту. Према мишљењу Карлавариса (1991) дјеца предшколског узраста се налазе у фази експресивног и продуктивног стваралаштва у оквирима конкретно-оперативних интелектуалних операција. Према његовом мишљењу, креативни развој у великој мјери зависи од правилног педагошког приступа. Ако ти педагошки утицаји нису прилагођени узрасту и потребама дјетета они гуше креативност дјетета (Karlavaris, 1991).

Емил Каменов (2006) сматра да напредак сваке друштвене заједнице зависи од њеног односа према ствараоцима и стваралаштву. Према његовом мишљењу еманципација човјека се односи на његово бављење стваралачким радом и уношење

промјена у својој околини, као и прилагођавање исте својим потребама. Он издваја и дефинише особине креативне особе:

- Флуентност, као способност стварања мноштва идеја и хипотеза;
- Флексибилност, као способност брзог и лаког прелажења са једне на другу идеју или једне класе мишљења на другу класу. То је и способност да се нова сазнања брзо и успјешно повезују са претходним искуствима;
- Оригиналност, као способност долажења до нових, несвакидашњих идеја. Проналажење ријетких и неуобичајних решења, која се разликују од стандардних и општеприхваћених прилаза и поступака;
- Неукалупљеност као отвореност за нова искуства, идеје, путеве трагања за новим рјешењима, осјетљивост за проблеме, затим уздржавање од давања стандардних одговора на слична питања, одступање од рутине, уобичајне логике и онда када се чини да већ постоји раније научен одговор;
- Проницљивост као способност одвајања специфичног од неспецифичног, способност увиђања и успостављања нових аналогија, комбиновање и синтеза идеја у нову цјелину;
- Дивергентно мишљење као способност прилажења из више аспеката једном проблему, што захтијева широк, разгранат ток мисли. Трагање за више рјешења којим се одступа од једног, најлакшег, већ познатог рјешења које одговара конвергентном мишљењу. Знања која се стичу пасивном репродукцијом не одговарају продуктивном мишљењу, какво је стваралачко;
- Интелектуална иницијатива као способност продуживања мисаоне активности преко граница практичне потребе и задовољења критеријума који неки резултат чини прихватљивим за друге (Каменов, 2006) .

Креативност је тешко разликовати од интелигенције, иако се не може свести само на њу. Постоје покушаји да се стваралачки потенцијал разматра преко интелектуалне активности, која у себи обједињује и интелектуалне (умне способности) и неинтелектуалне (мотивационе). Према Каменову дјечје стваралаштво ни у ком случају није анархична активност лишена правила. С обзиром на труд који дјеца улажу, ставовима које испољавају, може се закључити да њима управљају одређене унутрашње законитости које су строге исто толико колико и произвољне. Дјечје стваралаштво, као и игра потичу од активности саме, од личности која се њима бави и управља, чијим су унутрашњим мотивима вођене, а супростављају се спољашњим интервенцијама, туђем мишљењу и шаблонима који их нарушавају. Квалитет нечијег стваралачког израза не открива се у

техничком савршенству, поготово ако је лишен искренности снажног доживљаја и емоција. Креативност се не испољава прилагођавањем туђим укусима и захтјевима (Каменов, 2008).

У умјетничком поступку стварања композиције не постоји ништа налик повезивању активности приликом учења правила за изговарање ријечи, или кориштење алгоритама за доказивање основних аритметичких операција, јер и у правопису и аритметици постоје правила и тачни одговори, односно одговори који се могу доказати, док је у умјетности пресудно то да нема правила (Eisner, 2002a). Умјетност учи ученике да буду активни и доносе судове, ослањајући се на сопствени осјећај и процјену свог избора, те ревидирање и прављење новог избора.

Према Ајзнеру (2002a), кроз умјетност се култивише начин размишљања и осјећања. Он сматра да се без когнитивних способности и не може постићи успјех у умјетности. На такав начин долази до интеграције емоционалних и когнитивних аспеката на начин који их чини нераздјеливим. Временом у том процесу сензибилност постаје рафиниранија.

Марија Павловић (2016), проучавајући радове који су се бавили анализом стваралаштва на млађем узрасту, закључила је да на том узрасту стицање искуства кроз стваралачки рад помаже у савладавању садржаја из области визуелне умјетности, али и других области учења, док на старијем узрасту центар интересовања се помијера ка стицању знања о умјетности, што не искључује стваралаштво, као ни интеграцију умјетничких садржаја и садржаја из других наставних области.

Истраживањем развоја ликовних способности дјеце бавила се Добрила Беламерић (1969). Она је са групом аутора у оквиру овог истраживања проучавала дјечје способности трансфера једног креативног израза у други, из једне чулне области у другу. Резултати ових истраживања су показали да дјеца имају способност да облицима, појавама из спољног свијета дају специфичан ликовни израз који није само имитација спољашње форме. Дјеца имају сензибилитет за однос елемената и унутрашње структуре који се лако трансферира у неки други креативни облик изражавања (Филиповић, 2011).

Између ликовног изражавања дјеце, когнитивних и креативних способности постоје узрочно-последичне везе. Ликовно изражавање као дјелатност подстиче развој наведених способности, јер се у процесу ликовног стваралаштва ангажују и креативне и когнитивне способности, које се у слободи изражавања и игровном карактеру ликовног стваралаштва максимално ангажују, а самам тим и развијају. Само ликовно изражавање је условљено развојем когнитивних структура.

Повезаност когнитивног развоја и развоја ликовног изражавања код дјеце

За разумијевање повезаности когниције и ликовности, значајно би било хронолошки пратити развој когнитивних способности и способности ликовног изражавања. На основу праћења когнитивног и ликовног развоја, може се пратити развој ликовног изражавања у односу на когнитивни развој дјеце, те разумјети ликовна рјешења ученика као и постављати ликовне проблеме ученицима у складу са њиховим узрастом. Ова проблематика може се пратити преко периодике развоја когнитивних структура и периодике развоја ликовног изражавања. Сваки од наведених периода дјечјег когнитивног и ликовног развоја је значајан за формирање креативне, стваралачке личности дјетета. Когнитивне и креативне способности су један од основних услова ликовног израза дјеце и естетске комуникације с обзиром да су интелектуални процеси од великог значаја за разумијевање визуелних и естетских симбола. Ивана Новаков (2018) је утврдила да су когнитивне карактеристике важне детерминанте дивергентне продукције.

Виктор Левенфелд истиче да се на основу дјечјег цртежа могу пратити поједини аспекти дјечјег развоја, перцептивни, моторни, интелектуални, емоционални, социјални и креативни. Он сматра да је једна од индикација дјететовог растућег интелекта његово разумијевање свијета који га окружује. Да ли ће дијете на овај свијет гледати као значајан или бесмислен зависи од емоционалног односа према њему и интелектуалног схватања истог. Да ли је свијет за дијете постао значајан или не, дијелом зависи и од тога да ли је уопште покушао да формулише своје концепте. Ако дијете на својим цртежима изрази одређене концепте (шеме) то се може видјети и у поновљеној, а опет флексибилној употреби истих. Разлика између опетоване употребе шеме и употребе стереотипних понављања је у томе што је шема флексибилна и подлеже било каквим одступањима и промјенама, док стереотипна понављања увијек остају иста. Због тога треба бити опрезан у процјени (Lowenfeld, 1957).

Стваралаштво и креативност су процеси који се развијају код дјетета под утицајем когнитивног, афективног, социјалног и моралног фактора. Између когниције и ликовног изражавања постоји узрочно-посљедична повезаност с обзиром да су когнитивне способности услов ликовног изражавања, а ликовни израз дјеце доприноси развоју когнитивних способности. Лав Виготски наводи да се на самом почетку стваралачког процеса налазе унутрашња и спољашња перцепција које су дио нашег искуства, те је оно што дијете види и чује управо основа за будуће стваралаштво. Прикупљајући материјал из окружења, дијете почиње да прерађује тај материјал, процесима асоцијације и

дисоцијације примљених утисак, који ће стварати фантазију. Цео тај процес, јако је битан у погледу умног развоја човјека и у основи је апстрактног мишљења, тј. у стварању схватања (Vigotski, 2005).

Левенфелд (1957) сматра да знање, које је дјетету на располагању док црта, представља интелектуални ниво дјетета. Ово знање се мијења са узрастом дјетета, иако се код дјеце исте старости може видјети велика разноликост активног знања и управо та разлика обично указује на разлику у интелектуалном схватању. Дијете од пет година које при цртању мушкарца може мислити само на главу и ноге, интелектуално је инфериорније од дјетета које укључује тијело и друге карактеристике. Дјететов осјећај за естетику или способност вјештине извођења често може заостајати за интелектуалним схватањем. Како дијете расте, "детаљи" ће имати другачије значење за њега. "Детаљи" се сада могу односити на већу диференцијацију боја и детаљнији приказ односа величине и простора или на препознавање социјалних питања. Ипак, не треба гријешити мислећи да недостатак било које појединости у креативном изражавању дјеце увек значи лошије способности (Lowenfeld, 1957).

Келлах Еденс и Елен Поттер (Edens & Potter, 2001) настојали су да истраже везу између концептуалног разумијевања кроз сликовито представљање и пронашли да сликовита репрезентација научног концепта, олакшава концептуално разумијевање, односно, цртеж омогућује ученицима да науче концепте подражавајући процесе селекције, организације и интеграције који се односе на когнитивне процесе неопходне за смислено учење. На основу њиховог истраживања, дошло се до закључка да би било корисно да наставници укључују концептуално разумијевање користећи се цртањем у оквиру ког ученици сликовито представљају односе појмова.

Пијаже и Инхелдер (1978) сматрају да је учење активан процес у коме појединац, кроз интеракцију са средином која га окружује, конструише своје знање. Они сматрају да је важно да се знање стиче самооткрићем. Дијете открива одговоре на нова питања кроз интеракцију са средином. Када се одговори на нова питања и ситуације подударају са резултатима до којих је дијете дошло у својој интеракцији са средином, тада оно усваја нова знања и напредује у развоју.

Пијаже сматра да се развој интелигенције одвија кроз низ периода у чијој се основи налази заједничка структура која их објашњава и обједињује. Дијелови ових структура су међусобно повезани и организовани и управо ове организације одређују посебне периоде интелектуалног функционисања. Боље разумијевање свијета условљено је конструисањем квалитативно различитих структура које се дешава са развојем дјеце. Управо ове

квалитативно различите структуре дефинишу периоде развоја (Миочиновић, 2002). Сазнања се стичу помоћу структура, које су у ствари системи мисаоних операција, који се изграђују од дјетињства. Структуре се стално мијењају у зависности од узраста и садржаја са којима се дијете сусреће. Ако су структуре недовољно развијене да се неки задатак ријеши, оне се морају прилагодити новим ситуацијама, тј. шема мишљења се мора измјенити или испочетка створити да би се задатак ријешио, односно да би се створила равнотежа између појединца и околине. Когнитивна неравнотежа настаје зато што очекивања појединца нису у складу са посматраним проблемом или објектом. Из тог разлога треба доћи до новог сазнања да би се успоставила равнотежа. Пијаже сматра да су општи покретачи понашања и мишљења исти код дјете и код одраслих, а то су потребе (физиолошке, мисаоне и емотивне). Али интересовања су различита на различитим нивоима интелектуалне развијености, што се најбоље види по облику објашњења која се разликују зависно од развојне фазе у којој се особа налази (Миочиновић, 2002).

Према испитивању когнитивног развоја дјете, значајан допринос дао је Пијаже. Он у својим разматрањима о интелектуалном развоју полази од схватања да интелектуалне функције дјетета од 2-3 године нису смањена копија интелектуалних функција дјете старијег узраста, чије интелектуалне функције опет нису умањена копија интелекта одраслих особа. Према Пијажеу когнитивни развој односи се на исказивање неколико квалитативно различитих когнитивних структура којима дијете успоставља и креира релације са свијетом. Он наводи четири главна нивоа развоја логичких структура, које се могу хронолошки повезати са развојем ликовног изражавања дјете:

- 1) Сензомоторни период (до око друге године) чине три стадијума:
 - а) стадијум рефлекса, првих инстинктивних тежњи (храњење) и првих осјећања;
 - б) стадијум првих моторних навика, првих организованих опажаја и првих диференцираних осјећања;
 - с) стадијум практичне (сензомоторне) интелигенције (интелигенција која претходи говору) и учвршћивања првих афективних веза са окружењем;
- 2) Период предоперативног мишљења траје од друге до седме године, а значајније карактеристике су му спонтана интериндивидуална осјећања и однос потчињености одраслима;
- 3) Период конкретних мисаоних операција, траје од седме до једанаесте-дванаесте године, период када дијете почиње логички да мисли, развија се морал и социјална сарадња;

- 4) Период формално логичких операција, траје од дванаесте до шеснаесте године, карактерише га брз развој апстрактног мишљења, формирање личности и ступање у свијет одраслих (Исто).

Према Пијажеу поступање, мишљење и осјећање појединца је одговарање на неку потребу, која је израз неке неравнотеже. Цјелокупна човјекова активност је перманентно успостављање нарушене равнотеже. Успостављањем различитих облика равнотеже остварује се мисаони развој особе. Када појединац примијети нешто што га привлачи, у њему ће се јавити потреба да то исто упозна, а упознавање ће му проширити мисаоне видике. Појединац ће осјетити потребу да спољашњи свијет (предмете, особе...) укључи у властиту активност, да га асимилије у структуре које у њему већ постоје (процес асимилације). Процесом асимилације унутрашње структуре не остају исте јер су претрпјеле промјене, тачније прилагодиле су се (акомодација). Због асимилације предмета из спољашњег свијета, мисао појединца треба да се акомодира (прилагоди) на њих. „Равнотежу између асимилације и акомодације Пијаже назива адаптацијом која је општи облик психичке равнотеже. Из тога излази закључак да је мисаони развој, у ствари, све боља адаптација на стварност која окружује појединца“ (Вилотијевић, 1999: 209).

Прелаз из једног стадијума у други према Пијажеу условљен је дјеловањем четири фактора, а то су зрење, искуство, социјална трансмисија и уравнотежење (еквилибрација). Зрење се односи на процес природног развоја који доводи до промјена у мисаоном механизму. Когнитивни развој је условљен зрелошћу. Под социјалном трансмисијом подразумијева се дјеловање окружења (језик, образовање, социјално искуство). Уравнотежење представља биолошки процес саморегулације односа између субјекта и средине који активира когнитивни систем ка све вишим облицима равнотеже. Процес уравнотежења одржава баланс субјекта и средине тако да се нове информације стичу (асимилију) уз незнатно искривљавање (акомодацију) постојећих структура (Миочиновић, 2002).

Сензомоторни период (до друге године старости). У овом периоду мисаоно дјеловање новорођенчета огледа се у чулном и моторном усклађивању сведеном на инстинктивне радње. Пијаже сматра да се и у овом најранијем периоду развоја појављује сензомоторна асимилација, јер се рефлекси упражњавањем дорађују. Дјететом владају основни инстинктивни нагони повезани са физиолошким потребама и емоције које из тога проистичу. За други стадијум карактеристично је да рефлексна вјежбања постају све сложенија и почињу се усклађивати са организованим опажањима и навикама. Ово је

основа за нове поступке које дијете стиче кроз искуство. За мисаони развој најважнији је трећи стадијум практичне или сензомоторне интелигенције која се јавља много прије говора. Она се огледа у руковању предметима, сензибилнијим покретима, опажањима. Одређене поступке које дијете понавља и користи у новим ситуацијама представљају неку врсту сензомоторног појма. Дијете ствара шему неке акције коју касније понавља, када му затреба. Оно усклађује и асимилиује више таквих акција. Овим процесима отпочиње практична интелигенција. Почетак мисаоног развоја карактерише то да дијете не разликује своје „ја“ и окружење. У почетку се „ја“ налази у центру стварности, зато што дијете није свијесно самог себе (Исто).

Развојем интелигенције у трећем стадијуму, дијете почиње да схвата окружење и предмете у њему. Дијете бира предмете и ставља их у релације са другим предметима, а не само у односу на себе. Његова осјећања су сложенија, али су и даље везана само за сопствено понашање, јер дијете не разликује своје унутрашње од спољне реалности. Тек када из опште слике свијета почне да издваја поједине објекте и почне да их доживљава изван свога „ја“ код дјетета се почиње јављати свијест о себи. Дијете почиње да доживљава основна осјећања: радост, тугу, успјех, неуспјех (Вилотијевић, 1999). У овом периоду дјечјег развоја, тешко је говорити о подстицајима когнитивних и естетских постигнућа. Могли бисмо рећи да се основни подстицаји односе на пружање могућности дјетету да долази у контакт (опипава, сагледава) предмете различитих текстура, боја и облика и на тај начин стимулисати когнитивни развој.

Период предоперативног мишљења (траје од друге до седме године). Карактеристика почетка овог периода је појава говора код дјеце. Поред успјешног извођења акције, дијете је способно да ту акцију и вербализује. Дијете напредује у три правца: 1) обавља размјену информација са другим особама; 2) појављује се право мишљење која се ослања на унутрашњи говор и систем знакова; 3) интериоризација акције (акција која нема само опажајно-моторни карактер већ се интуитивно представља).

Дијете у овом периоду поштује савјете старијих које сматра обавезним, дакле ријеч је о мисаоној и емотивној потчињености одраслима. Социјално понашање дјеце у овом периоду је половично јер не умију да ускладе своје погледе на ствари са погледима других. Егоцентризам се и у овом периоду наставља. Појавом говора, сензомоторно мишљење прераста у право мишљење. Овоме доста помаже и социјализација. Захваљујући комуникацији са другима, дијете своју мисао обогаћује мислима других и тако интелектуално напредује. Дијете почиње да се прилагођава на окружење и тако се припрема за логичко мишљење. За дјечје мишљење, у периоду до седме године,

карактеристично је то да се тврдње никад не доказују, дијете мисли прелогички. Оно не схвата однос један према један, ствари не посматра мисаоно већ оптички.

Према Пијажеу постоји паралелизам између емоционалног развоја и развоја интелектуалних способности. Емоционални став је покретач активности, он прожима интелектуалну активност и даје јој снагу и трајност. Дијете много боље обавља задатке за које има интересовање. Осим интересовања, на активност значајно утичу и потребе. Дијете ће у овом периоду цртати, играти се, пјевати ако то задовољава његове потребе. Успјех у некој активности, повећава дјечје аспирације и обрнуто. Старији треба да се ангажују и методом подстицања помогну тај развој.

Обзиром на то да Пијаже сматра да емоционални развој подстиче интелектуални развој, можемо закључити да је од великог значаја за развој дјетета стварање позитивне атмосфере за стваралачки рад у оквиру које ће дијете слободно моћи да изрази своја осјећања. Љубав према дјечи и разумијевање њиховог стваралаштва ствара код дјете позитиван став према истраживању и изражавању кроз ликовне форме.

Према Жану Пијажеу период *конкретних мисаоних операција* (траје од 7. до 11. или 12. године). Карактеристика дјечјег понашања у овом периоду је сарадања са особама у окружењу. Дијете је способно да разликује свој став од ставова других особа, као и да усклађује своје мишљење са другим. То омогућује расправе са другим особама, пошто она схватају и гледишта других. Социјализација убрзано напредује, док егоцентризам полако нестаје. Размишљање претходи акцијама. Сузбијање мисаоног и социјалног егоцентризма, отвара простор за сарадњу са другима и развој интелигенције кроз интеракцију. Ово је период када се дијете ослобађа безусловне подређености старијима (Piјаже i Inhelder, 1978).

Пијаже посебну пажњу посвећује развоју мишљења дјете у овом периоду. Он мишљење посматра кроз формирање појмова постојаности и конверзације који су непосредно повезани са појмовима материје, тежине и запремине. Појмови постојаности и конверзације постепено се развијају од 7. до 11-12. године. Дјеца до тог узраста треба да изграде способност схватања константних величина, да схвате да постоје промјене предмета гдје величине остају константне. Такође у овом периоду дјеца развијају реверзибилно мишљење, враћање ствари у првобитно стање. Нпр. спљоштена лоптица може опет да се врати у првобитну форму, дакле тежина и запремина су остали исти.

Пут формирања мисаоних операција иде од сензомоторне интелигенције, преко интуиције која прелази у мисаоне операције (када је дијете способно да ствара цјеловите системе који су уједно и композабилни и реверзибилни). Акциона композабилност значи

да дијете комбинује двије акције да би добило трећу акцију исте врсте, док је реверзибилност акција супротна претходној. Дијете у овом периоду савлађује и мисаоне операције класификације и серијације, оно је у стању да предмете групише према одређеним критеријумима. Да би дијете знало да формира класу, мора прво разликовати поткласе. Серијација се односи на процес разврставања предмета према неким одликама (Вилотијевић, 1999).

Период формално-логичких операција (од 11 или 12 до 14 или 15 година). Формално-логичке операције подразумијевају највиши ниво у структури мисаоних операција. Дјеца у овом периоду у потпуности могу да се одвоје од конкретних предмета, то јест могу апстрактно да мисле. Према Пијажеу формалне структуре су облици равнотеже који се постепено јављају у систему размјене међу појединцима. Адолесценти почињу да мисле о будућност, будућим занимањима и свом мјесту у друштву.

У периоду 11-12 година дијете може да користи одређене формално-логичке операције, али није у могућности да провјери њихове резултате, док је са 14-15 година способно да примјени провјеравајуће поступке и да користи комбинаторику. Поред експерименталне индукције дијете је способно и за дедуктивне поступке којима рационализује мисаони процес.

Ликовност раног дјетињства према Пијажеу има мало везе са умјетничким стваралаштвом, јер је дијете у прве двије године живота ангажовано развојем сензомоторних и моторичких способности. У том периоду дијете се игра формама, линијама, бојама, првим ријечима које ће тек постати предуслов за умјетничку активност. Код дјеце у предшколском периоду капацитет за коришћење, експериментисање, трансформисање и разумијевање различитих симболичких система развија се великом брзином. Овај развој се дешава различитом брзином код све дјеце. Дијете улази у свијет симбола, линија, боја, звукова, ријечи. Дијете почиње да ствара нове симболе, тражи њихове комбинације, прелазећи њихове конвенционалне, појмовне и логичке границе (Филиповић, 2009). Анализирајући овако дефинисан развој когнитивних способности Танај прави поређење са фазом експресивног стваралаштва Тејлора. Дјечји радови на том узрасту одраслима заиста изгледају као умјетност одраслих стваралаца. У тим радовима, према Танају, недостају когнитивни елементи.

Танај сматра да је развој стваралачког понашања саставни дио когнитивног, социјалног и моралног развоја дјетета. Његово мишљење је да би општи циљ и задатак образовања у цјелини био подстицање генеративних образаца стваралаштва, уствари да педагошка теорија и пракса морају водити рачуна о периодима развоја стваралаштва код

дјече. Танај успоставља корелацију између развоја стваралачког понашања и обрасца когнитивног развоја Жан Пијажеа. Он сматра да дијете тек око 7-8 године улази у посебну фазу стваралачког развоја у којој савладава правила и шеме и то дефинише као продуктивно стваралаштво. Према Жану Пијажеу (Piaget, 1947) ово је фаза у којој су интелектуални процеси конкретно оперативни, када долази до брзе асимилације културних и естетских вриједности а што доприноси ефикаснијој комуникацији. Танај (Tanaу, 1989) сматра да у овој фази дијете још увијек није умјетник, јер оно ствара по принципу шаблонизације, односно копирања, иако у овом периоду настају почетне скице умјетничког процеса, дефинишу се вјештине и правила игре. Ова фаза у ликовности дјече значајна је због наглог развоја перцептивних способности. У периоду адолесценције од 8-13 године долази до великог помака од ранијих шема и шаблона. Долази до наглог развоја критичког мишљења. Око тринаесте године дијете напушта продуктивни ниво стваралаштва и прелази у фазу инвентивног стваралаштва. Ова фаза је карактеристична за узраст дјече између 13-18 године када се стваралаштво исказује у пуном капацитету својих когнитивних, афективних, мотивацијских и других капацитета.

Периодизацију развоја когнитивних структура могуће је повезати са развојем ликовног изражавања дјече. Повезаност когнитивних способности и ликовног изражавања може се пратити по етапама развоја. Ликовно изражавање дјече не јавља се са рођењем, већ тек кад дијете постигне потребни ниво психофизичког развоја. Слично се појављују и одређене физичке радње, говор, игра, пјесма. Развој дјетета у многоме зависи од складног развоја чулног система (оптичког и акустичког), а развој ових чула се рефлектује на формирање сликовног и појмовног фондуса дјечје свијести. Развој дјетета се у почетку одвија у интегралној активности игре, учења и стварања, док се током година те активности диференцирају и добијају своје посебно значење (Karlavaris, 1991).

Напредовање дјече у ликовном изражавању најчешће се процјењује на основу оптичко-тематских и техничких вјештина, тачније до које мјере неко дијете може да нацрта или наслика неку фигуру или предмет што тачније. Напредовање у ликовном изразу може се пратити и према другим критеријумима, нпр. креативним, обликовним или социо-тематским. Постоје различити критеријуми за класификацију појединих развојних фаза, као и за тумачење карактеристика ликовног израза у појединим фазама развоја код дјече (Karlavaris, 1991).

Утврђивањем развојних фаза дјечјег ликовног изражавања први се бавио Георг Кершенштајнер (Kerchensteiner, 1905), који је 1905. године објавио књигу *Развој обдарености за цртање*. Кершенштајнер развој дјечјег ликовног изражавања дијели у три

фазе: 1. фаза шарања; 2. фаза схеме (идеопластички цртеж); 3. фаза облика и појава (физиопластични цртеж).

Левенфелд (1957) издваја шест фаза развоја ликовног изражавања дјете чији редослијед је константан:

1. Фаза шкрабања (од 2. до 4. године) у оквиру које се дешавају случајни потези на папиру. У овом периоду родитељ од дјетета захтијева правилно извршавање активности које захтијевају моторичку координацију и дијете ће у томе што схвата уживати у пракси новог искуства. Како је моторичка координација једно од најважнијих достигнућа дјетета у овом узрасту, лако се може закључити да би свако ометање ове активности изазвало кочења. У овој фази дијете обично нема друге креативне намјере осим да помијера бојицу по папиру;

2. Прешематска фаза (од 4. до 6. године). У овој фази дијете се налази у неком раскораку намјере да прикаже нешто и резултата који није открио њихове намјере. У овом стадијуму се приказују прве репрезентације и зато је битно да дијете буде охрабрено у новом типу размишљања. Сама чињеница да је успостављен однос са стварношћу од великог је значаја за квалитет њихове репрезентације. Кружни покрет за "главу" и уздужни покрети за "руке" или "ноге", доведени у функционални однос, дају довољно сличности "човјеку". Сама чињеница да је дијете успело да представи своју репрезентацију је довољно узбудљиво;

3. Фаза шеме (од 7. до 9. године). Значење шеме може бити потпуно реализовано када схватимо дјететову чежњу, након дуге потраге за дефинитивним појмом човјека и околине. Овај концепт је високо индивидуализован. Богатство концепта форме, шеме, зависи од личности и од степена у којем је учитељ био у стању да активира дјететово пасивно знање. Дакле, дијете може ући у шематску фазу са богатим концептом човјека и околине, али може ући у ову фазу и са прилично сиромашном шемом. Израз "чисто шематско представљање" означава ситуацију у којој нема никакве друге репрезентативне намјере осим оне која је представљена и у том случају се не може више говорити о чистој шеми. Дакле, чисти шематски приказ је репрезентација без представљених намјерних искустава;

4. Фаза почетног реализма (од 9. до 12. године). Под реализмом не подразумијевамо опонашање природе на пуки фотографски начин. У оквиру умјетности овај термин представља стварност као визуелни концепт. Као визуелни концепт схватамо концепт на који утичу промјенљиви ефекти у природи који су узроковани кретањем, растојањем, свјетлошћу и атмосфером. Визуелни концепт стварности дубоко је укорјењен

у великом броју дјеце. Током ових одлучујућих година, ликовни педагог мора спријечити дијете да се бави пуким фотографским имитацијама, јер фотографске имитације не изражавају дјететове индивидуалне односе. Умјетничко дјело није представљање самог предмета, прије је то репрезентација. У овој фази дијете открива своју социјалну независност - постаје свјесно себе као члана групе и тај виши осјећај свијести доноси одступање од шема. На дјететов интелектуални раст указује то колико је дијете одступило од пуког шематског представљања, те колико осјећа потребу да карактерише предмете, фигуре;

5. Фаза псеудореалистичног цртежа (од 11. до 13. године). У овој фази дијете је довољно развило интелигенцију да се избори са готово било којим проблемом, али је ипак у реакцијама још увијек дијете. Разлика између дјетета и одраслих најбоље се може видјети у разноликости њихове маштовите активности, код различитих врста играња. Реалистични концепт постићи ће само визуелно надарена дјеца која то желе. Под реалним концептом људске фигуре схватамо концепт који је одређен промјенљивим оптичким ефектима који се доживљавају у различитим свјетлосним, просторним и атмосферским условима. У овој фази, цртање одјеће ће постати реалан концепт чим се примијете промјенљиви ефекти који се дешавају када сједнемо: одећа се савије или набора;

6. Фаза свјесног обликовања (послије 14. године). Ово је стадијум пуног ликовног израза. Ликовно васпитање је усмјерено на стицање знања и вјештина, изграђивање ставова. Ако ученици средњих школа немају могућности да унапређују своје ликовне вјештине, њихов ликовни израз се не разликује значајно од ученика виших разреда основне школе. Умјетност постаје продукт свјесних покушаја за ученике средњих школа (Lowenfeld, 1957).

Карлаварис (1991) посматра развој ликовног изражавања дјеце кроз четири фазе:

1. Фаза шарања (почиње око 2. године и завршава око 4. године);
2. Фаза схеме (идеопластички цртеж, почиње око 4. године а завршава око 7. године);
3. Фаза облика и појава (физиопластички цртеж, почиње око 7. године и траје до око 10. године);
4. Фаза пуног ликовног израза (почиње око 10. године а завршава око 14. године).

На основу претходно неведеног, види се да се може успоставити релација између периода настајања когнитивних структура и појединих фаза ликовног изражавања дјеце. Период развоја когнитивног и креативног развоја може се пратити од друге године и од тада ова два процеса показују значајну повезаност с обзиром на узраст дјетета.

У периоду предоперативног мишљења почиње дјечје ликовно изражавање. Према Богомилу Карлаварису (1991) у периоду од друге до седме године дијете пролази кроз двије фазе ликовног изражавања, а то су фаза шарања и фаза шеме. Битна карактеристика обје ове фазе је повезаност емоционалног става и ликовног израза. Прве шаре су условљене развојом моторике, па се полако диференцирају изрази према емоционалном стању дјетета док дијете не дође до приказивања ствари и објеката помоћу одређених шема. У њима дијете представља оно што зна о објекту а не оно што види, што је у складу са његовим интелектуалним развојем у периоду предоперативног мишљења јер дијете још увијек не мисли логички и не повезује ствари у реалне односе.

Фаза шарања (почиње око 2. године и завршава око 4. године). Карактеристика цртања је шарање које за одрасле нема никакво значење. Дијете овог узраста још увијек нема довољно развијену моторику, а ни могућност правилног доживљавања представа, како би својим радовима остварило потпунији и правилнији однос према окружењу. Дијете шарама осликава свој емоционални и динамички однос према појавама и стварности. У почетку су шаре разбацане по формату папира, тек каније оне добијају правилнији приказ. Дијете није у стању да прикаже реално оно што види. Сматра се да за дијете круг представља неки субјекат, текуће линије представљају кретање, титраве линије означавају несигурност и напетост, масивне линије у сплету љутњу, бијес итд. Развојем дјетета и саме шаре се обогаћују тако да се у њима види интелектуални и моторички напредак. Дијете у почетку повлачи хоризонталне и вертикалне линије не савијајући руку у лакту. Ове линије су несигурне и малобројне, тек касније њихов број се повећава и почињу да се диференцирају према смјеру и положају. Послије тога дијете почиње да повлачи спиралне и кружне линије користећи зглоб шаке. Када се развију ситни мишићи шаке и прстију дијете је способно цртати прецизније кружне линије, најприје крупније па ситније, док се на правоугаоне форме не може концентрисати. Већ се на овом нивоу појављују разлике у начину цртања, избору облика, као и нивоу креативности. Дијете не усваја конвенције наметнуте споља већ самостално проналази рјешења за теме и расположења, која су оригинална и индивидуална. Имајући то у виду, онда се сваки дјечји рад мора прихватити без коректуре а дијете кроз разговор мотивисати за даљи рад. „Значење ове фазе је у провјеравању могућности изражавања, комуникацији с нацртаним и тиме освјешћавању веза између садржаја свијести и нацртаног облика. Цртање олакшава свеукупни развој дјетета, јер га активира и поставља проблеме који се за његов узраст, успјешно рјешавају“ (Karlavaris, 1991: 45).

Когнитивни развој и развој естетских критеријума у фази шарања. Почети ликовног изражавања у овој фази односе се на развој моторичких способности, тако да у дјечјим радовима у овом периоду има мало простора за дискутовање о дјететовој намјери да створи нешто лијепо. Док дијете не почне да именује своје шаре, на њих треба гледати као на линије и облике а не као на неке симболе. За дјецу шаре добијају симболично значење тек после треће године, када оно почиње да именује шаре. Пијаже сматра да коришћење значења код предшколског дјетета није исто као код одраслих. Овим се наглашава разлика мисаоних процеса дјетета у фази шарања и одраслих. У овом узрасту дијете нема развијен критички однос према продуктима стваралаштва, како свог тако и према продуктима других. Дијете у овом периоду упознаје свијет око себе, и своју позицију у њему, тако да се овдје не може говорити о способности критичког мишљења, као и развијености естетских критеријума (Исто).

Фаза схеме (идеопластични цртеж) (почиње око 4. завршава око 7. године). Ово је период најинтензивнијег развоја дјетета као и његовог ликовног израза. Облике које дијете црта су поједностављени, са истакнутим појединостима које су за дијете битни. „Тежња за упознавањем средине, жеља за упознавањем властите личности, потреба за комуникацијом, непосредност изражавања, мисаона конкретност, стално откривање нових појава и стицање нових сазнања, све то утиче да се дјечји ликовни израз даље нагло развија. Он је понекад повољније средство дјечјег изражавања од самог језика. Корелација између језичког и ликовног изражавања веома је важна и требало би је сачувати и у развојним периодима“ (Karlavaris, 1991: 45). Карактеристични мотив ове фазе изражавања је цртеж човјека. Такође појављују се мотиви животиња, цвијећа, кућа итд. У овом периоду дјеца не цртају објекте онако како их виде, већ цртају оне детаље на објектима које сматрају важним а изостављају са цртежа све оно што сматрају небитним. То је у складу са начином мишљења дјетета у овом периоду, које схвата цјелину на основу битних одредница објекта. Треба нагласити индивидуалне разлике у ликовном изражавању које се манифестују и у самом проналажењу схема за поједине облике. Основне схеме за приказ човјека су круг, квадрат и трокут, док се за животиње најчешће користе правоугаоници хоризонтално позиционирани.

Неке од основних карактеристика дјечјег цртежа у фази схеме су: непропорционалност, када дијете црта веће оно што сматра битним, а мањим оно небитно или га чак изоставља са цртежа; експресивност облика, дјеца користе основне боје без мијешања и нијансирања, такође не траже локалне тонове који се налазе на посматраним објектима; провидност предмета, дијете црта оно што зна о предмету а не оно што види,

тако да црта и оне ствари предмета које се не виде или преклапају у реалном видокругу; преваљивање, карактеристика цртежа која је узрокована потребом дјетета да сваки обекат прикаже у пуном изгледу без перспективног смањивања и заклањања другим објектима; динамичност цртежа, дијете има потребу да нацрта динамичне ситуације, па издужује поједине удове фигура да би нагласило кретање; приказ простора, дијете у почетку ове фазе нема осјећај за тежишну линију, па црта схеме разбацане по формату папира, постепено дијете почиње да реда објекте по доњој ивици папира која постаје линија тла.

Когнитивни развој и развој естетских критеријума у фази схеме. Кроз цртање дијете успоставља један вид концептуалне, појмовне организације, дакле цртање је за дијете учење путем искуства. Интелектуални развој дјетета у овом периоду прожет је фантазијом, реалношћу и биолошким одговором на окружење. Дијете покушава да прикаже неке објекте и све што су ти покушаји учесталији и разноврснији то је код дјетета развијенији интелектуални процес (Lowenfeld, 1957). Велики број тестова интелигенције заснован је на овом концепту, као на примјер Гудинаф тест интелигенције, који се односи на цртање људске фигуре. У овом узрасту изражен је дјечји егоцентризам. Дијете је заинтересовано за себе у процесу изражавања кроз цртеж и не може лако да преузме туђу тачку гледишта. Развој критичког мишљења је могућ на основу дјечјег личног искуства, онога што је њему битно. Дјецу треба охрабрити да заузму став према себи и свом окружењу. За развој критичког мишљења потребно је вријеме, искуство и изграђен појмовни систем, који се још увијек гради код дјеце у овом узрасту (Филиповић, 2011).

Наведени периоди когнитивног и ликовног развоја односе се на предшколски период дјетета. Дакле подстицаји који се врше на развој дјетета односе се на породицу и предшколске установе. Према истраживањима Б. Карлавариса, ликовни развој показује тенденцију развоја све до поласка у школу, а онда нагло опада, што је резултат негативних утицаја у школском систему (Исто). Ови подаци нам говоре о великом значају предшколског васпитања на развој креативности код дјеце. Основна дјелатност дјеце у овом периоду је игра и кроз игру долазе до нових сазнања. Значајно је обезбједити дјечи услове да се слободно изражавају и у овом периоду, с обзиром на развој говора, вербално их подстицати на ликовно изражавање. Ови подстицаји се односе на буђење маште кроз разговоре о ликовним радовима. Дјеца у овом периоду именују своје радове, посебно нацртане облике, као и радње које представљају. На дјечјим радовима апстрактне форме имају симболичко значење. Обично их именују појмовима из цртаних филмова или из прича, бајки, басни.

Фаза облика и појава (физиопластични цртеж) (траје од око 7. до око 10. године). Овај период се често назива златним добом дјечјег ликовног израза. Долази до умножавања и уједначавања визуелних и обликовних компонената израза. Дијете почиње реално приказивати фигуре и објекте засноване на посматрању околине, што је омогућено већим интелектуалним способностима, техничком спретношћу, интересом за свијет који га окружује. Карактеристике ликовног израза у овом периоду су бољи приказ покрета и простора и потпунији приказ свих објеката и њихових односа. Почетком ове фазе креативност стагнира да би се после осме године почела нагло развијати, као и способност коришћења ликовних елемената, боје, облика, текстуре, пластичности, простора, композиције, а при крају и валера (свјетлине) (Karlavaris, 1991).

Когнитивни развој и развој естетских критеријума у фази облика и појава. За разлику од фазе схеме у којој је приказ човјека био генерализован доживљај човјека у фази облика и појава дијете тежи да прикаже карактеристике и разлике међу половима. Дијете се полако ослобађа геометризованих облика, али још увијек није близу визуелног реализма. Повећава се осјећај за детаље, али се губи осјећај за динамичност, тако да се често приказују круте и статичне фигуре. Индикатор дјечјег интелектуалног развоја је ослобађање од схеме у оној мјери у којој се дјететова представа о окружењу мијења као и откривање сопствене социјалне независности унутар тог окружења (Филиповић, 2011). Долази до унапређења способности критичког мишљења и естетских критеријума. Дјеца постају критична према својим радовима, као и према радовима друге дјеце. Према радовима дјеце који се не поклапају са њиховим представама стварности, облика, појава наступају критички. Према истраживањима Пијажеа, дјеца после 11. године су у стању да одступе од свог начина посматрања и да успјешно одаберу слику која се разликује од њихове, а приказује мотив онако како може да изгледа, када би били у позицији другог (Исто).

Фаза пуног ликовног израза (од око 10. до 14. године). У овом периоду дјеца се највише баве ликовним изражавањем и још потпуније користе свим ликовно-изражајним средствима и техникама, напредују у оптичко-тематском виду, док кретивне способности постепено стагнирају. Објективним процјењивањем ученичких радова може се закључити да у њима доминира искуство, знање, спретност и вјештина, а мање експресивност и оригиналност. Ово је реалистичка фаза у ликовном изразу, која се огледа у потпунијем приказу реалног, покрета, простора и цјелокупне композиције. После ове фазе почиње индивидуални развој, који је карактерисан диференцијацијом интереса и формирањем карактерних особина (Karlavaris, 1991).

Развој дјечјих ликовних способности показује извјесну законитост, па на основу тога Кершенштајнер сматра да је тај развој урођен и да се на њега не може много утицати, али је такође сигурно да се, поштовањем тих законитости, може мање или више учинити, ако се нађу адекватни импулси и тиме подстиче добро усмјерен развој (Karlavaris, 1991).

Когнитивни развој и развој естетских критеријума у фази пуног ликовног израза.

Ово је период у коме се развија визуелно мишљење кроз експериментисање, проучавање појава, како би се развио сензибилитет за квалитете облика и разноликост ликовних форми. На развој апстрактног мишљења могу да утичу цртања слободних композиција и покушаји ослобађања слике од садржаја (Филиповић, 2011). У овом периоду дешава се прелаз са спонтаног у свјесно критичко мишљење када су у питању имагинативне дјелатности. За разлику од претходног периода у коме је у ликовним дјелатностима доминирала процесуалност и комуникативна улога стваралачких активности, у овом периоду дијете се критички односи према продуктима свог рада. Дијете почиње да вреднује слику због њеног спољашњег изгледа, а не због напора или интересовања у процесу рада (Исто).

На основу изложеног можемо закључити да постоји повезаност развоја когнитивних структура са развојем ликовног израза дјете. Током дјечјег одрастања, у одређеним годинама дешавају се значајне промјене когнитивних структура, и у приближно истим периодима дешавају се промјене у ликовном изразу дјете. С обзиром на то да су психолози осмислили тестове интелигенције који одређују ниво интелигенције на основу ликовног изражавања дјете, можемо закључити да ликовно изражавање није само посљедица когнитивног развоја, већ се они прожимају и узајамно подстичу. Битно је истаћи да је познавање когнитивног и ликовног развоја значајно за подстицање ликовног изражавања дјете. Подстицање ликовности треба да буде прилагођено узрасту дјете и да креће од првих дјечјих цртежа.

Развој способности интелектуалног и естетског разумијевања умјетничких дјела

Дјеца, као и одрасли, умјетничко дјело могу интелектуално схватити и естетски доживјети. Интелектуално разумијевање умјетничког дјела означава разумијевање сижеа, простора, мјеста и времена приказаних на дјелу. Ово не значи уједно и естетски однос према умјетничком дјелу. Интелектуално разумијевање умјетничког дјела може се пратити преко четири развојне фазе интелектуалног разумијевања слике (Meumann према Fickeru, 1937):

1. Дјеци до друге године слика изазива асоцијације по сличности;
2. Дјеца до школског узраста препознају лица и предмете на слици без улажења у тумачење релација;
3. Дјеца школског узраста тумаче слику. Овај ниво постепено напредује кроз процес школовања и допире до зрелости;
4. Дјеца на крају основног школовања разумију најтеже форме перспективе.

Ликовни педагог би требао да познаје фазе развоја интелектуалног разумјевања слике да би могао дјеци одређеног узраста постављати захтјеве у тумачењу слике који су прилагођени њиховом психофизичком узрасту (Karlavaris, 1991).

Како се настава ликовне културе темељи на опажању, истраживању окружења, умјетничког дјела, стваралачкој преради информација, подстицању сазнајних процеса, истраживању и вредновању, наставни рад треба организовати тако да активира ученика кроз извођење директне и отворене наставе, тимске наставе, наставе изван учионица (Selaković, 2011: 230). Кад су у питању способности процјене, битно је код ученика развијати и његовати те способности, учити их да посматрају умјетничко дјело, да га разумију и уживају у њему (Duh, 2004).

Један од основних задатака ликовног васпитања и образовања јесте развој естетске свијести. Уска повезаност између дјететових интелектуалних, перцептивних и емоционалних способности, према Виктору Левенфелду (1957), може бити основа његовог естетског развоја. С обзиром на сложеност процеса естетског развоја, он се не може сводити само на учење о законитостима ликовне форме или анализу ликовних дјела према критеријумима који нису у складу са дјететовим схватањима. Развој естетске свијести односи се на процес васпитања и образовања личности, тако да се осјетљивост према интелектуалним, перцептивним и емоционалним искуствима интегришу у хармонизовану цјелину (Lowenfeld, 1957). За разлику од интелектуалног разумјевања умјетничког дјела, естетско доживљавање дјела појављује се много касније код дјеце. Дијете почиње процјењивати умјетничко дјело по естетским критеријумима тек око тринаесте године, док се у шеснаестој години може плански постићи естетско просуђивање умјетничког дјела. Ово не значи да треба чекати тринаесту годину да би дјеца долазила у контакт са умјетничким дјелима. Дјеца веома радо гледају умјетничка дјела, што ствара код њих један вид узбуђења. Естетско разумјевање умјетничког дјела може се пратити преко три нивоа естетског разумјевања слике (Denning prema Fikeru, 1937):

1. Утврђује се постојање једног естетског средства изражавања, на примјер линије. О томе дјеца суде према нивоу свиђања, а не у смислу укупног дјеловања;

2. Утврђује се опсежно дјеловање једног естетског средства изражавања и употребљава се као свеобухватна карактеристика слике;
3. У први план иступа укупно дјеловање слике и са њим се доводе у везу све естетске појединости слике.

Задњи ниво естетског разумјевња слике дијете треба да досегне када заврши средњу школу. Треба рећи да у естетском разумјевању слике нема значајне разлике с обзиром на пол дјете (Karlavaris, 1991).

Развој апрецијативних способности или ликовног разумјевања и његовања „доброг укуса“ ученика, могућ је у процесу наставе. Упоредо са развојем и мијењањем ликовног изражавања дјете, мијењају се и објекти и предмети које дјеца перцептују, разумију и доживљавају. Дјеца не реагују на визуелне сензације на исти начин као одрасли. Развој естетске свијести требао би бити више на индивидуалном плану без наметања естетских вриједности које немају везе са личношћу дјетета и његовим окружењем. Ово се односи на поштовање дјететовог узраста, индивидуалних могућности и интересовања као и уважавање окружења у коме одраста (Филиповић, 2011). Наведене чињенице нам указују на потребу индивидуалног приступа ученицима у настави ликовне културе. Суштина индивидуалног приступа је конкретизација општих циљева васпитања у складу са узрастим и индивидуалним особеностима ученика. У овом процесу наставник има двострану улогу: да препозна и утиче на развој „јаких“ страна ученика, и да искористи претходна знања, спретности и могућности како би код ученика развио нове области интересовања и знања (Ђорђевић, 2009). Стандарди доброг или лошег укуса у развоју естетске свијести дјете су мање важни. Сензитиван наставник не би смио да фаворизује одређене естетске вриједности у раду поједине дјете јер то може дјеловати фрустрирајуће за остале ученике чији сензибилитет и личност имају другачију индивидуалну структуру (Филиповић, 2011).

Дјеци до девете године одговарају умјетничка дјела чија ликовна форма има јасне контуре, декоративне и интензивне боје без наглашеног простора. Ова дјела треба да имају јасно испричане догађаје, са наглашеним разумљивим радњама фигура. У овом узрасту дјецу привлачи сиже, док статичне фигуре без наратије немају већи значај за пажњу дјетета на том узрасту. То значи да пејзажи, мртве природе нису привлачни за овај узраст. Дјеци у том узрасту требало би приказивати дјела Египта, Асирије, Византије, готике, романике (Karlavaris 1991).

Дјецу у периоду између девете и дванаесте године у значајнијој мјери привлачи реалистички приказ облика, мада још увијек јасне контуре и интензивних боја. У овом

узрасту дјецу привлачи покрет и динамика фигура. У погледу избора сижеа постоји разлика између женске и мушке дјеце. Тема у значајној мјери утиче на дјечји суд о дјелу, али није једини фактор. Сматра се да дијете перципира као лијепо оно што воли и оно што познаје. Мушка дјеца желе да посматрају сцене лова, борби, људске фигуре у покрету, мотиве са животињама, док жеска дјеца више воле да посматрају породичне мотиве, приказе цвијећа итд. Дјеци овог узраста се дају дјела ренесансе, барока, романтизма, реализма (Karlavaris, 1991).

Послије дванаесте године, дјеца воле посебност ликовног израза којим се може ући у свијет личности самог умјетника. Сваки слободнији ликовни израз умјетника за дијете тог узраста представља синоним за „умјетничко“. У одабиру дјела преовладавају мотиви чисто сликарског и ликовног карактера, као што су пејзажи и мртве природе. Дјеца у овом периоду трагају за наглашеном осјећајности, сентименталности, тонским колористичким поступцима као и за наглашеним контрастима. У овом узрасту дјеци треба приказивати дјела импресионизма, барока, рококоа, као и дјела умјетника која имају посебан ликовни рукопис и поступак као што су Леонардо да Винчи, Рембрант итд. Када су у питању дјела савремене умјетности, дјецу привлаче само она која могу да разумију и која су у складу са претходно наведеним карактеристикама стила који одговарају дјечи после дванаесте године.

Познавање осјетљивости дјеце за ликовну форму у одређеним узрастима, ликовном педагогу, у значајној мјери, олакшан је рад на васпитању естетског укуса ученика. Васпитање естетског доживљавања умјетничких дјела је могуће и оно се треба континуирано култивисати (Исто).

Током дјететовог одрастања мијења се естетски развој под утицајем унутрашњих и спољашњих промјена и представља активан процес интеракције између дјетета и објекта чија организација носи одређено искуство и доживљај. Естетски развој, поред посматрања и доживљавања феномена лијепог у природи, умјетничким дјелима, обухвата и самосталан стваралчки рад који омогућавају процес апрецијације умјетности. Током стваралачког рада ствара се интеракција између ствараоца и дјела, гдје он активирањем когнитивних и сензорних функција, гради своје умјетничко дјело. На основу овог се закључује о повезаности естетске свијести и креативног израза ствараоца (Филиповић, 2011).

Интелектуално разумијевање умјетничког дјела претходи естетском разумијевању. Интелектуално разумијевање се односи на схватање приказаних сижеа, мјеста и времена у дјелу, док се естетско разумијевање односи на схватање дјела кроз призму естетских

средстава изражавања. Интелектуално разумијевање се може пратити од друге године док се естетско разумијевање појављује тек око тринаесте године. У настави ликовне културе би требало индивидуално приступити развоју ових способности ученика, поштујући узраст, индивидуалне могућности и интересовања ученика. С обзиром на то да се естетско разумијевање појављује око тринаесте године, најинтензивнији подстицаји развоја ових способности врше се у вишим разредима основне школе.

Подстицање развоја апрецијативних способности

У савременом процесу наставе ликовне културе користи се дјечји креативни израз и апрецијација у циљу подстицања перцепције и рецепције, њихове евалуације и интернализације умјетничких дјела (Duh, 2016). Кристинка Селаковић сматра да ликовно-апрецијативне способности обухватају перцептивне и рецептивне способности дјеце и одраслих и представљају комплексну карактеристику креативног процеса која се дешава током посматрања односно доживљавања умјетничког дјела. Тај процес назван апрецијација је процес одвија се између умјетничког дјела и посматрача (Selaković, 2017). Матјаж Дух (2004) сматра да се процес ликовне апрецијације развија тако да укључује свјесне и рационалне компоненте, задржавајући свјесне и спонтане аспекте. Савремена настава ликовне културе требала би подстицати развој апрецијативних и продуктивних способности ученика. Значајно би било вербалне аудитивне и визуелне подстицаје активно користити у настави ликовне културе, базирајући се на когнитивним и естетским нивоима ученика одређеног узраста.

Разумијевање визуелне умјетности уско је повезано са перцепцијом и рецепцијом, па тако и са развојем ликовне апрецијације (Duh, 2019). Матјаж Дух, Бранка Чагран и Мирослав Хузјак сматрају да савремено ликовно образовање треба да комбинује и развија и продуктивне и рецептивне способности у умјетности у циљу рада на свеобухватном развоју умјетности ученика, иако је до сада углавном нагласак био на умјетничкој експресивности, а мање на развоју ликовне апрецијације (Duh, Čagran i Huzjak, 2012).

Селаковић наглашава велики значај подстицања и развијања ликовне апрецијације у настави ликовне културе нижих разреда основне школе (Selaković, 2015). Појам *ликовна апрецијација* увели су Мира Крагуљац и Богомил Карлаварис (Kraguljac i Karlavaris, 1970) суочавајући се са тешкоћом адекватног превода термина, оставили су тај термин који су означили као комплексну појаву која се дешава у току посматрања умјетничког дјела и доживљавања истог. Постоји много начина за доживљавање умјетности, а природа сваког

доживљаја зависи од неких фактора као што су специфичности умјетничког дјела, личне карактеристике гледаоца, тренутно мотивационо и емоционално стање, знање које је у вези са умјетношћу, прошла искуства, физички контекст у оквиру ког се посматрају умјетничка дјела, друштвени и историјски фактори. Из тог разлога се јако разликују естетска искуства разних гледалаца умјетничког дјела (Jacobsen, 2006; Tinio, 2009). Јакобсен наводи да је у оквиру истраживања из области естетике идентификовано мноштво фактора који утичу на естетско искуство и понашање, као што су: симетрија или асиметрија објекта, сложеност или једноставност, новост или познавање објекта, пропорција или композиција, семантички садржај насупрот формалном квалитету дизајна. Поред тога, на естетски доживљај утичу и аспекти човјековог емоционалног стања, степен интересовања за стимулус, жалба на социјални статус или финансијски интерес, образовање; и историјска, културна или економска позадина (Jacobsen, 2006). Често сматрамо да су они који се баве умјетношћу прошли обуку за то, а истраживања која су се бавила поређењем експерата у умјетности и лаика, да и једни и други могу да доживе умјетност кроз исте нивое (Tinio, 2009).

Алфред Шабман, Гернот Гергер, Барбара Шмит, Ева Вогерер, Игор Осипов и Хелмут Ледер (2015) наводе да умјетност укључује сложену интеракцију стимулуса, личности и контекста. Мало је познато колико различите карактеристике, које су битне за ликовну апрецијацију, зависе од развоја и колико су присутне у раном периоду развоја. Умјетничка продукција и ликовна апрецијација изгледа да су универзалне и посматрају се у свим културама, а постављена су и различита објашњења њихових функција (Schabmann, Gerger, Schmidt, Wögerer, Osipov & Leder, 2015)

Матјаж Дух је испитивао ликовно-аперијативне способности дјеце предшколског узраста и такође дошао до закључка да дјеца одговарају на умјетничка дјела на неколико нивоа у зависности од процедуре и умјетничког дјела које им је приказано. Они су вербализовали своја запажања, описујући мотиве, облике и боје. Новија емпиријска истраживања у овој области указују на значај ране стимулације и рада са што млађом дјецом, уз сензитивност и познавање онога што они могу, базирајући се на естетске и когнитивне нивое (Duh, 2016).

Џорџ Хагман наводи да су се западни филозофи и психолози одувјек интересовали за природу умјетности, аперијацију у умјетности и психологију умјетника (Hagman, 2005).

Ликовна перцепција односи се на реаговање на лијепо у природи, друштвеној средини и умјетности и не представља просто чулно реаговање јер изазива асоцијације и осјећања,

сједињујући чулно са афективним и интелектуалним (Krulj i sar. 2003). Сам процес активног посматрања умјетничког дјела подразумијева укљученост комплетне личности посматрача, што се односи на опажање, доживљавање, разумијевање, сазнавање, расвјетљавање, уважавање и вредновање (Селаковић и Ивановић, 2016).

Перцепција умјетничког дјела представља услов за развој ликовне апрецијације, те је битно да у школи у склопу ликовних активности ученици емоционално и интелектуално одговоре на ликовне радове и вриједности, јер то доводи до добре рецепције умјетничког дјела (Duh i sar. 2012).

Рецепција умјетничких дјела, или доживљавање умјетничких дјела је сложен процес, који садржи креативне компоненте. У својој суштини доживљај умјетничког дјела подразумијева репродукцију у гледачевој свијести доживљаја и узбуђења које је имао сам умјетник у процесу стварања тих истих дјела (Попадић, 2016). Матјаж Дух и сарадници (2012) су дошли до закључка да дјеца у основној школи имају више развијене перцептивне способности од рецептивних док су апрецијативне способности на просјечном нивоу. Ово су повезали са тим да наставници стављају нагласак на продубљено опажање умјетничких дјела у уводном дијелу часа. Они сматрају да наставици недовољно утичу на развој апрецијативних способности код ученика. Према њиховом истраживању постоје статистички значајне разлике у перцептивним и рецептивним способностима међу ученицима с обзиром на државу и пол. Дјевојчице су у свим аспектима, перцепције, рецепције и апрецијације постигле боље резултате од дјечака.

Дефиниција нивоа дјечје ликовне апрецијације, према Елени Торшиловој и Екатарини Бајаковој, базирана је на естетској функцији умјетности и дјечјој способности за усклађен развој интелигенције и емоција (Torshilova & Boyakova, 2018). Њихове студије о развоју дјечје ликовне апрецијације спроведене 1992, 2000 и 2017 потврдиле су да постоји пад умјетничког укуса са годинама, тј. узраста од осам или девет година. Аутори објашњавају ову негативну динамику коју подржавају не само резултати њихових истраживања, већ и неке крос-културне студије о развоју уметничке перцепције и уметничког укуса у различитим културама и националним заједницама, претпоставивши да прије него што дјеца напуне пет година, поседују естетски сензибилитет који ће касније бити „фиксиран“ системом рационализације сазнања о свијету и снажним педагошким фокусом на развој нечије интелигенције који код дјеце ускраћује различиту перцепцију, имагинцију, фантазију и склад њихове интелигенције и емотивности (Torshilova & Boyakova, 2018).

Вишесмјерна комуникација између ученика и наставника о умјетничком дјелу, омогућиће да се одабере адекватан поступак, активира мотивација, те постигне жељени васпитни ефекат – подизање нивоа ликовне апрецијације (Duh, Herzog & Švec, 2016).

Подстицањем апрецијативних способности утиче се на мотивацију, визуелизацију и креативност у проналажењу више рјешења на задати проблем. Посвећивање више пажње перцепцији доводи до квалитетније рецепције, при чему се емоционалним аспектима прикључују рационални што је дио учења и вјежбања. Сва нормално развијена дјеца имају способност ликовне апрецијације (Duh, 2004; Duh i sar. 2016). Како је ликовна апрецијација корисан вид учења и дјеца сматрају да је то пријатна активност Маргарет Пејн предлаже да би било корисно када би се овај поступак нашао у Националним курикулумима за ликовно образовање (Payne, 1990).

Апрецијација као сложен процес перцепције и доживљавања умјетничког дјела, активно се подстиче у настави ликовне културе. За овај процес значајна је вишесмјерна комуникација између наставника и ученика заснована на поштовању личности ученика и његових емоционалних и когнитивних способности. Савремена настава ликовне културе треба да развија истовремено продуктивне и апрецијативне способности ученика.

Емоције ученика у настави ликовне културе

Стварање умјетничког дјела у вези је са емоционалним развојем јер дјеца на различите начине испољавају своје емоције, а кроз цртеж у најранијем периоду због немогућности вербализације и испољавања емоција, најлакше и најјасније се изразе кроз цртеж. Сам процес стварања, као и оно што дијете створи израз су његовог задовољства и тренутног емоционалног стања. Цртежом се процјењује и когнитивни развој дјетета (Jerković i Zotović, 2017).

Поједина истраживања показују да емоције и емотивна стабилност утичу на когнитивне процесе, као што су пажња, концентрација, доношење одлука, учење (Cacioppo & Berntson, 1999; Barrett et al. 2007, prema Brouillette, 2010). На основу анализе прегледних истраживања указали су на специфичност, разноликост и важност улоге васпитача у осмишљавању и дизајнирању ликовних активности на предшколском узрасту, те истакли да нови приступи ликовним активностима који приоритет дају синтетичком карактеру умјетности виде дијете као активног и равноправног учесника у васпитно-образовном процесу и као коконструктора сопственог знања, које се ствара у интеракцији са физичким окружењем и у сарадњи са другима – дјецом и одраслима. Ови аутори наводе

да ликовне активности дјеци предшколског узраста омогућују да регулишу емоције на социјално прихватљив начин (Вечански и сар. 2017).

Истраживањем емоција у настави ликовне културе бавиле су се Тања Станковић-Јанковић и Весна Гојковић (2015). Према резултатима истраживања показало се да постоји значајна разлика између дјечака и дјевојчица у интензитету њихових позитивних и негативних емоција. Код дјевојчица су више изражене позитивне емоције, док су негативне изражене код дјечака. С обзиром на узраст показало се да су позитивне емоције најинтензивније код ученика шестог разреда. Преласком у више разреде интензитет позитивних емоција код ученика опада. Ученици деветог разреда осјећају најинтензивније негативне емоције. Ово истраживање је показало да постоји статистички значјна корелација између успјеха из ликовне културе како са позитивним, тако и са негативним емоцијама (Станковић-Јанковић и Гојковић, 2015).

Све оно што се дешава током школовања са дјечјим ликовним изражавањем у вези је са претходним периодима и зато је битно већ у предшколском узрасту обезбједити услове дјеци да се слободно ликовно изражавају. Не би требало наметати дјеци да се ликовно изражавају на начин који је допадљив одраслима, већ да кроз слободу у ликовном изражавању испољавају слободно своје емоције, кроз приказивање њима битних предмета и облика. Са поласком у школу долази до опадања креативности дјеце и емоционалне компоненте у изразу што се може повезати са интелектуалистичком оријентацијом васпитно-образовног система, као и малим бројем часова наставе ликовне културе у наставним плановима. Значајан је емоционални аспект у развоју ликовног изрази и битно је да се уочи у што ранијем периоду. Ликовне активности могу да утичу на емоције и емоционалну стабилност, а исто тако емоције могу утицати и на ликовни израз, представљање и комуникацију. Дјеца због теже артикулације ријечима, осјећања лакше изражавају манипулацијом ликовним материјалима као што су гњечење или ударање глине, прскање боје, шарање или њежно повлачење оловке по папиру. Битно је истаћи да се на такав начин дјеца упознају оно што је у њима, а исто тако и то представља начин испољавања емоција другима. Вечански и сарадници (2017) сматрају да би требало дјеци омогућити да манипулишу предметима и материјалима, да постављају хипотезе, пробају разне исходе, да самостално и активно истражују свијет, без страха од грешке, како би ликовне активности имале утицаја на њихов развој и то подједнако на сазнајни и емоционални развој. Оне су истражиле и пронашле у теорији да ликовне активности омогућују амплификацију и цјеловит развој личности дјетета. Посебно су истакле

синтетички карактер умјетности и потенцијал ликовних активности у свим сегментима развоја и креативности.

Емоционално стање дјетета може се пратити кроз ликовно изражавање. Дијете уноси себе у ликовно остварење у различитим степенима, од стереотипног понављања мотива до пуне емоционалне ангажованости о чему свједоче нацртани мотиви који за дијете имају посебан значај. Често понављање мотива повезује се са дјецом чије мишљење карактерише ригидност и тешко прилагођавање средини. Емоционалне сметње у дјечјим цртежима се изражавају кроз стално понављање истих мотива или истих детаља, што нам говори о томе да дијете избјегава нова искуства и повлачи се у свој, себи познат свијет у коме се осјећа сигурно. Емоционално задовољно дијете показује већу ангажованост у раду, карактерише га слободнији и субјективнији израз. Сваки предмет који нацрта има нека посебна обиљежја, битна за дијете. Такво дијете је слободније у експериментисању могућностима изражавања разним материјалима. Не плаши се грешака, константно уноси новине у мотивима као и у начинима ликовног израза (Филиповић, 2011).

У школским условима учитељи и наставници у настави ликовне културе би требали да поштују личност сваког дјетета, да му омогуће да слободно изражавају емоције у својим радовима. То се постиже праћењем ученичког рада и стимулисањем оних позитивних страна њихове личности и рада. Никада не би требало истицати нешто негативно што дијете практично уради. Наметање ставова од стране наставника утиче негативно на емоционалну компоненту ликовног израза. Ликовни педагози би требали бити свјесни чињенице да ништа боље не успјева од самог успјеха. Дакле, дијете које показује успјех или напредак у ликовном изражавању добија најбољи мотив да се ликовно изражава.

Настава ликовне културе и развој ученика

Однос наставе и учења могуће је посматрати кроз призму различитих дидактичких и психолошких теорија. Учење је по логици ствари интегрални дио наставе, њиме се остварују циљеви и задаци наставе, а нарочито материјални, функционални и васпитни. С обзиром на то да је ученик главни актер учења и развоја, намеће се закључак да настава има развојну функцију. Настава је у функцији развоја ученика јер доприноси задовољењу и развоју потреба ученика и потреба друштва. Она треба да осигурава развој индивидуалних потенцијала појединца до граница његових могућности и оспособљава га за професионалну дјелатност. Развијајућа настава се односи на развој личности у цјелини,

њену когнитивну, афективну и конативну сферу. „Развој у настави се усмерава у два правца, у правцу формирања, јачања и развоја личног индивидуалитета, свега онога што личност чини оним што јесте, онога по чему се она разликује од других особа и у правцу усвајања заједничког обрасца понашања, свега онога што омогућује заједнички живот и сарадњу“ (Лакета и Василијевић, 2006: 31).

Под развијајућом наставом подразумева се активно-дјелатна концепција образовно-васпитног процеса којом се замјењује репродуктивна предавачка концепција наставе. Основе ове наставе поставио је психолог Л. С. Виготски. Она се темељи на формирању критичког мишљења. Ученици треба да овладају мисаоним операцијама помоћу којих усвајају и користе знања. Садржаји наставе, методе и облици организације развијајуће наставе заснивају се на законитостима развоја ученика. Наставник добија подстицајно-инструктивну, савјетодавну, организаторску и васпитну функцију. Ученик се налази у улози самосталног субјекта који ступа у интеракцију са образовном средином (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Развијајућа настава упија најбоље идеје теоријских и педагошких праваца који могу помоћи да ученици успјешно уче и развијају се. За развијајућу наставу веома је битан структурализам са својим основним ставом да је учење процес настајања нових и усавршавања старих структура. Према Виготском учење не мора само пратити развој, не мора ићи у корак са њим, већ може претходити развоју и изазвати у њему појаву нових облика. Један од утемељивача конструктивизма у учењу Жан Пијаже сматра да цјелокупно сазнање представља конструкцију која произилази из рада психобиолошких механизма. Посматрано из угла развијајуће наставе, најважнији је конструктивистички принцип да извор развоја младих лежи у саморазвоју и самосталном развоју дјетета, у његовој интеракцији са окружењем а не у поучавању одраслих. Знање се не може пренести од једног човјека другоме већ се развој, у извјесном смислу, може схватити као конструисање самог себе. Према конструктивизму, учење треба схватити као процес самоорганизованог конструисања знања (Исто).

Конструктивистичка парадигма у настави ликовне културе види ученика као креатора интеракције, који заједно са учитељима гради дидактички садржај, наглашава процесуалност, самоиницијативност и тиме грађење властитих искустава. Заснива се на стваралачком процесу који је условљен активношћу ученика и усмјерен на самосталну интерпретацију и визуелизацију одређеног ликовног задатка. Ликовно – педагошки рад учитеља мора бити конципиран тако да ученици буду одговарајуће мотивисани и да им ликовно изражајна средства омогуће конструисање властитих презентација ликовног

знања. Избор одговарајућих квалитетних медија од великог је значаја за уводну мотивацију ученика. У уводном дијелу часа учитељи би морали посредовати ученицима што квалитетније визуелне информације које су основа за ликовно-стваралачки рад (Duh, Herzog i Batič, 2008).

Како је настава сложен и организован процес учења и поучавања, морала би бити темељно планирана и организована, те поред тога што је задатак курикулума за предмет ликовну културу да подстиче, развија и његује стваралаштво, не треба занемарити да се стваралаштво односи и на реакцију дјете на умјетност и начин култивисања њиховог уважавања сопствене традиције и културног наслеђа. У оквиру наставе ликовне културе, наставници би требало да развијају љубав према вриједностима које посједују сва дјела и облици умјетности, те стварати интересовања и потребе за посјеђивање изложби, галерија, музеја, што је препорука савремене наставе (Selaković, 2011).

Новији програми за подстицање креативности усмјерени су на лидерске способности и вођство, одговорност према сопственом учењу и развоју. Посебно су интересантне могућности коришћења наставе која се развија (Максић, 2006). На петнаестој свјетској конференцији о даровитој дјечи у Аделаиди (2003), представљен је програм који је био конструисан с циљем да се изврши утицај на стил мишљења ученика, његове креативне мисаоне вјештине, комуникационе вјештине, рјешавање проблема, знатижељу, одважност и повјерење. Ученици су могли да покажу своју креативност на крају програма изражавајући се кроз пјесму, математичке формуле, компјутерски програм, научни рад, игру или на неки други начин. Кроз подучавање ефикасном учењу, ученици се тренирају у одговорности према сопственом развоју. Овај програм пружао је ученицима могућност да развијају своје мишљење рјешавајући проблеме, доносећи одлуке и остварујући успјешну комуникацију. Програм о којем је ријеч помаже ученицима да боље разумију себе, процес учења и комуникацију (Ђорђевић и Максић, 2005). Џон Фелдјузен наводи да истраживања показују да наставницима није потребна дуготрајна обука да би препознали и развили талент, већ само оријентација и мотивација за то. Он наводи неке од стратегија које би и учитељима и савјетницима могле бити корисне:

- Обавезати се за улогу проучавања талената. То подразумијева да се обрати пажња на знакове талента у четири области – академској/интелектуалној, умјетничкој, струковној/техничкој и интерперсоналној/социјалној. Изнад свега, ученици и родитељи требало би да имају развијену свијест о талентима ученика, интересовањима и ствовима ученика. Улога наставника је да дјетету и родитељу

укаже на ове снаге и да користи резултате успјешних тестова за даљу верификацију евентуално надлазећег талента;

- Структурирање неких активности током учења које би ученицима пружиле прилику да покажу своје таленте;
- Препознати и појачати знакове талента похвалама; помоћи ученицима који показују таленте у посебним областима, да прилагоде учење тим подручјима;
- Пронаћи ресурсе који би подстакли таленте ученика;
- Подијелити своја посматрања са родитељима надарених ученика о њиховим талентима у настојању да препознају природу талента своје дјеце (Feldhuzen, 1996).

Савремена настава ликовне културе подстиче разумијевање визуелних ликовних симбола. Умјетничко дјело би било значајно поставити у интересно подручје сваког ученика, како би код њих пробудили радозналост и жељу за откривањем (Selaković, 2015). Савремена настава ликовне културе испуњава своју функцију уколико поред продуктивних способности развија и перцептивне и рециптивне способности код ученика (Исто).

Кад су у питању ликовна педагогија, естетика и умјетничко образовање истиче се значај интердисциплинарног приступа „педагошких и психолошких теорија, тако и естетике, теорије и историје уметности“ (Маравић, 2014: 395). Између различитих модела развијајуће наставе, истиче се конструктивистичка теорија учења као савремени модел организације наставе ликовне културе који значајно доприноси развоју продуктивних, перцептивних и рециптивних способности ученика. Настава ликовне културе даје значајан допринос развоју цјелокупне личности дјетета и из тог разлога се увиђа потреба за подстицањем у овој области, те потреба за интердисциплинарним приступом и повезивањем разних дисциплина које могу позитивно утицати на обухватан развој дјетета.

Савремени приступи реализације ликовног васпитања

Када говоримо о значају подстицања стваралаштва у настави ликовне културе онда закључујемо о суштини и смислу наставе ликовне културе. Основни задатак наставе ликовне културе јесте развој креативности код ученика. Ученике треба подучавати мотивисати и подстицати на стваралчко изражавање. Маријан Рихтер сматра да дјеца млађег узраста нису отепрећена начином ликовног представљања и да они имају мање проблема приликом посматрања рада, док се касније са свијешћу о себи и својом укључености те препрезентацијом свијета, јављају и питања одговорности и

компетентности, те сумње у квалитет начина представљања дјела (Richter, 2015). Мирослава Којић и Смиљана Којић Грандић (2016) које сматрају да дјецу раног школског узраста не треба подучавати ликовним активностима већ их само подстицати. Оваквим приступом у свакој новој активности резултати увијек буду бољи у односу на претходне.

У ликовном стваралаштву активна су само добро мотивисана дјеца. Битност наставе ликовне културе огледа се у развоју и подстицању стваралачког мишљења код ученика (Селаковић и Ивановић, 2016). У току ликовног рада дјеца неријетко траже наставникову помоћ, али и због лоше мотивације и адекватне ликовно педагошке помоћи од стране наставника прибјегавају копирању ликовних рјешења других ученика (Којић-Grandić, i Којић, 2016). Ови реални проблеми у настави ликовне културе остављају простор ликовним педагозима да се усавршавају у својој струци и да осмишљавају нове методичке приступе којима би подстицали ликовно стваралаштво код ученика. Дух и Павлић (Duh i Pavlić, 2015) у истраживању су добили да су дјеца која посјећују изложбе и музеје, а која уз то припремају одређене радионице, игре и занимљиве активности у вези са тим, више мотивисана и активно узимају учешће.

Утицање на развој дјечјег ликовног стваралаштва мијења се са упознавањем његове природе. Све се више говори о условима које треба обезбиједити да би се стваралаштво испољило, а све мање о подучавању стваралаштву. Тежи се уклањању свих врста ограничења која коче дијете у истраживачком понашању, гуше његову радозналост и укалупљују га у шаблонске поступке. Потребно је да се наставник идентификује са дјететом и његовим активностима. На часу ликовне културе наставник не би требало да ограничи свој рад на давање инструкција о материјалима и теорији ликовне форме, већ да се идентификује са дјететом и да му помогне да ослободи своју машту кроз постављање питања на која би ученик, уз помоћ личног искуства и доживљаја, требао креативно, стваралачки да се изрази (Филиповић, 2011).

Ученицима би требало омогућити да самостално конструишу своје знање, умјесто да то неко ради за њих. Конструктивистичка теорија учења заговара овакав приступ. Према овој теорији учење је активан процес стварања знања из различитих искустава. Дидактички конструктивизам наглашава важност ангажовања ученика на изградњи властитог знања, нових идеја и концепата на основу претходних знања и искустава (Дрљача, 2017).

Узевши у обзир наставу ликовне културе, конструктивизам нуди могућа рјешења за мноштво проблема традиционалне наставе ликовне културе. Значајно је ученика ставити у центар свих дешавања у наставном процесу, гдје ће учити истраживањем, откривањем и

дјеловањем, доводећи у везу наставне садржаје из других наставних предмета с наставом ликовне културе (Исто). Важност ликовне културе, као и значај игре, подстицајне средине и постизања осјећања задовољства посебно су препознати код алтернативних школа, које су се појавиле почетком двадесетог вијека. Методе рада и програми ових школа у први план су стављали ученике који су се припремали за живот кроз образовање прилагођено њиховим интересовањима и склоностима (Дрљача, 2017). Неке од алтернативних школа које су посебно истицале значај ликовног изражавања у васпитању и образовању су: Монтесори систем (Montessori sistem); Френеова школа (Freinetova škola); Валдорфска школа (Waldorfska škola).

Монтесори школа је развила читав систем срединских услова који доприносе природном развоју дјетета на темељу његових урођених потенцијала. Основне карактеристике методе Монтесори су средина (образовни материјали и вјежбе уз помоћ њих) и васпитач који је припрема. Културни и умјетнички материјали служе за самоизражавање и преношење идеја. Уз помоћ ових материјала дјеца уче играјући се и развијају интелигенцију и моторику. Они обухватају материјале којима ће се ученицима приближити музика, цртање, тродимензионално обликовање избјегавањем директног поучавања уз ослањање на дјечју иницијативу. Ликовно изражавање обухвата вјежбе којима су задаци: развој ситних мишића шаке којима се држи оловка, контролисање покрета, вјежбе чула, опажање контура и боја, учење како се мјешају боје (Каменов, 2008).

У Френеовој школи полази се од активности ученика, од онога што их занима да би се усмјеравали према најкориснијим садржајима учења. Школа је посједовала штампарију, на којој су штампане картице са којих су ученици учили. Уз Френеову помоћ, ученици су сами радили прилоге на картицама. У темама које су обрађиване кретало се од активности самих ученика. Ученици су обилазили ковача, одлазили на излет, читали, постављали питања, разговарали са људима, дискутовали и расправљали, а затим би слиједила израда картица за обнављање, картица за тражење нових ријечи и израза и тако даље. Слагње картица је било у децималној класификацији (Сузић, 2000).

У оквиру валдорфских школа током цијелог школовања ученици имају умјетнички и ручни рад. Ученици су обухваћени умјетничким активностима: сликање, цртање, музика, пластично обликовање, сценски израз и еуритмија. Главна настава је свакодневно прожета цртањем и сликањем. Сви ученици у овим школама увјежбавају пјевање и свирање барем једног инструмента. Умјетнички оријентисана гимнастика се изучава од трећег разреда (Илић, Николић и Јовановић, 2006). Не учи се из књига већ из стварности.

Ученици праве биљежнице уз помоћ учитеља и попуњавају их цртежима и сопственим текстовима. На овај начин настану специфични ужбеници, који имају велику мотивациону, сазнајну и креативну вриједност (Исто).

Маријан Рихтер (2015) наводи да се често дешава да дјечји ликовни израз поремети његово увјерење о том да цртање подразумијева знање о томе шта је предмет цртања и то је често разлог због чега они почињу да опонашају нешто што није њихово, да посежу за већ виђеним рјешењима и обрасцима приказивања, јер су кренули са претпоставком да ће се тако приближити и усвојити знање. Из тог разлога је битно да наставник учини све како би отклонио страх и предрасуде о погрешним увјерењима шта је знање, те да се базира на усмјеравање пажње на ликовни проблем интригантним мотивом и провокативном метафором чиме би добро вођеном ученику био фокус на рјешавању ликовног проблема из угла сопственог доживљаја, а не потреба да се докаже зрелост да се испуне унапријед постављене норме и очекивања (Richter, 2015).

Џон Фримен (1995) сматра да је најбоље што наставници могу учинити за ученике јесте да им омогуће да развију вјештине кроз вјежбе за кориштење својих креативних способности размишљања као припрему за цио живот. Окружење у којем изузетно надарено дијете може на креативан начин успјети, мора бити уравнотежено, што подразумијева довољно временаведеног са другим људима, да успоставе добре друштвене односе и учествују у разним активностима. То је сама суштина креативног понашања ученика, које је у ризику због усклађености са социјалном пожељношћу (Freeman, 1995).

Подстицањем ликовног стваралаштва дјечја искуства се садржајније развијају и обогаћују. Проблеми који се јављају приликом подучавања од стране наставника односе се на нарушавање: природне жеље и интересовања дјетета да се ликовно изражава; потребе дјетета да слободно изражава своје емоције; потребе за вредновањем својих ликовних радова од стране одраслих; потребе за похвалом од стране вршњака и наставника.

Проблем за развој креативности ученика огледа се у томе што се ликовно изражавање као начин мишљења везује за неке претходно меморисане слике и то тражење сличности између садашњег и меморисаног одвија се на нивоу упоређивања гдје освијештено упоређивање води до сазнања, чиме се слике троше и упроштавају до појмова што је лоше за ликовно стварање, јер слике сазнања одузимају простор имажинацији и креативној машти (Richter, 2015).

Наставник ликовне културе као добар методичар би требало да помогне ученику да се слободно и креативно изражава усмјеравајући га да користи властити потенцијал и самопоуздање како би својим темпераментом, интелигенцијом и интуицијом превазишли проблем предрасуде према знању. Често се дешава да боље резултате постигну они ученици који немају предрасуде о знању, ако су уз то методички квалитетно усмјерени (Richter, 2015).

Маравић (2014) наводи да се уз модернистичку парадигму умјетничког образовања Франца Цижека, појавила идеја о слободној самоекспресији дјете. Педоцентрична ликовна педагогија темељи се на претпоставци да су дјеца умјетници те да њихова умјетност садржи инхерентну вриједност и да су дјеца природни умјетници којима треба обезбиједити само услове за умјетничко изражавање и креативни развој, а никако им давати упутства, интервенисати, мијешати се (Маравић, 2014: 388). Проблемима ометања и подстицања дјечјег ликовног стваралаштва бавила се Добрила Белаарић. Према њеном мишљењу (Belamarić, 1987) сметње у дјечјем ликовном изражавању најчешће настају због непознавања и несхватања његове функције у развоју дјетета. Као елементе који негативно утичу на ликовно изражавање Белаарић наводи: исправљање дјечјих радова, цртање дјети, употреба бојанки, форсирање шематских облика, излагање само појединих ученичких радова као и вредновање дјечјих радова пред самом дјецом. Овим поступцима одраслих, умјесто мотивисања дјете на стваралштво, долази до сукобљавања са током и смислом њиховог развоја чиме се успоравају њихове природне способности. Као исправне поступке мотивације дјете на стваралаштво Белаарић наводи: активирање сјећања, замишљања и маште, усмјеравање опажања, илустрације, игре ликовним материјалима (Belamarić, 1987).

Подстицање креативности у ликовној култури, може се повезати и са осталим предметима, па и музичком културом. Стварање нових облика и предмета у оквиру ликовне културе, може подстицати и област музичке културе, па тако на основу новодобијених облика и предмета који се могу користити као музичка средства и инструменти код дјете се подстиче развијање „креативности, креативног мишљења, фине и крупне моторике, интелектуалних способности и способности решавања проблема“ (Селаковић и Ивановић, 2016: 207)

Смиљана Којић Грандић и Мирослава Којић (2016) баве се савременим методичким приступима у настави ликовне културе а који имају функцију подстицања и развијања креативности у настави ликовне културе. Примјер методичке праксе може се пратити кроз оквир микро-артикулације часа наставе ликовне културе:

- У уводном дијелу часа, који се највише односи на мотивацију ученика за рад, наставник уз помоћ говорне синтаксе шаље ученику ликовну поруку о могућим ликовним рјешењима. Циљ уводног дијела јесте покретање емоција и усмјеравање емоција у ликовни израз;
- У главном дијелу часа, који се у практичној настави односи на стваралчку активност, наставник би требало да инсистира на оригиналности дјетета, а не на тачности ликовних рјешења како обично наставници инсистирају у класичном приступу у настави ликовне културе. Дјеци би требало допустити да сама бирају технике ликовног израза и да ли ће радити самостално, у пару или у групи. За ликовне педагоге је значајно да знају да нема нетачних ликовних рјешења. У предшколском и ранијем школском узрасту дјеца се највише изражавају основним ликовним елементима: линијом, бојом и обликом. У ликовном раду ученици треба да стварају композиције у којима ће најлакше изрзити своје емоције кроз једноставна ликовна рјешења. Не би требало наставник да спутава дјечји ликовни израз потребом за што тачнијим ликовним рјешењима;
- У завршном дијелу часа, дјеца би требала да анализирају своје радове и на тај начин развијају своју вербалну и невербалну комуникацију (Којић Grandić, i Којић, 2016).

Ликовној креативности се посвећује велика пажња у методици ликовног васпитања. Она је углавном спутавана традиционалним приступима у настави ликовне културе, који нису могли да прате савремене педагошке токове. Седамдесетих година прошлог вијека Богомил Карлаварис са групом истраживача урадио је истраживање које се односило на праћење ликовног развоја ученика, развоја интелектуално-ликовне зрелости и креативно-емоционалне зрелости дјеце од 3. до 16. године. Резултати ових истраживања су показали да ликовни развој дјеце има тенденцију успона све до седме године, а затим нагло пада са поласком у школу. Ово је Карлаварис објаснио сметњама у континуитету развоја личности присутним у систему васпитања и образовања. Упоређивањем развоја интелектуално-ликовних способности и креативно-емоционалне зрелости он уочава нагло опадање креативно-емоционалне компоненте и константно јачање интелектуално-ликовне компоненте (Филиповић, 2011). Ово је негативан процес по мишљењу Карлавариса, с обзиром да удаљавање ове двије компоненте, као и константно опадање креативно-емоционалних способности води рутини, репродукцији у раду и некреативним рјешењима. До овог проблема доводи интелектуалистичка оријентација васпитно-образовног система, смањење броја часова ликовне културе као и неусклађеност

између предшколских установа и основних школа (Karlavaris, Čamo-Lorbek, Primović i Maluckov, 1975). Традиционални методички приступ кочи ликовну креативност, за разлику од савремених који подразумевају уважавање различитости сваког дјетета и прилагођавање биопсихосоцијалним захтјевима дјетета. Основни став методичара ликовне културе јесте да на предшколском и раном школском узрасту не постоје дјеца која нису ликовно креативна, већ су недовољно мотивисана да испоље емоције и преточе их у ликовне радове. Приликом реализације часа ликовне културе, савремени методички приступ би подразумевао повезивање садржаја из наставе са животним ситуацијама, стварношћу и имагинацијом. Дакле савремени приступ у реализацији ликовног васпитања састоји се у интеграцији знања и искуства дјетета (Kojić Grandić, i Kojić, 2016). Смиљана Којић Грандић и Мирослава Којић (2016) сматрају да за подстицање ликовне креативности прије свега треба покренути емоције. За подстицање ликовног израза у нижим разредима основне школе много је битинија топлина и искреност у говору наставника од самог садржаја. Дијете, ако не разумије вербална објашњења на часу ликовне културе, само ако је емотивно подстакнуто, пренијеће емоције у ликовни израз, на себи својствен начин.

Према резултатима истраживања током којег су ученици млађег школског узраста били подстицани визуелним и слušним доживљајима, након чега су требали да се ликовно изразе, утврђено је да постоји јасна разлика у постигнућу ликовног израза насталог на основу слušног доживљаја, визуелног доживљаја и аудио-визуелног доживљаја. Резултати указују на то да су ученицима млађег школског узраста потребни подстицаји како би ослободили своје емоције и пренијели их на ликовни израз на оригиналан начин (Jeremić, Miškov i Kojić-Grandić, 2014, prema Kojić Grandić i Kojić, 2016).

Посматрајући и анализирајући понашање дјеце током ликовних активности и процјењујући ликовни израз и ликовну креативност предшколске дјеце, Смиљана Којић Грандић и Мирослава Којић долазе до следећих закључака:

- Дјецу не треба поучавати цртању у доби предшколског и раног школског узраста;
- Дјецу треба само емотивно подстицати на ликовно стваралаштво;
- Дјеци треба омогућити да анализирају своје ликовне радове;
- Дјеци овог узраста ликовни израз подстиче развој говора, когнитивних способности (Kojić Grandić i Kojić, 2016).

Развоју креативности дјеце доприноси присан однос између наставника и ученика, заснован на љубави и поштовању личности дјетета. Дјеци треба омогућити, поред слободе

и игре у стваралаштву, да слободно говоре о својима ликовним радовима. „Ликовни израз дјетета на предшколском и млађем школском узрасту одрасли не треба да критикују јер тиме стварају услове за инхибицију дјечјег ликовног израза, а тиме и цјелокупног развоја дјетета. Треба имати на уму да дјетету што раније треба дати графитну оловку и папир. Естетским захтјевима не треба нарушавати дјечје стваралачке набоје, јер дијете тад може да изгуби природни ликовни компас и да од пријеке природне потребе да црта и да се развија оно почиње да избјегава ликовни израз јер се плаши неуспјеха“ (Kojić Grandić i Kojić, 2016: 258).

Један од најважнијих методичких аспеката у процесу ликовног васпитања јесте мотивација дјете. Дјету треба охрабривати на самостално и слободно ликовно изражавање. Одрасли би требали прилагодити приступе у васпитно-образовном процесу и његовати индивидуалне приступе у мишљењу и понашању. Критеријум вриједности у оквиру ликовног стваралаштва у настави ликовне културе односи се на схватање да је добро само оно што је искрено, аутентично, што потиче од дјетета, а не оно што је у складу са укусом и очекивањем одраслих. Из овога слиједи закључак да код дјете не треба сузбијати фантазију, машту, невјероватне претпоставке као изворе стваралаштва. Такође, не треба доказивати дјети њихову инфериорност у било ком погледу, већ треба уважавати њихово право на грешке. Дјету треба мотивисати да одступају од рутине у раду, затим да елементе искуства реконструишу и стављају у нове односе, као и да трагају за новим, оригиналним рјешењима у свом ликовном изразу. У стваралачком процесу поред конвергентног мишљења треба његовати и дивергентно мишљење, тако да се креирању сопствених идеја даје предност у односу на репродуктивне активности. У процесу креирања сопствених идеја дјеца изражавају неспутану машту, инвентивност, ослобађају се стереотипа у мишљењу, устаљених шема и шаблонских дјелатности. У процесу ликовног васпитања кључна је мотивација дјете кроз ширење објективних могућности за самостално дјеловање у складу са њиховим тежњама и замислима. Овим путем се код дјете развија самопоштовање, уважавају се њихове тренутне могућности, без константног поређења са другима и валоризације неким другим критеријумима, а као најбитније, развија се дјечја аутономија, саморегулација, самоиницијатива и независност (Филиповић-Каменов, 2015, према Филиповић, 2016).

У настави ликовне културе у основној школи, учитељи и наставници наставне задатке требају прилагодити узрасту ученика и тренутним могућностима. Ако су захтјеви наставника неприлагођени ученичким тренутним способностима, то код дјете ствара осјећај инфериорности и дијете губи потребу за ликовним стварањем. Ово се исто односи

и на визуелне подстицаје умјетничким дјелима која нису прилагођена интересовањима дјеце на одређеном узрасту. Приликом самог стваралачког рада ученика у настави ликовне културе, не би требало подучавати ученика ликовном изразу у смислу да ликовни педагог „узме“ и нацрта дјетету одређени ликовни проблем. Сваки узраст дјетета носи одређене специфичности ликовног изрази, наметање естетских ставова одраслих, доносило би нарушавање хармоније рада, а самим тим и негативан утицај на мотивацију за стваралаштвом ученика. Правилни ликовни подстицаји у млађем школском узрасту су од великог значаја за развој цјеловите стваралачке личности дјетета. Ако дјетету у том периоду онемогућимо слободу у изразу и намећемо естетске критеријуме, елиминишемо игровни карактер у процесу ликовног стварања, утицаћемо на стварање униформисане омладине, неспремне за иновације, другачије погледе на стварност, слободу у мишљењу и дјеловању.

Подстицање дјечјег ликовног изражавања

Дјечје ликовно изражавање се подстиче кроз све поступке за проширивање дјечјег искуства, физичког, социјалног, логичко-математичког. Читав програм васпитно-образовног рада подстиче општи развој дјетета укључујући све аспекте његове личности, међу њима и креативност. Продукт стваралаштва је највиши мотив у процесу стварања, али и посвећеност у раду је битан фактор који ће дати трајније резултате и утицаће на креативни развој као и на квалитет дјечјих радова. Буђење дјечје радозналости, воље да се постављају питања, потребе за истраживањем непознатог, одступање од рутине у раду, реструктурирање искуства у нове форме, подстицање неуобичајеног мишљења и понашања утичу на развој дјечјег стваралаштва. Стваралчко изражавање протиче кроз игру. Наставник не би требао предузимати никакве активности које би потиснуле игровна својства и мотивацију игре из изражавања (Филиповић, 2011).

Петар Стојаковић (2000) сматра да приликом стварања мотивације треба поћи од ученика и од природе њихових активности. Он наводи елементе мотивације ученика у настави ликовне културе:

1. *Спољашњи подстицаји* (ученичко искуство, одабрана музика, посматрање умјетничких слика и репродукција);
2. *Доживљај потребе за ликовним изражавањем* (узрок ликовне активности);
3. *Активирање маште и визуелизација* (стварање замишљене визуелне представе личног ликовног ангажовања);

4. *Доживљај унутрашње напетости* (психогени чинилац који непосредно покреће на активност, односи се на жеље, хтијења, мотиве) (Stojaković, 2000).

Код дјеце треба развијати тежњу за аутентичном комуникацијом, у складу са развојем изражајних средстава, коришћењем специфичног језика умјетности за преношење идеја и емоција. Подстицање дјечјег ликовног изражавања ослања се на унутрашње мотиве и потребе дјетета, посебно на потребу за комуникацијом. Потреба разумјевања других као и преношење сопствених идеја и осјећања на њих се код дјетета све више развијају. Усвајање нових техника рада, упознавање са новим умјетничким материјалима има смисла само ако се стави у службу тог усавршавања. Треба водити рачуна да на вишим нивоима стваралачког изражавања дјечји мотиви за рад и даље буду прожети задовољством које доноси игра. Дјецу би требало пазити од рутине у раду и укалупљивања у стандардне форме и шаблоне (Филиповић, 2011).

У настави ликовне културе, пожељно је подстицати спољашњу и унутрашњу мотивацију. Наставник би требао, приликом рјешавања ликовних проблема, код ученика развијати вјеру у успјех и самопоуздање, јер је то само по себи већ пола успјеха. Ученицима треба помоћи да грешке у ликовном раду не доживљавају као пораз већ као изазов. Развијати код ученика осјећај да је у школи стање успјеха и неуспјеха промјенљиво, зависно од уложеног труда (Пантелић, 2014).

У дјечјем стваралачком изражавању треба сачувати дух игре, његовати га и унапређивати без нарушавања његових основних својстава и потискивања аутентичних мотива дјеце за изражавањем. Дијете ће на каснијим стадијумима развоја, не губећи интересовање за процес игре и уживајући у њој, почети да обраћа пажњу на продукте свог изражавања, на њихова комуникативна својства и поруке. До овог процеса не би требало да дође прерано, јер би се одразило на битна својства стваралаштва која тежимо да сачувамо и однегујемо (Филиповић, 2011).

Битна ствар у подстицању ликовног стваралаштва ученика је и ликовно искуство наставника. Наставник који је ликовни стваралац а поред тога има и добру педагошко-методичку образованост ће на много бољи начин упозанити ученике са технологијом рада, техникама, мотивима, материјалима. Битан чинилац у вапитно-образовном раду наставника је идентификација са ученицима у циљу развоја сензитивног и свјесног дјетета. Задатке у настави ликовне културе требало би прилагодити узрасту, предзнању, интересовањима, тренутним стваралачким способностима сваког понаособ ученика. Сања Филиповић наводи активности и процесе подстицања ликовног изражавања:

- Спонтано коришћење различитих материјала, којима се развија способност трагања и откривања путева за стваралачко обликовање, испољавање мисли и осјећања путем линије, боје, форме, пјесме, музике, смијеха, плеса и игара;
- Тражење необичних, специфичних, изузетних или смијешних углова посматрања на свакодневне предмете и догађаје. Кроз сталну тежњу за промјенама, дјеца долазе до мноштва ријетких, необичних и оригиналних идеја одступајући од постојећег, утврђеног;
- Мијењање постојећих стања, облика, придавањем нових значења, мијењањем контекста. Примјер може бити уношење промијена у ријечи чиме се добијају неочекиване асоцијације и нова значења;
- Уочавање проблема, проналажење разних путева за разрјешавање њихове суштине, као и упознавање са оригиналним начинима трагања и необичним рјешењима. На примјер надмудривање, загонетање, налажење излаза из хипотетичких ситуација;
- Довођење у везу удаљених идеја, појмова, информација, онога што се види са оним што се мисли и саопшти да би се добило нешто што већ није постојало. Примјери могу бити игре ријчима, састављање прича на основу задатих ријечи, повезивање објеката у смисаону цјелину;
- Посматрање и уочавање цјелине и детаља, анализа предмета и појава, довршавање непотпуних цјелина на нове начине. Овдје се могу навести примјери: цртање на основу претпоставке, склапање ријечи и реченица, настављање прекинуте приче, довршавање форми у којима се назире само контура. Упознавање ученика са егземпларним умјетничким дјелима која су настајала кроз историју. Сусрети са умјетницима, у којима би ученици требали да буду активни, да тумаче и доживљавају умјетничка остварења, као и да их на свој начин допуњују и процјењују (Филиповић, 2011).

Наведене активности за подстицање ликовног изражавања ученика, ликовни педагози би требали да практикују у настави ликовне културе. Трбало би остварити атмосферу у којој би ученици кроз игру материјалима, ликовним формама реализовали ликовне проблеме.

Ликовно дјело као подстицај за ликовно стваралаштво у настави

Дјеца предшколског и млађег школског узраста цртају радо и без визуелних подстицаја, док се постепено код школског узраста интересовање за цртање смањује. У

школском узрасту жеља за цртањем нестаје код већине дјеце, а опстаје код појединаца код којих се посебно подстиче ликовно стваралаштво. Ово је основни разлог због којег је потребно увести подстицаје у овом узрасту да би се код дјеце развила жеља за ликовним изражавањем (Vigotski, 2005). Ликовно дјело као визулни подстицај представља дидактички медиј који се, осим за подучавање у области умјетности, може користити и у другим областима учења на различите начине. У млађем школском узрасту ликовна дјела имају улогу подстицања стваралаштва и упознавања основних ликовних концепата. Матјаж Дух је у истраживачким радовима на различитим узрастима, од предшколског до адолесцентског узраста, указао на значај подстицања апрецијативних способности и посебној улози наставника у том процесу који су значајни за мотивацију, за упознавање са значајем и квалитетом свих врста умјетности, за развој осјећаја за лијепо и његовање лијепих вриједности (Duh, 2016).

Ликовно дјело је уједно и материјал преко кога се могу упознати различити историски моменти, културе, обичаји итд. По својој природи ликовно дјело је уједно и непосредни извор проучавања и дидактички медиј. Умјетничко дјело пружа могућности да се као наставни медиј користи као објекат који се посматра и анализира и као подстицај за практичне ликовне активности. Ова два приступа се могу комбиновати и допуњавати у наставној пракси (Павловић, 2013). У настави ликовне културе постоји много полазишта и начина помоћу којих би наставник мотивисао ученике на стваралаштво помоћу визуелних подстицаја.

Умјетничко дјело има потенцијал да ученицима пружи многе могућности у настави ликовне културе. Може код ученика да подстиче тачно, осјетљиво запажање, техничку спретност и сензибилитет за поједине технике, да покрене машту и фантазију, да пробуди емоције. Ученици чак путем умјетничког дјела сазнавају о умјетнику, времену у којем је стварао. Потреба за стварањем код ученика не јавља се нужно посматрањем умјетничког дјела, али за очекивати је да дође до одређене интеракције између дјетета и умјетничког дјела. Овим ће оно бити чулни надражај, директно повезан са искуством, емоцијама, асоцијацијама и сјећањима, који ће омогућити да се послје перцепције и рецепције покрене дјечије ликовно стваралаштво (Selaković, 2015). Важност визуелних подстицаја уочава Барнес, који сматра да је ликовно дјело као визуелни подстицај веома значајно за развијање дјечије способности изражавања кроз умјетност и развијање вјештине запажања. Он сматра да би наставници требали тражити подстицаје у репродукцијама умјетничких дијела великих умјетника, посебно у технолошким аспектима њиховог стваралаштва, који су им омогућили да изразе своје идеје (Barnes, 1993).

У раду са дјецом предшколског и основношколског узраста треба искористити могућности које постоје у бављењу ликовним дјелом, како би дјеца млађег узраста упознавала ликовна дјела а дјеца старијег узраста развијала способности разумијевања и процјењивања умјетности. Треба водити рачуна о узрасту дјеце са којом се ради приликом избора стратегија, приступа и избора ликовних дјела којима ће се ученици бавити. Избор различитих стратегија и приступа у којима се ликовно дјело користи као средство и предмет поучавања може наставницима да помогне да наставу прилагоде развојним компетенцијама и интересовањима дјеце (Павловић, 2016).

Уочено је да се у школи смањује ниво креативног изражавања дјеце што се примјећује на њиховим цртежима. С обзиром на то да се показало да учитељи имају мање сензибилитета за разумијевање креативног дјечјег израза, то се пренијело и на наставу и може се узети као један од разлога смањења креативности дјеце на школском узрасту (Копас-Вукашиновић, 2005). Према мишљењу Владислава Панића социјална средина као и васпитно-образовни програми мање су заинтересовани за развој креативних способности које су због тога често препуштене спонтаном развоју (Панић, 2005).

Почавање на садржајима ликовне културе има вишеструку вриједност и не представља само комплексно учење, већ и конкретно искуство доживљаја, схватања и прихватања свијета утемељеног на цијелокупној историји човјечанства. Човјек је још од праисторије схватио могућност изражавања својих размишљања кроз ликовно изражавање. Временом су дјела ликовне умјетности постајала импресивне визуелне форме које у себи обухватају сазнајне вриједности различитих историјских периода, па су као таква одувјек сматрана важним за проучавање људске културе (Куšчевић, 2015).

Парсонс (Parsons, 1987) наводи пет фаза у разумијевању умјетности, посматрајући начине на које дјеца и одрасли доживљавају ликовну умјетност. У првој фази која је карактеристична за дјецу узраста од око пет година, она посматрају слике као пријатне подстицаје. Не вреднују умјетничка дјела и не интересују их мишљења других људи. У том узрасту дјеца не могу исправно да вреднују умјетничко дјело и не могу да процијене да ли су она добра или лоша. Дјечји судови о умјетничким дјелима на том узрасту свде се на свиђање боја или приказаних облика. У другој фази дјеца су узраста око десет година, и тада она воле да посматрају умјетничка дјела у којима је приказана реалистичка репрезентација стварности. Дјечји судови зависе од тога да ли им се нешто свиђа или не свиђа. У трећој фази дјеца су у доби адолесценције и већ тада она доживљавају експресивне идеје умјетника, имају способност емпатије и доживљавају емоције које је умјетник хтио да пренесе посматрачу дјела. Доживљаји дјела постају примарнији од

љепоте и реалности предмета. У четвртој фази старији адолесценти разумијевају умјетничко дјело преко стила и форме као и социјални контекст умјетничког дјела. Пета фаза подразумева највиши ниво разумијевања умјетности (питања концепта и вриједности унутар научне традиције) а односи се на професионално образоване појединце (Parsons, 1987)

Познавање фаза у разумијевању умјетности значајно је за методичаре ликовне културе с обзиром на то да им та знања омогућују одабир умјетничких дјела која ће активно подстицати когнитивне активности ученика на одређеном узрасту. Оваквим приступом ученици ће моћи разумјети, доживјети и правилно вредновати умјетничко дјело.

Посматрањем и доживљавањем умјетничких дјела, подстиче се развој перцепције, као и интелектуални, морални и естетски развој. Учење на садржајима умјетничких дјела, поред стицања знања о тим дјелима и развоја стратегија у сврси разумијевања наведених дјела, укључује и способност за културно изграђивање дјеце (Kušević, 2015).

У настави ликовне културе умјетничко дјело је битно дидактичко средство за стицање знања, подстицање креативности и покретање маште, те може допринијети развоју цјелокупног искуства дјетета и сазнања о свијету који га окружује. Односи се на одговарајућу визуелну умјетничку стимулацију која се може користити за разумијевање и рјешавање визуелног задатка, што може допринијети побољшању спознаје дјетета о свијету и окружењу (Selaković, 2017).

Ликовно дјело служи као дидактички медиј који подстиче ученике на стваралаштво, само ако је правилно одабрано и ако су његове карактеристике прилагођене узрасту и интересовању ученика. Значајно је да у настави ликовне културе, наставници одаберу и обраде кључне, битне, егземпларне садржаје који се уопштавањем примјењују на остале садржаје ликовних умјетности. Наставник не би смио да дозволи да се ученицима приказују дјела скромних умјетничких вриједности која би поколебала ученике да изграде властите критеријуме за правилну процјену и доживљај естетских вриједности.

Музика у настави ликовне културе

Музику у настави ликовне културе треба посматрати као дидактички медиј који је у служби подстицања креативности и стваралаштва. Дјеца кроз стваралачке активности могу да увиде да су способна да самостално створе нешто и да својим активностима дјелују на свијет мијењајући га, те да њихове акције остављају неке посљедице, остављајући видљив траг, наводећи примјер када дјеца прстима умоченим у боју производе обојен траг на бијелом папиру (Вечански и сар. 2017). Слушање музике високих естетских вриједности, као и традиционалне инструменталне и вокалне музике, ученицима би требало да помогне да слободније дођу до визуелизације одређеног ликовног проблема. Тактови у музици имају утицај на стварање одређених ритмова у ликовном изражавању. „Уметности уопште, а нарочито ликовна и музичка уметност имају веома значајну улогу у образовању и васпитању деце, развијању способности и вештина“ (Селаковић и Ивановић, 2016: 209). Због своје особености, музика показује велику моћ интеграције и корелације са ликовном умјетношћу. Интеграција музике у ликовну умјетност може се најлакше уочити на примјеру ритма, који се као музички појам може пренијети у умјетност, с обзиром да се свако периодично понављање може нацртати или насликати. Прва дјечја музичка искуства: успаванке, нуналице, бројалице су први подстицаји за говор, док музички доживљаји у каснијим узрастима стимулишу дјечју маштовитост, имагинацију, могућност изражавања сопствених мисли и доживљаја говором (Матић и Мирковић-Радоси, 1986).

Музика у настави представља незамјењиво средство у култивирању естетског васпитања ученика, а тај утицај почиње у предшколским и основношколским установама, а средњошколска настава представља наставак тог цјелокупног процеса. Ученици који су дио квалитетно конципиране наставе музике, почињу истински преферирати музику и развијати интерни систем вриједности за процјењивање музике различитог поријекла (Dobrota и Kovačević, 2007).

Артикулација наставног часа се неће битније промијенити уколико наставник уведе слушање музике и на осталим часовима у нижим разредима основне школе. Музика се, као стимулативна техника може користити на различите начине у подстицању интелектуалног, афективног, естетског, психомоторног и социјалног развоја ученика. У нижим разредима основне школе, слушање музике повећава концентрацију, унутрашњу мотивацију, менталне способности и визуелно представљање. Слушање музике позитивно утиче на механизам социјалне интеракције, доприноси побољшању квалитета руковођења

наставника, јер се слушањем музике смањује стрес и унапређује интерперсонална комуникација између ученика и наставника. Висок степен повезаности музичких способности с интелектуалним, вербалним, естетским и другим способностима говори о значајној могућности корелације у настави, што би допринијело ефикаснијем учењу, занимљивијој, динамичнијој и рационалнијој настави. Сваки наставни предмет, а посебно они који имају везе са умјетношћу имају одређени степен корелације са музиком, само од наставника зависи у којим околностима и на који начин ће доћи до повезивања тих предмета са музиком (Ђорђевић, 2011).

Дјеца која имају додатну музичку обуку у односу на своје вршњаке показују већу социјалну активност и прилагодљивост, већу самосталност и позитивне ставове (Hallam, 2006).

Према Богдану Ђорђевићу (2011) као успјешан примјер корелације музичког и ликовног васпитања може послужити стваралаштво дјетета, односно његове способности да средствима ликовне умјетности изрази своје утиске док слуша музику. Дијете може илустровати утисак о слушаној музици, а научену пјесмицу приказати цртежом. На часу ликовне културе, музика се може слушати и као амбијентална, под условом да је у складу са садржајем рада. Слушање музике и илустровање доживљаја је таква тематска корелација која представља облик комуникације дјетета са околином, тј. виђење стварности очима дјетета. Свака илустрација у настави (модел, слика, апликације) резултат су опажања, апстрактног мишљења, као и стварања представе о слушаној музици, посебно о програмској музици која има илустративни карактер. Кад је ријеч о структурној корелацији има основу у односу боје, звука и тона, јер сликарство увек почиње са бојом, а музика – звуком и тоном. Ови елементи су аналогни, зато што потичу из истог извора, од „бијеле свијетлости“ (спектра свих боја) у сликарству, односно од „бијелог шума“ (истовременог звучања свих тонова) у музици, чијом редукцијом се појављује тон. Међу њима је могуће још поређења јер међу бојама, као и у музици, постоји тонска хијерархија. Из предходно споменутог јасно је да су музика и сликарство полифоне умјетности, односно да музика може имати поливалентну улогу у односу на остале умјетности (Ђорђевић, 2011).

Музика као умјетност покреће сва чула, те посебно утиче на развој интелигенције, емоција, моторних способности, естетских појмова, она оплемењује, те социјализује (Селаковић и Ивановић, 2016). Познавање музичких преференција ученика и фактора који утичу на њихово формирање доприносе конципирању наставних програма који су у складу с циљем музичког образовања, а то је култивисање музичког укуса и проширивање

музичких преференција ученика (Dobrota и Reić Ercegovac, 2014). Одувијек је музика представљала саставни дио васпитања и образовања и може се рећи да је музичко васпитање једнако старо као и сама музика и представља једну врсту васпитно образовне константе кроз цијелу историју школства (Dobrota и Ćurković, 2006).

Шпела Голобич радила је истраживање музичког образовања и истакла значај културног и умјетничког образовања за побољшање квалитета образовања, подизање нивоа културне свијести, подстицање креативности дјеце и омладине што доприноси васпитању естетског сензибилитета и критичкој евалуацији међу дјецом и младима (Golobič, 2019).

Из изложеног можемо да закључимо о великом значају музике у настави, а посебно у настави ликовне културе. Одабрана музика, у настави подстиче креативност ученика, обогаћује стварање визуелних представа, помаже приликом компоновања ликовних форми, доприноси побољшању комуникације између ученика и наставника али такође и стварању пријатније атмосфере у учионици која доприноси остваривању хармоније у практичном раду ученика.

Наставне методе у функцији подстицања ликовног стваралаштва

Наставне методе представљају планске, системске поступке и начине рада путем којих се долази до реализације васпитно-образовних циљева наставе. У ликовном васпитању методе би требало да проистичу из карактера овог наставног предмета. Наставне методе се изграђују на основу карактера садржаја, специфичности комуникације наставним садржајима, облика наставног рада. У процесу наставе ликовне културе користе се методе до којих је дошла дидактика. С обзиром на то да не постоји једна метода која би била довољна за васпитно-образовни рад, задатак наставника је да одабере и примјени наставне методе у складу са програмским садржајима уз помоћ којих ће реализовати циљеве и задатке одређеног часа. „С обзиром на то да је естетско реаговање на уметничко дело сложен процес који захтева емоционалне и рационалне компоненте, потребно је проналазити методичке поступке који ће охрабрити децу и подстакнути их да уметничка дела доживе и реагују на њих“ (Selaković, 2011, str. 229).

У школском периоду, дјечји ликовни развој воде и подстичу учитељи и ликовни педагози. У раном школском узрасту дијете се налази у фази облика и појава а касније у доби око десете године у фази пуног ликовног израза. Ликовни педагог би морао добро да

познаје фазе развоја ликовног израза дјете да би могао да мотивише ученике и да прилагоди наставне методе, облике наставног рада ученицима.

Разматрајући проблем умјетности у адолесцентном периоду Маравић (2014) наводи да је још Цижек примијетио да проблем савремене методичке теорије и праксе визуелне умјетности демотивишуће дјелује на адолесcente због нагашеног утицаја културе те концепта *адултизма* који подразумева наметање естетских вриједности одраслих.

Маријан Рихтер сматра да се у ликовном изразу априорна непосредност остварује посредним путем, помоћу метафоре. У разним умјетничким подручјима, методе преношења етичких и естетских вриједности засноване су на метафоричком језику или језику слика. Ријеч је о методичком приступу преношења и представљања мотива и тема и мотивисања за креативни рад. Тај процес преноса током опажања одвија се у дијапазону од перцепције до опсервације, од чулног надражаја до закључивања. Употребом метафоре, методичар активира опажање ученика ангажујући перцепцију, интуицију, имагинацију и инвенцију, а исход ликовних вјежби требало би да се оствари кроз интуитивно знање (Richter, 2015).

Саморефлексија као способност оних који се баве наставом ликовне културе, јако је битан аспект унапређивања квалитета наставног процеса. Традиционална настава више пажње посветила је поучавању васпитно-образовних метода, при чему углавном лични развој предавача и професионалних компетенција није дио тих програма (Županić Benić, 2018).

Сања Филиповић и Весна Јањевић Поповић (2017) урадиле су истраживање у оквиру ког су настојале утврдити утицај иницијалног образовања наставника на степен креативности, дивергентног, креативног мишљења, те ликовно обликовних аспеката на цртежу наставника ликовне културе и наставника разредне наставе-неумјетника. Резултати су указали на постојање статистички значајних разлика између наставника ликовне културе и наставника неумјетника у смислу да наставници неумјетници не користе знања и компетенције из ликовне културе и умјетности. Овај резултат манифестовао се кроз више аспеката: ниског резултата на тесту креативности и у оквиру тога, оригиналности, одсуства симболике израза у високом проценту, као и идејних порука, апстрактног цртежа и доминације шаблонизма и стереотипија на цртежу. С обзиром на то да је један од најважнијих фактора који су у вези са успјешношћу васпитно-образовног процеса, управо компетенције наставника, а креативност посебан образовни исход, који се у овом случају доводи у питање и ствара недоумице у вези са тим да ли

наставници неумјетници заиста посједују компетенције које су у складу са Стандардима за ту професију.

У настави треба комбиновати наставне методе. Наставник се не би смио ограничити на коришћење само једне наставне методе. С обзиром на то да је тема овог рада повезана са вербалним, аудитивним и визуелним подстицајима у настави ликовне културе, требали бисмо обратити пажњу на значај васпитне методе подстицања, чије ћемо дјеловање посматрати кроз примјену наставних метода. Метода подстицања примјењује се када ученик постиже успјех, чиме се појачава његова мотивација, или када се нађе пред потешкоћама, када посустаје у раду. У васпитно-образовном раду постоје три критеријума на основу којих систематизујемо наставне методе, а односе се на то шта је извор сазнања: ријеч, слика и практични рад. На основу овог критеријума Сања Филиповић (2011) наставне методе у настави ликовне културе дијели у четири цјелине:

- Вербално-текстуална метода;
- Показивачка метода;
- Метода сазнавања кроз праксу;
- Откривачка и проблемска метода.

Вербално-текстуалне методе се најчешће користе у васпитно-образовном раду. Ове методе се могу користити за подстицање ликовности ученика. У уводном дијелу часа када наставник остварује вербалну комуникацију са ученицима. Уз помоћ ове методе буди се машта код ученика. Они покушавају да визуализују ликовне теме које им наставник описује, објашњава. Такође наставник може кроз разговор са ученицима да оствари почетну мотивацију ученика, тако што ће водити разговор са њима о неким визуелним појавама са којим су се сусретали а које се доводе у везу са темом часа. Од почетне мотивације зависи успјешност практичних радова ученика. Ликовност ученика се подстиче у главном дијелу часа кроз бодрење и храбрење да истрају у свом ликовном изражавању. Такође у завршном дијелу часа кроз разговор и дискусију о урађеним радовима и похвале истих подстичу се ученици на стваралаштво. У оквиру вербално-текстуалних метода у настави ликовне културе, за подстицање ученика на активност могле би се користити разне технике комуницирања у малим групама: зуј-групе, бура мозга, обрни-окрени техника, и разне форме дискусије.

Техника зуј-групе користи се када се већа група подијели на мање групе које ће тихо расправљати о одређеној теми. Ова техника омогућава активизацију свих ученика у одјелењу. Обично се комбинује са фронталним обликом наставног рада и основна намјена ове методе је да активира слушаоце (Suzić, 2005).

Бура-мозга је техника којом се ослобађају многе идеје које могу допринијети рјешавању проблема. Овом техником се од ученика тражи да сви говоре оно што им падне на памет. Овом техником се кроз игру ослобађа имагинација. Током овог вида комуникације, нема евалвације, јер она би спутавала креативност (Исто).

Обрни-окрени техника се ослања на претварање уобичајеног у неуобичајено. Она подразумева обртање и окретање идеја у новом или другачијем приступу феноменима које проучавамо. Довођење у везу удаљених аналогича буди мотивацију ученика у настави и поспјешује педагошку комуникацију (Исто).

Наведене технике у настави ликовне културе се најчешће користе у уводном дијелу часа, када је неопходно остварити уводну мотивацију, која ће резултирати успјешним креативним радом ученика у главном дијелу часа. У завршном дијелу часа најчешће се користе разне форме дискусије. Са ученицима се дискутује о урађеним радовима и на тај начин кроз вербалну комуникацију богатимо њихов фондус ликовних појмова и идеја.

Подстицајна улога вербално текстуалне методе у настави ликовне културе остварује се кроз разна средства подстицања, као што су: питања ученицима, емоционална подршка, хумор као емоционални стимуланс, сугестија, похвала.

Питања која постављају наставници или ученици представљају снажно подстицајно средство учења и активног учествовања ученика у настави. Питања која постављају ученици су у функцији учења, док су питања од стране наставника у функцији поучавања којим се ученик наводи на спознају (Suzić, 2005).

Емоционална подршка представља средство које је потреба сваког ученика. Ова подршка може бити од стране наставника, али и од стране других ученика. У учионици би требало подстицати другарску атмосферу, у којој ће ученици помагати једни другима. Наставник би требао да покаже разумијевање за трему, страх, да покаже емпатију према ученицима, да наводи примјере из властитог искуства који ће дјеловати релаксирајуће и мотивишуће на ученике.

Хумор као емоционални стимуланс је знажан подстицај јер код ученика изазива опуштање и доживљај пријатности који подстичу на рад и учење. Хумор ни у ком случају не смије потцјенити личност ученика. Ако се случајно нешто тако деси, наставник мора хитно да реагује и да преокрене ситуацију и афирмише и мотивише ученика (Исто).

Сугестија је снажно средство подстицања, које може мотивисати човјека на активности, али и регулисати одређено понашање или дјелатности. Дјеца су подложнија сугестијама од одраслих (Исто).

Похвала је традиционално средство подстицања ученика, које се мора користити одмјерено. Претјерано коришћење овог мотивационог средства може девалвирати његову педагошку учинковитост. Похвалу наставник треба да користи када процјени да ће дати жељене педагошке ефекте (Suzić, 2005).

Вербално текстуалне методе се дијеле у три групе: монолошка метода, дијалошка метода и метода рада са текстом.

Монолошка метода односи се на наставниково усмено излагање одређених информација ученицима. Ова метода има своја четири вида:

- Причање;
- Описивање;
- Објашњавање;
- Предавање.

Причање се односи на излагање одређене теме, било да је ријеч о измишљеној или истинитој причи, од стране наставника. Овај облик монолошке методе се најчешће користи за елаборацију фабуле, с циљем развоја размишљања и маште. Причање би требало бити сликовито, јасно и изражајно.

Описивање се сматра својеврсним сликањем ријечима. Одређене појаве треба описивати детаљно како би ученици стекли цјеловиту слику о цјелини. Описивање се користи за стимулисање посматрачких и перцептивних способности и његовање усменог и писменог изражавања. Да би се неки предмет или појава описали, неопходно је посматрањем анализирати их а затим описивањем извршити синтезу.

Објашњавање подразумијева тумачење појмова, законитсти, правила, процеса. Објашњавање има за циљ улажење у суштину онога што се изучава, оно треба да уђе у срж проблема и да укаже на каузалне и друге односе између појава.

Предавање представља дуже, континуирано излагање у ком доминира објашњавање, али састоји се и од описивања и причања. Карактеристика предавања јесте висок ниво систематичности и логичке дослиједности, који захтијева од ученика концентрацију и мисаону активност.

Дијалошка метода подразумијева остваривање наставних задатака кроз разговор наставника и ученика. Њени основни елементи су питања и одговори. Обрада наставних садржаја овом методом условљена је чулним искуством и предзнањем ученика. За разлику од обичног разговора, наставни разговор је строго усмјерен ка остваривању задатака наставног часа и зато што га наставник води по припремљеном плану. Ова метода има своја три вида:

- Катехетички разговор;
- Хеуристички разговор;
- Дискусија.

Катехетички разговор подразумијева метод у коме су унапријед припремљена питања и дати одговори. Користи се када се нека област тежи научити напамет. Ова метода захтијева од ученика познавање питања и адекватних одговора.

Хеуристички разговор је облик наставног разговора у ком наставник, уз помоћ развојних питања, подстиче ученике да, на темељу претходног знања, долазе до логичких закључака. Овај вид методе разговора подстиче код ученика развој логичког мишљења и закључивања.

Дискусија подразумијева највиши вид наставног разговора. Ово је разговор гдје се супростављају аргументи, бране или оспоравају неки ставови. Дискусија се састоји од увода, тока дискусије и закључка. Ученике је потребно учити да дискутују, властитим примјером али и помоћу директних порука, указивањем на примјере из живота. Треба подстицати ученике да слободно износе и бране своја мишљења, па чак и кад су у супротности са наставниковим, затим да дају аргументе, да говоре сажето, да се држе питања о којима се расправља, да поштују оне са којима се не слажу у мишљењу, да буду самокритични.

Метода рада са текстом користи се у настави за стицање знања читањем одговарајућих текстова. Користи се у различитим фазама наставног рада, за остваривање циљева и задатака наставе. Функција текста, у ликовном васпитању, јесте пренос информација којима ученици треба да усвоје нове појмове, чињенице, да се упознају са законитостима у ликовном изражавању.

Метода показивања односи се на показивање предмета, појава и процеса који се проучавају. Ангажовањем више чула у опажању, оно постаје разноврсније и цјелисходније. Ова метода се не може користити самостално већ у комбинацији са методом усменог излагања, методом разговора или текст методом. Битно је да ученик зна шта, зашто и како треба посматрати. Ако је наставник изабрао прави примјер и показао ученицима шта треба посматрати и ако их је мотивисао да закључују о наученом, онда ова метода постиже свој задатак. Циљ методе показивања није просто гледање демонстрираних објеката, већ је циљ оспособити ученике да активно посматрају и обогаћују своје чулно искуство.

Методом показивања можемо подстицати ученике на ликовно изражавање. Дјела врхунске умјетности мотивишуће дјелују на ученике. Тим примјерима охрабрујемо

ученике да постижу значајније резултате. Није довољно само показати дјела, већ је битно мотивишуће причати о дјелу, умјетнику, времену настанка тог дјела, тако да само објашњење тог дјела покрене дјечје стваралаштво. Ако бисмо само показали дјело високе умјетничке вриједности без разговора прилагођеног узрсту ученика то дјело би дјеловало демотивишуће на ученика. То би изазвало страх од неуспјеха.

У настави ликовне културе треба бити опрезан у примјени ове методе с обзиром да показивање примјера које треба нацртати, или показивање како се нешто црта, као и исправљање дјечјих облика спада у вид наметања ликовних критеријума одраслих и доводи до ометања дјечјег ликовног стваралаштва. Узор за прецртавање, слике из сликовница, не би требало показивати ученицима, јер су то готова визуелна рјешења умјетника. Ученицима треба показивати све оно што подстиче њихове напоре да пронађу сопствена ликовна рјешења (Филиповић, 2011). Једно од средстава подстицања које се користи у оквиру ове методе јесте школска изложба. Изложба се може организовати у разреду уз свакодневне наставне активности. Критички осврти на изложбу или прикази такође представљају значајно мотивационо средство. Изложба служи да се успјели радови ученика јавно представе и промовишу (Suzić, 2005).

Метода сазнавања кроз праксу односи се на реализацију практичних задатака с циљем стицања знања, вјештина и навика. Употребом ове методе постиже се активна очигледност у фази обраде наставних садржаја. Она се најчешће користи након обраде одређене цјелине или области за понављање и уопштавање усвојених знања, односно примјену стечених знања у пракси.

Ова метода подразумијева игру и експериментисање ликовним материјалима при чему дјеца стичу искуства која ће касније примјенити у ликовном изражавању. У ликовном васпитању, ликовне технике се не уче већ се стичу кроз практични рад. У процесу игре, експериментисања материјалима, дијете мисли, посматра, открива (Филиповић, 2011).

Средства подстицања која би се могла користити у оквиру методе сазнавања кроз праксу у настави ликовне културе су флоу-доживљај, игра и забава.

Флоу доживљај подразумијева обузетост и задовољство које ученици доживљавају током одређене активности, ради се о награди коју организам остварује самим тим што се бави одређеном активношћу (Suzić, 2005). Наставник, пратећи ученике може да препозна у којим активностима ученици уживају и да им прилагоди активности.

Забава подразумијева потребу ученика са се баве одређеном активношћу зато што их она занима, зато што осјећају да их одређена активност привлачи и доноси разоноду.

Настава у којој се учење остварује кроз забаву је снажно подстицајно средство за све ученике (Исто).

Игра је једно од најефикаснијих средстава васпитања. Већина животињских врста се кроз игру припрема за живот. Дјеца кроз игру са другарима уче се рјешавању конфликта а самим тим игра представља ефикасну социјализацију. Савремена настава темељи се на проналажењу модела који повезују учење и игру (Исто).

Откривачка и проблемска метода ставља ученика у позицију да самостално истражује и открива рјешења на постављени проблем. Ова метода подстиче развој стваралачког, дивергентног мишљења. Примјеном откривачке методе ученици се оспособљавају за самосталан рад. Значај примјене ове методе види се у томе што ученици не усвајају готова знања већ кроз учење откривањем дијете преуређује и трансформише податке и проналази генерализације. Ова метода је најбољи покретач ученичке ликовности јер открића која стекну сопственим радом су најбољи подстицаји. Искуство успјеха је најбољи мотив за рад. Знања која ученици стекну путем открића и рјешавањем задатака проблемског типа постају трајна категорија. Примјеном ове методе у ликовном васпитању, наставник помаже ученицима у изграђивању сопственог знања, тако што не преноси готово знање већ се служи вођењем дјететовог искуства.

Истраживачки рад као основа укупног сазнања, основа је и свих наука и умјетности посебно је битан овакав начин мишљења због доминације научног метода. Експеримент као један од облика научног истраживачког рада не користи се само у науци и техници већ и у умјетничким дисциплинама које настоје да дођу до новог израза (Шефер, Радишић и Јошић, 2012). Проблемска метода представља процес који води до сазнања путем рјешавања задатака проблемског типа. Као проблемски задатак може се дефинисати свака ситуација коју дијете може ријешити уз извјесно усмјеравање, уз услов да дијете дође до рјешења уз помоћ неке операције која није аутоматизована већ уз помоћ увиђања (Филиповић, 2011). Употреба ове методе наставног рада подразумијева пет условно подијељених, међусобно испреплетаних и интерактивно повезаних фаза:

1. Идентификација и схватање проблема од стране ученика;
2. Рашчлањивање, декомпозиција проблема на мање оперативне задатке;
3. Постављање хипотеза;
4. Проналажење рјешења уз помоћ искуства и литературе;
5. Провјера постављених хипотеза.

Ток рјешавања проблема, с обзиром на његове специфичности, не може се у потпуности предвидјети, па наведене фазе треба схватити условно и начелно. У

рјешавању проблема у области ликовних умјетности, дјеца се не могу ослонити само на рационални приступ, већ би то требао да буде спој интуиције и рација. Ова метода за циљ има развијање мишљења, креативности, стваралаштва. Средства подстицања примјењива у оквиру откривачке и проблемске методе у настави ликовне културе су: постигнуће, когнитивна иновација, когнитивна експлорација, когнитивна дисонанца, проблемске ситуације.

Постигнуће као средство подстицања подразумијева остваривање три услова: а) да се обезбједи напредовање у активностима без казне за неуспјех, б) да се обезбједи социјална подршка и помоћ, в) да се обезбједе услови за успјех у активностима. Наставник треба да се труди да испуни наведене услове да би постигнуће дјеловало подстицајно (Suzić, 2005).

Когнитивна иновација заснива се на потреби људског мозга да стално проширује своја сазнања. Наставник би требао да постави тако градиво да оно за ученике буде стварна спознаја, изазов и новина коју они требају и могу савладати (Исто).

Когнитивна експлорација се заснива на сталној потреби људске когниције да истражује и комбинује раније стечене информације и истражује нове. У настави је потребно остварити услове да се ученици сами баве градивом, да истражују и откривају нове чињенице (Исто).

Когнитивна дисонанца, односи се на потребу људске когниције да нове информације, које се доживљавају као несагласне са старим спознајама, треба савладати или научити. Ово је снажно средство подстицања ако наставник постави тако задатак да буде савладив и да ученици осјете да могу уклонити дисонанцу властитом активношћу (Исто).

Проблемске ситуације представљају сталне подстицаје за ученике. Наставник може најобичније градиво претворити у форму проблема који ће подстаћи ученика на размишљање и учење. Наставник би требао перманентно стварати проблемске ситуације прилагођене тренутним могућностима ученика (Suzić, 2005).

Карлаварис (1991) сматра да специфичности наставе утичу да се за сваки час примјене разне комбинације метода које је дефинисала савремена дидактика. Он сматра да се методе које је дефинисала дидактика морају прилагодити специфичностима наставе ликовне културе. Дидактичке методе се углавном односе на интелектуалне активности дјеце, на методе преношења и усвајања знања, док им се у настави ликовне културе додају емоционална обиљежја и најчешће се комбинују у нове методске цјелине. С обзиром на

ове специфичности које се односе на наставу ликовне културе Крлаварис наводи следеће наставне методе:

- Метода показивања;
- Метода рада с умјетничким дјелима;
- Метода усменог излагања;
- Метода разговора;
- Метода екскурзије;
- Метода графичких радова.

Метода показивања односила би се на показивање објеката који би се цртали, као и показивање неких техничких поступака (држање тијела, оловке, визира, поставке цртежа...). Показивање зависи од карактера задатка. Наставник може да покаже ученицима фазе како настаје цртеж, цртањем на табли. Цртеж би требао бити тачан и поједностављен да не би било чиме негативно утицао на дјецу. Послије демонстрације на табли, цртеж се обрише и дјеца би требала самостално почети са радом. У савременој настави ликовне културе за демонстрацију ликовних садржаја користе се наставни медији као што су радио, филм, телевизија, видео-бим, компјутер... Не би требало цјелокупни рад заснивати на наставним медијима, али засигурно њихова улога би требала бити велика.

Метода рада с умјетничким дјелима односи се на показивање дјечи егземпларних умјетничких дјела која одговарају естетској осјетљивости њиховог узраста, затим припремање ученика за посматрање умјетничких дјела као и на сарадњу наставника и ученика приликом анализе.

Да би се ученицима одржала пажња користе се следећи поступци: проматрање умјетничких дјела после самосталног покушаја рјешавања истог ликовног задатка или теме; проматрање умјетничког дјела после његовог описивања или изношења чињеница везаних за аутора; проматрање дјела које је дијете претходно видјело, скицирало или усмено описало. Наставник може да приказује више дјела различитих карактеристика ликовне форме да би се та разлика што боље учила. Ови поступци омогућавају закупљање дјечје пажње, како би оно у пуноћи својих могућности запазило и доживјело умјетничко дјело (Karlavaris, 1991). Анализа умјетничког дјела односила би се на основна питања умјетничког дјела - мотив и карактеристике, кориштене материјале, како је изведено, анализа ликовне форме. Овдје треба узети у обзир узраст ученика, млађа дјеца стичу елементарна знања док су старија у могућности да разумију комплексније садржаје умјетничког дјела.

Метода усменог излагања и метода разговора према Карлаварису најчешће се комбинује са методом показивања. Приликом одабира наставне методе, наставник би требао да се води тиме да ли је програмски садржај дјелимично познат или није. Када је градиво познато онда се уз методу показивања користи најчешће метода разговора, у случају да је градиво непознато, онда се користи метода усменог излагања. Треба узети у обзир да је сврха примјене наставних метода у настави ликовне културе оспособљавање ученика да се свјесно и самостално стваралачки изражавају кроз визуелне и ликовне форме.

Метода рада на тексту мање се користи у ликовном васпитању. Прва сазнања која ученици стичу из ликовне умјетности су писане ријечи, тако да се ни ова метода не треба занемарити у настави ликовне културе. Уџбеници ликовне културе, енциклопедије и друге књиге из области ликовних умјетности данас су квалитетно илустроване репродукцијама у боји и њихов утицај на перцепцију, рецепцију и разумјевање умјетности је велики.

Метода екскурзије, под овом методом би се обухватили рад са ученицима изван учионице. Посјеђивање одређених изложби, музеја, споменика културе, обилажење лијепих пејзажа уз скицирање или сликање, затим обилажење архитектонских споменика. Екскурзије морају бити добро организоване и припремљене без обзира на дужину трајања и удаљеност. Дужност наставника је да познаје мјесто које ће се обилазити. По завршетку екскурзије, стечена знања се процјењују и користе за наредни рад. Према мишљењима дидактичара екскурзија представља скуп више метода (Karlavaris, 1991).

Метода графичких радова, која би се у настави ликовне културе могла дефинисати и као метода ликовно-практичног рада. Односи се на самостални стваралачки рад. Метода графичких радова у ужем смислу односила би се на комплексне поступке у стицању знања из геометрије, физике.

У истраживању Злате Томљеновић (2016) резултати су показали да у настави ликовне културе и доминира употреба општих метода рада (методе разговора, демонстрације и усменог излагања) у односу на савремене опште (метода рјешавања проблема, искуствено учење) и специфичне предметне методе (Tomljenović, 2016).

Биљана Врбић-Мачак наводи да би настава ликовне културе требало да се фокусира на индивидуални рад и индивидуализовану наставу чији циљ би био прилагођавање могућностима сваког ученика, чиме би се повећала њихова стваралачка слобода. Из тога се може закључити да је задатак методике ликовне културе да учини једноставним усвајање визуелно – ликовног језика и прилагоди га узрасту ученика, уз елементе стваралачке игре које ће развијати машту, креативне и интелектуалне

способности (Vrbić-Mačak, 2017). Доминантан начин васпитно-образовног рада данас базира се на „усвајању чулног, интелектуалног и практичног искуства у настави, учења путем дјелања (learning by doing)“ (Selaković, 2011: 230). Поред наведеног, које је базирано на когнитивни аспект, не смију се занемарити и остали аспекти личности ученика и начин приступа сваком од њих. Мотивација ученика представља битан моменат у методичким припремама за час ликовне културе јер управо се кроз мотивациони процес долази до питања „како“ што у практичном смислу и представља кључно питање методике (Richter, 2015). Оно што се наводи као један од позитивних утицаја на креативно мишљење је управо мотивација. Истраживања су показала да су истрајнији и теже напуштају проблем особе које имају виши ниво мотива за постинућем, али да ипак треба бити опрезан кад је у питању креативност, јер превисок мотив за постигнућем може изазвати љубомору, међусобно такмичење, одсуство сарадње и уопште лошу атмосферу у групи, као и лична незадовољства и из тог разлога би овај мотив требало да буде ускучен у оквир мреже осталих мотива, те да прати развој (Škorc, 2018). Поред свих наведених проблема и смјерница за рад са дјецом у настави ликовне културе, можда је и најбитније базирати се на индивидуални рад и индивидуализовану наставу која би омогућила већу укљученост наставника, преиспитивање себе и прилагођавање сваком ученику и његовим способностима чиме би развијали стваралачку слободу и полако подстицали ликовну апрецијацију, односно когнитивна и естетска постигнућа.

Осврт на претходна тангентна истраживања

Значај овог истраживања је у томе што експериментално истраживање у подручју методике васпитно-образовног рада доприноси унапређивању методичке праксе. Теоријски значај овог рада огледа се у упоришним теоријама и критичком осврту на одређене сегменте анализираних релевантних литературе. Практични значај су, у првом реду, иновативни модели наставе који чине експериментални програм, а затим добијени налази и њихов апликативни аспект. Овдје ћемо се осврнути на нека тангентна истраживања.

Матјаж Дух и Андреја Будефелд (Duh i Büdefeld, 2018) испитали су разлике између дјечака и дјевојчица у другом разреду основне школе у односу на чиниоце ликовног развоја и добили да те разлике не постоје иако су примјетили да дјевојчице и дјечаци користе различите когнитивне стратегије које су изазване тестовима креативности. Резултати су пружили нова сазнања о специфичним карактеристикама које су у вези са

полом ученика у процесу развоја креативности изражене цртежима у раном школском периоду. Предраг Заревски, Крунослав Матеших и Крунослав Матеших (Zarevski, Matešić i Matešić, 2010) наводе да постоји тренд смањења разлика између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивне процјене умјетничких дјела.

Торшилова и Бојакова у свом истраживању су настојале да утврде динамику развоја ликовне апрецијације модерне дјеце узраста од 4 до 9 година. На основу добијених података утврдиле су да дјеца млађа од пет година имају естетски сензибилитет који им омогућује да бирају умјетничка дјела „сложене“ и нејасне љепоте на емоционалном, не на рационалном нивоу. У периоду од осам и девет година ниво дечје ликовне апрецијације опада због асимилације културних норми масовне умјетности (Torshilova & Boyakova, 2018).

Јернеја Херцог, Ника Лоперд и Матјаж Дух радили су истраживање о ликовној креативности међу ученицима петих разреда основне школе. Резултати су показали да постоје статистички значајне разлике у степену развоја ликовне уметности у односу на пол, при чему су се дјевојчице показале као успешније од дјечака. Анализа линеарних асоцијација показала је неке везе између фактора који подстичу ликовну креативност и између оних који то омогућавају. Постоји линеарна корелација између три фактора, која омогућују ликовну креативност (редефиниција, елаборација и флуентност). Потврђена је линеарна повезаност два фактора која подстичу креативност (оригиналност и флексибилност). Пронађене су линеарне корелације између фактора који олакшавају и подстичу умјетничко стваралаштво код дјечака и дјевојчица. Групе су показале везу између елаборације и оригиналности и између редефинисања и осетљивости на ликовне проблеме дјечака. Код девојчица, потврђена је линеарна корелација између групе формиране као фактор осетљивости на ликовне проблеме са елаборацијом и редефинисањем. У зависности од пронађене корелације, закључили су да дјевојчице и дјечаци долазе до рјешавања умјетничких проблема на нешто друкчији начин. Можемо закључити да су генерално ученици петих разреда, без обзира на пол, постигли сличне резултате (Herzog, Lopert i Duh, 2017).

Екатарина Бојакова и Елена Торшилова истраживале су могућност дијагностичке процјене музичког и естетског развоја дјеце узраста од 4 до 10 година, спровodeћи процедуру у вртићима и основним школама. Кључни аспект рада био је концепт естетског развоја и експериментални модел естетских способности које су саме дизајнирале. Као битан налаз се показало да дјечји цјелокупан природни развој укључује и развој музичких и естетских способности. Кад је у питању музичко естетска прцепција, показало се да

постоје два типа: да је развој одређен релацијом физичког и културног развоја, а други тип се односи на развој који подразумева систем у оквиру ког инструктор има значајну улогу. Резултати студије указују на међусобни утицај визуелних, моторичких, музичких способности одрастања дјеце у контексту њихове перцепције различитих умјетности (Boyakova & Torshilova, 2017).

У истраживању Милене Стојановић Стошић (2017) праћен је развој креативних способности. Након увођења експерименталног програма резултати су показали да се подстицајима у настави ликовне културе може утицати на развијање креативног мишљења. Ученици експерименталне групе показали су статистички значајне разлике у висини свих показатеља креативности након завршеног експерименталног програма, у односу на контролну групу. На основу истраживања дошло се до закључка да је за развој и његовање креативних способности кроз наставу ликовне културе важно посматрање умјетничких дјела, слушање музике, те тактилни подстицаји (Стојановић Стошић, 2017).

Вечански (2017) сматра да је проблем традиционалног концепта наставе умјетности у томе што је усмјерен на емоционално самоизражавање и развој. Ово недовољно афирмише когнитивне процесе, с посебним освртом на синтетички принцип.

Матјаж Дух, Јернеја Херцог и Андреја Швеџ пратили су могућност подстицања ликовне апрецијације ученика од 14 до 15 година, поступком постепеног откривања умјетничког дјела у оквиру ког су кориштене двије различите методе назване повећање оштрине и фрагментирана слика. Фокус истраживања био је у проналаску одговарајућег поступка у зависности од врсте умјетничког дјела. Поступци су примијењени у двије групе: у једној су приказиване слике са реалистичним, а у другој са апстрактним мотивима. Показало се да је поступак погоднији да се примјењује у групи гдје су приказане слике са реалистичним мотивима и тој групи су дјеца била више мотивисана и надахнута, активно су разговарала и посљедишно подизала ниво апрецијације (Duh, Herzog & Švec, 2016).

Експерименталним истраживањем у настави ликовне културе, Кристинка Селаковић испитује улогу активног посматрања умјетничког дјела. Основна намјера овог истраживања била је да се утврди које ликовне способности и која знања ученици могу да стекну кроз перцепцију и рецепцију умјетничког дјела. Основно питање је било да ли активно посматрање умјетничког дјела може да подстиче развој ликовних способности. За потребе овог истраживања Селаковић је осмислила развојни програм који се заснивао на разноврсним стратегијама, методама, методичким приступима и поступцима којима би се дјеци нижег школског узраста приближило умјетничко дјело с циљем развоја ликовних

способности и ликовне сензибилности према умјетничком дјелу (Selaković, 2015). Резултати истраживања су показали да *Развојни програм*, који подразумева активно посматрање умјетничког дјела у настави ликовне културе, као и примјену посебно осмишљених стратегија, метода и поступака, битно утиче на развој ликовних способности. У експерименталној групи ученици су, за разлику од ученика контролне групе, постигли статистички значајне резултате у мјерењима фактора креативности, фактора ликовно-обликовног развоја и ликовно-апорецијативних способности. Изведен је закључак да је развојни програм позитивно утицао на ликовни развој ученика, као и да је ефикаснији у односу на наставни програм у оквиру ког се не примјењује активно посматрање уметничког дјела (Selaković, 2015).

Шабман и сар. су истражујући о развојним аспектима ликовне апорецијације добили резултате који су у складу са прелазом од афективног према све више когнитивном, знању заснованом на естетском осјећају. На основу дјечјих коментара дошло се до закључка да разрађивање, односно усавршавање знања игра битну улогу. Са годинама, изгледа да се шири опсег онога што се може сматрати умјетношћу и естетски угодним, укључујући апстрактну и двосмислену модерну умјетност. Ова студија поново подвлачи важност емоционалне обраде као основе, што се често претпоставља, али сада се емпиријски приказује да су емоције најјачи предиктор ликовне апорецијације (Schabmann et al. 2015).

Матјаж Дух, Анита Корошец Бовен (Duh & Korošec Bowen, 2014) пратили су развој умјетничких способности ученика основних школа у Словенији, узраста десет и једанаест година и добили резултат да је просјечан степен способности апорецијације умјетности, с тим што су дјевојчице показале већу развијеност способности за умјетности од дјечака. Ово истраживање је показало и да су перцептивне способности ученика више развијене од рецептивних.

Тања Станковић-Јанковић (2013) у истраживању добила је да је најснажнији предиктор позитивних емоција ученика важност часова ликовне културе, док су варијабле ликовна култура у свакодневним ситуацијама, учење уз цртање и ликовна култура у основи социјалне промоције искључене као предиктори позитивних емоција. Ниже вредновање ликовне културе у свакодневним ситуацијама и однос наставника према ученицима повећава интензитет негативних емоција. Учење уз цртање представља позитиван предиктор негативних емоција (Станковић-Јанковић, 2013).

Матјаж Дух, Бранка Чагран и Мирослав Хузјак у свом истраживању добили су да ученици петог разреда имају јаче развијене перцептивне од рецептивних способности, те да су апорецијативне способности на просјечном нивоу, на основу чега су закључили да

наставници недовољно пажње посвећују развоју апрецијативних способности ученика и стављају нагласак на продубљено опажање умјетничких дјела у уводном дијелу часа (Duh, Šagran i Huzjak, 2012). Они су дошли до резултата да постоје статистички значајне разлике у перцептивним и рецептивним способностима међу ученицима с обзиром на дражаву и пол. Више резултате на задацима перцепције постигли су ученици из Словеније, а на задацима рецепције ученици из Хрватске. Дјевојчице су постигле боље резултате од дјечака у свим аспектима, перцепције, рецепције и апрецијације. Они су закључили да на развој апрецијације утиче развијање осјетљивости за ликовни језик, естетско доживљавање у процесу изражавања, развијање ликовног обликовања, добијање техничких искустава, рад на разним материјалима. Према овим ауторима подстицање ликовно апрецијативних способности ученика поред мотивације утиче и на препознавање елемената ликовног задатка, визуализацију, што на крају доводи до могућности реализације више креативних рјешења. Они сматрају да продубљена перцепција умјетничког дјела доводи до квалитетеније рецепције тог дјела, при чему се поред емоционалних и спонтаних аспеката, постепено укључују и свјесни и рационални аспекти што је дио учења и вјежбе.

Према Сањи Филиповић настава ликовне културе, представља један од организованих видова естетског васпитања и омогућује шансу за развој значајних компоненти васпитања: „перцептуални раст кроз сва чула, креативни развој кроз флексибилност, машту, флуентност у мишљењу, емоционални раст, односно способност да се суочи са новим ситуацијама, као и да изрази лијепа или ружна осјећања, интелектуални, друштвени и естетски развој“ (Филиповић, 2011, према Попадић, 2017: 39). Савремена педагошка схватања темеље се на сазнању да у сваком дјетету постоје могућности за развој способности опажања, доживљавања, оцјењивања и стварања лијепог.

Матјаж Дух и Томаш Жупанчић (Duh i Župančić, 2011) испитивали су трансфер естетике као новине у савременој педагогији и дидактици. Метод естетског преноса разматра све основне премисе методике ликовног васпитања и обухвата специфичну артикулацију активности везаних за вријеме и садржај, наставних метода и техника, мотивацијских техника и метода вредновања. Акценат методе естетског преноса стављен је на поступке преношења естетских порука садржаних у умјетничком дјелу на примаоца, водећи тако ученике од умјетничког дјела до новог умјетничког искуства. Ученици у контакту са умјетношћу обогаћују умјетнички и естетски развој те самим тим

успостављају позитиван однос према умјетности, што може бити и подстицај на властито умјетничко изражавање.

Према Жани П. Бојовић (2008) у оквиру дидактичких истраживања дошло се до сазнања да сви наставни предмети, а не само настава ликовне културе значајно доприносе естетским и когнитивним постигнућима из естетског васпитања. У више земаља (САД, Њемачка, Француска, Шведска) постепено се напушта теорија и пракса васпитања и образовања усмјерена само на лијепо и у први план се ставља развој критичко-визуелних способности, визуелног памћења и мишљења и визуелно-дискриминативне перцепције која укључује анализу, интерпретацију и евалуацију.

Радивој Круљ наводи да су истраживања показала да сви наставни предмети као и ваннаставне активности пружају могућност остваривања циља и задатака естетског васпитања. Поједини наставни предмети имају изразито умјетничке садржаје (ликовна култура, музичка култура, књижевност). Реализујући такве наставне садржаје остварују се и циљ и задаци естетског васпитања (Kruļ i sar. 2003).

Кад су у питању истраживања у овој области, Колин Мартиндејл (Martindale, 1990) је проучавао узроке варијација у умјетничкој форми анализирајући промјене на репродукованом материјалу уз помоћ скала естетске процјене. Експерименталним путем је са Роџером Фрејом (Roger Frey) испитаницима давао да процјењују материјал на димензијама побуђености и примордијалног садржаја. Побуђеност је мјерио скалама: сложено, напето, активно, снажно и њиховим супротностима. Примордијални саржај је мјерио скалама: нереалистично, нефотографско, ванземаљско, без значаја и такође са својим супротним паровима. Добио је резултате према којима порастом броја покушаја побуђеност опада, а примордијални садржај расте, чиме је потврдио налазе претходних истраживања да са репродуковањем садржаја расте тенденција ка поједностављивању цртежа. Те налазе тумачио је као смањење реалистичности код цртежа, и упрошћавањем ефекта памћења и недостатком вјештине цртања (Martindale, 1990, према Попадић, 2017). На основу овог истраживања, истраживачи су испитивали могућост промјене на репродукованом материјалу кад су у питању и друге димензије естетске процјене као што су склад (Х), украс (Р) и дубина (Д), тј. хармонија, редунданса и дистантност. Биљана Пејић и Небојша Милићевић су ове промјене објаснили у свјетлу когнитивног модела доношења естетске одлуке на основу којег естетски суд није јединствен процес и може се разложити на три подоперације различитих оперативних карактеристика (Ognjenović, 1980, 1985, 1994; Rejić i Milićević, 2011, према Попадић, 2017). Прва подоперација је хармонијски склад тј. Х-ниво одлуке који функционише по принципу равнотеже

елемената, склада, хармоније и симетрије, те захтијева најкраће вријеме доношења одлуке. Друга подоперација је редундантни или Р-ниво одлуке који функционише по принципу вишка, односно богатства утисака, украшавања елемената и редунданце, те захтијева и дуже вријеме за доношење одлуке у односу на хармонијски ниво. Трећа подоперација је дистантни или Д-ниво који функционише по принципу отварања новог семантичког простора и захтијева најдуже вријеме за доношење одлуке. Према овој теорији свакој особи стоје на располагању сва три нивоа одлучивања (Рејић и Милићевић, 2011, према Попадић, 2017). Кад је у питању процес доношења естетског суда, истраживања су показала да дужина излагања визуелног материјала утиче на процес одлучивања, као и да се укус мијења са узрастом, тако да се естетски суд може посматрати као развојни феномен (Огњеновић, 1980, 1986, 1991; Лaziћ, 1988; Graovac, 1989, према Рејић и Милићевић, 2011). У експерименту са дјецом три различита узраста од 5, 10 и 16 година, који су радили Марковић и Марковић утврђено је да најмлађи испитаници доносе одлуке Х нивоа, дјеца средњег узраста доносе одлуку са Р нивоа и најстарији са Д нивоа, а новија истраживања су показала да се естетски нивои Х, Р и Д могу посматрати као независне естетске димензије процјене (Marković i Marković, 1994, према Попадић, 2017).

У оквиру овог поглавља указано је само на један број теоријских и емпиријских истраживања и у оквиру њих на сложену проблематику когнитивних и естетских постигнућа. Наведена истраживања су веома инспиративна и неопходно је било проучити их. На основу тога испланирано је и осмишљено истраживање. Овим радом жели се направити помак од данашњег приступа методици наставе ликовне културе. Оно што је највећа вриједност овако осмишљеног истраживања јесте експериментална провјера програма у методици наставе ликовне културе, али и методици васпитно-образовног рада уопште.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања

Проблем истраживања односи се на то у којој мјери се у нашем образовном контексту, интервенцијом осмишљеног експерименталног програма у настави ликовне културе, могу подстицати когнитивна и естетска постигнућа ученика

Предмет истраживања

Предмет истраживања односи се на испитивање ефеката експерименталног програма (вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја) на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се експериментално испита утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе. Ријеч је о експерименталном програму који је примијењен у шестим разредима основне школе на подручју града Требиња. Програм је трајао једно полугодиште.

Хипотезе истраживања: главна и помоћне хипотезе

На основу циља истраживања, дефинисана је главна хипотеза; да ће увођење експерименталног програма у настави ликовног васпитања утицати на когнитивна и естетска постигнућа ученика операционализована постигнућем на тестовима који мјере ликовно-креативно-обликовне способности које су уско везане управо за естетска и когнитивна постигнућа.

Помоћне хипотезе:

H0. Очекује се да неће постојати разлика између контролне и експерименталне групе у погледу когнитивних и естетских постигнућа у иницијалном мјерењу.

Постављена је нулта хипотеза због уједначавања контролне и експерименталне групе и претпоставке о непостојању статистички значајних разлика у когнитивним и естетским постигнућима ученика прије увођена експерименталног фактора. Когнитивна и естетска постигнућа мјерена су постигнућима на тестовима фактора опште ликовне креативности, ликовне апрецијације (перцепције и рецепције) те ликовно-креативно-обликовног развоја.

H1. Испитаници експерименталне групе показаше већи степен когнитивних постигнућа након примјене експерименталног програма..

Претходна истраживања (Selaković, 2015; 2017, Duh i sar. 2012, Стојановић Стошић, 2017, Стојановић Стошић, Стојадиновић, 2016).

H2. Испитаници експерименталне групе показаше већи степен естетских постигнућа након примјене експерименталног програма.

Хипотеза је постављена такође на основу налаза претходних истраживања (Barnes, 1993, Selaković, 2015, 2017).

H3. Очекују се значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе.

Хипотеза је постављена на основу претходних истраживања (Duh i Büdefeld, 2018) који су испитали разлике између дјечака и дјевојчица у другом разреду основне школе у односу на чиниоце ликовног развоја и добили да те разлике не постоје.

Варијабле истраживања

Истраживањем су обухваћене двије групе варијабли: а) зависне и б) независне варијабле.

а) Зависне варијабле (естетска постигнућа; когнитивна постигнућа) операционализоване на основу два теста ЛВ1 и ЛВ2 који мјере ликовно-креативни, апрецијативни и обликовни развој ученика. Општи креативни развој мјерен тестом ЛВ1 обухватио је факторе: осјетљивост за ликовне проблеме; флексибилност, флуентност; редефиницију и оригиналност; елаборацију. Задаци у тесту су организовани на тај начин да одређени пар прво прати фактор који подстиче креативност, а након тога пар који омогућава креативност. Дио ЛВ1 теста мјери ликовно-апрецијативне способности – способност ликовне перцепције и ликовне рецепције. Тест ЛВ2 састоји се из четири ликовна задатака, омогућују свеобухватан осврт на ликовни развој дјетета, а осим тога отвара могућност за праћење појединих фактора ликовно-креативног и обликовног развоја ученика. Ликовно-

креативни развој у оквиру теста ЛВ2 обухватио је посебно факторе: редефиницију, оригиналност, елаборацију, осјетљивост за ликовни проблем, флексибилност, флуентност, а испитан је укупан скор ликовно креативног развоја настао сумом појединачних фактора. Резултати и на појединачним аспектима ликовно-обликовног развоја су: општи ликовни ниво, оптичко-тематски развој и степен ликовног укуса, као и ликовна индивидуалност те обликовно искуство и ликовна техника.

б) Независне варијабле (експериментални фактор - експериментални програм који је назван *Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји*, те пол испитаника.

Метод истраживања

Метода теоријске анализе и синтезе, односи се на анализу садржаја претходних истраживања која су предметно и методолошки сродна овом проблему. Ове анализе су служиле за припрему теоријског оквира рада.

Сервеј истраживачки метод, емпиријски неекспериментални метод који се састоји у спровођењу истраживања на терену и прикупљању података путем истраживачких инструмената, те обради и анализи добијених података

Као главни метод кориштен је квази-експеримент са паралелним групама (у сврху истраживања се користе већ формиране групе) јер су контролну и експерименталну групу чинила, већ формирана, по два одјељења шестог разреда. Као експериментални фактор осмишљен је посебан експериментални програм који је назван *Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји*, који би утицао на ликовно-перцептивни и ликовно-рецептивни развој ученика. Експериментални програм у овом истраживању реализован је у два одјељења шестог разреда. Контролну групу чинила су такође два одјељења шестог разреда. Урађено је иницијално испитивање у оквиру ког су ученици и контролне (К) и експерименталне (Е) групе радили тест за испитивање ликовно-перцептивних и ликовно-рецептивних способности, а све у циљу утврђивања постојећег нивоа тих способности ученика обје групе. Иницијално тестирање трајало је три школска часа. Свим ученицима омогућени су исти услови тестирања. Прије почетка рада дате су инструкције ученицима. Након завршеног иницијалног тестирања, приступило се реализацији програма *Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји* који је трајао једно полугодиште.

Састављању експерименталног програма приступило се од званичног Наставног плана и програма. Основу програма чинио је наставни програм за шести разред основне

школе и осмишљен је тако да вербално, аудитивно и визуелно подстиче аспекте ликовног израза.

Вербални подстицај односи се на вербалне асоцијације, које се користе у уводном, главном и завшном дијелу часа. Као вербални подстицаји у настави ликовне културе примјењене су технике и средства подстицања у оквиру вербално-текстуалних метода. Од техника комуницирања кориштене су технике комуницирања: зуј-групе, бура-мозга, обрни-окрени техника. Док су као средства подстицања кориштена: питања ученицима, емоционална подршка, хумор као емоционални стимуланс, сугестија, похвала. У уводном дијелу часа ученицима је дато да створе представу ликовних феномена по узору на предмете, објекте у учионичком простору, природи, умјетничком дјелу итд. Циљ овог дијела часа био је усмјерен на покретање позитивних емоција, и усмјеравање дјеце да та рјешења претворе у ликовни израз. У главном дијелу часа циљ је био да се подстиче оригиналност дјечјег ликовног израза. И у овом дијелу часа су се реализовали вербални подстицаји према слабије мотивисаним ученицима с циљем буђења визуелизације, стварања имагинарне слике могућег ликовног рјешења. У завршном дијелу часа подстицала се вербална активност ученика. Ученици су анализирали своје радове и давали коментар на радове својих колега. На тај начин се утицало на развој вербалних способности, али и на когнитивне способности, анализу, синтезу, закључивање, елаборацију.

Аудитивни подстицај односи се на стимулисање ликовног израза путем одабране музике. Изабрана музика обухватила је класичну музику, инструменталну, духовну музику. Музика подстиче стваралаштво уколико је пажљиво одабрана и усклађена са наставном јединицом која се обрађује. У оквиру експерименталног програма и примјера који је наведен за визуелни подстицај, те исте наставне јединице - пејзаж, ученицима је у току самосталног рада пуштена музика у циљу стварања доживљаја ритма у пејзажу. Слушали су тај час Бору Дугића и композиције: „Обичан балкански дан“, „Трен“, „Зов за недостижном лепотом“, „Игра скакаваца“. Ликовним изразом, подстакнутим инструменталном музиком, развијају се ликовне способности ученика, емоционално-естетски доживљај, стваралачка фантазија, дивергентно мишљење (Стојановић Стошић и Стојадиновић, 2016).

Визуели подстицај односи се на посматрање умјетничких дјела у уводном дијелу часа која морају бити компатибилна у односу на наставну јединицу. Методом показивања, ученицима су објашњавани ликовни проблеми одређене наставне јединице на приказаним егземпларним умјетничким дјелима. Примјена егземплара у настави ликовне културе има

снажну мотивациону вриједност (Станковић-Јанковић и Зиројевић, 2015). Постоје прилично тачне одреднице која умјетничка дјела треба посматрати на ком узрасту у настави ликовне културе (Karlavaris, 1991). Према Карлаварису ученицима узраста од девет до дванаест година одговарају умјетничка дјела реалистичког карактера, али без изричитог контраста свијетло–тамно, претјеране илузије простора, текстуре и сл. У овом узрасту ученике интересују и портети, ентеријери, мртве природе. Интересовања ученика овог доба се подстичу композицијама из антике, ренесансе, класицизма, реализма. Узрасту после дванаесте године одговарају дјела нејасне контуре, слободнијег ликовног израза, гесте, експресивне боје и форме, као и апстрактни израз. Интересовања ученика овог доба се подстичу дјелима барока, рокока, импресионизма као и свих савремених умјетничких праваца (Karlavaris, 1991). Важност визуелних подстицаја уочава Барнес (Barnes, 1993, према Selaković, 2015), који сматра да је ликовно дјело као визуелни подстицај веома значајно за развијање дјечје способности изражавања кроз умјетност и развијање вјештине запажања. Како исти аутор наводи, наставници би требало да подстичу ученике у приказивању репродукција умјетничких дјела, посебно у технолошким аспектима њиховог стваралаштва, који су им омогућили да изразе своје идеје. Посматрањем умјетничког дјела, разговором и анализом дјела може се утицати на развој дивергентног мишљења. После посматрања у практичном раду кроз асоцијативност, бављење детаљима, а не само формом, дијете долази до креативних рјешења ликовног проблема (Стојановић Стошић, 2017). Ученицима су приказиване репродукције умјетничких дјела у зависности од наставне јединице, па су на примјер на тему-пејзаж, ученицима приказиване репродукције пејзажа Ван Гога, Саврасова и Петра Лубарде. Примјерима је објашњен појам ритма у сликарству и појам композиције.

Инструменти

Прије почетка експерименталног програма, ученици експерименталне и контролне групе тестирани су иницијалним, а по завршетку експеримента, финалним испитивањем. У иницијалном и финалном испитивању примијењена су два инструмента:

- 1) Тест опште креативности ЛВ1 и Тест ликовне апрецијације АП који је саставни дио ЛВ1 (Kraguljac i Karlavaris, 1970; Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011; Duh i sar. 2012; Duh i Korošec-Bowen, 2014; prema Selaković, 2015);
- 2) Тест опште ликовне креативности и специфичности ликовно-креативног развоја - четири цртежа ЛВ2 (Karlavaris i Kraguljac, 1981; Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; prema Selaković, 2015).

Тест ЛВ1

За потребе истраживања кориштен је тест ЛВ1 за чију примјену је добијено одобрење. Овај тест се користи за мјерење ликовно-креативних способности и ликовно-апорецијативних способности. Тест ЛВ1 састављен је из два дијела где први део (питања од 1 до 6), прати ликовно-креативни развој дјетета и конципиран је тако да испитаници доцртавају или самостално цртају и рјешавају одређени задатак који одговара постављеним захтјевима. Други дио теста АП тест (питања од 7 до 14), прати ликовно-апорецијативни развој испитаника и осмишљен је тако да испитаник бира тачан одговор између више понуђених (Selaković, 2015).

Први дио теста у вези је са ликовно креативним развојем и обухвата флексибилност и флуентност; оригиналност и редефиницију; осјетљивост за ликовне проблеме и елаборацију. Задаци у тесту су организовани на тај начин да одређени пар прво прати фактор који подстиче креативност, а након тога пар који омогућава креативност:

- Реефинисање представља могућност за препознавање и стварање нечега на нов начин, тј. ликовних елемената, са слободом стварања и употребом предмета и идеја на посебан начин;
- Оригиналност се може дефинисати као стварање маштовитих креативних дјела у оквиру којих су повезани елементи на непоновљив начин. Рјешења и идеје су повезани на неуобичајен начин;
- Елаборација – способност естетске организације и композиције, поред идејно мисаоне активности, подразумева и ликовно планирање и разматрање ликовне законитости;

- Осјетљивост за ликовне проблеме је следећи фактор који се може објаснити као сензибилност и осјетљивост, односно осјећај за ликовне проблеме кроз осјетљивост перцепције боја, облика, хармоније и равнотеже;
- Флексибилности је фактор који се може објаснити као способност за тражење нових ликовних рјешења;
- Флуентности се може објаснити као способност стварања мноштва идеја.

Други дио теста (питања од 7 до 14), назван је АП тест и процјењује ликовно-аперицијативне способности – способност ликовне перцепције и ликовне рецепције. Овај дио теста осмишљен је на тај начин да фокусира пажњу испитаника на одређене елементе на приказаној репродукцији умјетничког дјела Пола Сезана «Плава Ваза», уље на платну, 52х63 цм и састављен је од осам задатака од којих је седам затвореног типа са понуђеним одговорима, питања вишеструког избора, а један је отвореног типа где су могли сами да дају одговор. Овај дио упитника се састоји из два дијела и то прва група питања (од 7. до 10), прати развој перцептивних способности ученика и односи се на осетљивост за ликовну структуру, на обликовни развој, а други дио питања (од 11. до 14) односи се на ликовни доживљај слике и на емоције ученика, прати њихове рецептивне способности (Исто, 2015).

Критеријуми за процењивање задатака у тесту ЛВ1:

За праћење појединачних фактора ликовно-креативног развоја у тесту ЛВ1 употребљена је седмостепена скала, где је било могуће добити највише 6, а најмање 0 бодова. Током одговарања на питања за праћење ликовно-аперицијативних способности било је могуће код појединачних питања добити различит збир бодова.

Питања која се односе на факторе ликовне креативности:

1. Флексибилност, различити приступи рјешавању ликовних проблема (0–6 бодова);
2. Флуентност, богатство идеја, рјешења (0–6 бодова);
3. Оригиналност (0–6 бодова);
4. Редифиниција (0–6 бодова);
5. Осјетљивост за проблем, ликовна осјетљивост, изражена вербално (0–6 бодова);
6. Елаборација, варијанте припреме ликовних рјешења и композиције (0–6 бодова);

Питања која се односе на опажање ликовне структуре, на обликовно стварање слике и на ликовни језик:

7. Питање (0–3 бода);
8. Питање (0–2 бода);
9. Питање (0–4 бода);
10. Питање (0–4 бода);

Група питања која се односе на ликовно доживљавање слике и подстицање емоција ученика:

11. Питање (0–4 бода);
12. Питање (0–3 бода);
13. Питање (0–3 бода);
14. Питање (0–3 бода).

(Прилог 4 – Кључ за процјењивање задатака у Тесту ЛВ1).

Тест ЛВ2

Тест ЛВ2 или Тест четири цртежа, састоји се од четири различита ликовна задатка, који дају свеукупан поглед на ликовни развој дјетета, а поред тога омогућује и праћење појединачних фактора ликовно-креативног развоја. Тест ЛВ2 изведен је из теста истраживача из Западне Европе и САД (Goodenough, Richter, Wilson at.al prema Selaković, 2015), који су осмислили критеријумске скале за процјењивање ликовних радова ученика од 3. до 18. Године. Скале су прилагођене средини и школском систему у бившој СФРЈ у којој је Карлаварис спровео истраживања (Selaković, 2015). Овај тест је показао задовољавајуће метријске карактеристике, како у цјелини, тако и у појединим аспектима (Duh, 2004).

У првом задатку теста ЛВ2 ученик је добио задатак да нацрта омиљену тему, чиме су праћене рedefиниција и оригиналност, као нивои ликовног укуса и општег ликовног нива. У другом задатку, задатак је био да ученик наслика композицију боја и облика, у смислу да на слици елементи буду складно постављени. На основу овог задатка праћени су фактори елаборације и осјетљивости за проблеме, а на основу ликовног језика и ликовне технике могуће је процијенити ниво обликовног развоја и ниво обликовног искуства што обухвата употребу ликовних елемената (линију, облик, боју, валер, текстуру, те релације међу њима као што су: величина, пропорције, симетрија, репетиција, интервал, ритам, смјер, динамика, статика, равнотежа, јединство, доминанта, волумен, простор, компоновање (контраст, складност) (Selaković, 2015, 2017). Ниво ликовног укуса и општег

ликовног развоја, те ликовну технику, у оквиру овог задатка, било је могуће процијенити на основу просторне организације ликовних елемената.

У оквиру трећег задатка, ученик је добио задатак да нацрта мало, сићушно биће како посматра унутрашњост старог стабла, чиме је било могуће пратити флексибилност и флуентност, као факторе ликовно креативног развоја, те ниво визуелно-тематског развоја. Понуђено рјешење композиције процјењује се као обликовно искуство и ликовна техника, а начин на који је ученик користио ликовну технику омогућио је увид у ниво ликовне индивидуалности.

У оквиру четвртог задатка ученик је требало да пренесе вербални задатак на тему „Мирисна светлост висина очарана је распјеваним шумом радосне воде“ у ликовни језик. На основу преношења поетске метафоре у ликовни знак може се пратити ниво креативног развоја с акцентом на следеће факторе: оригиналност, осјетљивост за ликовне проблеме и флексибилност. На основу начина употребе ликовних елемената и складности композиције било је могуће процијенити ниво ликовног развоја, специфичности ликовног обликовања и степен ликовне индивидуалности.

Узорак истраживања

Истраживање је реализовано на узорку од 98 ученика шестог разреда из Основне школе „Јован Јовановић Змај“ из Требиња, од чега је 47 ученика експерименталне и 51 ученика контролне групе. Добијена је сагласност Министарства просвјете и културе Републике Српске за провођење експерименталног програма једно полугодиште у два разреда школске 2018/2019. године, од почетка септембра 2018. до краја децембра 2018 године. Популација се односи на све ученике шестог разреда који имају 11 и 12 година и похађају друго полугодиште тог разреда.

С обзиром на то да је истраживање реализовано као квази-експеримент са паралелним групама, узорак су чиниле четири групе, по два одјељења шестог разреда чинила су контролну (К) и два одјељена експерименталну (Е) групу. Група је приближно уједначеног узраста 11 или 12 година. Структура узорка приказана је у Табели 1.

Табела 1

Структура узорка по групама

Група	f	%
Експериментална	47	47,96
Контролна	51	52,04
Укупно	98	100,00

Из Табеле 1 се види да је узорак приближно уједначен по групама, тј. да је 47 ученика у експерименталној, а 51 у контролној групи. С обзиром на то да су то већ формирана одјељена, те да не бисмо кварили структуру групе, нисмо радили апсолутно уједначавање двије групе и сви ученици су узели учешће у испитивању.

У иницијалном мјерењу ученици су уједначени према полу.

Табела 2

Уједначеност група према полу

Пол	Експериментална		Контролна		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Мушки	23	48,94	22	43,14	45	45,92
Женски	24	51,06	29	56,86	53	54,08
Укупно	47	100,00	51	100,00	98	100,00

На основу структуре узорка може се закључити да су групе ученика приближно уједначене у односу на пол иако је незнатно више дјевојчица него дјечака у обје групе.

Статистичка обрада података

Резултати овог истраживања обрађени су помоћу статистичког програма СПСС 21.0. Урађена је дескриптивна статистика, узорак је приказан на основу фреквенција и процената. Дескриптивни статистички поступци коришћени су ради описа узорка истраживања (мјере централне тенденције и распршења, као и закривљености дистрибуције скорова).

У циљу испитивања разлика аритметичких средина контролне и експерименталне групе примијењен је т-тест за независне узорке. За утврђивање разлика, поређење просјечних резултата група кориштена је једнофакторска анализа варијансе (АНОВА) за независне узорке, те непараметријска замјена Мен-Витнијев тест.

Униваријатна анализа коваријансе (ANKOVA) кориштена је за процјену групних разлика, након уклањања утицаја коваријата.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је реализовано тако што је реализован квази-експеримент са паралелним групама, првобитно урађено иницијално мјерење тестирањем ученика инструментима ЛВ1 уз додатак АП тест и ЛВ2, након чега је уведен експериментални фактор, тј. реализован експериментални програм у трајању једног полугодишта у оквиру ког су ученицима кроз предавања престављени посебни вербални, аудитивни и визуелни подстицаји. Иницијално мјерење је урађено у четири шеста разреда с тим што су два контролна и два експериментална. Експериментални програм је реализован у два шеста разреда. Финално мјерење је урађено у сва четири разреда у циљу утврђивања ефекта експерименталног програма.

Дескриптивни показатељи за карактеристике испитаника

У Табели 3 приказане су аритметичке средине (М), стандардне девијације (SD), показатељи нормалности дистрибуције и минималне и максималне вриједности на свакој скали.

Табела 3

Дескриптивни показатељи скала ЛВ1, АП1, ЛВ2 у иницијалном и финалном мјерењу (N=98)

Фактор	група	Min	Max	М	SD	р (K-S)
Општа ликовна креативност 6 фактора скупа ЛВ1	Експериментална	2,00	35,00	18,95	7,89	0,87
	Контролна	2,00	26,00	16,82	4,94	0,42
Ликовна перцепција ЛВ1 АП	Експериментална	1	13	10,73	2,47	0,00
	Контролна	1	13	10,45	2,53	0,01
Ликовна рецепција ЛВ1 АП	Експериментална	0	13	8,13	2,98	0,09
	Контролна	0	13	16,82	4,94	0,22
Ликовно креативни развој ЛВ2	Експериментална	0	66	33,89	19,10	0,87
	Контролна	0	54	23,17	11,28	0,42
Ликовно обликовни развој ЛВ2	Експериментална	2	35	18,95	7,89	0,22
	Контролна	2	26	16,82	4,94	0,28

На основу резултата у табели 3 може се закључити да дистрибуција одговара нормалној код свих скала сем код ликовне перцепције, тако да ће у даљој анализи бити кориштена параметријска статистика сем у оквиру субскеале ликовне перцепције.

Когнитивна и естетска постигнућа ученика у иницијалном мјерењу

Почетни ниво опште ликовне креативност утврђен је у иницијалном мјерењу у сва четири разреда, прије увођена експерименталног фактора. У циљу одређивања когнитивних и естетских постигнућа, кориштен је тест ЛВ1 и праћено је шест фактора ликовне креативности. Разлике су испитане у односу на општу ликовну креативност у финалном мјерењу (флексибилност, флуентност, оригиналност, редефиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација), у односу на ликовну перцепцију и ликовну рецепцију који се односе на апрецијативне способности, те сумиране димензије ликовно креативног и ликовно обликовног развоја, мјерених тестом ЛВ2. Ради праћења утицаја експерименталног фактора на ликовну креативност, извршено је упоређивање контролне и експерименталне групе и у иницијалном мјерењу.

Тестом ЛВ1 утврђен је и почетни ниво ликовне рецепције као фактора естетских постигнућа ученика, посебним питањима (од једанаестог до четрнаестог) који се односе на то подручје, те ликовне перцепције као фактора когнитивних постигнућа ученика, посебним питањима (од седмог до десетог). Ова два субтеста ЛВ1 обухватају ликовну апрецијацију. Степен тренутног развоја ликовно-рецептивних и ликовно-перцептивних способности утврђен је у иницијалном мјерењу. С обзиром на то да се очекује да ће експериментални програм утицати на подстицај развоја ликовне рецепције као и ликовне перцепције, било је неопходно испитати разлике између контролне и експерименталне групе у иницијалном мјерењу.

С обзиром на то да дистрибуција резултата ликовне перцепције није одговарала нормалној, кориштен је непараметријски тест као замјена за т-тест.

Тестом ЛВ2 утврђен је ниво когнитивних и естетских постигнућа у иницијалном мјерењу, а на основу ликовно-креативно-обликовног развоја ученика. Подаци у овом тесту добијени су од стране три процјењивача за сваки фактор ликовне креативности, те укупан резултат фактора који се односе на ликовно-обликовни развој. С обзиром на то да се и у оквиру креативно-обликовног развоја креће од претпоставке могућности развоја ових способности увођењем експерименталног програма, битно је утврдити разлике између

контролне и експерименталне групе у иницијалном мјерењу. Резултати су приказани у Табели 4.

Табела 4

Резултати когнитивних и естетских постигнућа на иницијалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	N	M	SD	F	p	t	p
Когнитивна и естетска постигнућа 6 фактора заједно (општа ликовна креативност) (иницијално мјерерње) *максимум је 36 бодова	E1	47	17,34	4,23				
					1,66	0,20	-1,62	0,11
	K1	51	15,78	5,20				
Ликовна рецепција (иницијално мјерерње) *максимум је 13 бодова	E1	47	6,89	3,00				
					2,16	0,14	0,90	0,37
	K1	51	7,39	2,50				
Ликовно креативно-обликовни развој (иницијално мјерерње) *максимум је 333 (3*111) бода	E1	47	132,79	53,83				
					0,09	0,76	-1,73	0,09
	K1	51	113,98	53,98				
Фактор	група	N	M рангова	Сума рангова	Men-Vitni U	Wilcoxon W	Z	p
Ликовна перцепција (иницијално мјерерње) *максимум је 13 бодова	E1	47	51,48	2431,50				
					1105,50	2431,50	-0,68	0,50
	K1	51	47,68	2419,50				

На основу резултата у Табели 4 може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе у односу на когнитивна и естетска постигнућа мјерена на основу шест фактора заједно ЛВ 1 (флексибилност, флуентност, оригиналност, редифиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација) ($t=-1,62$, $p=0,11$) те да су обје групе постигле приближно једнака когнитивна и естетска постигнућа у иницијалном мјерењу. Ова претпоставка је битна због уравнотеженог узорка и претпоставке о истом нивоу когнитивних и естетских постигнућа због експерименталног фактора и праћења развоја когнитивних и естетских постигнућа у експерименталној групи. Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=1,66$, $p=0,20$).

На основу резултата може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између контролне (К) и експерименталне (Е) групе у нивоу ликовне рецепције мјерене тестом ЛВ1 ($t=0,90$, $p=0,37$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=2,16$, $p=0,14$).

Не постоје статистички значајне разлике између контролне (К) и експерименталне (Е) групе у нивоу ликовне перцепције мјерене тестом ЛВ1 ($U=1105,50$, $p=0,50$).

На основу исте табеле може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између контролне (К) и експерименталне (Е) групе у нивоу ликовно-креативно-обликовног развоја мјереног тестом ЛВ2 ($t=-1,73$, $p=0,09$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,09$, $p=0,76$). Подаци су добијени на основу збирне процјене три процјењивача, те збирне вриједности фактора ликовно-креативно-обликовног развоја.

На основу свих мјера у иницијалном мјерењу може се закључити да су контролна и експериментална група приближно изједначене у нивоу ликовне креативности, ликовне апрецијације (перцепције и рецепције) те ликовно-креативно-обликовног развоја, што је битно због претпоставке да су све групе приближно уједначене према когнитивним и естетским способностима, те да има смисла увести експериментални програм којим би се могао пратити напредак експерименталне групе.

Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на развијање когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу

У циљу провјере утицаја експерименталног програма који је обухватио визуелне, аудитивне и вербалне подстицаје на развијање когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе која су операционализована постигнућима на тестовима ЛВ1 и ЛВ2, кренуло се од претпоставке да ће експериментални програм који се уводи у наставу ликовне културе у шестом разреду утицати на развој ликовних способности, креативно-апрецијативно-когнитивних и ликовно-обликовно-естетских. Резултати студије би требало да покажу да ли је адекватно осмишљен експериментални програм као експериментални фактор и да ли је ефикаснији од програма који је осмишљен у настави ликовне културе у оквиру које није уведен експериментални програм и представља контролну (К) групу.

Увођење експерименталног фактора, односно визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја у наставу ликовне културе, имао је за циљ да иновативно обогати садржаје, приступе и утиче на развој опште ликовне креативности, односно когнитивних и естетских постигнућа ученика у шестом разреду. Уочавање, доживљавање и стварање

умјетничког дјела односи се на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе и истраживања су показала да су то аспекти који се вјежбањем могу побољшати. Као што су представљени резултати иницијалног мјерења опште ликовне креативности сумом шест фактора (редефиниција, оригиналност, флексибилност, флуентност, елаборација и осјетљивост на ликовни проблем) тако су представљени и у финалном мјерењу.

Увођење експерименталног фактора, односно визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја у наставу ликовне културе, имало је за циљ да оствари утицај на ликовну апрецијацију, односно перцепцију и рецепцију умјетничког дјела дјеце у шестом разреду. У оквиру овог задатка, испитан је утицај експерименталног програма кроз визуелне, аудитивне и вербалне факторе на ниво ликовно-апрецијативних способности ученика.

Апрецијативни тест односио се на питања која су у вези са посматраним дјелом и свим елементима умјетничког дјела, те која се односе на ниво ликовно-апрецијативне способности и представљају резултат мјерења ликовне перцепције и ликовне рецепције. Као и у иницијалном мјерењу, кориштен је исти сет питања, други дио теста ЛВ1, АП тест којим се испитује ниво ликовне перцепције и ликовне рецепције ученика.

У оквиру овог задатка, испитан је утицај експерименталног програма кроз визуелне, аудитивне и вербалне факторе на ниво ликовне перцепције. У оквиру теста АП1 дата су питања која су у вези са посматраним дјелом и свим елементима умјетничког дјела.

Као и у иницијалном мјерењу, кориштен је исти сет питања, други дио теста ЛВ1, АП тест којим се испитују перцептивне могућности ученика.

Резултати су приказани у табели 5.

Табела 5

Резултати когнитивних и естетских постигнућа на шест фактора опште ликовне креативности и ликовне рецепције и перцепције, у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	M	SD	Анализа хомогености варијансе		Анализа коваријансе ANCOVA		η
				F	p	F	p	
Општа ликовна креативност 6 фактора скупа (финално мјерерње) *максимум је 36 (6x6) бодова	Е	25,04	5,13	1,09	0,30	109,93	0,00	0,47
	К	13,33	5,44					
Ликовна рецепција (финално мјерерње) *максимум је 13 бодова	Е	8,66	2,70	0,47	0,49	8,01	0,00	0,08
	К	10,23	2,53					
Ликовна перцепција (финално мјерерње) *максимум је 13 бодова	Е	11,25	2,31	0,05	0,82	3,76	0,05	0,04
	К	10,25	2,54					

На основу резултата у табели 5 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на когнитивна и естетска постигнућа мјерена на основу шест фактора заједно ЛВ 1 (флексибилност, флуентност, оригиналност, редифиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација). Након уклањања утицаја резултата на тесту опште ликовне креативности у иницијалном мјерењу резултати су показали да је експериментални програм био ефикасан и да је утицао на побољшање опште ликовне креативности ученика у експерименталној групи ($F=109,93$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=1,09$, $p=0,30$).

Парцијлни Ета ефекат износи 0,47 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома јак утицај (указује на величину разлике између група, а не само да ли је та разлика случајна), те да се 47% варијансе зависне варијабле-опште ликовне креативности у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

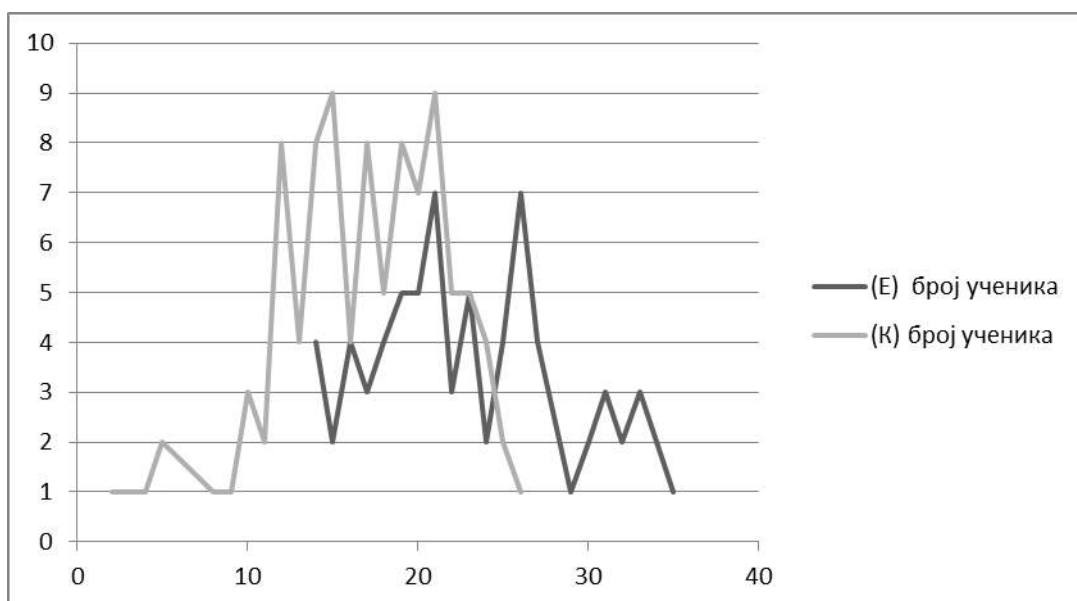
Резултати у Табели 5 указују и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ликовну рецепцију, а након уклањања утицаја резултата на тесту ликовне рецепције у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање рецептивних способности ученика у експерименталној групи ($F=8,01$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,47$, $p=0,49$). Парцијални Ета ефекат износи 0,08 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму мали утицај, те да се 8% варијансе зависне варијабле – ликовне рецепције у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати показују и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ликовну перцепцију. Након уклањања утицаја резултата на тесту ликовне перцепције у иницијалном мјерењу резултати су показали да је експериментални програм био ефикасан и да је утицао на побољшање перцептивних карактеристика ученика у експерименталној групи ($F=3,76$, $p=0,05$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,05$, $p=0,82$).

Парцијални Ета ефекат износи 0,04 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму мали утицај, те да се 4% варијансе зависне варијабле – ликовне перцепције у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Графикон 1

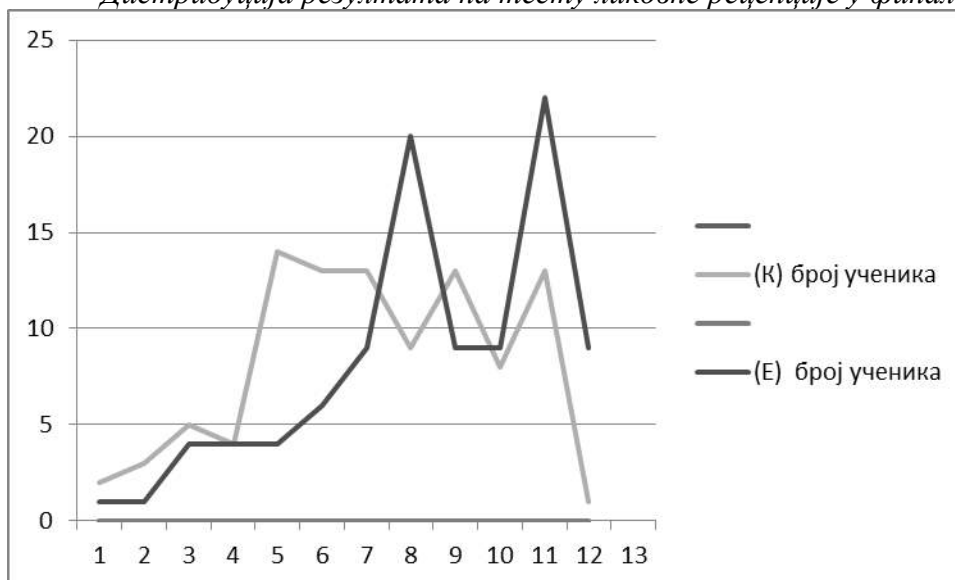
Дистрибуција резултата на појединачним факторима опште ликовне креативности у финалном мјерењу



На Графикону 1 приказани су појединачни резултати ученика на задацима којима су испитана когнитивна и естетска постигнућа ученика. У оквиру овог теста, испитани су следећи фактори: осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност и флуентност, елаборација, оригиналност и рedefиниција. Појединачни резултати приказани су на x оси, а број ученика на y оси. На основу приказаног графикона може се закључити да су ученици у експерименталној групи постигли много боље резултате од ученика у контролној групи на поједим аспектима ликовно-креативног развоја. Један ученик контролне групе освојио је 26 поена од могућих 36, а у експерименталној је њих седморо 26, три ученика 33, и један ученик скоро максимум 35 поена.

Графикон 2

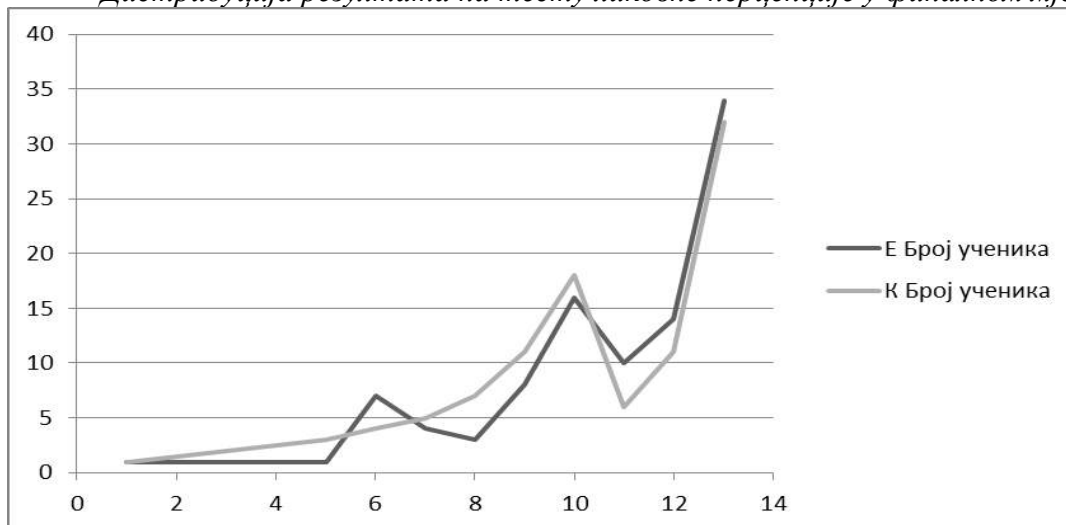
Дистрибуција резултата на тесту ликовне рецепције у финалном мјерењу



На Графикону 2 приказани су појединачни резултати ученика на задацима којима је испитана ликовна рецепција ученика. Појединачни резултати приказани су на х оси, а број ученика на у оси. На основу резултата на графикону може закључити да ученици експерименталне групе постижу боље резултате од ученика контролне групе. Максималан број бодова (13) остварило је 9 ученика експерименталне групе, а 1 контролне, исто тако 12 бодова је освојило 22 ученика експерименталне групе и ниједан контролне.

Графикон 3

Дистрибуција резултата на тесту ликовне перцепције у финалном мјерењу



На Графикону 3 приказани су појединачни резултати ученика на задацима којима је испитана ликовна перцепција ученика. На х оси приказани су појединачни резултати, на у оси број ученика. На основу резултата на графикону може закључити да ученици

експерименталне групе постижу нешто боље резултате од ученика контролне групе. Максималан број бодова (13) остварило је 34 ученика експерименталне групе, 32 ученика контролне групе.

Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на ниво когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу мјерен тестом ЛВ2

У оквиру овог задатака испитан је утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе који се испитује тестом ЛВ2 и Тестом четири цртежа, који се састоји од четири ликовна задатка којим се може пратити како укупни, тако и појединачни фактори ликовно-креативног развоја, односно когнитивна и естетска постигнућа ученика. Након увођења експерименталног фактора у експерименталну групу, дат је тест и праћени су резултати и на појединачним аспектима когнитивних и естетских постигнућа на редефиницији, оригиналности, елаборацији, осјетљивости за ликовни проблем, флексибилности, флуентности, а затим укупни резултат у финалном мјерењу.

Први задатак теста ЛВ2 – Четири цртежа, који се односио на цртање омиљене теме највише се базирао на факторе редефиниције и оригиналности. У оквиру теста ЛВ2 први и четврти задатак испитивали су оригиналност. Други задатак теста ЛВ2 испитивао је фактор елаборације. Ликовно креативни фактор осјетљивост за ликовне проблеме је сљедећи фактор који се у оквиру теста ЛВ2 односи на други задатак, а четврти задатак односио се на пренос вербалне поруке у ликовну.

У оквиру теста ЛВ2, трећи и четврти задатак процјењивали су флексибилност. Трећи задатак односио се на фактор флуентности, а четврти на пренос вербалне поруке у ликовни израз. Експериментални програм је био прилагођен факторима ликовно-креативног развоја, те се из тог разлога и очекује да је програм позитивно утицао на све факторе ликовно-креативног развоја ученика.

Резултати финалног мјерења посебно фактора ликовно креативног развоја односно когнитивних и естетских постигнућа приказани су у Табели 6.

Табела 6

Резултати нивоа ликовно креативних фактора развојау финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	M	SD	Анализа хомогености варијансе		Анализа коваријансе ANCOVA		η
				F	p	F	p	
Редефиниција (финално мјерење) *максимум је 15бодова	E2	4,21	0,99	3,82	0,05	81,36	0,00	0,46
	K2	1,96	1,40					

Оригиналност (финално мјерерње) *максимум је 30 бодова	E2	7,91	1,84	0,41	0,52	110,41	0,00	0,54
	K2	3,61	2,08					
Елаборација (финално мјерерње) *максимум је 15 бодова	E2	3,49	1,35	0,42	0,52	51,27	0,00	0,35
	K2	1,57	1,24					
Осјетљивост за ликовне проблеме (финално мјерерње) *максимум је 30 бодова	E2	7,53	2,04	0,42	0,52	89,96	0,00	0,49
	K2	3,27	2,14					
Флексибилност (финално мјерерње) *максимум је 30 бодова	E2	7,74	1,76	1,14	0,29	157,15	0,00	0,62
	K2	3,06	1,78					
Флуентност (финално мјерерње) *максимум је 15 бодова	E	3,89	0,96	0,02	0,90	97,72	0,00	0,51
	K	1,80	1,06					

На основу резултата у Табели 6 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора редефиниције, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора редефиниције ученика у експерименталној групи ($F=81,36$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=3,82$, $p=0,05$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,46 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 46% варијансе зависне варијабле – ликовно креативног фактора редефиниције у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати указују и на то да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора оригиналности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора оригиналности код ученика у експерименталној групи ($F=110,41$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,41$, $p=0,52$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,54 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома

велики утицај, те да се 54% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора оригиналности у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора елаборације, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора елаборације код ученика у експерименталној групи ($F=51,27$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,42$, $p=0,52$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,35 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1998) критеријуму велики утицај, те да се 35% варијансе зависне варијабле- ликовно-креативног фактора елаборације у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати указују на то да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовне проблеме, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора осјетљивости за ликовне проблеме код ученика у експерименталној групи ($F=89,96$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,42$, $p=0,52$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,49, што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму велики утицај, те да се 49% варијансе зависне варијабле - ликовно-креативног фактора осјетљивости за ликовни проблем у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора флексибилности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора флексибилности код ученика у експерименталној групи ($F=157,15$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=1,14$, $p=0,29$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,62 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 62% варијансе

зависне варијабле - ликовно-креативног фактора флексибилности у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом - независном варијаблом.

Постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-креативног фактора флуентности, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање фактора флуентности код ученика у експерименталној групи ($F=97,72$; $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,02$, $p=0,90$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,51 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 51% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног фактора флуентности у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на когнитивна и естетска постигнућа, укупно, у финалном мјерењу

У оквиру овог задатка испитан је утицај визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја на укупан ликовно-креативни и обликовни развој ученика шестог разреда. Очекивано би било да се сви фактори креативности развијају истим темпом, али може да се деси и да се појаве разлике у ниву развијености у неким фазама. Укупан резултат нивоа ликовно-креативног развоја ученика добијен је сумом свих фактора чији смо ниво развијености мјерили појединачно, редифиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност и флуентност. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, шест фактора се односило на ликовно-креативни развој, и први задатак се односио на фактор редифиниција, први и четврти су се испитивали оригиналност, други елаборацију, други и четврти осјетљивост за ликовне проблеме, трећи и четврти флексибилност и трећи флуентност.

У оквиру овог задатка испитан је утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на ниво ликовно-обликовног развоја који се испитује тестом ЛВ2 и Тестом четири цртежа, који се састоји од четири ликовна задатка којим се може пратити како укупни, тако и појединачни фактори ликовно-обликовног развоја. Након увођења експерименталног фактора у експерименталну групу, дат је тест и праћени су резултати и на појединачним аспектима ликовно-обликовног развоја: општем ликовном и нивоу

ликовног укуса, оптичко-тематском развоју, ликовној индивидуалности, те обликовном искуству и ликовној техници, а затим укупни резултат у финалном мјерењу.

Овим задатком испитан је утицај експерименталног програма на поједине факторе ликовно-обликовног развоја, а међу њима и ниво ликовно-обликовног развоја. Обликовни развој се односи на праћење начина на који дијете обликује ликовни рад и на који начин користи ликовна изражајна средства. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, други и четврти задатак су испитивали ниво обликовног развоја.

Оптичко-тематски развој представља критеријум за праћење развоја ликовног изражавања и уз то се прати да ученик што тачније прикаже фигуру и предмет. Овај фактор се често доводи у везу са интелектуалним развојем и стадијумом развоја цртежа. Према одређеним критеријумима као што је начин на који дијете црта људску фигуру, предмете и у ком су односу, може се донијети закључак о интелектуалном нивоу и стадијуму развоја дјетета.

У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, први и трећи задатак су испитивали ниво оптичко-тематског развоја. Сљедећи фактор ликовно-обликовног развоја је ниво ликовног укуса. Очекује се да ће програм који се односи на визуелне, аудитивне и вербалне факторе позитивно утицати на ниво ликовног укуса ученика који се односи на иновативни приступ приликом перцепције и рецепције умјетничког дјела. На ликовни укус дјетета утичу стимулуси из средине, породични укус, укус вршњака, медија, друштва. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, први и други задатак су испитивали ниво ликовног укуса ученика.

Фактор ликовно-обликовног развоја је и ниво обликовног искуства и ликовне технике. Овај фактор односи се на техничку спретност и ликовно искуство. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, други и трећи задатак су испитивали ниво обликовног искуства и ликовне технике ученика.

Ликовна индивидуалност је сљедећи фактор обликовног развоја, а односи се на дјечји израз, посебност у стилу, техници, карактеру линије, композиције, спонтаности и личном печату у ликовном дјелу. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, трећи и четврти задатак су испитивали ниво ликовне индивидуалности ученика.

Општи ликовни ниво ученика представља дио укупног резултата ликовно-обликовног развоја, а испитује ликовни израз и начин представљања ликовне поруке. У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, први и други задатак су испитивали општи ликовни ниво ученика.

У оквиру овог задатка испитан је утицај визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја на укупан ниво когнитивних и естетских постигнућа мјерених ликовно-

обликовним развојем ученика шестог разреда. Укупан резултат нивоа ликовно-обликовног развоја ученика добијен је сумом свих фактора чији је ниво развијености мјерен појединачно и то обликовног и оптичко-тематског развоја, општег ликовног и нивоа ликовног укуса, обликовног искуства и ликовне технике, те ликовне индивидуалности.

У оквиру теста ЛВ2 који обухвата задатке четири цртежа, шест фактора се односило на ликовно-обликовни развој. Други и четврти задатак односили су се на обликовни развој, први и трећи задатак на оптичко-тематски развој, први и други на ниво ликовног укуса, други и трећи на обликовно искуство и ликовну технику, трећи и четврти на ликовну индивидуалност и први и други на општи ликовни ниво. Резултати финалног мјерења ликовно-креативног развоја приказани су у Табели 7.

Табела 7

Резултати нивоа ликовно-креативног и обликовног развоја као мјерама когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу у контролној (К) и експерименталној (Е) групи

Фактор	група	M	SD	Анализа хомогености варијансе		Анализа коваријансе ANCOVA		η
				F	p	F	p	
Ликовно-креативни развој (финално мјерерње) *максимум је 135 бодова (укључује све факторе и процјењиваче)	E	34,79	7,62	0,02	0,90	133,82	0,00	0,59
	K	15,27	8,34					
Обликовни развој (финално мјерерње) *максимум је 36 бодова	E	8,30	2,69	4,30	0,04	106,91	0,00	0,53
	K	2,88	2,24					
Оптичко-тематски развој (финално мјерерње) *максимум је 36 бодова	E	8,97	2,14	0,11	0,74	112,0	0,00	0,54
	K	3,84	2,44					
Ниво ликовног укуса (финално мјерерње) *максимум је 30 бодова	E	7,70	2,03	0,25	0,62	90,50	0,00	0,49
	K	3,47	2,33					
Обликовно искуство и ликовна техника (финално мјерерње) *максимум је 30 бодова	E	7,36	2,09	1,12	0,29	116,17	0,00	0,55
	K	2,80	1,99					
Ниво ликовне индивидуалности (финално мјерење) *максимум је 30 бодова	E	8,17	1,72	0,03	0,86	141,88	0,00	0,60
	K	3,29	2,05					

Ликовно-обликовни развој	(финално	E	49,19	12,01					
мјерерње)	*максимум је 30				0,38	0,54	131,70	0,00	0,58
бодова-укључује	све факторе и	K	19,78	12,33					
процјењиваче									

На основу резултата у Табели 7 може се закључити да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на укупан ниво ликовно-креативног развоја, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање ликовно-креативног развоја код ученика у експерименталној групи ($F=133,82$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,02$, $p=0,90$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,59 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 59% варијансе зависне варијабле – ликовно-креативног развоја у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати указују на то да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовно-обликовног развоја, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање нивоа ликовно-обликовног развоја код ученика у експерименталној групи ($F=106,91$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=3,82$, $p=0,053$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,53 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 53% варијансе зависне варијабле – ниво обликовног развоја у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати показују и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво оптичко-тематског развоја, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање нивоа оптичко-тематског развоја код ученика у експерименталној групи ($F=112,00$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=0,11$, $p=0,74$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,54 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 54% варијансе зависне варијабле – ниво

оптичко-тематског развоја у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовног укуса ученика, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање нивоа ликовног укуса код ученика у експерименталној групи ($F=90,50$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=0,25$, $p=0,62$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,49 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 49% варијансе зависне варијабле – ниво ликовног укуса у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати указују на то и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво обликовног искуства и ликовне технике ученика, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање нивоа обликовног искуства и ликовне технике код ученика у експерименталној групи ($F=116,17$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=1,12$, $p=0,29$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,55 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 55% варијансе зависне варијабле-ниво обликовног искуства и ликовне технике у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом, независном варијаблом.

Резултати у Табели 7 показују и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на ниво ликовне индивидуалности ученика, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање нивоа ликовног искуства код ученика у експерименталној групи ($F=141,88$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=0,03$, $p=0,86$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,60 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 60% варијансе зависне варијабле – ниво

ликовне индивидуалности ученика у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

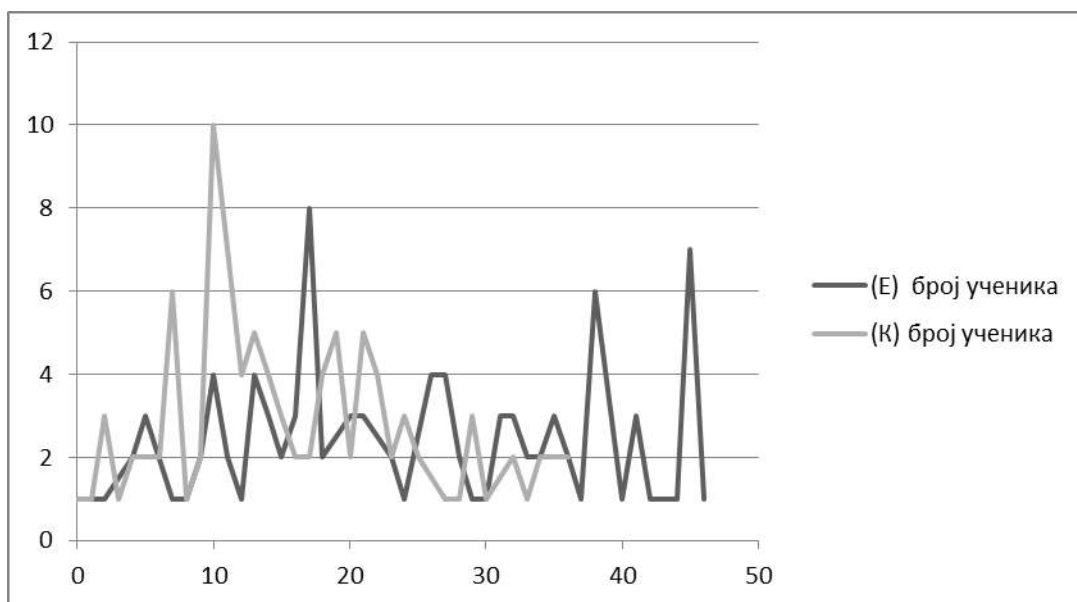
Постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на општи ликовни ниво ученика, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање општег ликовног нивоа ученика у експерименталној групи ($F=95,07$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе, која је на самој граници ($F=0,04$, $p=0,84$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,50 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 50% варијансе зависне варијабле – општи ликовни ниво ученика у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Резултати указују на то и да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на укупан ниво ликовно-обликовног развоја, а након уклањања утицаја резултата на тесту у иницијалном мјерењу. Резултати су показали да је експериментални програм утицао на побољшање ликовно-обликовног развоја код ученика у експерименталној групи ($F=131,70$, $p=0,00$). Резултати Левеновог теста говоре у прилог једнакости варијанси (промјенљивости) резултата у двије групе ($F=0,38$, $p=0,54$). Парцијлни Ета ефекат износи 0,58 што говори у прилог томе да је према Коеновом (Cohen, 1988) критеријуму веома велики утицај, те да се 58% варијансе зависне варијабле – ликовно-обликовног развоја у финалном мјерењу у експерименталној групи може објаснити експерименталним програмом – независном варијаблом.

Анализом појединачних и укупних резултата ликовно-обликовног и ликовно-креативног развоја може се закључити да су ученици експерименталне групе у финалном мјерењу постигли много боље резултате од ученика контролне групе и да је добро осмишљен експериментални програм којим се кроз аудио, визуелне и вербалне подстицаје покушало утицати на когнитивна и естетска постигнућа које смо процјењивали на основу тестова ЛВ1 и ЛВ2 и низа фактора који су испитивани, а односе се на когнитивне и естетске сфере личности дјетета.

Графикон 4

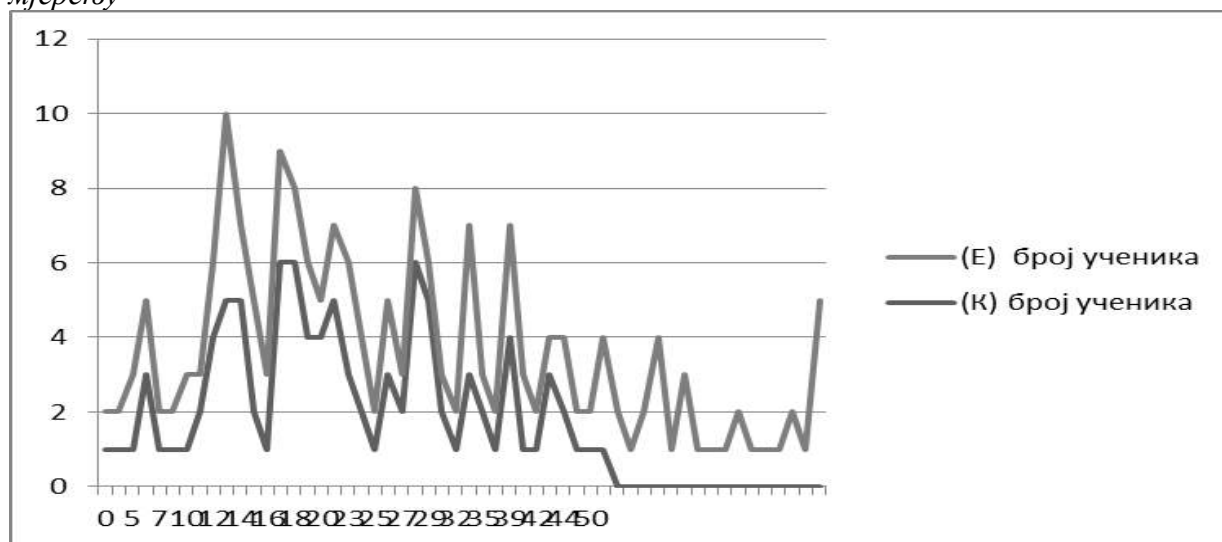
Дистрибуција резултата на тесту ликовно креативног развоја у финалном мјерењу



На Графикону 4 приказан је укупни резултат ликовно-креативног развоја у контролној и експерименталној групи. На x оси приказани су појединачни резултати, на y оси број ученика. На основу резултата на графикону може се закључити да ученици експерименталне групе постижу боље резултате од ученика контролне групе. Максималан број бодова (46) остварио је 1, (45) 9 ученика експерименталне групе, док је у контролној групи највиши број бодова (36) остварило 2 ученика.

Графикон 5

Дистрибуција резултата на тесту ликовно-обликовног развоја у финалном мјерењу



На Графикону 5 приказан је укупни резултат ликовно-обликовног развоја у контролној и експерименталној групи. На х оси приказани су појединачни резултати, на у оси број ученика. На основу резултата на графикону може се закључити да ученици експерименталне групе постижу боље резултате од ученика контролне групе. Максималан број бодова (66) остварило је 5 ученика експерименталне групе, док је максималан број бодова у контролној групи (54) и остварио га је један ученик.

Развој појединих фактора когнитивних и естетских постигнућа: разлике између дјечака и дјевојчица у финалном мјерењу

У оквиру овог задатка испитано је да ли се дјечаци и дјевојчице разликују у нивоу когнитивних и естетских постигнућа и кренуло се од претпоставке да неће постојати разлике између дјечака и дјевојчица. Резултати претходних истраживања различити су, тако да смо кренули од теоријске претпоставке о једнаком потенцијалу за развој ликовне креативности и дјечака и дјевојчица. Циљ је био је да се испита постоје ли статистички значајне разлике између ученика и ученица у погледу когнитивних и естетских постигнућа. Разлике су испитане у односу на општу ликовну креативност у финалном мјерењу, у односу на ликовну перцепцију и ликовну рецепцију као апрецијативне способности у финалном мјерењу, у односу на сумиране димензије ликовно-креативног и ликовно-обликовног развоја, односно когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу. Резултати МАНОВА теста приказани су у Табели 8.

Табела 8

Разлике између дјечака и дјевојчица у нивоу ликовно-креативно-обликовног развоја као мјери њихових когнитивних и естетских постигнућа

Фактор	Пол	N	M	SD	Анализа варијансе MANOVA	
					F	p
Општа ликовна креативност ЛВ1 у финалном мјерењу	Мушки	45	18,31	8,53	0,54	0,46
	Женски	53	19,49	7,35		
Ликовна перцепција ЛВ1 у финалном мјерењу	Мушки	45	10,62	2,72	0,17	0,68
	Женски	53	10,83	2,27		
Ликовна рецепција ЛВ1 у финалном мјерењу	Мушки	45	8,56	3,04	1,69	0,20
	Женски	53	7,77	2,90		
Ликовно-креативни развој изражен као мјера когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу	Мушки	45	33,40	12,93	0,03	0,86
	Женски	53	34,30	12,48		
Ликовно-обликовни развој изражен као мјера когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу	Мушки	45	24,85	19,71	0,05	0,82
	Женски	53	24,63	18,74		

На основу резултата MANOVA теста у Табели 8 може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа, односно постигнутих резултата на свим тестовима којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа ученика, на основу ликовно-креативно-обликовног развоја. Не постоје статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица кад је у питању општа ликовна креативност ($F=0,54$, $p=0,46$), као и ликовна перцепција ($F=0,17$, $p=0,68$), ликовна рецепција ($F=1,69$, $p=0,20$), ликовно-креативни развој ($F=0,03$, $p=0,86$) и ликовно-обликовни развој ($F=0,05$, $p=0,82$). Да би се испитао појединачан допринос на тесту ЛВ2, а односи се на ликовно-креативни и ликовно-обликовни развој, тестираће се разлике између дјечака и дјевојчица у односу на појединачне факторе (редефиницију, оригиналност, елаборацију, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност и флуентност) за ликовно-креативни развој и (обликовни и оптичко-тематски развој, општи ликовни и ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, те индивидуалност) за ликовно-обликовни развој.

Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу појединачних фактора креативности као аспеката когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу

У оквиру овог задатка испитано је да ли се дјечаци и дјевојчице разликују у нивоу појединачних фактора ликовно-креативног развоја (флексибилности и флуентности, редефиниције и оригиналности, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборације) и кренуло се од претпоставке да неће постојати разлике између дјечака и дјевојчица. Резултати

претходних истраживања различити су, тако да смо кренули од теоријске претпоставке о једнаком потенцијалу за развој ликовне креативности и дјечака и дјевојчица.

Резлтати МАНОВА теста приказани су у Табели 9.

Табела 9

Разлике између дјечака и дјевојчица у нивоу појединачних фактора когнитивних и естетских постигнућа

Фактор	Пол	N	M	SD	Анализа варијансе MANOVA	
					F	p
Рedefиниција (финално мјерерње)	Мушки	45	3,00	1,78	0,05	0,82
	Женски	53	3,08	1,57		
Оригиналност (финално мјерерње)	Мушки	45	5,58	3,06	0,09	0,77
	Женски	53	5,75	2,81		
Елаборација (финално мјерерње)	Мушки	45	2,49	1,58	0,01	0,96
	Женски	53	2,49	1,61		
Осјетљивост за ликовни проблем (финално мјерерње)	Мушки	45	5,33	3,06	0,01	0,96
	Женски	53	5,30	2,95		
Флексибилност (финално мјерерње)	Мушки	45	5,29	2,93	0,01	0,96
	Женски	53	5,32	2,97		
Флуентност (финално мјерерње)	Мушки	45	2,69	1,41	0,54	0,46
	Женски	53	2,91	1,50		

На основу резултата MANOVA теста у Табели 9 може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа, односно постигнутих резултата на свим тестовима ликовно-креативног развоја.

Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу обликовног развоја као естетском аспекту постигнућа у финалном мјерење

У оквиру овог задатка испитано је да ли се дјечаци и дјевојчице разликују у нивоу појединачних фактора ликовно-обликовног развоја (обликовном и оптичко-тематском развоју, општем ликовном и нивоу ликовног укуса, обликовном искуству и ликовној техници, те ликовној индивидуалности) с претпоставком да неће постојати статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица. Резултати претходних истраживања различити су, тако да се кренуло од теоријске претпоставке о једнаком потенцијалу за

развој ликовно-обликовног развоја дјечака и дјевојчица. Резлтати МАНОВА теста приказани су у Табели 10.

Табела 10

Разлике између дјечака и дјевојчица у нивоу фактора ликовно-обликовног развоја

Фактор	Пол	N	M	SD	Анализа варијансе MANOVA	
					F	p
Обликовни развој (финално мјерерње)	Мушки	45	5,58	3,69	0,06	0,81
	Женски	53	5,40	3,68		
Оптичко-тематски развој (финално мјерерње)	Мушки	45	6,09	3,64	0,33	0,57
	Женски	53	6,49	3,30		
Ниво ликовног укуса (финално мјерерње)	Мушки	45	5,31	3,22	0,32	0,57
	Женски	53	5,66	2,91		
Обликовно искуство и ликовна техника (финално мјерерње)	Мушки	45	4,93	3,05	0,03	0,87
	Женски	53	5,04	3,09		
Индивидуалност (финално мјерерње)	Мушки	45	5,62	3,10	0,01	0,96
	Женски	53	5,63	3,09		
Општи ликовни ниво (финално мјерерње)	Мушки	45	6,09	3,51	0,11	0,74
	Женски	53	5,98	3,66		

На основу резултата MANOVA теста у Табели 10 може се закључити да не постоје статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у нивоу појединих фактора ликовно-обликовног развоја.

ДИСКУСИЈА

Предмет истраживања постављен је као испитивање утицаја вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја, као експерименталног програма, на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе. Когнитивна и естетска постигнућа мјерена су тестовима ЛВ1 и ЛВ2 који мјере ликовно-креативно-обликовни развој са својим аспектима, базирајући се управо на когнитивну и естетску сферу.

Испитивање когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе посебно је значајно због данашње концепције естетског васпитања у којем је главна карика естетско-емоционални доживљај, при чему су менталне функције као што су опажање и вредновање подређене доживљају и теоријски недовољно одређене, али и недовољно испитане.

Циљ оваквог експерименталног програма био је да се утврди утицај програма на повећање нивоа когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе. Испитивање је реализовано у четири одјељења шестог разреда (два контролна, два експериментална одјељења) основне школе на подручју града Требиња. Програм је трајао једно полугодиште и добијена је сагласност Министарства просвјете и културе Републике Српске и Наставног вијећа школе.

Састављању експерименталног програма приступило се на основу *Наставног плана и програма*. Основу експерименталног програма чини наставни програм за шести разред основне школе.

Настава ликовне културе, као један од систематизованих и плански организованих видова естетског васпитања обезбјеђује шансу за развој значајних подручја когнитивног и естетског развоја. Значај подстицања когнитивних и естетских постигнућа посебним експерименталним програмом, који је осмишљен тако да прати и буде усклађен са актуелним Наставним планом и програмом, огледа се у потреби за унапређењем постојећег приступа настави ликовне културе. Према резултатима овог експерименталног истраживања може се закључити да су ученици који су били дио експерименталне групе постигли значајно боље резултате од ученика контролне групе након увођења експерименталног програма који је био осмишљен тако да подстиче когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе, а реализован је једно полугодиште у два шеста разреда основне школе. Експериментални програм осмишљен је тако да кроз вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје утиче на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе. Прије реализације експерименталног

програма, ученицима су дати тестови како би се утврдио тренутни ниво когнитивних и естетских постигнућа ученика и након тога утврдиле разлике између контролне и експерименталне групе, како би се уједначиле групе. Хипотеза која се односила на то да неће постојати разлике између контролне и експерименталне групе у нивоу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе, у иницијалном мјерењу је и потврђена. Кренуло се с претпоставком да ће ученици нормативно имати сличан ниво когнитивних и естетских постигнућа у свим одјељењима јер сви слушају предавања која су осмишљена по истом наставном плану и програму за предмет ликовне културе. Испитаници експерименталне групе постигли су статистички значајно боље резултате у свим аспектима којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа ученика, у односу на контролну групу, након увођења експерименталног програма. Аспекти којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе обухватили су следеће факторе: редефиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност, флуентност, те обликовни и оптичко-тематски развој, општи ликовни и ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, те ликовна индивидуалност.

На основу резултата се може закључити да је нулта хипотеза која се односила на претпоставку о непостојању разлика између контролне и експерименталне групе у когнитивним и естетским постигнућима у иницијалном мјерењу потврђена. Овај резултат је у вези са претпоставком о развојном нивоу креативности који карактерише узраст 11, 12 година.

Резултат који указује на претпоставку о постојању разлика између контролне и експерименталне групе у погледу ликовне перцепције у иницијалном мјерењу такође говори у прилог потврде нулте хипотезе да је једнак ниво когнитивних и естетских постигнућа у обје групе.

Потврђена је нулта хипотеза која се односи на непостојање разлика између контролне и експерименталне групе у погледу нивоа ликовне рецепције у иницијалном мјерењу. Кренуло се од претпоставке о постојању истог степена апрецијативних способности како би се експерименталним програмом могло пратити напредовање у експерименталној групи и утврдити евентуалне разлике у експерименталној групи што би нас навело на закључак да постоји заиста могућност подстицања апрецијативних способности у прилог чему иду и сродна истраживања.

Потврђена је нулта хипотеза у оквиру које се претпоставило да не постоје разлике између контролне и експерименталне групе у погледу когнитивних и естетских постигнућа у иницијалном мјерењу.

На основу циља истраживања, дефинисана је главна хипотеза; да ће увођење експерименталног програма у настави ликовне културе утицати на когнитивна и естетска постигнућа ученика операционализована постигнућем на тестовима који мјере ликовно-креативно-обликовне способности које су уско везане управо за естетска и когнитивна постигнућа.

Из ове хипотезе, постављене су двије потхипотезе и то да се претпоставља да ће се појавити статистички значајне разлике између ученика контролне и експерименталне групе у нивоу когнитивних постигнућа операционализованих на основу дивергентних способности (оригиналног, флексибилност, флуентност, редефиниција, елаборација), ликовне перцепције и друга, да се очекује да ће под утицајем експерименталног програма испитаници експерименталне групе показати већи степен естетских постигнућа операционализованих на основу димензија: ликовна рецепција, фактора елаборације, осјетљивост за ликовни проблем, те обликовни и оптичко-тематски развој, општи ликовни и ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, као и ликовна индивидуалност, у односу на контролну групу.

Резултати који говоре у прилог томе да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на когнитивна постигнућа ученика, мјерена на основу фактора (флексибилност, флуентност, оригиналност, редефиниција, елаборација), ликовна перцепција, мјерених тестовима ЛВ1 и ЛВ2, у финалном мјерењу потврђују хипотезу.

Добијени резултати у складу су са претходним сродним истраживања (Selaković, 2015; 2017, Duh i sar. 2012, Стојановић Стошић, 2017, Стојановић Стошић, Стојадиновић, 2016; Torshilova & Boyakova, 2018) указала су на значај подстицања ликовне креативности. Ова истраживања су потврдила да увођење експерименталних програма, који су посебно осмишљени, прилагођени и усклађени са постојећим наставним планом и програмом, те усмјерени на подстицање аспеката креативности, заиста утиче на развој тих специфичних способности.

Као значајан аспект овог рада је и могућност подстицања ликовне апрецијације. Истраживање Торшилове и Бојакове које су у свом истраживању настојале да утврде динамику развоја ликовне апрецијације модерне дјеце узраста од 4 до 9 година и добиле резултат који указује на то да у периоду од осам и девет година ниво децје ликовне

апрецијације опада због асимилације културних норми масовне умјетности (Torshilova & Boyakova, 2018), те би из тог разлога такође било значајно прилагодити програм наставе ликовне културе ученицима и ићи корак испред наметнутих културних норми масовне умјетности. Слично су добили Дух, Корошец Бовен (Duh & Korošec Bowen, 2014) пратећи развој умјетничких способности ученика основних школа у Словенији, узраста десет и једанаест година и добили резултат да је просјечан степен способности апрецијације умјетности.

Кад су у питању истраживања релација фактора ликовне креативности којима смо испитали когнитивна и естетска постигнућа, истраживање које су реализовали Херцог, Лоперд и Дух међу ученицима петих разреда основне школе, добили су резултат да постоји линеарна корелација између три фактора која омогућују ликовну креативност (редефиниција, елаборација и флуентност). Потврђена је линеарна повезаност два фактора која подстичу креативност (оригиналност и флексибилност). Пронађене су линеарне корелације између фактора који олакшавају и подстичу умјетничко стваралаштво код дјечака и дјевојчица. Групе су показале везу између елаборације и оригиналности и између редефинисања и осетљивости на ликовне проблеме дјечака. Код девојчица, потврђена је линеарна корелација између групе формиране као фактор осјетљивости на ликовне проблеме са елаборацијом и редефинисањем. У зависности од пронађене корелације, закључили су да дјевојчице и дјечаци долазе до рјешавања умјетничких проблема на нешто друкчији начин. Можемо закључити да су генерално ученици петих разреда, без обзира на пол, постигли сличне резултате (Herzog, Loperd i Duh, 2017).

Резултати који указују и на то да постоје статистички значајне разлике између контролне и експерименталне групе након увођења експерименталног програма у односу на естетска постигнућа ученика операционализована на основу димензије ликовна рецепција, фактора елаборације, осјетљивост за ликовни проблем, те обликовни и оптичко-тематски развој, општи ликовни и ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, те ликовна индивидуалност.

Ови резултати су такође у складу са налазима претходних истраживања (Barnes, 1993, Selaković, 2017). Бојакова и Торшилова истраживале су могућност дијагностичке процјене музичког и естетског развоја дјеце узраста од 4 до 10 година, спроводећи процедуру у вртићима и основним школама. Кључни аспект рада био је концепт естетског развоја и експериментални модел естетских способности. Резултати студије указују на међусобни утицај визуелних, моторичких, музичких способности одрастања дјеце у контексту њихове перцепције различитих умјетности (Boyakova & Torshilova, 2017). Дух,

Херцог и Швејц пратили су могућност подстицања ликовне апрецијације ученика од 14 до 15 година, поступком постепеног откривања умјетничког дјела. Поступци су примијењени у двије групе – у једној су приказиване слике са реалистичним, а у другој са апстрактним мотивима и показало се да је поступак погоднији да се примјењује у групи гдје су приказане слике са реалистичним мотивима. У тој групи су дјеца била више мотивисана и надахнута, активно су разговарала и посљедично подизала ниво апрецијације (Duh, Herzog & Švec, 2016). Шабман и сар. су, истражујући о развојним аспектима ликовне апрецијације, добили резултате који су у складу са прелазом од афективног према све више когнитивном, знању заснованом на естетском осјећају. Са годинама изгледа да се шири опсег онога што се може сматрати умјетношћу и естетски угодним, укључујући апстрактну и двосмислену модерну умјетност. Ова студија поново подвлачи важност емоционалне обраде као основе, што се често претпоставља, али сада се емпиријски приказује да су емоције најјачи предиктор ликовне апрецијације (Schabmann et al. 2015).

Потврђена је трећа нулта хипотеза да не постоји статистички значајна разлика између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе. На основу резултата истраживања могло се запазити да не постоји статистички значајна разлика између дјечака и девојчица ни на основу једног критеријума којима су процјењивана когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда. Разлике су испитане у односу на општу ликовну креативност у финалном мјерењу, у односу на ликовну перцепцију и ликовну рецепцију као апрецијативне способности у финалном мјерењу, у односу на сумиране димензије ликовно-креативног и ликовно-обликовног развоја, односно когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу

Резултати претходних истраживања различити су, тако да се кренуло од теоријске претпоставке о једнаком потенцијалу за развој ликовне креативности и дјечака и дјевојчица. Дух и Будефелд (Duh i Büdefeld 2018) испитали су разлике између дјечака и дјевојчица у другом разреду основне школе у односу на чиниоце ликовног развоја и добили да те разлике не постоје иако су примјетили да дјевојчице и дјечаци користе различите когнитивне стратегије које су изазване тестовима креативности. Заревски, Матешић и Матешић (Zarevski, Matešić и Matešić, 2010) наводе да постоји тренд смањења разлика између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивне процјене умјетничких дјела.

Ово истраживање указало је на потребу и могућност подстицања когнитивних и естетских аспеката, а посебно је значајно то што се пратио сваки аспект којим су мјерена ова постигнућа и тачно се видјело на који начин се може унаприједити који аспект ликовног развоја. На примјер, ако узмемо фактор когнитивних постигнућа редифинисање

чија карактеристика је стварање могућности за препознавање и стварање ликовних елемената на нови начин, добијени резултат указао је на то да се овај аспект креативности може подстицати и да постојећи наставни програм треба унаприједити јер резултати указују на то да је потребно осмислити посебне програме који ће подстицати све аспекте креативног развоја. У овом истраживању у оквиру експерименталног програма настојало се утицати на све аспекте креативности, па је на примјер ученицима приказана репродукција ноћних пејзажа Саврасова у оквиру наставне јединице „Пејзаж у ноћи“. Разговарали су о приказаним пејзажима на тему утицаја свјетлости на боју одређених предмета, и шта се дешава у ноћи са бојама пејзажа. Циљ оваког приступа био је развијање тачног запажања и перцепције кроз размишљање о извору освјетљења и положају сјенки. Након тога ученици су добили задатак прво да папир обоје средњим тоном сиве боје па да наносе црни цртеж, са бијелим освјетљењима. Наставник је у току рада био модератор облизио је ученика и радио колективне и индивидуалне коректуре. Током рада ученици су слушали Моцартове композиције. Циљ је био развијање естетског осјећаја за уочавање визуелних феномена свјетлости и сјенке, развијање осјећаја за стварање ликовних дјела са наглашеним контрастом свијетло-тамно. Примјер како је реализован један час у оквиру експерименталног програма приказан је због илустрације. Овакав приступ учинио је да су ученици експериментлане групе који се у иницијалном мјерењу нису разликовали од контролне ни по једном аспект креативности, показали значајан напредак након реализације експериментланог програма, у односу на контролну групу. Примјер који је наведен у вези је са свим аспектима креативности, а резултати истраживања указали су на то да је овакав начин рада утицао на когнитивна и естетска постигнућа ученика. Експериментални програм који је прилагођен узрасту и могућностима дјеце у вези је са напредовањем развојних аспеката у зони наредног развоја јер Лав Виготски (1977) указује на то да сарадња или социјална интеракција која се одвија са другом компетентнијом особом, а што се дешава у зони наредног развоја, омогућује дјетету да успешније рјешава сложеније задатаке, него што би то остварило самостално. На тај начин дијете увјежбава когнитивне функције чиме се стварају новине у развоју, а што се могло пратити посматрањем начина рада дјеце прије и након експерименталног програма у овом истраживању. Дјеца су показала напредак у свим задацима и било је много једноставније и љепше радити тестирање након експерименталног програма.

Оригиналност као аспект креативности, којим смо испитали когнитивна постигнућа у настави ликовне културе, а који се односи на стварање маштовитих креативних дјела у оквиру којих су повезани елементи на непоновљив начин у вези је са

начином на који су ученици реализовали своје радове. Ранко (Runco, 2007) сматра да је тешко одвојити оригиналност од креативности јер су креативни продукти увијек оригинални, али су и више него само оригинални, те та оригиналност може имати одлику новости, јединствености, неконвенционалности и неуобичајености. С тим у вези су и добијени резултати овог истраживања који указују на значај подстицања оригиналности у настави ликовне културе. Експериментланим програмом који је примијењен у овом истраживању подстицан је и овај аспект креативности, што се може видјети и на основу наведеног примјера једног реализованог часа у оквиру експериментланог програма гдје је јасно показано ликовно планирање и указивање на ликовне законитости.

Испитаници експерименталне групе су постигли боље резултате од контролне групе и код једног од фактора креативности којим смо испитали естетска постигнућа – осјећај за ликовни проблем који је у вези са сензитивношћу и осјетљивошћу за боје, облике, равнотежу, те се може закључити да је експериментални програм подстицао и овај аспект. Из примјера који је наведен као један час у оквиру ког је реализован експериментлани програм, може се запазити да се овај аспект подстицао нпр. кроз разговор о утицају свјетлости на боју одређених предмета, и шта се дешава у ноћи са бојама пејзажа, што је утицало на развијање перцепције кроз размишљање о извору освјетљења и положају сјенки.

Експериментални програм утицао је на експерименталну групу и кад је у питању фактор креативности – флексибилност који се може објаснити као способност за тражење нових ликовних рјешења, а који се односио на когнитивна постигнућа. У складу са примјером који је приказан може се извести закључак да се на основу приказаних репродукција пејзажа Саврасова, разговора на ту тему, објашњења о утицају слабог освјетљења на интензитет боје предмета, те на основу промишљања о извору освјетљења и положају сјенки, утицало на развој овог аспекта креативности, тј. осјећаја за стварање нових ликовних дјела са наглашеним контрастом свијетло-тамно.

Испитаници експерименталне групе напредовали су у финалном мјерењу у односу на контролну групу и у погледу фактора – флуентност који представља призивање у свијест претходно усвојених информација и уз елаборацију односи се на когнитивни процес. Сам приступ у оквиру експерименталног програма развијао је овај аспект кроз позивање на познате предмете да би се на основу тог аспекта кроз тражење нових рјешења, развила оригиналност.

Експериментална група постигла је боље резултате у односу на контролну кад је у питању фактор елаборација, који се односи на раслојавање оригиналне идеје.

Фелдјузен (Feldhusen, 2002) сматра да је креативност процес који се састоји из четири фазе: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација. Флуентност представља призивање у свијест претходно усвојених информација, флексибилност отвореност за различите информације, и представља способност која је у мањој мјери когнитивна, елаборација представља додавање детаља на појавни план-откриће-умјетничко дјело, претходно извучених из меморије. Објашњавајући оригиналност, Фелдјузен је истакао да релевантна публика вреднује крајњи продукт активности флексибилности, флуентности и елаборације појединца и ако она донесе суд о јединствености и непоновљивости продуката онда може да се каже да је дјело оригинално. Те се из тога може закључити да оригиналност није когнитивни процес као што су флуентност и елаборација. Фактор осјетљивост за ликовне проблеме који је у вези са осјећајем за ликовне проблеме кроз осјетљивост перцепције боја, облика, хармоније и равнотеже, указује на естетска постигнућа, а осјетљивост према интелектуалним, перцептивним и емоционалним искуствима интегрише у хармонизовану цјелину (Lowenfeld, 1957).

Посматрањем наставе ликовне културе у вишим разредима основне школе, дошло се до закључка о потреби креативнијег приступа настави с циљем развијања когнитивних и естетских постигнућа ученика, што су показали и резултати овог истраживања. Уобичајена артикулација часа наставе ликовне културе у оквиру које наставник саопшти ученицима ликовну тему, укратко поразговара са њима о томе који мотив би реализовали, објашњава им технике и после тога ученици самостално раде до краја часа, није се показала ефикасном јер дјеца контролне групе у овом истраживању нису показала напредак након једног полугодишта слушања таквог предавања. Овакав приступ настави смањује ниво креативности дјеце, коју би требало подстицати на креативност, а не поучавати их креативности. Резултати овог истраживања показали су да су ученици контролне групе, у оквиру које није реализован експериментални програм кроз вербалне, аудио и визуелне подстицаје, показали знатно лошије резултате од ученика у експерименталној групи у којој је једно полугодиште реализован експериментални програм прилагођен њиховом узрасту. С обзиром на то, дошло се до закључка о значају подстицања дјечјих когнитивних и естетских подручја и измјени досадашњег приступа који не подстиче когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе. Подстицање ликовне креативности дјеце омогућује развој памћења, учења и повезивања наученог, а то представља базу за развој визуелног мишљења и у вези је директно са развојем опште ликовне креативности ученика (Selaković, 2015).

Интелектуално разумијевање слике претходи естетском доживљавању. Сматра се да дјеца умјетничко дјело по естетским вриједностима почињу процјењивати тек у тринаестој години, а у шеснаестој години може се плански постићи естетско расуђивање о умјетничким дјелима (Танау, 1989). Иако дијете релативно касно постаје способно да естетски процјењује естетске вриједности, то не значи да дјецу и прије узраста од тринаест година не треба постепено уводити у свијет процјењивања умјетничких дјела, јер дјеца у ранијем периоду радо гледају умјетничка дјела која побуђују емоције код њих.

На основу резултата овог истраживања, теоријског приступа и сродних истраживања изведен је закључак да је експериментални програм ефикаснији у односу на наставу која не примјењује вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје у настави ликовне културе што би позитивно утицало на ликовни развој ученика.

Родитељи и наставници имају јако значајну улогу у цјелокупном развоју когнитивних и естетских постигнуа ученика и јако је битно да буду заинтересовани за ликовно изражавање дјеце од самих почетака, те да долазе до информација о значају и начину подстицања ликовног изражавања који утиче за развој личности уопште, а посебно креативне.

Оно што се могло закључити на основу теоријских анализа јесте да су јако значајни први подстицаји који не би смјели да ограничавају дјецу тематиком или ликовном формом да се слободно изражавају, што говори у прилог томе да је најбитније прво створити пријатне услове за рад у оквиру којих ће дијете осјетити радост истраживања ликовним материјалима, ослободити га шаблонског ликовног израза, Посебан је значај музике као подстицајног фактора у развоју ликовног израза јер музички ритамови подстичу појаву ритма у ликовним радовима дјеце. Управо је познавање музичког укуса и праваца један од фактора који може допринијети конципирању наставних програма у циљу култивисања музичког укуса и проширивања музичких преференција ученика (Dobrota i Reić Ercegovac, 2014).

Резултати истраживања који су добијени указују на значај подстицања когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе и зато би настава као сложен и организован процес учења и поучавања, морала бити темељно планирана и организована. У самом току рада са ученицима увиђају се пропусти, јер поред задатка курикулума за предмет ликовну културу да подстиче, развија и његује стваралаштво, увиђа се још значајнији аспект, а то је да се стваралаштво односи и на реакцију дјеце на умјетност и начин култивисања њиховог уважавања сопствене традиције и културног наслијеђа. Оно што формом не могу да постигну, наставници би требало додатним усвршавањем и радом

на себи и својој сензитивности, како би у оквиру наставе ликовне културе развијали љубав према вриједностима које посједују умјетничка дјела и облици умјетности, мотивисали ученика и развијали интересовања и потребе за посјећивање изложби, галерија, музеја како би се упознали и са оригиналним умјетничким дјелима, а што би било јако подстицајно за њихов ликовни израз (Павловић, 2013; Selaković, 2011, Housen, 2001-2001). Оно што можда наставници и не знају и што их можда и спречава да се додатно ангажују јесте неупућеност у то да није потребна дуготрајна обука да би препознали и развили талент, већ само оријентација и мотивација за то (Feldhusen, 2002).

Културно-историјска теорија Виготског даје велике могућности и доказе да је подстицање врло битно и да је сарадња са другима моћно оружје за напредак у когнитивном простору, управо на основу концепта зоне наредног развоја као динамичког поља у оквиру ког се ствара све потенцијално ново, и колико је у вези са когнитивним тако је у вези и са естетским доживљајем (Шкорц, 2015).

Често се деси да емоционална ограничења блокирају развој дјететових интелектуалних способности, што може негативно дјеловати на дјечји креативни израз. Наставник и родитељ могу на основу цртежа пратити и аспекте развоја, као што су перцептивни, моторни, интелектуални, емоционални, социјални и креативни, а индикатор развоја когнитивних способности је и разумијевање свијета, што зависи и од тога да ли је дијете успјело да формулише своје концепте. А све то се може пратити на цртежу кроз стереотипне шеме и понављање или флексибилну употребу истих (Lowenfeld, 1957). Из овог разлога је такође битно да наставник препозна ове концепте и адекватно их процијени и оцијени, како не би фаворизовао стереотипност која може негативно да се одрази на ликовно стваралаштво.

У циљу подстицања когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе, запажа се значај развоја ликовне апрецијације, што је у циљу подстицања перцепције и рецепције, евалуације и интернализације умјетничких дјела, а што представља комплексну карактеристику креативног процеса (Selaković, 2017; Duh, 2016; 2019). Кроз умјетничко дјело могуће је подстицати разне аспекте, као што су осјетљивост за запажање, техничка спретност и сензибилитет за поједине технике, да се покрене машта и фантазија, да се пробуде емоције, чиме ће чулни надражај, директно повезан са искуством, емоцијама, асоцијацијама и сјећањима, утицати на то да се након апрецијације створи продуктивна ситуација која би мотивисала дијете на ликовно стваралаштво (Selaković, 2015, 2017). Савремено ликовно образовање би требало да развија и продуктивне и рецептивне способности у умјетности у циљу рада на свеобухватном развоју умјетности ученика, јер

је сада углавном већи значај дат умјетничкој експресивности, а мање развоју ликовне апрецијације (Duh i sar.2012; Schabmann et al. 2015; Torshilova & Boyakova, 2018).

У оквиру наставе ликовне културе, наставници би требало да развијају љубав према вриједностима које посједују сва дјела и облици умјетности, те стварати интересовања и потребе за посјеђивање изложби, галерија, музеја, што је препорука савремене наставе (Selaković, 2011). Уз све наведено, важно је створити и пријатну атмосферу за рад, а оно што се посебно узима као битно је пријатељски односи уз међусобно уважавање наставника и ученика, обраћање ученику прилагођено његовом искуству и узрасту, подстицање радозналости и одабира техника, материјала и умјетничких дјела, што буди активан стваралачки однос према раду и животним вриједностима. За све то, битно је да наставник има компетенције и способности за препознавање психолошких, емоционалних и социјалних аспеката развоја личности дјетета, а поред тога, важно је да наставник зна теорију и праксу предмета ликовна култура, те да поседује дидактичко-методичка знања и свијест о томе колико је важна његова улога у развоју креативности ученика (Војводић, 2015).

Педагошке импликације рада огледају се у потреби за корекцијом постојећих курикулума и едукацији наставног кадра у настави ликовне културе. Резултати овог истраживања су показали да је велики значај мотивације ученика у настави ликовне културе у постизању бољих постигнућа. Ово нам говори да би наставници више пажње требали посветити мотивацији ученика, примјењујући у пракси вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје. Ови подстицаји треба да допринесу стварању опуштеније атмосфере у учионици. Његовање другарског односа на релацији наставник – ученик, слобода у изражавању подстакнута ангажовањем више чула и поштовање личности сваког ученика у наставном процесу подстичу дијете да се сигурније ликовно изрази, без страха од евентуалних грешака. Резултати ове студије упозоравају на потребу за креативнијим приступом настави с циљем развијања свих аспеката креативности ученика, односно когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе.

ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОЗИ

Теоријски дио истраживања имао је за циљ дефинисање основних појмова наведених у самој теми рада. Покушало се доћи до успостављања узрочно–последничних веза између појмова који се односе на подстицање и мотивацију ученика са постизањем когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе. Когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе су објашњена кроз активацију и развој когнитивних, афективних и психомоторних способности, стицање знања, вјештина и навика у процесу уочавања, доживљавања, стварања и вредновања лијепог. У раду је посматран паралелни развој когнитивних способности са развојем ликовног изражавања као једним од аспеката естетског постигнућа. Објашњена је веза између знања, креативности и школског постигнућа. Дефинисани су поступци подстицања дјечјег ликовног израза у млађем школском узрасту. Наставне методе у методици ликовне културе су објашњене из аспекта васпитне методе подстицања да би се уочио значај коришћења наставних метода у сврху мотивације ученика за стваралачки рад. У теоријском дијелу истраживања посебна пажња посвећена је осврту на тангетна истраживања и дошло се до закључка да су резултати квази-експерименталног истраживања у складу са претходним сродним истраживањима у настави ликовне културе.

На основу резултата истраживања може се закључити да је осмишљени експериментални програм који се односио на аудитивне, вербалне и визуелне подстицаје на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе значајно допринио развоју тих способности ученика. Све хипотезе су потврђене. Нулте хипотезе које смо поставили у вези са уједначавањем група, такође су потврђене. Оно што је битно истаћи је да се четири разреда, распоређена у двије групе, контролну и експреименталну, нису статистички значајно разликовала у погледу когнитивних и естетских постигнућа у иницијалном тестирању. Сви су до тада радили по истом Плану и програму за наставни предмет ликовна култура. Експериментални програм, којим су се у складу са наставним планом подстицала когнитивна и естетска постигнућа, с освртом на аутивне, вербалне и визуелне аспекте, седмично је реализован у два експериментална разреда. Реализација тог програма је трајала једно полугодиште. У друга два разреда која су чинила контролну групу, није реализован поменути програм. На крају полугодишта и по реализацији експерименталног програма, приступило се финалном мјерењу и у контролној и у

експерименталној групи. Експериментална група у оквиру које је реализован експериментални програм, показала је статистички значајан напредак у свим сегментима којима смо процјењивали когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе. Тестовима ЛВ1 и ЛВ2 процјењивана су и когнитивна и естетска постигнућа. ЛВ2 тест је поред основних аспеката, као што су флексибилност, редефинисање, флуентност, елаборација, осјетљивост за ликовни проблем и оригиналност, обухватио и димензије: обликовни и оптичко-тематски развој, општи ликовни и ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовну технику, те ликовну индивидуалност. Ови аспекти се односе и на когнитивна и на естетска постигнућа ученика. С тим што је било значајно видјети појединачне напретке по свим овим димензијама, али и укупни. Ови тестови су омогућили увид у појединачни и укупни ниво постигнућа.

Дисертација представља оригиналан допринос науци првенствено због теоријског и практичног значаја истраживачких питања на које одговара. Научни допринос огледа се у приступу истраживања који је осмишљен као квази-експериментални са паралелним групама. Мало је истраживања која су тако конципирана и сматрају се као најпожељнија у науци а врло су комплексна јер подразумевају строгу контролу услова и мјерење, праћење свих аспеката свог рада, напредовања програма и напредовања ученика у пољу когнитивних и естетских постигнућа и захтијева реализацију програма дужи временски период. Посебно је значајно што нису рађена сродна истраживања на узрасту 11 и 12 година. Познато је да је битно подстицање у најранијем узрасту, али експериментално није праћено шта се дешава са когнитивним и естетским постигнућима у овом периоду. Кандидат је своја упоришта поткријепио и теоријски и налазима сродних истраживања. Практични допринос резултата огледа се у томе што би стручњацима из праксе ови резултати могли бити од помоћи да схвате тешкоће са којима се сусрећу ученици у настави ликовне културе, што им може помоћи у осмишљавању прилагођеног програма, усмјереног на сваког ученика са различитим развојним нивоима.

Приједлог за будућа истраживања је да се обухвати већи број чулних модалитета, као што је на примјер тактилни и мирисни. Препорука је и да се ради још метода уједначавања група, као и да се укључи више школа. Могла би се направити и компаративна анализа когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе након увођења експерименталног програма и у другим земљама. Сличан програм би могао да се осмисли и у оквиру предмета који су сродни, као што су музичка култура, српски језик. Препорука за будућа истраживања би могла бити и наставак праћења успјеха дјеце која су била дио узорка истраживања. Водећи се теоријом Виготског о подстицању

одређених способности у зони наредног развоја, могао би се осмислити програм сличан овом, којим би се пратило напредовање ученика у области когнитивних и естетских постигнућа. Водећи се теоријом Виготског, Козулин (Kozulin, 1998) је сматрао да се концепт зоне наредног развоја може интерпретирати квалитативно и квантитативно кроз приступ динамичкој процјени, а што би подразумевало учење у сарадњи са нивоима помоћи (Когнитивни и мотивационо-афективни). То би омогућило праћење когнитивних и естетских постигнућа ученика са или без помоћи одраслог.

ЛИТЕРАТУРА

- Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8–13*. London and New York: Routledge.
- Belamarić, D. (1969). *Razvoj likovnih senzibilnosti učenika*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, Školska knjiga.
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the new experimental aesthetics: steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. Washington (D.C.): Hemisphere Publishing Corp.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2002). Снага музике у преобраћању живота детета – приказ књиге „Права музика за ваше дете” (Review of book). *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 4, 353–357. Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Бјекић, Д., Златић, Л. и Најдановић-Томић, Ј. (2006). Развој таксономије циљева и исхода васпитања и образовања Блума и сарадника. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу* 8, 77–96. Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Бјекић, Д., Алексић, В. и Вучетић, М. (2014). Дводимензионални модел Блумове таксономије у настави ТИО, 4. конференција са међународним учешћем, „Техника и информатика у образовању”, 1 – 3. јуна 2012. године. *Зборник радова 1*, (69–75). Чачак: Технички факултет.
- Bodroža, B., Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (3), 108–130.
- Boyakova, E. & Torshilova, E. (2017). Research of Aesthetic Development of Preschool and Primary School Children. *Espacios* 38 (56), 8 – 18.
- Blum, V. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Бојовић, Ж. (2008). Естетско васпитање у нашим уџбеницима педагогије. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10 (69–76). Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Бранковић, Д. (2001). *Педагошке теорије; научне основе и развојни токови*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Bruner, J. S. & Greenfield, P. M. (1969). Kultura i kognitivni razvoj, *Psihologija*, 1.
- Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Art Education Policy Review*, Vol. 111, No. 1, 16 – 24.
- Вечански, В, Васиљевић Благојевић, М. и Маринковић, Т. (2017). Развојни потенцијал ликовних активности. *Настава и васпитање* LXVI (2), 367–380.
- Vigotski, S. L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, S. L. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Вилотијевић, М. (1996). *Праћење, мјерење и вредновање рада школе*. Београд: Учитељски факултет – Центар за усавршавање руководиоца у образовању.
- Војводић, М. (2015). Утицај ликовног педагога на развој мотивације ученика у ликовном изражавању. У Б. Шкорц (ур.), *Уметност и теорија*, 1 (1), 50 - 57. Београд: Зборник факултета ликовних уметности.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I, II, III*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развојајуће наставе*. Београд: Учитељски факултет.

- Vrbić-Mačak, B. (2017). Likovna kreativnost i njene specifičnosti. *Educa*, 10 (10), 143 – 148.
- Vukasović, A. (1999). *Pedagogija*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor «Mi».
- Golobič, Š. (2019). Kulturna vzgoja na području glasbene umetnosti osrednjih slovenskih glasbenih institucijah. *Glasbenopedagoški zbornik*, 31, 145 – 160.
- Grijak, Đ. (2019). *Učenik, razvoj i učenje*. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Univerzitet u Novom Sadu.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64 (2), 110 – 118.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGrawHill.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Delhi: Aakar Books.
- Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Di Perna, J. C., Volpe, R. & Elliott, S. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review* 31(3), 298 – 312.
- Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2014). Students' Musical Preferences: The Role of Music Education, Characteristics of Music and Personality Traits. *Croatian Journal of Education*, 16 (2), 363-384.
- Dobrota, S. i Kovačević, S. (2007). Interkultralni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1), 119 – 129.
- Dobrota, S. i Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 105 – 114.
- Дрљача, М. (2017). *Конструктивистичка парадигма у методици ликовног васпитања*. Докторска дисертација. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Академија умјетности.
- Duh, M. i Büdefeld, A. (2018). Razlike između spolova u linearnoj povezanosti čimbenika likovnog razvoja učenika i učenica u drugom razredu osnovne škole. *Nova prisustnost*, 16 (2), 351 – 367.
- Duh, M. (2016). Art Appreciation for Developing Communication Skills among Preschool Children. *Center for Educational Policy Studies Journal* 6 (1), 70-94.
- Duh, M., Herzog, J & Švec, A. (2016). The Practical aspects of developing art appreciation. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 9 (3), 84 – 108.
- Duh, M. & Pavlić, A. (2015). Gallery-Pedagogical Activities and Fine Arts in the first three years of primary school. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 8 (2), 25 – 47.
- Duh, M & Korošec Bowen, A. (2014). The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School. *The New Educational Review*, 35 (2), 42 – 55.
- Duh, M., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (3), 625 – 655.
- Duh, M. i Zupančić, T. (2011). Metoda estetskog transfera opis specifične likovno-didaktičke metode, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (1), 42 – 75.
- Duh, M., Herzog, J. i Batič, J. (2008). Konstruktivistička paradigma kao motivacijska i obrazovna problematika u nastavi likovne kulture. U M. Cindrić, V. Domović i M. Matijević (Eds), *Pedagogy and Knowledge Society* (pp. 109 – 116). 2nd International Conference održan 13 – 15. novembra 2008. Zadar: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoji*, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Ђорђевић, Б. (2004). Светска конференција о даровитим и талентованим 2003. године у Аделаиди (Аустралија). *Педагошка стварност*, 50 (7 – 8), 694 – 700.

- Ђорђевић, Б. и Максић, С. (2005). Подстицање талената и креативности младих: изазов савременом свету. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 37(1), 125 – 147.
- Ђорђевић, В. (2011). *Музика и корелација у настави*. Sombor: Pedagoški fakultet.
- Ђурагић, Н. (2016). *Музичке преференције будућих васпитача*. Нови Сад: Свакодневни живот детета, зборник радова.
- Ђорђевић, Ј. (2009). Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века. Нови Сад: *Педагошка стварност, часопис за школска и културно-просветна питања*, (7-8), 673 – 686.
- Edens, K. & Potter, E. (2001). Promoting Conceptual Understanding Through Pictorial Representation. *Studies in Art education*, 42 (3), 214 – 233.
- Eisner, W. E. (1965). Curriculum Ideas in a Time of Crisis. *Art Education*, 18(7), 7–12.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- Eisner, W. E. (1972). The Promise of Teacher Education. *Art Education*, 25(3), 10–14.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven & London: Yale University.
- Eisner, E. W. (2002b). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web.
- Џупанић Бенић, М. (2018), Samorefleksije studenata učiteljskog studija o praktičnoj izvedbi nastave likovne culture. *Nova prisustnost*, 16 (1), 117 – 131.
- Zarevski, P., Matešić, K. i Matešić, K. ml. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. Zagreb: *Društvena istraživanja*, 4 – 5 (108 – 109), 797 – 819.
- Zdravković, S. (2012). *Percepcija*. Zrenjanin: Žarko Zrenjanin.
- Илић, М. и Милијевић, С. (2000). Дидактичко-методичке основе васпитно-образовног рада. У С. Милијевић (ур.), *Педагошко-психолошке и дидактичко-методичке основе васпитно-образовног рада*, 91-272. Друго издање. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић. Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет.
- Jacobsen, T. (2006). Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics. *Leonardo*, 39 (2), 155-162.
- Јевтић, Б. (2016). *Утицај агенаса социјализације на школско постигнуће ученика*. Ниш: Универзитет у Нишу Филозофски факултет.
- Jerković, I. i Zotović, M. (2010). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Јовановић, Б. (1998). *Школа и васпитање*. Учитељски факултет у Јагодини.
- Jurilj, J. (2018). *Učeničko vrednovanje i samovrdnovanje likovnih radova nastalih na satima Likovne kulture*. Diplomski rad. Slavonski Brod: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, dislocirani studij u Slavonskom Brodu.
- Каменов, Е. (2006). *Васпитно-образовни рад у деčјем вртићу – Општа методика*. Нови Сад: Драгон.
- Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Kant, I. (2002). О lepom i uzvišenom. Nova Pazova: Bonart.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer.
- Karlavaris, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Karlavaris, B., Čamo-Lorbek, E., Primović, K. i Maluckov, P. (1975). *Praćenje likovnog razvitka istih učenika*. Novi Sad: Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine.
- Kvašček, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Kvašček, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. München: Carl Gerber.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Косінова, О. М. (2014). Естетичне виховання творчої молоді: Історичний аспект. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 139 – 144.
- Kojić-Grandić, S. i Kojić, M. (2016). Značaj likovnog izraza i crtanja djece predškolskog i ranog školskog uzrasta iz ugla likovnog pedagoga. U L. Marinković (ur.), *Zbornik radova sa interdisciplinarnog naučno-stručnog skupa Svakodnevni život deteta*, 251 – 260.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујеђење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник института за педагошка истраживања*, 37 (2), 82 – 98.
- Kraguljac, M. i Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija.
- Krulj, R, Kačapor, S i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Treće dopunjeno izdanje. Beograd: Svet knjige.
- Kuščević, D., Dobrota, S. i Burazer, M. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. *Godišnjak Titius*, 3(3), 215 – 227.
- Kuščević, D. (2015). Likovno-umjetničko djela u nastavi likovne kulture. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 43 – 54.
- Лакета, Н. и Васиљевић, Д. (2011). Сазнајне основе наставног процеса. *Зборник радова Настава и учење-стање и проблеми* (137–148). Ужице: Учитељски факултет.
- Лакета, Н. и Василијевић, Д. (2006). *Основе дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. (3rd ed.). New York: Macmillan Company.
- Maksić, S. (1997) Efekti podsticanja darovitosti u školi. *Zbornik Više škole za obrazovanje vaspitača, Vršac*, 3, 27 – 30
- Максић, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2004). Креативност, знање и школски успјех. *Институт за педагошка истраживања Београд*, 85–105.
- Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Maksić, S. (2018). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. *Tematski zbornik Instituta za pedagoška israživanja Beograd*, 11 – 27.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Ђ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i VDPU.
- Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22 (2), 219–231.
- Малинић, Ј. (2011). *Рано искуство, личност и школски успјех*. Бања Лука: Графид.
- Маравић, М. (2014). Социјале конструкције појма дечје уметности. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46 (2), 385 – 398.
- Марковић, С. (2013). Уметничко, онтолошко и естетско као дидактичко у васпитању. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (4), 423–433.
- Marković S. i Marković D. (1994). Razlike u estetskim preferencijama kod dece tri uzrasta. *Psihologija*, 27 (3-4), 283-294.
- Martindale, C. (1990). *Clockwork Muse. Predictability of artistic change*. New York: Basic Books.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčanin, T. (2016). Učenička procjena vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture. *Učenje i nastava, Klett društvo za razvoj obrazovanja*, (1), 129 – 150.
- Матић, Е. и Мирковић-Радос (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Милошевић, Н. (2002). *Утицај сарадње породице и школе на социјално понашање и школско постигнуће ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Милошевић, Н. и Шевкушић, С. (2005). *Самопоштовање и школско постигнуће ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Миочиновић, Јб. (2002). *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Meumann, R. A. (1994). A report from the 23rd international conference on alternative education. *Phi Delta Kappan*, 75 (7), 547 – 549.
- Новаков, И. (2018). Когнитивне и персонолошке детерминанте индикатора креативности код студената. *Настава и васпитање*, 67 (3), 419 – 438.
- Ognjenović, P. (1980). Jedan ili više nivoa estetske odluke. *LEP* саопштење, 1 – 14.
- Ognjenović, P. (1985). U prilog teoriji dinamičke kompetencije ili o smislu umetnosti (II). *Psihologija* 1-2, 65–78.
- Ognjenović, P. (1994). Psihologija umetnosti – istraživanja u nas. *Psihološka istraživanja* 6, 53 – 55.
- Павловић, М. (2013). Ликовно дело као дидактички медиј у настави ликовне културе. *Иновације у настави*, 26 (3), 94–103.
- Павловић, М. (2016). *Ликовно дјело као средство и предмет поучавања: различити приступи и стратегије*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.
- Panić, V. (2005). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbeke i nastavna sredstva.
- Пантелић, М. (2014). Значај мотивације у настави ликовне културе. Научно-стручни часопис *Сварог* 9, 266 – 272.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic*. New York: Cambridge University Press, Cambridge.
- Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school - its relevance for 3 and 4 year olds. *Early Child Development and Care*, 61(1), 93–106. Преузето 21. 6. 2020 са <http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112>
- Pejić, B. i Milićević, N. (2011). Uloga likovnih elemenata u proceni slika ljudskih figura. 59. *научно-стручни skup Sabor psihologa Srbije*, Sokobanja. Knjiga rezimea radova.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Piaget, J. (1947). *The Psychology of Intelligence*. Abingdon: Taylor and Francis.
- Pijaže, Ж. i Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Попадић, М. (2016). *Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе*. Необјављен магистарски рад. Пале: Филозофски факултет Пале.
- Попадић, М. (2017). Перцепција лијепог код ученика у настави ликовне културе. *Наша школа*, бр. 1-2, 37-54. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Radonjić, A. i Marković, S. (2004). Subjektivni doživljaj slika koje pripadaju različitim slikarskim pravcima XX vijeka. *Psihologija*, 37 (4). 549 – 569.
- Richter, M. (2015). Metoda metafore u nastavi likovne kulture. *Acta Iadertina*, 12 (2), 115 – 125.
- Ружић, М., Видановић С. и Стојиљковић, С. (2015). Креативност, интелигенција и анксиозност ученика различитог школског успјеха. *Настава и васпитање*, 65 (4), 715 – 734.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. San Diego, CA: Academic Press

- Schabmann, A., Gerger, G., Schmidt, B., Wögerer, E., Osipov, I. & Leder, H. (2015). Where Does It Come From? Developmental Aspects of Art Appreciation. *International Journal of Behavioral Development*, 40, 313 – 323.
- Selaković, K. (2011). Kurikulum likovnog obrazovanja koji podstiče doživljavanje umetničkog dela, *Зборник радова* (13), 14, 221–234. Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Образовна улога уметничких музеја. *Zbornik radova*, 15 (14). Ужице: Учитељски факултет, 243–254.
- Selaković, K. (2015). *Umjetničko djelo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Селаковић, К. и Ивановић, М. (2016). Полуобликовани, отпадни и рециклирани. *Зборник радова Учитељског факултета*, 19 (18), 207 – 222.
- Selaković, K. (2017). Developing and Fostering Creativity Through the Works of Art by Young Pupils, *Revija za elementarno izobraževanje (The Journal of Elementary Education)*, 10 (2), Vol. 10, br. 2-3. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta, 261 – 275.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013). Вредновање ликовне културе и осјећања ученика. *Наша школа*, 2, 5–26.
- Станковић-Јанковић, Т. и Гојковић, В. (2015). Емоције ученика у настави ликовне културе. *Наша школа*, бр. 1, 5–15.
- Станковић-Јанковић, Т. и Зиројевић, Т. (2015). Улога учитеља у примјени егземплара ликовне умјетности и подстицању креативности ученика. У Д. Бранковић и С. Душанић (ур.), *Зборник радова са научног скупа (Бања Лука, 24. и 25. новембар 2014. године), Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва* (309–327). Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as Developing Expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies* 12 (2): 159 – 179.
- Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.
- Стојановић Стошић, М. и Стојадиновић, А. (2016). Инструментална композиција као подстицај на ликовни израз. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 7, 375–381.
- Стојановић Стошић, М. (2017). Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. 8 (2), 311–324.
- Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Сузић, Н., Станковић-Јанковић, Т. и Ђурђевић, С. (2012). Вриједносне оријентације средњошколаца и студената. *Зборник радова са Научног скупа: Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи* (259–268). Ужице: Учитељски факултет.
- Tanay, E. R. (1989). *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tinio, P. (2013). From Artistic Creation to Aesthetic Reception: The Mirror Model of Art. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* 7 (3), 265 – 275.
- Tomljenović, Z. (2016). Nastavne metode kao čimbenik kvalitete u nastavi likovne kulture. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65, 261 – 273.
- Torshilova, E. & Boyakova, E. (2018). Diagnosing Art Appreciation of Children between the Ages of Four and Nine Years. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (4.38), 564 – 568.

- Feldhusen, J. & Eng Goh, B. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal*, 8 (3), 231 – 247.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children, *High Ability Studies*, 13 (2), 179–184.
- Fidler, K. (1980). *O prosuđivanju dela likovne umetnosti-moderni naturalizam i umetnička istina*. Beograd: Beogradski izdavački-grafički zavod.
- Fiker, P. (1937). *Didaktika nove škole*. Beograd: Geca Kon.
- Филиповић, С. (2009). Значај когнитивних и креативних фактора у ликовном развоју деце. *Иновације у настави*, XXII (3), 62 – 72.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности, издавачка кућа Клетт.
- Филиповић, С. (2016). Креативност и ментални развој предшколске деце према теоријама Виктора Ловенфелда. У Л. Маринковић (ур.), *Зборник радова за интердисциплинарног научно-стручног скупа Свакодневни живот детета*, 267 – 279.
- Филиповић, С. (2017). *Методичка пракса ликовног педагога*. Београд: ауторско издање
- Филиповић, С., Јањевић Поповић, В. (2017). Утицај иницијалног образовања на стручне компетенције наставника-умјетника и наставника-неумјетника у настави ликовне културе. *Култура* 158, 213 – 239.
- Focht, I. (1984). *Uvod u estetiku*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Freeman, J. (1995). Conflicts in creativity. *European Journal for High Ability*, 6 (2), 188 – 200.
- Hagman, G. (2005). *Aesthetic experience*. Amsterdam-New York, NY: Rodopi
- Hartman, N. (2004). *Estetika*. Beograd: Dereta. Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Herzog, J., Lopert, N. i Duh, M. (2017). Examining the level of correlations between the factors of artistic creativity in pupils of Slovenian primary schools. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 10 (3), 21 – 36.
- Housen, C. A. (2001-2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, Vol. 18, No. 1, pp. 99–131.
- Consoli, G. (2012). A Cognitive Theory of the Aesthetic Experience. *Contemporary Aesthetics*, 10.
- Consoli, G. (2015). Early art and the evolution of grounded emotions. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 8 (1), 147 – 156.
- Corte, E. D. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and instruction*, 10 (3), 249–266.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Cupchik, G. C., Vartanian, O., Crawley, A. & Mikulis, D. J. (2009). Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition* 70, 84–91.
- Шефер, Ј., Радишић, Ј. и Јошић, С. (2012). Истраживачки рад и решавање проблема као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави. У: Ј. Шефер, Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу II део*, (243 – 266). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шкорц, Б. (2015). Ободне мисли. У Б. Шкорц (ур.) *Уметност и теорија*, 1 (1), 50 – 57. Београд: Зборник факултета ликовних уметности.
- Škorc, B. (2018). *Kreativnost u interakciji*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Škorc, B. (2013). Teorija kreativnosti. *Psihologija i umjetnost* 2, (57 – 73).
- Škrbić, T. (2014). *Ontologija umjetnosti Ivana Fohta*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, hrvatski studij.

БИОГРАФИЈА

Марко Попадић је рођен 11. 2. 1987. године у Сарајеву. Основну школу и гимназију завршио је у Палама као ученик генерације. Академију ликовних умјетности, Наставнички смјер, у Сарајеву уписао је школске 2006/2007. Студиј педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву такође је уписао школске 2006/2007. године и тако упоредо студирао. Академију ликовних умјетности завршио је јула 2010. године дипломиравши просјечном оцјеном 9,60. Педагогију је такође дипломирао исте године, просјечном оцјеном 9,40, а тема је била *Естетско стваралаштво код ученика*. Уписао је постдипломски-магистарски студиј на Катедри за педагогију на Филозофском факултету у Палама. Упоредо је уписао магистарске студије на Академији ликовних умјетности у Сарајеву и одбранио рад у мају 2012. На Филозофском факултету Пале одбранио је магистарски рад 2016. године на тему: *Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе*. Од 2013. године запослен је на Академији ликовних умјетности у Требињу, Универзитета у Источном Сарајеву, у звању асистент на предметима: Методика ликовног васпитања, Педагогија и Дидактика, а од 2016. године у звању вишег асистента на истим предметима. Учествовао је на три међународна научна скупа и објавио пет радова. Имао је осам самосталних изложби, четири на Палама, двије у Мостару, једну у Источном Сарајеву и у Билећи, те више колективних изложби на Палама, у Требињу, Сарајеву, Мостару, Теслићу и Софији. Отац је троје дјеце.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Примјери наставних јединица ликовне културе реализовани према Развојном програму

1) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 9, 10

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: слободно ритмичко компоновање

Наставна јединица: пејзаж

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су обрађивали наставну јединицу у којој су добили основна објашњења композиције у сликарству

Мотивација: подстицајни разговор на тему Ван Гогових пејзажа у којима се најлакше уочава ритам у пејзажном сликарству, као и показивање његових пејзажа

Циљеви и задаци часа:

Образовни: дјеца би требала да усвоје основна сазнања о ритму, композицији као и пејзажу као сликању природе, затим требала би да науче да се користе изведеним бојама у сликарству трагајући за локалним тоном у природи, као и ритмом боја и облика.

Естетски: развијање естетског осјећаја за препознавање ритма у сликарским дјелима као и у природи, развијање осјећаја за стварање ликовних дијела са наглашеним ритмом.

Васпитни: развијање перцептивних и рецептивних способности кроз посматрање дјела високе естетске вриједности, развој дивергентног мишљења кроз повезивње ликовног израза са расположењем ученика, развијање осјећаја за истинске вриједности дјеце посматрањем дијела велике естетске вриједности, развијање креативности и маште кроз трагање за ритмом у природи и свом сопственом раду.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна ритам у структурама природних и вјештачких материјала; да анализира спонтани ритам; да покаже ритам у умјетничком дјелу.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора, илустративно-демонстрациона, ликовних радова

Наставна средства и помагала: монографије умјетника, репродукције Ван Гога, Саврасова и Петра Лубарде, лап-топ, звучници

Ликовна средства, материјали: темпере, водене боје, четкице, кистови, графитне оловке, блокови за сликање

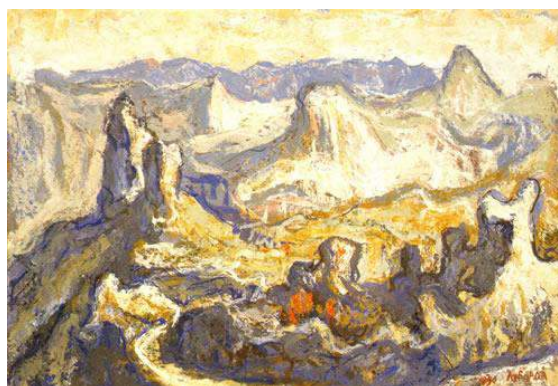
Корелација: Биологија (бјелогоришно и зимзелено дрвеће)

Артикулација и ток часа:

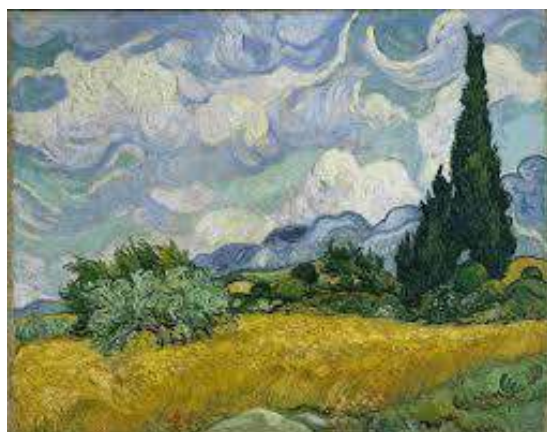
Уводни дио: у уводном дијелу часа ученицима се објашњава појам пејзаж, говори се о пејзажу као сликању природе, објашњавају се модалитети пејзажа с обзиром да годишње доба као и вријеме дана. У овом дијелу часа треба остварити уводну мотивацију од које ће зависти успјешност ликовних рјешења ученика. Дакле ставља се акценат на подстицање ученика путем вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја. Ученицима се објашњава да је свако умјетничко дјело одраз унутрашњих стања умјетника, као и одраз индивидуалне перцепције стварности. На овај начин ученицима сугеришемо да и они сами трагају за ликовним рјешењем на задати проблем. Дјеца се мотивишу посматрањем егземпларних примјера пејзажа Ван Гога, Саврасова и Петра Лубарде. Постављање питања ученицима, каква осјећања изазивају код њих посматрани пејзажи? На основу њихових одговора, заједно закључујемо да боје, геста, линије и композиција прате духовна и психолошка стања умјетника. На овим примјерима се објашњава појам ритам у сликарству као правилност понављања облика, линија и боја. Ученицима се објашњава и појам композиције као распоређивања ликовних елемената у оквиру формата папира. Ученицима се најављује да ће у току самосталног рада слушати музику, која ће им помоћи да схвате и доживе ритам у пејзажу. У сврху стварања опуштеније атмосфере, али и подстицања маште и фантазије у ликовном изразу ученици ће слушати композиције Боре Дугића, композиције: „Обичан балкански дан“, „Трен“, „Зов за недостижном лепотом“, „Игра скакаваца“... Ученицима се тражи да затворе очи у трајању од један минут и да покушају да доживе утисак који на њих оставља мелодија а затим да крену са радом.



Слика 1: Сеоски пут, Алексеј Саврасов



Слика 2: Црногорска брда, Петар Лубарда



Слика 3: Житно поље са чемресима, Ван Гог



Слика 4: Јесен, Алексеј Саврасов

Главни дио: ученици почињу са самосталним

радом. Обилажење ученика и усмјеравање на ликовни проблем, помагање ученицима кроз разговор и асоцијације да дођу до свог сопственог ликовног рјешења. Подстицање ученика кроз причу о личним искуствима сликања пејзажа у природи. Како утиче свјетлост на стварање атмосфере у слици, као и мијењање колорита на слици у зависности од угла и интензитета освјетљености. Постављање питања ученицима, да ли њихово тренутно расположење утиче на њихов ликовни израз?

Завршни дио: анализа и верификација остварених појединачних радова ученика. Омогућавање ученицима да кажу нешто о свом раду, да прокоментаришу какав утисак на њих оставља слушање музике у току рада, и како су били расположени током рада. Дискусија са ученицима о квалитету ликовних радова с обзиром на креативност у изразу и у односу на ликовни проблем. Ученици треба да покажу на својим радовима примјере ритма вјештачких и природних облика и да их упореде са примјерима ритма у

умјетничким дјелима која су им показивана у уводном дијелу часа. Договарање са ученицима да за следећи час понесу темпере, блокове за сликање.

2) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 11, 12

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: слободно ритмичко компоновање

Наставна јединица: бубамаре у мрљама

Претходна ситуација: ученици су на претходном часу стекли знање о ритму и композицији кроз сликање пејзажа

Мотивација: за ову наставну јединицу користиће се аудитивни подстицај музиком. Овдје треба навести и подстицајни разговор са ученицима о могућности визуелизације музичких композиција у смислу промјене ритма у умјетничком дјелу. У главном дијелу часа ученици ће слушати композиције: „Бумбаров лет“ Николаја Корсакова, као и композиције Боре Дугића.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: упознавање ученика са појмовима композиција, ритам, склад и контраст, оспособљавање ученика да се користе слободним сликарским изразом, сликање помоћу прстију, прскањем боје четкицом.

Естетски: развој естетског осјећаја за стварање лијепог помоћу бојених мрља, развој естетског осјећаја за уживање у слободном сликарском изражавању.

Васпитни: развој флексибилности и оригиналности кроз истраживање нових начина ликовног изражавања, развој осјећаја за естетске вриједности ритма, слободе у изражавању.

Исходи учења: ученик ће моћи да анализира спонтани ритам; да прикаже спонтани ритам помоћу бојених мрља.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора

Наставна средства и помагала: лап-топ, поставка са природним лишћем и дрвеним бубамама

Ликовна средства, материјали: водене бојице, темпера боје, четкице, кистови, графитне оловке и блокови за сликање

Корелација: Биологија (инсекти), Музичка култура (ритам).

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: најављивање теме. Понављање наставних садржаја из претходне наставне јединице који се односе на ритам природних и вјештачких облика у пејзажу. Затим објашњавање ученицима начина на који могу реализовати задати ликовни проблем. Нагаласак на слободи у приступу сликарским техникама – изражавање помоћу бојених мрља. Показивање ученицима поставке са лишћем и бубамарама и објашњавање ликовног проблема на том примјеру. Ученици треба да приђу поставци на катедри и да им се објасне могућности композиције са већим и мањим бројем бубамара на композицији. Мотивисање ученика за рад указивањем на то да њихови радови не треба да тачно одсликавају бубамаре, већ да схвате тему као полазну тачку од које треба да се удаље и да њихови радови буду нови мотиви у којима ће искористити црне тачке на црвеној позадини на нов начин. Уједно им се објашњава значај комплементарног контраста на примјеру црвених бубамара и зеленог лишћа и контраста величина, као ликовног елемента који утиче на динамичност композиције. Током самосталне реализације наставног задатка ученици слушају подстицајну музику. Сугерисање ученицима да користе комбинације водених и темпера боја. Ученици треба да открију могућности комбинације ове двије сликарске технике кроз самосталан рад. Прије главног дијела часа, ученици треба да се поиграју на мањим листовима папира, тако што ће лист папира офарбати лазурно воденим бојама, а онда тачкати по њему темпера бојом притиском отворене тубе по подлози папира. Овом техником ученици кроз игру стварју контрасте квалитета и квантитета боја. Ова игра треба да „освијетли“ пут рјешавања композиције на блок пет формату.



Слика 5: Бубамаре



Слика 6: Бубамаре

Главни дио: ученици самостално раде на задату тему. Обилажење ученика и помагање ученицима у отклањању грешака. Помагање ученицима да реализују композицију кроз

бојене мрље. Указивање на то да морају водити рачуна о количини воде помјешане са бојом да не би дошло до превеликог разлијевања бојених мрља. Такође ученицима се сугерише да раде суксесивно наношење комплементарних боја да не би дошло до мијешања комплементарних боја које би резултирало стварањем сивих тонова у композицији.

Завршни дио: Постављање питања ученицима, да прокоментаришу утисак који на њих оставља сликање уз помоћ бојених мрља у комбинацији са густом темпера бојом из тубе? Ученици треба да покажу на својим радовима примјере ритма бојених мрља, да кажу како контраст комплементарних боја утиче на ритам, да покажу ритам који настаје коришћењем различитих сликарских техника (акварел, темпера). Покушавање успостављања дискусије о насталим радовима на тему бубамара-слика-нови мотив. Домаћи задатак за ученике да доврше започете радове код куће. Договор са ученицима око тога која ликовна средства и материјале да припреме за идући час; ученици треба да понесу графитне оловке и блокове за цртање.

3) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 13, 14

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: шума

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су стекли искуство о слободном ритмичком компоновању. Стекли су знања о ритму и композицији

Мотивација: за овај час осмишљена је мотивација подстицајним разговором на тему Пит Мондијанових слика стилизованог дрвета и могућности које нам пружа мотив крошње дрвета кроз изражавање цртежом. Као средство подстицања дјеца ће слушати Моцартове композиције.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: упознавање ученика са линијом као основним ликовним изражајним средством; стицање вјештина о коришћењу различитих врста линија према значењу, карактеру и психолошком дјеловању.

Естетски: развој естетског осјећаја за стварање динамичних ликовних композиција; изградња естетског осјећаја за вредновање својих цртачких израза.

Васпитни: развој креативног мишљења кроз трагања за композицијом и ритмом у цртежу, развој флексибилности и редифиниције и елаборације кроз трагање за новим рјешењима и идејама на темељу сазнања о Пит Мондријановом ликовном изразу.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна линије у природи; да опази и разликује линије по дебљини, карактеру и врсти, да користи конструктивну и декоративну линију

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора, ликовних радова

Наставна средства и помагала: репродукције егземпларних слика и цртежа, лап-топ,

Ликовна средства, материјали: графитне оловке, блокови за цртање

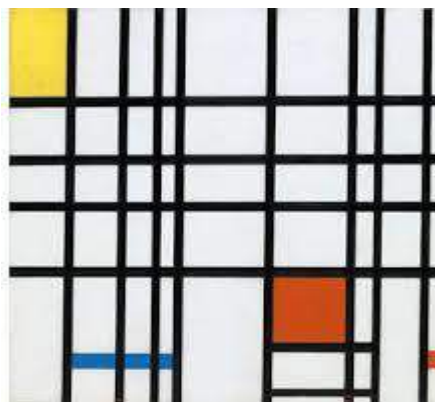
Корелација: Биологија (бјелогорично и црногорично дрвеће), Географија (шумски појасеви)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: понављање садржаја из претходне наставне јединице који се односе на ритмичко компоновање неправилним облицима и комплементарним бојама. Објашњавање појма линија. Линија је тачка у покрету. Примјер за ученике како настаје линија, био би траг који настаје у снијегу иза скијаша који се спушта низ неуређену стазу. Техником комуницирања бура мозга, тражити од ученика да изнесу што више примјера линија у природи. Записивање идеја на табли. Показивање просторних линија на примјерима у учионици. Дефинисање линија према карактеру, значењу и психолошком дјеловању на посматрача. Показивање ученицима репродукција егземпларних примјера цртежа и слика шуме и крошњи дрвећа. На композицијама Пит Мондријана, објаснити појам стилизације и апстраховања форми. Развојни пут сликарског израза од крошње дрвета и експресивног сликарства до апстрактног сликарства црних линија и обојених површина. Сугерисање ученицима да на темељу сазнања о Мондријановом стилизовању форми дрвета, и они нађу начин да стилизују форму крошње дрвета тако да користе што више линије према карактеру, значењу и психолошком дјеловању.



Слика 7: Сиво дрво, Пит Мондријан



Слика 8: Композиција са жутом, плавом и црвеном, Пит Мондријан

Главни дио: ученици прво слушају Моцартове композиције затворених очију. Сугерише им се да покушају да замисле линије у ритму ових композиција које ће да примјене за цртање крошње дрвета. Ученицима се наглашава да треба да комбинују што више линије према карактеру (дебеле, танке, кратке, оштре, испрекидане, изломљене, цик-цак, вијугаве) у свом раду. Повремено обилажење ученика и помагање ученицима да уоче сопствене грешке и указивање на могућа рјешења како да реализују ликовни задатак.

Завршни дио: замолити ученике, који имају жељу и одлучност, да кажу нешто о својим радовима и да их истовремено покажу пред цијелим одељењем. Тражити и од других ученика да дају свој коментар на настале радове. Питања за ученике: Која је симболика крошње дрвета? Шта вас је мотивисало да баш такву крошњу дрвета нацртате? Покажите конструктивне и декоративне линије на свом раду? Како слушање музике утиче на ваш стваралачки рад? Договор око реализације наредног часа. Ученици треба да припреме за наредни час графитне оловке и папир за цртање.

4) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 15, 16

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: мртва природа

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су стекли искуство о линији, подјели линија према карактеру, значењу и психолошком дјеловању, као и о ритму, композицији и хармонији величина.

Мотивација: подстицајни разговор на тему мртва природа као мотив који пружа могућности за складну композицију и хармонију облика.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици треба да стекну знања о значењу мотива мртва природа, као и знање о појму пропорција, композиција; ученици би требали да овладају вјештином компоновања, и стварања хармоније облика у простору.

Естетски: развој осјећаја за вредновање мртве природе као ликовног мотива, развој естетског осјећаја за стварање цртежа мртве природе и потребе за уживањем у раду, стваралаштву.

Васпитни: развијање код ученика сензибилитета кроз трагање за финим односима између облика унутар композиције. Развијање редифиниције, оригиналности и маште у компоновању облика.

Исходи учења: ученик ће моћи да разликује и користи и декоративну и конструктивну линију; да препозна линије у мртој природи; да наброји и изведе различите вриједности линија.

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, ликовних радова, разговора

Наставна средства и помагала: репродукције цртежа и слика на ову тему

Ликовна средства, материјали: графитне оловке, блокови за цртање

Корелација: Матеметика (пропорције)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: упознавање са наставном јединицом кроз слободну дискусију на тему природа и мртва природа у ликовним умјетностима. Мртва природа је ликовна тема у оквиру које се могу приказивати различити мотиви: предмети, воће, поврће, цвијеће у вази. Прве приказе мртвих природа имамо у старој Грчкој и Риму, у средњем вијеку ова ликовна тема није била присутна и поново се јавља у периоду ренесансе, и опстаје до данас. Питања за ученике која би требала да их мотивишу да размишљају о значају сликања мртве природе: Зашто се умјетници одлучују да сликају мртву природу? Да ли је лакше насликати пејзаж или мртву природу? Показивање репродукција мртве природе познатих умјетника.



Слика 9: Мртва природа, Жан Батист Симеон Шарден



Слика 10: Сунцокрети, Ван Гог

Објашњавање на примјерима појмова композиција, пропорција, хармонија облика у простору. Од ученика се тражи да нацртају пар кроки цртежа са сведеним облицима приказаних слика на геометријске облике. Ова вјежба је значајна због композиционих способности и способности редефиниције, распоређивања елемената у оквиру формата папира на нов начин, као и одређивања величина облика. Показивање Ван Гогове репродукције слике Сунцокрети (Слика 10), требало би да подстакне успаване емоције ученика. Нагласак приликом показивања слике био би на топлом колориту као одразу тоpline умјетникове душе. Слика треба да буде одраз духовног стања. Питањима и разговором упутити ученике да воде рачуна о величини предмета, као и на могућност приказивања тродимензионалности простора. Сугерисање ученицима да аморфне облике прво свде на геометријске па да онда трагају за неправилним формама.

Главни дио: ученици почињу са практичним радом; повремени обиласци ученика. Указивање ученицима на значај односа пропорција и хармонију облика у оквиру формата папира.

Завршни дио: одабир пар радова; питања за ученике: Да ли вас више импресионира приступ Ван Гога сликању мртве природе или Жан Батиста? Које су разлике у сликарском приказу ова два умјетника? Да ли су на вашим радовима присутне импресије са приказаних слика? Које линије сте користили приликом постављања композиције? Које емоције у вама буде кориштене линије? Кроз дискусију са ученицима треба да закључимо, о значају сликања мртве природе, о битности компоновања као и значају посебног ликовног израза као одразу унутрашњих стања ствараоца. Договор око реализације наредног часа; ученицима сугерисати да за наредни час понесу водене бојице и блокове за сликање.

5) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 17, 18

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: лишће

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су стекли знање о композицији, хармонији облика и величина у простору

Мотивација: подстицајни разговор на тему тепих од опалог јесењег лишћа

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици треба да стекну знања и вјештине о кориштењу технике лавираног туша; вјештину слободног ритмичког компоновања неправилних облика и величина (разне контуре листова) .

васпитни: развијање осјетљивости за проблем кроз повезивање неправилних облика у једну цјелину, као и истицање форми листова.

естетски: развијање естетског осјећаја за уочавање ликовних квалитета који се постижу техником лавираног туша.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна линије у природи; да разликује и користи декоратвну и конструктивну линију.

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора, ликовних радова

Наставна средства и помагала: лап-топ, јесење лишће, табла и креда

Ликовна средства, материјали: туш, перо, вода, блокови за цртање

Корелација: Биологија (бјелогоришно дрвеће)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио часа: упознавање са наставном јединицом кроз слободну дискусију о осјећањима која буди долазак јесени. Постављање питања ученицима: Да ли их чини срећним када ходају по опалом лишћу? Какве емоције буди долазак јесени? Да ли могу да замисле спектар боја који се налази на „тепиху“ од лишћа? Објашњавање технике лавираног туша и техничких могућности које она пружа. Показивање ученицима поставке од сувог јесењег лишћа различитих облика и боја. Као вербални подстицај служио би

објашњавање суштине листа преко неколико карактеристичних различитих форми листа: њихов облик, симетрију, асиметрију, назупчаност рубова, површину листа по којој специфичним редом теку жилице формирајући видљиву структуру листа. Указивање на то да су жилице крвоток листа и да зато нису непрекидане. Најчешће теку равно или у луковима, и никада нису вијугаве. Ово се наглашава да би се избјегло површно уочавање и рад. Посебно обратити пажњу на различите облике листова. Од ученика тражити да на својим радовима трагају за најразличитијим формама листова. Указивање ученицима на приступ у цртачким активностима; прво да нацртају композицију лишћа графитним оловкама а затим да користе туш и воду.



Слика 11: Лишће



Слика 12: Лишће

Главни дио: ученици почињу са практичним радом; током рада слушају композиције Боре Дугића („Обичан балкански дан“, „Зов за недостижном лепотом“, „Трен“...). Кроз практични рад, цртањем структуре листова, ученици постижу привид стварности. То представља велико откриће богатства облика у природи и властитих способности. Мотивисање ученика кроз постављање питања везаних за исказивање осјећања ликовним средствима, емоционална подршка.

Завршни дио: одабир пар радова; ученици који су нацртали те радове треба да кажу шта их је мотивисало за рад и како су дошли до тог идејног рјешења и реализације. Питања за ученике: Какав утисак на вас остављају линије нацртане техником туш и перо? Можете ли уочити на раду конструктивну и декоративну линију. Договор око реализације наредног часа. Ученици за наредни час треба да понесу темпера боје.

6) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 19, 20

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: пејзаж у ноћи

Претходна ситуација: ученици су стекли знања о техници лавирања, као и слободног ритмичког компоновања

Мотивација: показивање репродукција ноћних пејзажа Саврасова; разговор на тему утицаја свјетлости на боју одређених предмета, и шта се дешава у ноћи са бојама пејзажа.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: стицање знања о утицају свјетла на боје, стицање знања о контрасту црно-бијело. Развијање вјештине сликања бијелим линијама на црној подлози.

Васпитни: развијање тачног запажања и перцепције кроз размишљање о извору освјетљења и положају сјенки.

Естетски: развијање естетског осјећаја за уочавање визуелних феномена свјетлости и сјенке, развијање осјећаја за стварање ликовних дјела са наглашеним контрастом свијетло-тамно.

Исходи учења: ученик ће моћи да изведе маштовито ликовни рад користећи линије; да препозна линије у природи; да изведе различите вриједности линије.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора, ликовних радова

Наставна средства и помагала: репродукције умјетничких слика, лап-топ, табла и креда,

Ликовна средства, материјали: графитне оловке, темпера боје, блок за сликање

Корелација: Физика (свјетлост, фреквенције боја)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: техником бура мозга од ученика тражити да одговорају на питање: Наведите примјере контраста свијетло-тамно? Записивање одговора на табли, који ће ученицима моћи да послуже као мотиви за ову наставну јединицу. Разговор са ученицима о утицају слабог освјетљења на интензитет боје предмета. Разговор о ноћном пејзажу и ученичким утисцима везаним за доживљаје пејзажа у ноћним условима. Постављање питања за ученике: Да ли су некад ходали по мјесечини? Какав утисак на њих остаља шетња по мјесечини? Које боје преовладавају ноћу? Да ли су запазили освјетљене објекте и сјенке у таквим околностима? Сугерисање ученицима како могу да приступе сликању задате теме; један од начина је да папир обоје средњим тоном сиве боје па да наносе црни цртеж, са бијелим освјетљењима.



Слика 13: Зимска ноћ, Алексеј Саврасов



Слика 14: Ноћно крчење шуме, Алексеј Саврасов

Главни дио: ученици почињу са практичним радом. Обилажење ученика и сугерисање о могућим путевима рјешавања ликовног проблема; мотивисање ученика који нису почели са радом, кроз разговор и постављање питања везаних за композицију, ритам облика, контраст свијетло-тамно. Ученици показују одушевљење стварајући привид реалности примјеном контраста свијетло-тамно у монохроматском приступу сликању. Током рада ученици слушају Моцартове композиције.

Завршни дио: одабир неколико радова. Ученици треба да кажу како је на њих дјеловало искуство сликања примјеном свијетло-тамно контраста на сивој позадини? Да пронађу линије које настају између обојених површина? Да ли могу да пронађу различите вриједности линија на слици? Договор са ученицима око реализације наредног часа. Ученици треба да понесу графитне оловке за наредни час.

7) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 21, 22

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: свијећњак

Претходна ситуација: ученици су стекли знања о контрасту свијетло-тамно, као и о утицају свјетлости на квалитет, интензитет и контраст боја.

Мотивација: подстицајни разговор на тему употребних предмета и о потреби дизајнирања тих истих предмета.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: стицање знања о појму дизајнирања употребних предмета као и о потреби украшавања тих истих предмета.

Васпитни: развијање елаборације кроз разрађивање оригиналне идеје, креативног мишљења кроз трагање за адекватном формом и конструкцијом датог употребног предмета.

Естетски: развијање естетског осјећаја за уочавање естетских и функционалних вриједности употребних предмета.

Исходи учења: ученик ће моћи да користи декоративну и конструктивну линију; да изведе линије различите по дебљини, карактеру и врсти као и да осмисли оригинални употребни предмет.

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални, групни

Наставне методе: усменог излагања, разговора, ликовних радова

Наставна средства и помагала: фотографије различитих свијећњака, табла и креда, лап-топ

Ликовна средства, материјали: графитне оловке, блокови за цртање

Корелација: Математика (пропорције)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: разговор са ученицима око употребне сврхе одређених предмета. Ученике подијелити у групе од по четири ученика. Техником зуј - групе тражити од ученика да тихо расправљају на задану тему и да траже одговор на симболику свјетлости-свијеће и форму свијећњака која би пратила симболику свјетлости. Замолити ученике да у оквиру група у кратком периоду нацртају на листу папира што више облика који би се могли искористити као свијећњаци. Потом кроз слободну дискусију ученици треба да објасне које су их асоцијације навеле да нацртају одређену форму свијећњака. Нагласак на значај дизајна у одабиру употребних предмета као и значају украшавања истог. Показивање фотографија различитих свијећњака. Указивање на могућност различитих форми и предмета који могу послужити као свијећњак примјер (Кип слободе).



Слика 15: Кип слободе



Слика 16: Свијећњак

Главни дио: ученици почињу са индивидуалним радом. Обилажење ученика, праћење рада и помагање ученицима да дођу до властитих идеја на задату тему кроз постављање питања. Ученицима сугерисати да покушају да се удаље од традиционалних симетричних форми свијећњака. Да кроз машту повежу симболику свјетлости и форму свијећњака. Мотивисање ученика који нису кренули са радом кроз подстицајни разговор о личним искуствима топле атмосфере, вечерње молитве у манастиру, када долази до симфоније мелодије молитве и треперења свјетлости упаљених кандила и свијећа. Током рада ученици слушају духовну православну музику, композиције које изводи група „Пирг“, Дивна Љубојевић..

Завршни дио: одабир пар радова ученика. Разговор са ученицима око реализованих радова са нагласком на новим дизајнерским рјешењима. Ученици треба да покажу на својим радовима различите врсте линија (праве, криве, дебеле, танке, изломљене, испрекидане, енергичне, благе). Припрема за наредни час. Ученици треба да понесу водене боје за наредни час.

8) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 23, 24

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: животињско царство

Претходна ситуација: На претходном часу ученици су стекли знање о дизајнирању употребних предмета, као и о симетрији облика.

Мотивација: подстицајни разговор са ученицима на тему фантастика и надреализам у умјетности. Указивање ученицима на компликованост анатомског приказивања животињских форми.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: стицање знања о надреализму и фантастици у умјетности; ученици би требали да овладају вјештином приказивања животињских форми, без анатомске идентичности у односу на именоване животиње.

Васпитни: развијање флексибилности кроз рјешавање проблема на нов начин, перцептивних способности, као и визуелног памћења на основу приказаних репродукција животињских форми.

Естетски: развијање естетског осјећаја за стварање нових визуелних форми, заснованих на машти и фантазији

Исходи учења: ученик ће моћи да изведе маштовито ликовни рад користећи линије; да користи конструктивну и декоративну линију.

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора и ликовних радова

Наставна средства и помагала: репродукције умјетничких слика, лап-топ, табла и креда.

Ликовна средства, материјали: туш и перо, водене боје, графитне оловке

Корелација: Биологија (домаће и дивље животиње)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: подстицајни разговор са ученицима на тему фантазије у умјетничким дјелима приликом приказивања животињских форми. Постављање питања ученицима која ће пробудити машту: Да ли су некад сањали да лете на крилима неке птице? Да ли су некад маштали да пливају на леђима неког чудноватог морског бића? Кориштење обрни-окрени технике комуницирања. Постављање питања ученицима, на примјер: Шта би било када би птица имала копита? Шта би било када би коњ имао крила? Ученици треба да се изјасне, да искажу своје идеје пред одјељењем. Указивање на то, да данашњи задатак није у томе да нацртају реалне животиње, већ да нацртају животиње које су можда некад сањали, којих су се потајно бојали, или сновитих бића уз помоћ којих су некад у сновима летјели... Показивање репродукција надреалистичког сликарства Салвадора Далија. Разговор са ученицима о могућим приказивањима животиња заснованих на машти и фантазији



Слика 17: Искушење Св. Антонија, Салвадор Дали



Слика 18: Гала и тигрови, Салвадор Дали

Главни дио: ученици почињу са креативним радом. Повремено обилажење ученика. Понављање питања која смо навели у уводном дијелу часа ученицима који нису довољно мотивисани. Указивање ученицима на битност игре са животињским формама, да се не оптерећују анатомском тачношћу, већ да по сјећању и доживљају повезују дијелове животиња, стварајући маштовита створења. Током рада ученици слушају композиције „Балканополиса“.

Завршни дио: разговор са ученицима о реализованим радовима. Подстицање ученика да кажу како су дошли до инспирације. Циљ је да се ученици ослободе стреса и да релаксирано говоре о својим радовима с обзиром да је нагласак у овој наставној јединици био на њиховој машти и фантазији. Ученици треба да покажу конструктивне и декоративне линије на својим радовима. Договор са ученицима око реализације наредног часа. Ученици за сљедећи час треба да понесу материјале за технику колаж.

9) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 25, 26

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: јеж у шумском лишћу

Претходна ситуација: На претходном часу ученици су стекли знање о фантастици у умјетности и овладали вјештином цртања животињских форми.

Мотивација: прављење поставке од претходно скупљеног јесењег лишћа. Буђење маште код ученика кроз разговор о шетњи кроз шуму и ишчекивање појављивања неког малог бића у шумском лишћу.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици би требали да овладају слободним ритмичким компоновањем, као и кориштењем технике колажа. Да схвате које су то сликарске могућности које им пружа ова техника.

Васпитни: развијање флуентности, игром резаним комадима папира кроз рад у техници колажа, развијање тачности, уредности и систематичности у раду.

Естетски: развијање естетског осјећаја за вредновање естетских вриједности у техници колажа.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна линије у природи; да користи различите линије по дебљини, карактеру и врсти.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, рад у пару

Наставне методе: усменог излагања, разговора и ликовних радова

Наставна средства и помагала: лап-топ, табла и креда, поставка од сувог јесењег лишћа

Ликовна средства, материјали: тонирани папири за резање, маказе, охо љепило, графитне оловке

Корелација: Српски језик (басне)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: упознавање са наставном јединицом, кроз разговор са ученицима на тему колажа. Колаж је ликовна техника, која подразумијева лијеপ্লেње разних материјала на подлогу. Постављање питања ученицима: Да ли су се сусретали са овом техником? Да ли су имали прилике да виде умјетничко дјело у овој техници? Какви материјали би могли да се користе за колажирање? Ученицима дозволити да слободно износе идеје. Прављење поставке од сувог јесењег лишћа, показивање примјера композиције са јежом и примјера дјечјих радова у овој техници. Разговор са ученицима о могућностима које им пружа техника колажа, и показивање на примјеру исјецања различитих облика папира. Сугестија ученицима да прво нацртају мањи рад на задану тему и да га испарцелишу линијама. Тако да стекну осјећај за композицију гдје би били већи комади папира а гдје мањи. Указивање на значај постављања већих и мањих комада папира у циљу постизања хармоније облика и површина. Ученицима указати на значај контраста боја и величина да би могли доћи до идејног решења.



Слика 19: Јеж у лишћу



Слика 20: Цвијеће, колаж

Главни дио: ученици почињу са креативним радом. Ученици су подијељени у парове. Један члан пара је задужен за цртање и осмишљавање композиције, а други ученик је задужен за исјецање комадића папира различитих облика, величина и боја. Повремено обилажење ученика и мотивисање ученика кроз емоционалну подршку и сугестије. Током рада ученици слушају композиције „Боре Дугића“.

Завршни дио: одабир неколико радова. Ученици би требали да кажу о својим искуствима рада у техници колажа. Постављање питања ученицима: Које могућности им пружа техника колажа приликом рјешавања композицијских проблем? Помоћу којих ликовних средстава су успјели да направе разлику између животињске и биљне форме? Да ли вам је вјежба линијског рјешавања композиције помогла да реализујете данашњи ликовни задатак? Да ли можете да пронађете линије у техници колажа? Договор са ученицима око реализације наредног часа. Ученици за сљедећи час треба да понесу материјале за цртање.

10) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 27, 28

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: линија

Наставна јединица: свијет испод дуге

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су овладали слободним ритмичким компоновањем, као и кориштењем технике колажа.

Мотивација: подстицајни разговор са ученицима на тему њиховог искуства са посматрањем дуге. Утицај појаве дуге на расположење. Значење дуге у субјективном доживљају као и религијски погледи на појаву феномена дуге.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици би требали да науче које су боје дугиног спектра; како настаје дуга.

Васпитни: развијање оригиналности и елаборације кроз трагање за новим идејама и приступима разрађивања задате теме.

Естетски: развијање естетског осјећаја за стварање разиграних композиција заснованих на позитивном ставу и радости живота.

Исходи учења: ученик ће моћи да изведе маштовито ликовни рад користећи линије; да препозна линије у природи; да користи различите вриједности линија.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора и ликовних радова

Наставна средства и помагала: лап-топ, табла и креда, репродукције умјетничких слика

Ликовна средства, материјали: графитне оловке, водене боје

Корелација: Физика (преламање свјетлости кроз призму)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: упознавање са наставном јединицом. Вербални подстицаји кроз причу о потопу свијета, појаве дуге и обећања Бога које је дао Ноју везаним за дугу у служби су стварања нових визуелних представа (нових идеја на задану тему). После тога техником буре мозга тражити од ученика да слободно износе своје визије дуге. Записивање на табли идеја ученика. Разговор са ученицима о њиховим личним искуствима посматрања дуге и емоцијама које се буде. Показивање ученицима слике Јохана Михаела Витмера „Захваљујући Ноју“ као и примјера савремених ликовних приказа дуге, који дугу стављају у нови контекст. На основу тога ученицима се сугеришу да нацртају свијет испод дуге заснован на личном доживљају.



Слика 21: Захваљујући Ноју, Јохан Михаел Витмер



Слика 22: Дуга у новом контексту

Главни дио: ученици почињу са креативним радом. Током рада ученици слушају композиције „Боре Дугића“. Повремено обилажење ученика и мотивисање кроз емоционалну подршку, хумор – прича о покушајима проласка испод дуге. Сугерисање ученицима да је битније да осмисле добру идеју која ће дугу ставити у нови контекст, а не да теже само да што реалније насликају дугу.

Завршни дио: подстицање ученика да кажу нешто о насталим радовима, из аспекта емоција које су се јављале током рада. Ученици показују задовољство јер су успјели да кроз овај мотив ослободе своју машту и да „ушетају“ у један нови свијет. Навођење ученика да говоре о проблемима са којим су се суочавали током рада и како су дошли до рјешења композиције. Ученици за сљедећи час треба да понесу материјале за цртање.

11) Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 29, 30

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: облик

Наставна јединица: мртва природа

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су научили које су боје дугиног спектра; стекли су искуство повезивања расположења са ликовном темом.

Мотивација: подстицајни разговор на тему мртва природа као мотив који пружа могућности за складну композицију и хармонију облика.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици треба да стекну знања о значењу мотива мртва природа, као и знање о појму геометријских и аморфних облика; ученици би требали да овладају вјештином компоновања, и остваривања хармоније облика у простору.

Васпитни: развијање редифиниције кроз трагање за елементима мртве природе, који су некад били дијелови биљног и животињског свијета. Развијање оригиналности кроз трагање за елементима мртве природе које би ученици могли довести у контекст.

Естетски: развој осјећаја за вредновање мртве природе као ликовног мотива, развој естетског осјећаја за стварање цртежа мртве природе и потребе за уживањем у раду, стваралаштву.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна природне и вјештачке облике; да распореди облике у равни или простору који се додирују, мимоилазе, преклапају; да анализира карактер облика (правилни, неправилни).

Ликовно подручје: цртање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора и ликовних радова

Наставна средства и помагала: лап-топ, табла и креда, репродукције умјетничких слика

Ликовна средства, материјали: графитне оловке

Корелација: Математика (пропорције)

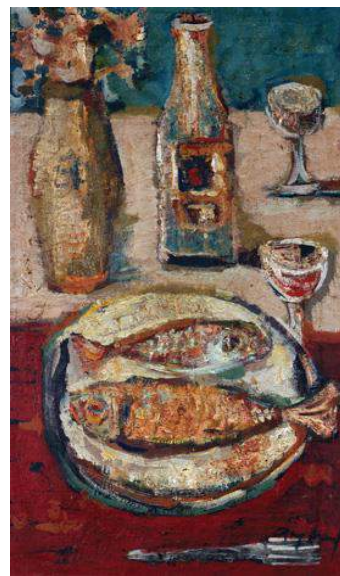
Артикулација и ток часа:

Уводни дио: упознавање са наставном јединицом, техником обрни-окрени доћи до значења појама „мртва природа“. На примјер дилема за ученике, риба је живо биће, како може бити елемент композиције мртве природе? Показивање репродукција мртве природе познатих умјетника; објашњавање на примјерима појмова: композиција, пропорција, хармонија облика у простору. Такође да покушају да осмисле композицију у оквиру које ће приказани предмети бити стављени у један контекст. Показивање мртвих природа сликара Љубомира Попадића и Радомира Антића. Објашњавање на овим примјерима различитих приступа сликању истог мотива. Љубомира Попадић инсистира на атмосфери, јаком освјетљењу и контрасту свијетло-тамно, док Радомир Антић, гради плошну композицију са нагласком на контрасту боја, површина и стављању у контекст насликаних предмета.

Главни дио: ученици почињу са практичним радом; повремени обиласци ученика. Сугерисање ученицима да обрате пажњу на хармонију геометријских и аморфних облика и њихових величина у оквиру формата папира. Од ученика се тражи да се играју облицима, величинама и бојом. Говори им се да слика треба да буде одраз њиховог бића, а да сам назив мртва природа, треба да се „оживи“ уношењем емоција у рад. Током креативног рада ученици слушају Моцартове композиције.



Слика 23: Мртва природа Љубомир Попадић



Слика 24: Мртва природа са
рибом, Радомир Антић

Завршни дио: одабир пар радова; дискусија са ученицима око реализованих радова са нагласком на циљ и задатке овог наставног часа. Ученици говоре о повезаности нацртаних предмета у композицији, као и о односу величина и комбинација геометријских и аморфних облика. Договор око реализације наредног часа; ученицима сугерисати да за наредни час понесу материјале за колаж.

12 Припрема за час наставе ликовне културе:

Име и презиме наставника: Марко Попадић

Назив школе: О. Ш. Јован Јовановић Змај

Разред: VI

Час по реду: 31, 32

Објект за извођење наставе: учионица

Тема: облик

Наставна јединица: цвијеће и звијезде

Претходна ситуација: на претходном часу ученици су стекли знања о значењу мотива мртва природа, као и знање о појму геометријских и аморфних облика;

Мотивација: подстицајни разговор са ученицима о могућностима имагинације задате теме.

Читање поезије Јована Дучића, пјесме „Звијезде“, „Сунцокрети“.

Циљеви и задаци часа:

Образовни: ученици треба да стекну вјештину компоновања тамно - свијетлих композиција остварених у богатом колориту.

Васпитни: развијање код ученика осјетљивости за проблем, кроз имагинацију и визуелизацију ликовног проблема.

Естетски: развој осјећаја за стварање ликовних дјела са наглашеним контрастима свијетло-тамног и контрастима боја.

Исходи учења: ученик ће моћи да препозна облике у природи; да изведе маштовито рад користећи облике; да покаже облике у умјетничком дјелу.

Ликовно подручје: сликање

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални

Наставне методе: усменог излагања, разговора и ликовних радова

Наставна средства и помагала: лап-топ, табла и креда

Ликовна средства, материјали: тонирани папири, маказе, охо љепило, репродукције слика

Корелација: Српски језик (лирска поезија)

Артикулација и ток часа:

Уводни дио: упознавање са наставном јединицом, техником зуј-групе, тражити од ученика да изнесу своје мишљење да ли се може сугестивније „сликати“ ријечима или бојама.

Повезати лирску поезију са заданом темом. Као вербални подстицај који би покренуо машту и имагинацију послужило би читање поезије Јована Дучића, пјесме „Звијезде“, „Сунцокрети“. Покушај визуелизације теме кроз разговор са ученицима. Објашњавање ученицима значаја контраста свијетло-тамно, као и контраста величина облика, који ће им помоћи да ријеше тражену композицију. Показивање репродукције слике „Звјездано небо“ Ван Гога. На овом примјеру објашњава се како ноћни пејзаж може да се оживи, да пулсира, употребом боје, гесте, усмјерених кратких цртица боје. Аудитивни подстицај биле би композиције групе „Епуа“. Сугерисање ученицима да затворе очи у трајању од један минут и да покушају да визуелизују утисак који на њих оставља мелодија а затим да крену са радом.



Слика 25: Звјездана ноћ, Ван Гог



Слика 26: Звјездана ноћ

Главни дио: ученици почињу са практичним радом; повремени обиласци ученика. Успостављање пријатне радне атмосфере кроз групну интеракцију. Сугерисање ученицима да повећају интензитет контраста свијетло-тамно да би постигли атмосферу ноћи. Током креативног рада ученици слушају композиције „Епуа“.

Завршни дио: одабир пар радова; дискусија са ученицима око реализованих радова са нагласком на лирском доживљају задате теме. Ученици треба да препознају различите облике у својим радовима и да их упореде са облицима на приказаној Ван Гоговој слици „Звјездана ноћ“ (Слика 25). Договор у вези са реализацијом наредног часа.

Прилог 2

Тест ЛВ1 (АП тест)

Разред: _____

Pol: 1) мушки 2) женски

Датум: _____

Упутство: У својим цртежима покушај да покажеш што више необичних и занимљивих рјешења. Цртање треба да буде забавно. Буди сналажљив и духовит. Поштуј прописано вријеме за рад! Прије него што одговориш на питања на посљедњем листу (страна 4) добро погледај приложену репродукцију и на основу ње заокружи или запиши своје одговоре, за које мислиш да најбоље одговарају.

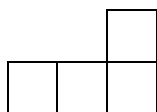
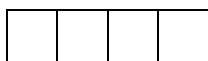
1. Флексибилност (ФХ)

Нацртај четири провидне флаше различитог облика, тако да стоје једна иза друге! Свака флаша треба да се јасно разликује једна од друге.

2,5 минут

2. Флуентност (ФЛУ)

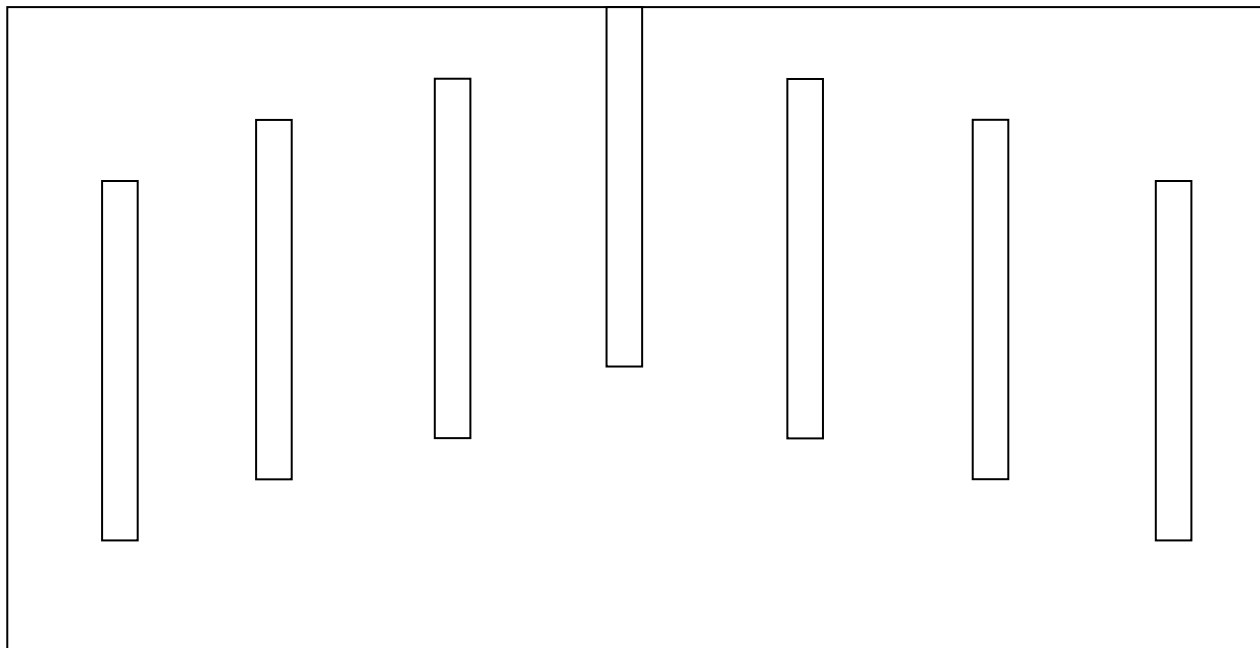
Дата су четири квадрата једнаке величине. Размести их на разне начине, али тако да се увек међусобно додирују, као што је показано на ова два примера. Нацртај што већи број комбинација!



3 минута

3. Оригинаност (OP)

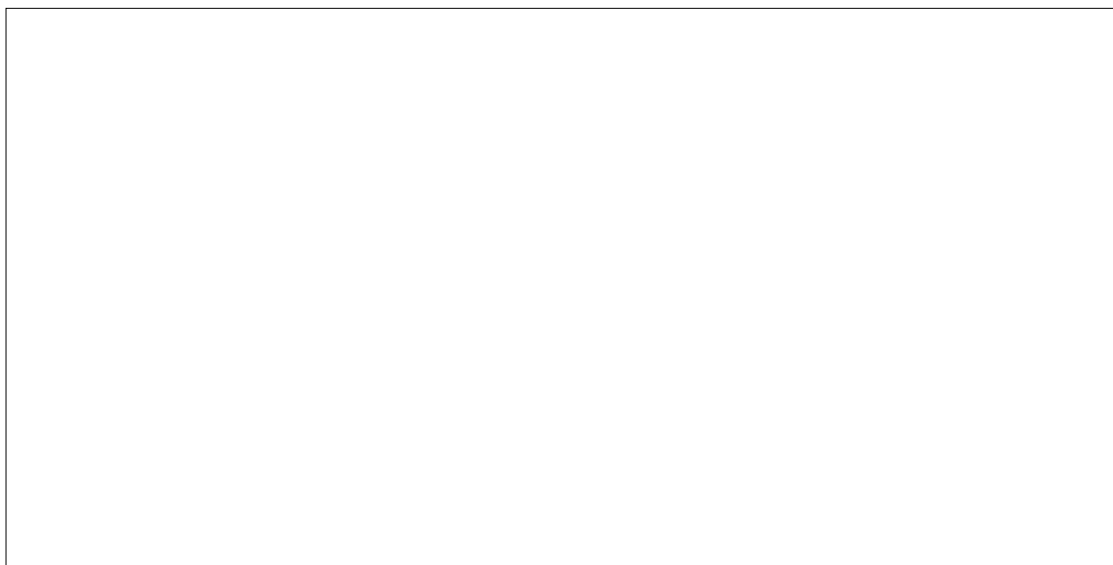
Усправне линије на овом цртежу представљају мотке (палице, штапови) које су укопане у земљу. Врхове тих мотки повежи конопцем тако да употребљени конопац буде што дужи, а да се при томе нигдје не укрсти нити два пута пролази истим путем.



2 минута

4. Редифиниција (PE)

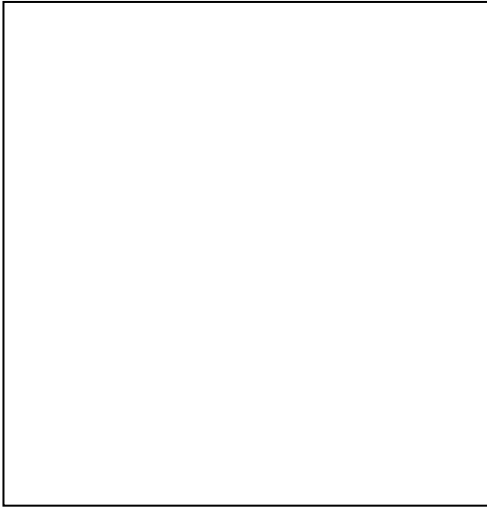
Замисли пужа. Полазећи од реалног изгледа пужа, твој задатак је да направиш нови цртеж који ће бити нешто друго од пужа, али ће на њега подсјећати. Можеш да направиш више рјешења.



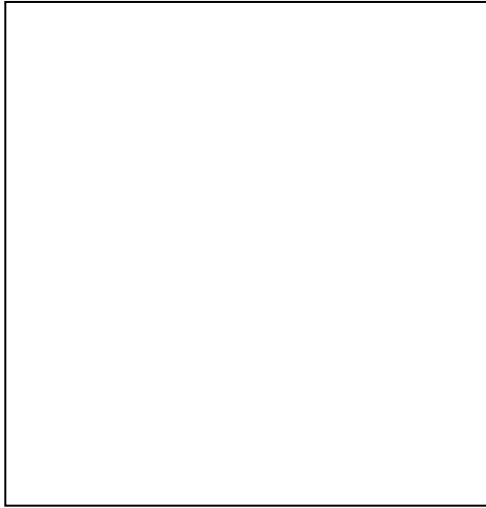
4 минута

5. *Осјетљивост за ликовни проблем (ОЛП)*

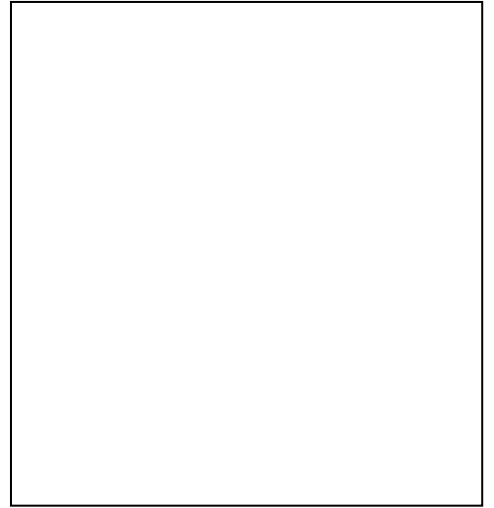
Нацртај три цртежа, који подсјећају на следеће:



разиграно



узвишено



умјерено

3 минута

6. *Елаборација (ЕЛ)*

Изабери две људске фигуре и три предмета и распореди их на три цртежа – скице тако да буду различито повезани. Фигуре и предмети не треба да буду између себе повезани, нити спојени. За сваки приказ дај (напиши) наслов.

За сва три цртежа имаш 12 минута

Цртеж 1.

Цртеж 2.

Цртеж 3.

7. Шта је главни предмет на овој слици?

- а) Зид са прозором
- б) Ваза с цвијећем
- ц) Сто с предметима на њему

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

8. Које су две најчешће боје на слици?

- а) Црвена и плава
- б) Зелена и плава
- ц) Окер и плава

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

9. На ком дијелу слике су боје најјаче?

- а) На букету
- б) На столу
- ц) На позадини

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

10. Да ли би на слици нешто додао (ла)? Шта и на ком мјесту?

- а) На тањиру _____
- б) На столу _____
- ц) На букету _____
- д) Ништа не бих додао(ла)

(Ако би нешто додала, напиши на линији)

11. Шта је прво привукло твоју пажњу на овој слици и због чега?

(Објасни једном реченицом)

12. Да ли љепота и свежина цвећа на слици изазива више утисак код тебе

- а) Осјећање тренутне набујалости (раста) и свежине
- б) Осјећај вечног трајања

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

13. Како би се ти осјећала (о) у соби, када би била (о) ваза с цвећем са слике?

- а) Тужан (а) и несрећан(а)
- б) Смирен(а) и замишљен(а)
- ц) Весео(ла) и живахан(а), радостан

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

14. Који су основни ликовни изрази у сликарству?

- а) Боја и површина
- б) Линија и облик
- ц) Простор и маса

(Заокружи одговор који сматраш исправним)

ХВАЛА НА САРАДЊИ!



Репродукција слике Пол Сезана „Плава ваза“

Пол Сезан (Paul Cézanne), Плава ваза, (улје на платну, 52x63 cm, Musée d'Orsay, Paris)

Тест ЛВ2

1. Ликовни задатак: Најомиљенија тема (Понови свој ликовни рад за који мислиш да ти је најбоље успио, шта волиш највише да црташ).

2. Ликовни задатак: Композиција складних боја и облика

3. Ликовни задатак: Мало сићушно биће које посматра унутрашњост старог дебла

4. Ликовни задатак: Мирисна свјетлост висина очарана је распјеваним шумом радосне воде

Прилог 3

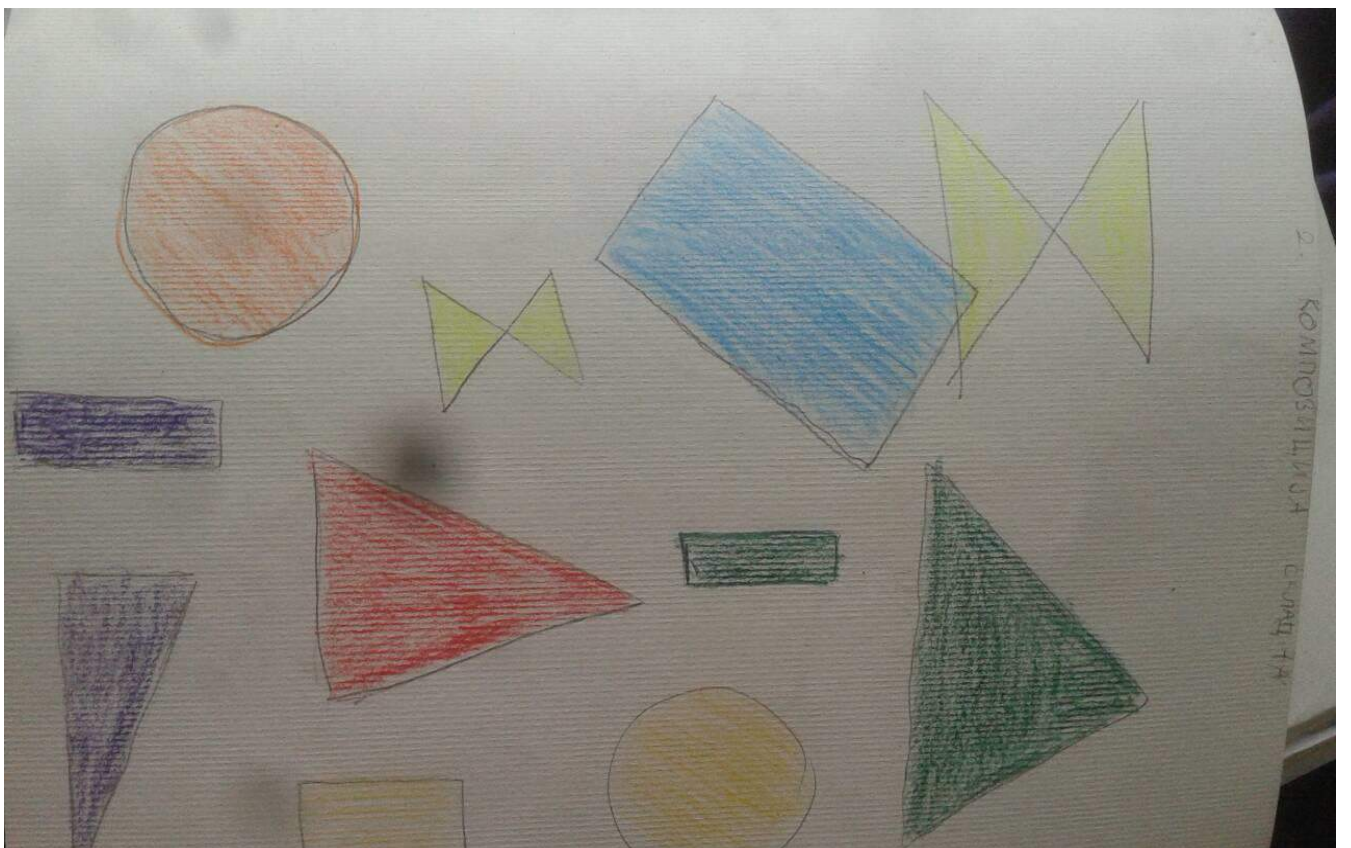
Примјер листа за оцјењивање теста ЛВ2

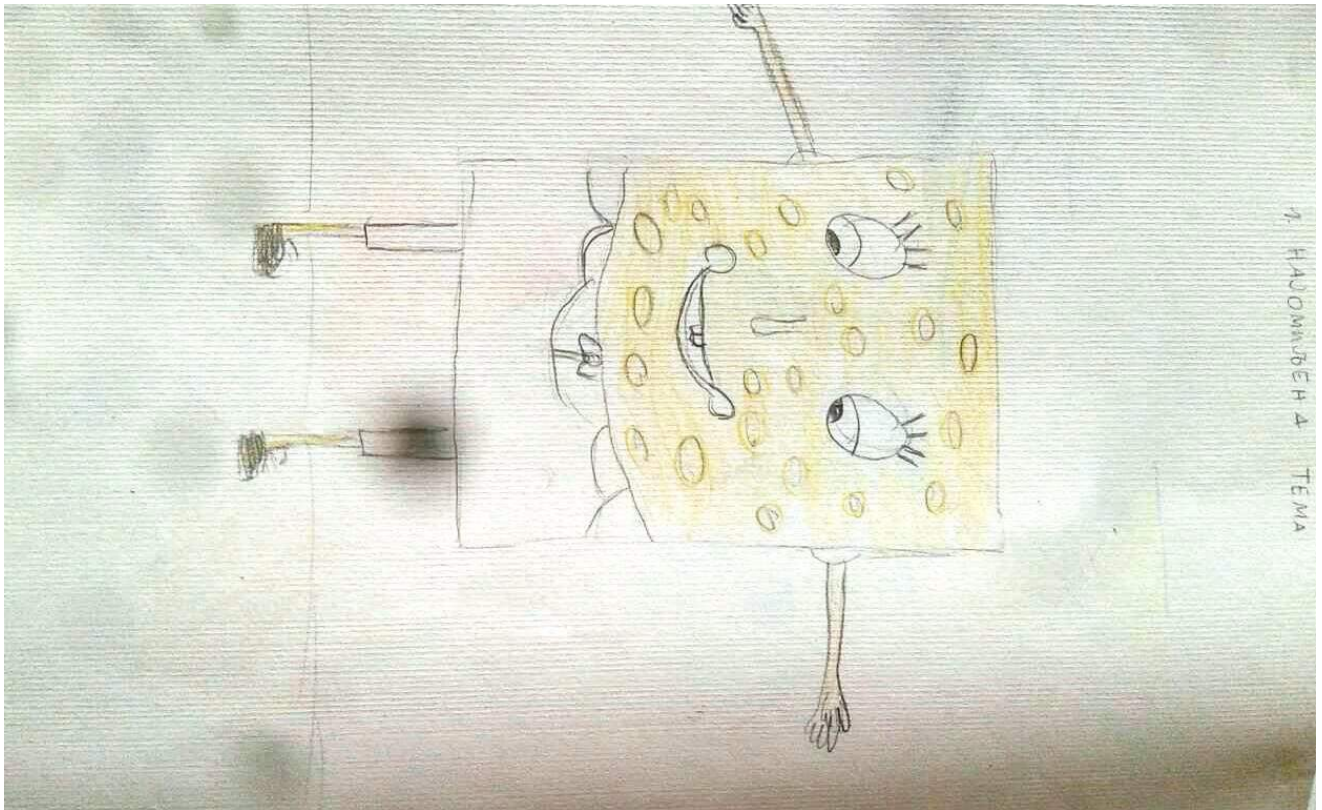
Prilog 8 - List za komisijsko procenjivanje testa LV2

LV 2		INICIJALNI TEST											
Četiri crteža		Ocenjivač:											
Ime i prezime	Likovni rad	KREATIVNOST						Datum:					
		RE	OR	EL	OLP	FLE	FLU	OTR	OBR	NLU	OI-LT	IN	OLN
1	1	1,2,1	1,2,2	X	X	X	X	3,2,3	X	2,3,3	X	X	2,3,2
	2	X	X	1,2,1	2,1,2	X	X	X	2,3,2	1,2,2	2,3,2	X	2,3,3
	3	X	X	X	X	2,1,2	2,3,2	3,4,3	X	X	2,3,2	3,1,2	X
	4	X	2,1,2	X	3,3,3	2,3,2	X	X	3,3,3	X	X	2,3,2	X
	Zbir	4	12	4	14	12	7	18	16	14	12	14	15
2	1	2,3,2	2,3,3	X	X	X	X	4,5,5	X	3,2,3	X	X	3,4,3
	2	X	X	3,3,3	2,3,2	X	X	X	2,3,2	2,2,2	3,2,3	X	3,3,2
	3	X	X	X	X	3,2,3	3,2,3	5,5,4	X	X	3,3,3	3,3,3	X
	4	X	1,2,1	X	1,2,1	1,2,1	X	X	2,2,2	X	X	2,2,2	X
	Zbir	7	12	3	11	12	8	24	13	14	12	15	18
3	1	0,1,0	0,1,1	X	X	X	X	3,3,3	X	1,1,1	X	X	1,1,1
	2	X	X	0,1,1	1,2,2	X	X	X	1,1,1	1,1,1	1,1,1	X	2,1,1
	3	X	X	X	X	1,1,1	2,1,2	3,3,3	X	X	1,1,1	2,1,2	X
	4	X	0,1,0	X	1,1,2	1,1,1	X	X	1,1,1	X	X	1,1,1	X
	Zbir	1	3	1	3	6	5	12	6	6	6	8	9
4	1	3,4,3	3,3,3	X	X	X	X	4,4,4	X	3,3,3	X	X	4,3,4
	2	X	X	3,3,3	3,2,2	X	X	X	3,2,3	2,3,2	2,3,2	X	2,2,3
	3	X	X	X	X	2,3,2	3,3,3	5,4,5	X	X	3,4,3	3,4,3	X
	4	X	3,4,3	X	2,3,2	3,3,3	X	X	4,3,4	X	X	4,3,4	X
	Zbir	10	19	9	19	16	9	26	19	15	16	21	18
5	1	0,1,0	1,1,1	X	X	X	X	2,1,1	X	1,0,0	X	X	1,1,0
	2	X	X	1,2,1	2,1,1	X	X	X	1,2,1	1,1,1	1,1,1	X	1,1,1
	3	X	X	X	X	1,1,1	1,2,2	2,2,2	X	X	1,1,1	1,1,1	X
	4	X	1,2,1	X	1,2,2	2,1,1	X	X	1,1,2	X	X	1,1,2	X
	Zbir	1	8	2	8	7	5	10	6	4	6	7	5
6	1	0,2,1	0,0,1	X	X	X	X	2,3,3	X	0,0,1	X	X	0,1,1
	2	X	X	1,1,1	2,1,1	X	X	X	1,1,0	1,1,1	1,0,1	X	1,1,1
	3	X	X	X	X	0,1,0	1,1,1	3,3,3	X	X	2,1,2	2,2,2	X
	4	X	2,3,3	X	2,3,3	2,1,2	X	X	3,3,3	X	X	3,3,2	X
	Zbir	1	9	3	10	8	3	17	11	4	7	14	5
7	1	2,2,2	1,2,1	X	X	X	X	3,3,3	X	1,1,1	X	X	2,1,1
	2	X	X	3,3,3	3,2,3	X	X	X	3,3,3	2,3,2	3,2,2	X	3,3,3
	3	X	X	X	X	3,3,4	4,3,3	3,3,4	X	X	3,3,3	3,3,3	X
	4	X	1,2,2	X	2,2,2	2,2,3	X	X	3,2,3	X	X	2,3,3	X
	Zbir	6	9	5	14	17	10	22	17	10	16	17	13
Zbir													
Zbir													

Примјер дјечјих радова на тесту ЛВ2







1. НАДОМАЉЕНА ТЕМА

Примјер дјечјих радова на тесту ЛВ1

Test LVI (AP test)
 Ruzred: VI Pol: 1) Muški 2) Ženski Datum: 28.12.2018 Kristina Mar

Uputstvo: U svojim crtežima pokušaj da pokažeš što više neobičnih i zanimljivih rešenja. Crtanje treba da bude zabavno. Budi snalažljiv i duhovit. Poštuj propisano vreme za rad! Pre nego što odgovoriš na pitanja na poslednjem listu (strana 4) dobro pogledaj priloženu reprodukciju i na osnovu nje zacrtaj ili zapiši svoje odgovore, za koje misliš da najbolje odgovaraju.

1. *Fleksibilnost (FX)*

Nacrtaj četiri providne flaše različitog oblika, tako da stoje jedna iza druge! Svaka flaša treba da se jasno razlikuje jedna od druge.

2. *Fluentnost (FLU)*

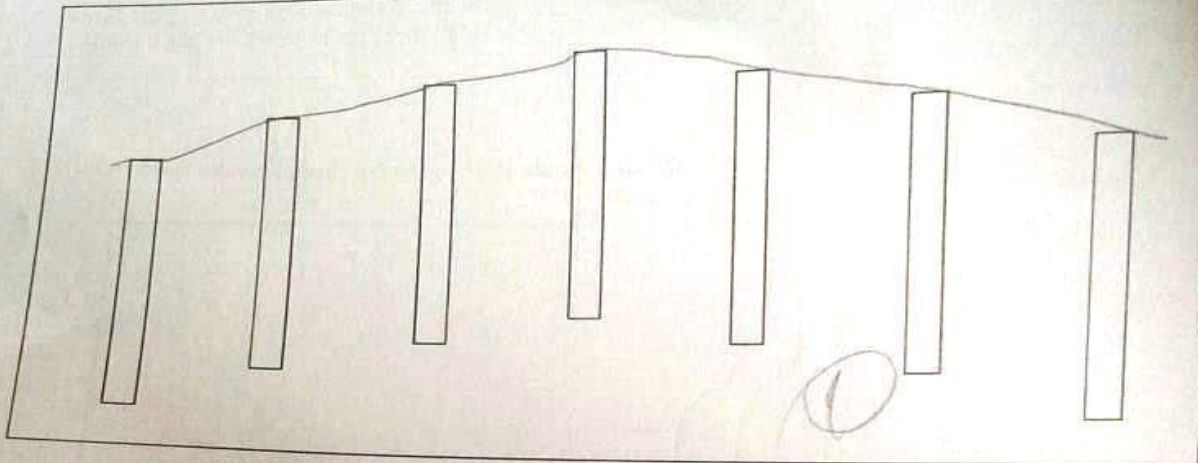
Data su četiri kvadrata jednake veličine. Raznesti ih na razne načine, ali tako da se uvek međusobno dodiruju, kao što je pokazano na ova dva primera. Nacrtaj što veći broj kombinacija!

3. *minuta*

5

3. Originalnost (OR)

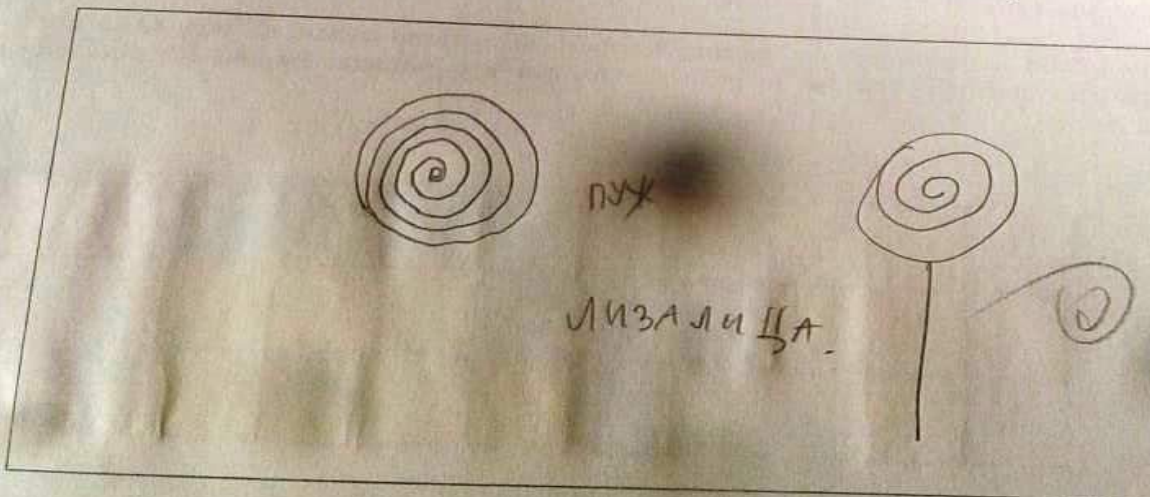
Uspravne linije na ovom crtežu predstavljaju motke (palice, štapovi) koje su ukopane u zemlju. Vrhove tih motki poveži konopcem tako da upotrebljeni konopac bude što duži, a da se pri tome nigde ne ukrsti niti dva puta prolazi istim putem.



4. Redefinicija (RE)

2 minuta

Zamisli puža. Polazeći od realnog izgleda puža, tvoj zadatak je da napraviš novi crtež koji će biti nešto drugo od puža, ali će na njega podsećati. Možeš da napraviš više rešenja.



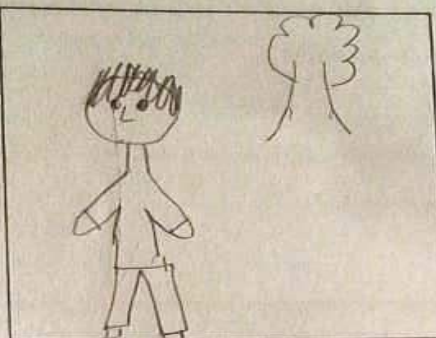
4 minuta

5. Osjetljivost za likovni problem (OLP)

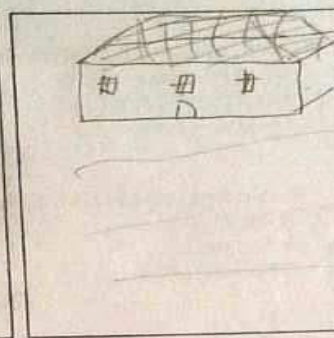
Načrtaj tri crteža, koji podsećaju na sledeće:



razigrano



uzvišeno



umereno
3 minuta

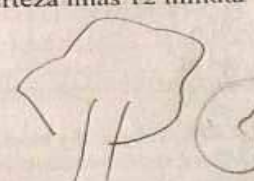
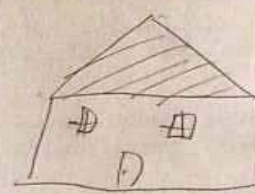
4

6. Elaboracija (EL)

Izaberi dve ljudske figure i tri predmeta i rasporedi ih na tri crteža – skice tako da budu različito povezani. Figure i predmeti ne treba da budu između sebe povezani, niti spojeni. Za svaki prikaz daj (napiši) naslov.

Za sva tri crteža imaš 12 minuta

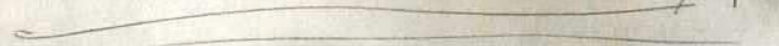
Crtež 1.



Crtež 2.



Crtež 3.



7. Šta je glavni predmet na ovoj slici?

БИОГРАФИЈА

Марко Попадић је рођен 11. 2. 1987. године у Сарајеву. Основну школу и гимназију завршио је у Палама као ученик генерације. Академију ликовних умјетности, Наставнички смјер, у Сарајеву уписао је школске 2006/2007. Студиј педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву такође је уписао школске 2006/2007. године и тако упоредо студирао. Академију ликовних умјетности завршио је јула 2010. године дипломиравши просјечном оцјеном 9,60. Педагогију је такође дипломирао исте године, просјечном оцјеном 9.40, а тема је била *Естетско стваралаштво код ученика*. Уписао је постдипломски-магистарски студиј на Катедри за педагогију на Филозофском факултету у Палама. Упоредо је уписао магистарске студије на Академији ликовних умјетности у Сарајеву и одбранио рад у мају 2012. На Филозофском факултету Пале одбранио је магистарски рад 2016. године на тему: *Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе*. Од 2013. године запослен је на Академији ликовних умјетности у Требињу, Универзитета у Источном Сарајеву, у звању асистент на предметима: Методика ликовног васпитања, Педагогија и Дидактика, а од 2016. године у звању вишег асистента на истим предметима. Учествовао је на три међународна научна скупа и објавио шест радова. Имао је осам самосталних изложби, четири на Палама, двије у Мостару, једну у Источном Сарајеву и у Билећи, те више колективних изложби на Палама, у Требињу, Сарајеву, Мостару, Теслићу и Софији. Ожењен је и отац троје дјеце.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације **Марко Попадић**
Датум, мјесто и држава рођења аутора **11. фебруар 1987. године, Сарајево, БиХ**
Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања
Филозофски факултет, Универзитета у Источном Сарајеву, 2010. године.
Академија ликовних умјетности, Универзитета у Сарајеву, 2010. године
Датум одбране мастер / магистарског рада аутора
9. мај 2012. године на АЛУ, Универзитета у Сарајеву,
20. мај 2016. године на Филозофском факултету, Универзитета у ИС
Наслов мастер / магистарског рада аутора
Енформел и имагинарни пејзаж, Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код
ученика у настави ликовне културе
Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада
Магистар ликовне умјетности – сликарство, магистар педагошких наука
Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације
Доктор педагошких наука
Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена
Филозофски факултет, Универзитета у Бањој Луци
Назив докторске дисертације и датум одбране
Утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска
постигнућа у настави ликовне културе,
Научна област дисертације према CERIF шифрарнику **S 270**
Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације
1. Проф. др Тања Станковић-Јанковић, ментор,
2. Доц. др Мирослав Дрљача, члан комисије,
3. Доц. др Кристинка Селаковић, члан комисије

У Бањој Луци, дана 19. 4. 2021.



ДЕКАН

проф. др Срђан Душанић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ: Филозофски факултет



ИЗВЈЕШТАЈ

о оцјени урађене докторске дисертације

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филозофског факултета, Универзитета у Бањој Луци на сједници одржаној дана 10.03.2021. године, донијело је Одлуку број: 07/3.440-1/21 којом се именује Комисија за оцјену урађене докторске дисертације кандидата мр Марка Попадића, у сљедећем саставу:

1. Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, предсједник;
2. Доц. др Мирослав Дрљача, доцент за ужу научну област Методика разредне наставе Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, члан;
3. Доц. др Кристинка Селаковић, доцент за ужу научну област Методика наставе ликовне културе Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, члан.

- 1) Навести датум и орган који је именовао комисију;
- 2) Навести састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, научно-наставног звања, назива уже научне области за коју је изабран у звање и назива универзитета/факултета/института на којем је члан комисије запослен.

II ПОДАЦИ О КАНДИДАТУ

- 1) Марко (Раде) Попадић
- 2) 11.2.1987. године, Сарајево, БиХ
- 3) Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет, Педагогија, магистар педагошких наука и Универзитет у Сарајеву, Академија ликовних умјетности, Ликовна умјетност, магистар ликовне умјетности
- 4) Филозофски факултет, *Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе*; Методика васпитно-образовног рада, 2016; Академија ликовних умјетности, *Енформел и имагинарни пејзаж*, Ликовна умјетност, 2012.
- 5) Методика васпитно-образовног рада, Ликовна умјетност
- 6) Кандидат је започео израду докторске тезе 2017. године по претходном (старом) систему планирања и израде докторске тезе, и није похађао докторске студије. Запослен је на Академији ликовних умјетности у Требињу у звању вишег асистента.

Радови кандидата:

- Попадић, М. (2013). Интуиција и експресија. *Психологија и уметност*. Међународни тематски зборник. Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 153–162.
- Попадић, М. (2014). Аутоматизам, биоморфизам и митско у апстрактном експресионизму. *Радови, бр.16, (1/2)*, 857–867. Пале: Филозофски факултет.
- Попадић, М. (2016). Вредновање и уочавање лијепог код ученика у настави ликовне културе. *Радови, бр. 18*, 305–322. Пале: Филозофски факултет.
- Попадић, М. (2017). Перцепција лијепог код ученика у настави ликовне културе. *Наша школа, бр. 1-2*, 37–54. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Попадић, М. (2019). Подстицање појединих аспеката креативности ученика у настави ликовне културе. У С. Маринковић (ур.), *Наука, настава, учење – проблеми и перспективе*, Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу (539–554).
- Popadić, M. i Ristić, S. (2020). Uticaj verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole. *Biomedicinska istraživanja*, 11 (2), 151–158.

- 1) Име, име једног родитеља, презиме;
- 2) Датум рођења, општина, држава;
- 3) Назив универзитета и факултета и назив студијског програма академских студија II циклуса, односно послједипломских магистарских студија и стечено стручно/научно звање;
- 4) Факултет, назив магистарске тезе, научна област и датум одбране магистарског рада;
- 5) Научна област из које је стечено научно звање магистра наука/академско звање мастера;
- 6) Година уписа на докторске студије и назив студијског програма.

III УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Наставно-научно Вијеће Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци на сједници одржаној 10.07.2018. године (Одлука број 07/3.1260-1/18), оцијенило је подобним кандидата и тему докторске дисертације *Утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе*. Такође, Сенат Универзитета у Бањој Луци донио је 27.09.2018. године Одлуку (број 02/04-3.2536-88/18) о усвајању Извјештаја Комисије за оцјену подобности теме, кандидата и ментора за израду докторске дисертације.

Докторска дисертација је написана на 191 страни, ћирилицом, фонт 12, проред 1,5. Садржи 10 табела, 5 графикана, 35 слика. Кориштено је 167 референтних библиографских јединица цитиране литературе. Структуру докторске дисертације чини 9 поглавља: 1. Увод, 2. Теоријски оквир истраживања, 3. Методологија истраживања, 4. Резултати истраживања, 5. Дискусија, 6. Закључак и приједлози, 7. Литература, 8. Прилози.

Структуру дисертације чине следећа поглавља:

УВОД.....	8
ТЕОРИЈСКИ ОКВИР	
ИСТРАЖИВАЊА.....	11
Циљ и задаци естетског васпитања.....	11
Теоријске концепције од значаја за развој наставе ликовне културе.....	17

Постигнућа ученика у настави ликовне културе.....	22
Когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе.....	26
Однос знања, креативности и школског успјеха.....	30
Условљеност ликовног израза когнитивним и креативним способностима.....	33
Повезаност когнитивног развоја и развоја ликовног изражавања код дјеце.....	39
Развој способности интелектуалног и естетског разумијевања умјетничких дјела.....	53
Подстицање развоја апрецијативних способности.....	57
Емоције ученика у настави ликовне културе.....	60
Настава ликовне културе и развој ученика.....	62
Савремени приступи реализације ликовног васпитања.....	65
Подстицање дјечјег ликовног изражавања.....	73
Ликовно дјело као подстицај за ликовно стваралаштво у настави.....	75
Музика у настави ликовне културе.....	79
Наставне методе у функцији подстицања ликовног стваралаштва.....	81
Осврт на претходна тангентна истраживања.....	92
МЕТОДОЛОГИЈА	
ИСТРАЖИВАЊА	99
Проблем истраживања.....	99
Предмет истраживања.....	99
Циљ истраживања.....	99
Хипотезе истраживања: главна и помоћне хипотезе.....	99
Варијабле истраживања.....	100
Метод истраживања.....	101
Инструменти.....	104
Узорак истраживања.....	107
Статистичка обрада података.....	108
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	109
Дескриптивни показатељи за карактеристике испитаника.....	109
Когнитивна и естетска постигнућа ученика у иницијалном мјерењу.....	110
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на развијање когнитивних и естетских постигнућа ученика у финалном мјерењу.....	112
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на ниво когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу мјерен тестом ЛВ2.....	118
Утицај визуелних, аудитивних и вербалних фактора на когнитивна и естетска постигнућа, укупно, у финалном мјерењу.....	121
Развој појединих фактора когнитивних и естетских постигнућа: разлике између дјечака и дјевојчица у финалном мјерењу.....	128
Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу појединачних фактора креативности као аспеката когнитивних и естетских постигнућа у финалном мјерењу.....	129
Разлике између дјечака и дјевојчица у погледу обликовног развоја као естетском аспекту постигнућа у финалном мјерењу.....	130
ДИСКУСИЈА	132
ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОЗИ	143
ЛИТЕРАТУРА	146
БИОГРАФИЈА	153
ПРИЛОЗИ	154
Прилог 1.....	154
Прилог 2.....	180
Прилог 3.....	186

- 2) Вријеме и орган који је прихватио тему докторске дисертације
- 3) Садржај докторске дисертације са страничењем;
- 4) Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обим, број табела, слика, шема, графикана, број цитиране литературе и навести поглавља.

IV УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

У Теоријском оквиру истраживања, кандидат је студиозно и критички пручио досадашња истраживања у области подстицања ученика у настави ликовне културе. С теоријског аспекта, значај пручаваног и истраживаног проблема огледа се у доприносу теоријским расправама о проблематици наставе ликовне културе уопште, а посебно подстицања когнитивних и естетских постигнућа у тој области. Сродна истраживања указала су на значај подстицања когнитивних и естетских аспеката личности ученика. Развојем когнитивних способности, остварују се могућности за развој естетских, без којих би било немогуће осмислити и створити умјетничко дјело. Когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе односе се на способности, знања, вјештине и навике које ученици стичу и развијају кроз процесе уочавања, доживљавања, стварања и вредновања ликовног дјела. Естетска постигнућа су уско повезана са когнитивним, међусобно се прожимају и развијају. Могу се посматрати кроз остваривање задатака интелектуалног и естетског васпитања и образовања у оквиру наставе ликовне културе. Сложеност естетског развоја огледа се у томе што се он не формира само кроз стицање знања из теорије ликовне форме или кроз посматрање ликовних дјела већ подразумева интеграцију когнитивних, афективних и перцептивних способности у једну хармонизовану цјелину (Lowenfeld, 1957). Такође, визуелне стратегије мишљења могу се развијати подстицањем ученика у смислу разговора о умјетности, годишњим посјеђивањем умјетничких галерија и обучавањем о умјетности (Housen, 2001).

Овим истраживањем настојало се допринијети расвјетљавању проблема који су дио методике ликовног васпитања и образовања, у циљу осмишљавања стратегија које би утицале на развој когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе.

Значај овог истраживања огледа се у потреби за промјеном постојећих приступа у настави ликовне културе и значају подстицања когнитивних и естетских постигнућа. На основу теоријих упоришта и претходних истраживања јавила се потреба да се унесу одређене промјене у сам процес наставе ликовне културе у шестом разреду основне школе. Осмишљен је програм којим се настојало испитати да ли одређени подстицаји дјечјег ликовног израза доприносе развоју когнитивних и естетских постигнућа. Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји осмишљени су тако да буду у служби активирања више чула ученика, што би омогућило стварање цјеловитијих доживљаја одређене ликовне проблематике. Од оваквог приступа настави очекивала се већа ангажованост ученика, која би резултирала постизањем већег успјеха и мотивације за рад, те да ће емоционални аспект подршке бити значајан подстицај у развоју когнитивних и естетских постигнућа ученика. Сазнања до којих се дошло у овом истраживању корисна су за методичку теорију и праксу у настави ликовне културе.

Проблем истраживања

Проблем истраживања односи се на то у којој мјери се у нашем образовном контексту, интервенцијом осмишљеног експерименталног програма у настави ликовне културе, могу подстицати когнитивна и естетска постигнућа ученика.

Предмет истраживања

Предмет истраживања односи се на испитивање ефеката експерименталног програма (вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја) на когнитивна и естетска постигнућа ученика шестог разреда у настави ликовне културе.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се експериментално испита утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе. Ријеч је о експерименталном програму који је примијењен у шестим разредима основне школе на подручју града Требиња. Програм је трајао једно полугодиште.

Хипотезе истраживања: главна и помоћне

На основу циља истраживања, дефинисана је *главна хипотеза*; да ће увођење експерименталног програма у настави ликовне културе утицати на когнитивна и естетска постигнућа ученика операционализована постигнућем на тестовима који мјере ликовно-креативно-обликовне способности које су уско везане управо за естетска и когнитивна постигнућа.

На основу главне изведене су сљедеће *помоћне хипотезе*:

- Очекује се да неће постојати разлика између контролне и експерименталне групе у погледу когнитивних и естетских постигнућа у иницијалном мјерењу.

Постављена је нулта хипотеза због уједначавања контролне и експерименталне групе и претпоставке о непостојању статистички значајних разлика у когнитивним и естетским постигнућима ученика прије увођена експерименталног фактора. Когнитивна и естетска постигнућа мјерена су постигнућима на тестовима фактора опште ликовне креативности, ликовне апрецијације (перцепције и рецепције) те ликовно-креативно-обликовног развоја.

- Испитаници експерименталне групе показале већи степен когнитивних постигнућа након примјене експерименталног програма.

Хипотеза је постављена на основу налаза претходних истраживања (Selaković, 2015, 2017; Duh i sar. 2012; Стојановић Стошић, 2017; Стојановић Стошић, Стојадиновић, 2016).

- Испитаници експерименталне групе показале већи степен естетских постигнућа након примјене експерименталног програма.

Хипотеза је постављена на основу налаза претходних истраживања (Barnes, 1993, Selaković, 2015, 2017).

- Очекују се значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе.

Хипотеза је постављена на основу претходних истраживања (Duh i Büdefeld, 2018) у којима су испитане разлике између дјечака и дјевојчица у другом разреду основне школе у односу на чиниоце ликовног развоја.

Кандидат је адекватно поставио и анализирао хипотезе. Посебно треба истаћи да се критички односио према добијаним налазима, те их интерпретирао повезујући их са тангентним истраживањима. Комисија је сагласна да актуелност проблематике докторске тезе постаје све већа и у научном и у практичном смислу.

Издвојена су нека истраживања на која се кандидат позива у докторској дисертацији.

Матјаж Дух и Андреја Будефелд (Duh i Büdefeld, 2018) испитали су разлике

између дјечака и дјевојчица у другом разреду основне школе у односу на чиниоце ликовног развоја и добили да те разлике не постоје, иако су примјетили да дјевојчице и дјечаци користе различите когнитивне стратегије које су изазване тестовима креативности.

Предраг Заревски, Крунослав Матеша и Крунослав Матеша (Zarevski, Matešić i Matešić, 2010) наводе да постоји тренд смањења разлика између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивне процјене умјетничких дјела.

Торшилова и Бојакова, у свом истраживању, настојале су да утврде динамику развоја ликовне апрецијације дјеце модерног доба, узраста од 4 до 9 година, и утврдиле су да дјеца млађа од пет година имају естетски сензибилитет који им омогућује да бирају умјетничка дјела „сложене“ и нејасне љепоте на емоционалном, не на рационалном нивоу. У периоду од осам и девет година ниво дјечје ликовне апрецијације опада због асимилације културних норми масовне умјетности (Torshilova & Boyakova, 2018).

Јернеја Херцог, Ника Лоперд и Матјаж Дух радили су истраживање о ликовној креативности међу ученицима петих разреда основне школе. Резултати су показали да постоје статистички значајне разлике у степену развоја ликовне уметности у односу на пол, при чему су се дјевојчице показале као успјешније од дјечака. Анализа линеарних асоцијација показала је неке везе између фактора који подстичу ликовну креативност и између оних који то омогућавају. У зависности од пронађене корелације, закључили су да дјевојчице и дјечаци долазе до рјешавања умјетничких проблема на нешто друкчији начин (Herzog, Lopert i Duh, 2017).

Екатарина Бојакова и Елена Торшилова истраживале су могућност дијагностичке процјене музичког и естетског развоја дјеце узраста од 4 до 10 година, спроводећи процедуру у вртићима и основним школама. Као битан налаз се показало да дјечји цјелокупан природни развој укључује и развој музичких и естетских способности. Кад је у питању музичко-естетска перцепција, показало се да постоје два типа: да је развој одређен релацијом физичког и културног развоја, а други тип се односи на развој који подразумева систем у оквиру ког инструктор има значајну улогу. Резултати студије указују на међусобни утицај визуелних, моторичких, музичких способности одрастања дјеце у контексту њихове перцепције различитих умјетности (Boyakova & Torshilova, 2017).

У истраживању Милене Стојановић Стошић (2017) праћен је развој креативних способности. Након увођења експерименталног програма резултати су показали да се подстицајима у настави ликовне културе може утицати на развијање креативног мишљења. Ученици експерименталне групе показали су статистички значајне разлике у висини свих показатеља креативности након завршеног експерименталног програма, у односу на контролну групу. На основу истраживања дошло се до закључка да је за развој и његовање креативних способности кроз наставу ликовне културе важно посматрање умјетничких дјела, слушање музике, те тактилни подстицаји (Стојановић Стошић, 2017).

Вечански (2017) сматра да је проблем традиционалног концепта наставе умјетности у томе што је усмјерен на емоционално самоизражавање и развој. Ово недовољно афирмише когнитивне процесе, с посебним освртом на синтетички принцип.

Матјаж Дух, Јернеја Херцог и Андреја Швеџ пратили су могућност подстицања ликовне апрецијације ученика од 14 до 15 година, поступком постепеног откривања умјетничког дјела у оквиру ког су кориштене двије различите методе назване повећање оштрине и фрагментирана слика. Фокус истраживања био је у проналаску одговарајућег поступка у зависности од врсте умјетничког дјела. Поступци су примијењени у двије групе: у једној су приказиване слике са реалистичним, а у другој са апстрактним мотивима. Показало се да је поступак

погодности да се примјењује у групи гдје су приказане слике са реалистичним мотивима и у тој групи дјеца су била више мотивисана и надахнута, активно су разговарала и посљедично подизала ниво апрецијације (Duh, Herzog & Švec, 2016).

Експерименталним истраживањем у настави ликовне културе, Кристинка Селаковић испитала је улогу активног посматрања умјетничког дјела. Резултати истраживања су показали да *Развојни програм*, који је ауторка осмислила, који подразумијева активно посматрање умјетничког дјела у настави ликовне културе, као и примјену посебно осмишљених стратегија, метода и поступака, битно утиче на развој ликовних способности. У експерименталној групи остварени су значајни резултати у мјерењима фактора креативности, фактора ликовно-обликовног развоја и ликовно-аперијативних способности (Selaković, 2015).

Шабман и сарадници, истражујући о развојним аспектима ликовне аперијације, добили су резултате који су у складу са прелазом од афективног према све више когнитивном знању заснованом на естетском осјећају. На основу дјечјих коментара дошло се до закључка да разрађивање, односно усавршавање знања игра битну улогу. Са годинама, изгледа да се шири опсег онога што се може сматрати умјетношћу и естетски угодним, укључујући апстрактну и двосмислену модерну умјетност. Ова студија поново подвлачи важност емоционалне обраде као основе, што се често претпоставља, али сада се емпиријски приказује да су емоције најјачи предиктор ликовне аперијације (Schabmann et al. 2015).

Матјаж Дух и Анита Корошец Бовен (Duh & Korošec Bowen, 2014) пратили су развој умјетничких способности ученика основних школа у Словенији, узраста десет и једанаест година и добили резултат да је степен способности аперијације умјетности просјечан, с тим што су дјевојчице показале већу развијеност способности за умјетности од дјечака. Ово истраживање је показало и да су перцептивне способности ученика више развијене од рецептивних.

Тања Станковић-Јанковић (2013) је у истраживању добила да је најснажнији предиктор позитивних емоција ученика вредновање важности која се придаје часовима ликовне културе, док су варијабле ликовна култура у свакодневним ситуацијама, учење уз цртање и ликовна култура у основи социјалне промоције искључене као предиктори позитивних емоција. Ниже вредновање ликовне културе у свакодневним ситуацијама и однос наставника према ученицима повећава интензитет негативних емоција. Учење уз цртање представља позитиван предиктор негативних емоција (Станковић-Јанковић, 2013).

Матјаж Дух, Бранка Чагран и Мирослав Хузјак у свом истраживању добили су да ученици петог разреда имају јаче развијене перцептивне од рецептивних способности, те да су аперијативне способности на просјечном нивоу, на основу чега су закључили да наставници недовољно пажње посвећују развоју аперијативних способности ученика и стављају нагласак на продубљено опажање умјетничких дјела у уводном дијелу часа (Duh, Čagran i Huzjak, 2012). Они су дошли до резултата да постоје статистички значајне разлике у перцептивним и рецептивним способностима међу ученицима с обзиром на државу и пол. Закључили су да на развој аперијације утиче развијање осјетљивости за ликовни језик, естетско доживљавање у процесу изражавања, развијање ликовног обликовања, добијање техничких искустава, рад на разним материјалима. Према овим ауторима подстицање ликовно-аперијативних способности ученика поред мотивације утиче и на препознавање елемената ликовног задатка, визуализацију, што на крају доводи до могућности реализације више креативних рјешења. Они сматрају да продубљена перцепција умјетничког дјела доводи до квалитетеније рецепције тог дјела, при чему се поред емоционалних и спонтаних аспеката, постепено укључују и свјесни и рационални аспекти што је дио учења и вјежбе.

Матјаж Дух и Томаж Жупанчић (Duh i Župančič, 2011) испитивали су методу

естетског трансфера као новине у савременој педагогији и дидактици. Метод естетског преноса разматра све основне премисе методике ликовног васпитања и обухвата специфичну артикулацију активности везаних за вријеме и садржај, наставних метода и техника, мотивацијских техника и метода вредновања. Акценат методе естетског преноса стављен је на поступке преношења естетских порука садржаних у умјетничком дјелу на примаоца, водећи тако ученике од умјетничког дјела до новог умјетничког искуства. Ученици у контакту са умјетношћу обогаћују умјетнички и естетски развој те самим тим успостављају позитиван однос према умјетности, што може бити и подстицај на властито умјетничко изражавање.

Према Жани П. Бојовић (2008) у оквиру дидактичких истраживања дошло се до сазнања да сви наставни предмети, а не само настава ликовне културе значајно доприносе естетским и когнитивним постигнућима из естетског васпитања. У више земаља (САД, Њемачка, Француска, Шведска) постепено се напушта теорија и пракса васпитања и образовања усмјерена само на лијепо и у први план се ставља развој критичко-визуелних способности, визуелног памћења и мишљења и визуелно-дискриминативне перцепције која укључује анализу, интерпретацију и евалуацију.

Проучавајући релевантне изворе и анализирајући реализована истраживања, кандидат је показао фокусираност и научно-методолошку зрелост када је у питању израда докторске дисертације.

ЛИТЕРАТУРА

- Barnes, R. (1993). *Art, Design and Topic Work 8–13*. London and New York: Routledge.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: DZS.
- Бјекић, Д. и Златић, Л. (2002). Снага музике у преобраћању живота детета – приказ књиге „Права музика за ваше дете“ (Review of book). *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 4, 353–357. Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Bodroža, B., Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (3), 108–130.
- Boyakova, E. & Torshilova, E. (2017). Research of Aesthetic Development of Preschool and Primary School Children. *Espacios* 38 (56), 8–18.
- Бојовић, Ж. (2008). Естетско васпитање у нашим уџбеницима педагогије. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 10 (69–76). Учитељски факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу.
- Brouillette, L. (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Art Education Policy Review*, Vol. 111, No. 1, 16–24.
- Вечански, В, Васиљевић Благојевић, М. и Маринковић, Т. (2017). Развојни потенцијал ликовних активности. *Настава и васпитање* LXVI (2), 367–380.
- Војводић, М. (2015). Утицај ликовног педагога на развој мотивације ученика у ликовном изражавању. У Б. Шкорц (ур.), *Уметност и теорија*, 1 (1), 50–57. Београд: Зборник факултета ликовних уметности.
- Golobič, Š. (2019). Kulturna vzgoja na področju glasbene umetnosti osrednjih slovenskih glasbenih institucijah. *Glasbenopedagoški zbornik*, 31, 145–160.
- Дрљача, М. (2017). *Конструктивистичка парадигма у методици ликовног васпитања*. Докторска дисертација. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Академија умјетности.
- Duh, M. i Büdefeld, A. (2018). Razlike između spolova u linearnoj povezanosti čimbenika likovnog razvoja učenika i učenica u drugom razredu osnovne škole. *Nova prisustnost*, 16 (2), 351–367.
- Duh, M. (2016). Art Appreciation for Developing Communication Skills among Preschool Children. *Center for Educational Policy Studies Journal* 6 (1), 70–94.
- Duh, M., Herzog, J & Švec, A. (2016). The Practical aspects of developing art appreciation. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 9 (3), 84–108.
- Duh, M. & Pavlić, A. (2015). Gallery-Pedagogical Activities and Fine Arts in the first three years of primary school. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 8 (2), 25–47.
- Duh, M & Korošec Bowen, A. (2014). The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School. *The New Educational Review*, 35 (2), 42–55.
- Duh, M., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation. Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na učeničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14 (3), 625–655.

- Duh, M. i Zupančič, T. (2011). Metoda estetskog transfera opis specifične likovno-didaktičke metode, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13 (1), 42–75.
- Duh, M., Herzog, J. i Batič, J. (2008). Konstruktivistička paradigma kao motivacijska i obrazovna problematika u nastavi likovne kulture. U M. Cindrić, V. Domović i M. Matijević (Eds), *Pedagogy and Knowledge Society* (pp. 109–116). 2nd International Conference održan 13 – 15. novembra 2008. Zadar: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Edens, K. & Potter, E. (2001). Promoting Conceptual Understanding Through Pictorial Representation. *Studies in Art education*, 42 (3), 214–233.
- Eisner, W. E. (1965). Curriculum Ideas in a Time of Crisis. *Art Education*, 18(7), 7–12.
- Eisner, W. E. (1972). The Promise of Teacher Education. *Art Education*, 25(3), 10–14.
- Eisner, E. W. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven & London: Yale University.
- Eisner, E. W. (2002b). What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education? *The Encyclopedia of Informal Education*. Retrieved April 20, 2016 from the World Wide Web.
- Zarevski, P., Matešić, K. i Matešić, K. ml. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. Zagreb: *Društvena istraživanja*, 4 – 5 (108–109), 797–819.
- Jacobsen, T. (2006). Bridging the Arts and Sciences: A Framework for the Psychology of Aesthetics. *Leonardo*, 39 (2), 155–162.
- Karlavariš, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Karlavariš, B., Čamo-Lorbek, E., Primović, K. i Maluckov, P. (1975). *Praćenje likovnog razvitka istih učenika*. Novi Sad: Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine.
- Kvašček, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Zavod za udžbenike.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kosić, O. M. (2014). Естетичне виховання творчої молоді: Історичний аспект. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 139–144.
- Kraguljac, M. i Karlavariš, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija.
- Krulj, R., Kačapor, S. i Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Treće dopunjeno izdanje. Beograd: Svet knjige.
- Kuščević, D., Dobrota, S. i Burazer, M. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. *Godišnjak Titius*, 3(3), 215–227.
- Kuščević, D. (2015). Likovno-umjetničko djela u nastavi likovne kulture. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7, 43–54.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. (3rd ed.). New York: Macmillian Company.
- Максид, С. и Ђуришић-Бојановић, М. (2004). Креативност, знање и школски успјех. *Институт за педагошка истраживања Београд*, 85–105.
- Максид, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Максид, С. & Павловић, Ј. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22 (2), 219–231.
- Марковић, С. (2013). Уметничко, онтолошко и естетско као дидактичко у васпитању. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (4), 423–433.
- Marković S. i Marković D. (1994). Razlike u estetskim preferencijama kod dece tri uzrasta. *Psihologija*, 27 (3-4), 283–294.
- Martindale, C. (1990). *Clockwork Muse. Predictability of artistic change*. New York: Basic Books.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčanin, T. (2016). Učenička procjena vlastitih aktivnosti u nastavi likovne kulture. *Učenje i nastava, Klett društvo za razvoj obrazovanja*, (1), 129–150.
- Meumann, R. A. (1994). A report from the 23rd international conference on alternative education. *Phi Delta Kappan*, 75 (7), 547–549.
- Ognjenović, P. (1985). U prilog teoriji dinamičke kompetencije ili o smislu umetnosti (II). *Psihologija* 1-2, 65–78.
- Ognjenović, P. (1994). Psihologija umetnosti – istraživanja u nas. *Psihološka istraživanja* 6, 53–55.
- Павловић, М. (2013). Ликовно дело као дидактички медиј у настави ликовне културе. *Иновације у настави*, 26 (3), 94–103.
- Павловић, М. (2016). *Ликовно дјело као средство и предмет поучавања: различити приступи и стратегије*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.
- Пантелић, М. (2014). Значај мотивације у настави ликовне културе. *Научно-стручни часопис Сварог* 9, 266–272.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic*. New York:

- Cambridge University Press, Cambridge.
- Payne, M. (1990). Teaching art appreciation in the nursery school – its relevance for 3 and 4 year olds. *Early Child Development and Care*, 61(1), 93–106. Преузето 21. 6. 2020 са <http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112>
- Pejić, B. i Milićević, N. (2011). Uloga likovnih elemenata u proceni slika ljudskih figura. 59. *naučno-stručni skup Sabor psihologa Srbije*, Sokobanja. Knjiga rezimea radova.
- Попадић, М. (2016). *Повезаност школског успјеха и перцепције лијепог код ученика у настави ликовне културе*. Необјављен магистарски рад. Пале: Филозофски факултет Пале.
- Попадић, М. (2017). Перцепција лијепог код ученика у настави ликовне културе. *Наша школа*, бр. 1-2, 37–54. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Radonjić, A. i Marković, S. (2004). Subjektivni doživljaj slika koje pripadaju različitim slikarskim pravcima XX vijeka. *Psihologija*, 37 (4), 549–569.
- Richter, M. (2015). Metoda metafore u nastavi likovne kulture. *Acta Iadertina*, 12 (2), 115–125.
- Schabmann, A., Gerger, G., Schmidt, B., Wögerer, E., Osipov, I. & Leder, H. (2015). Where Does It Come From? Developmental Aspects of Art Appreciation. *International Journal of Behavioral Development*, 40, 313–323.
- Selaković, K (2011). Kurikulum likovnog obrazovanja koji podstiče doživljavanje umetničkog dela, *Зборник радова* (13), 14, 221–234. Ужице: Учитељски факултет.
- Selaković, K. (2012). Obrazovna uloga umetničkih muzeja. *Zbornik radova*, 15 (14). Užice: Učiteljski fakultet, 243–254.
- Selaković, K. (2015). *Umjetničko djelo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Селаковић, К. и Ивановић, М. (2016). Полуобликовани, отпадни и рециклирани. *Зборник радова Учитељског факултета*, 19 (18), 207–222.
- Selaković, K. (2017). Developing and Fostering Creativity Through the Works of Art by Young Pupils, *Revija za elementarno izobraževanje (The Journal of Elementary Education)*, 10 (2), Vol. 10, br. 2-3. Maribor: Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru in Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta, 261–275.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013). Вредновање ликовне културе и осјећања ученика. *Наша школа*, 2, 5–26.
- Станковић-Јанковић, Т. и Гојковић, В. (2015). Емоције ученика у настави ликовне културе. *Наша школа*, бр. 1, 5–15.
- Станковић-Јанковић, Т. и Зиројевић, Т. (2015). Улога учитеља у примјени егземплара ликовне умјетности и подстицању креативности ученика. У Д. Бранковић и С. Душанић (ур.), *Зборник радова са научног скупа* (Бања Лука, 24. и 25. новембар 2014. године), *Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва* (309–327). Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Стојановић Стошић, М. и Стојадиновић, А. (2016). Инструментална композиција као подстицај на ликовни израз. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 7, 375–381.
- Стојановић Стошић, М. (2017). Развијање креативних способности деце кроз наставу ликовне културе применом тактилних, визуелних и аудитивних подстицаја. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*. 8 (2), 311–324.
- Torshilova, E. & Boyakova, E. (2018). Diagnosing Art Appreciation of Children between the Ages of Four and Nine Years. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (4.38), 564–568.
- Feldhusen, J. & Eng Goh, B. (1995). Assessing and Accessing Creativity: An Integrative Review of Theory, Research, and Development. *Creativity Research Journal*, 8 (3), 231–247.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: the knowledge base and children, *High Ability Studies*, 13 (2), 179–184.
- Филиповић, С. (2009). Значај когнитивних и креативних фактора у ликовном развоју деце. *Иновације у настави*, XXII (3), 62 – 72.
- Филиповић, С. (2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности, издавачка кућа Клетт.
- Филиповић, С. (2016). Креативност и ментални развој предшколске деце према теоријама Виктора Ловенфелда. У Л. Маринковић (ур.), *Зборник радова за интердисциплинарног научно-стручног скупа Свакодневни живот детета*, 267 – 279.
- Филиповић, С. (2017). *Методичка пракса ликовног педагога*. Београд: ауторско издање
- Филиповић, С., Јањевић Поповић, В. (2017). Утицај иницијалног образовања на стручне компетенције наставника-умјетника и наставника-неумјетника у настави ликовне културе. *Култура* 158, 213–239.
- Herzog, J., Lopert, N. i Duh, M. (2017). Examining the level of correlations between the factors of artistic creativity in pupils of Slovenian primary schools. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences* 10 (3), 21–36.

- Housen, C. A. (2001-2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, Vol. 18, No. 1, pp. 99–131.
- Consoli, G. (2012). A Cognitive Theory of the Aesthetic Experience. *Contemporary Aesthetics*, 10.
- Consoli, G. (2015). Early art and the evolution of grounded emotions. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 8 (1), 147–156.
- Corte, E. D. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and instruction*, 10 (3), 249–266.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cupchik, G. C., Vartanian, O., Crawley, A. & Mikulis, D. J. (2009). Contributions of cognitive control and perceptual facilitation to aesthetic experience. *Brain and Cognition* 70, 84–91.
- Шефер, Ј., Радишић, Ј. и Јошић, С. (2012). Истраживачки рад и решавање проблема као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави. У: Ј. Шефер, Ј. Радишић (ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу II део*, (243–266). Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ова докторска теза настала је на основу проучавања релевантне литературе, али и емпиријске анализе. Реализован је квази-експеримент са паралелним групама. Теоријски значај овог рада огледа се у упоришним теоријама и критичком осврту на одређене сегменте анализираних релевантних литература. Практични значај су, у првом реду, иновативни модели наставе који чине експериментални програм, а затим добијени налази и њихов апликативни аспект.

Овим истраживањем настојало се унаприједити постојећи приступ у методици ликовног васпитања и образовања, осмишљавањем стратегија које би утицале на развој когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе. На резултатима овог експерименталног истраживања може се темељити проширивање и побољшање стручно-методичких компетенција наставника у оквиру њиховог стручног усавршавања као и измјена досадашњег приступа у настави ликовне културе.

Научно утемељен и практично провјерен, овај рад отвара бројна питања и даје нове смјернице за васпитно-образовну праксу. Поред тога, критичким освртом на проучавану литературу кандидат је дао својеврсну анализу и синтезу значајних теорија и истраживања проблема којим се бавио. Прагматична ефикасност и научна утемељеност овог рада је неупитна, а посљедице примјене експерименталног програма су и статистички значајне, чиме је допринос ове докторске дисертације у научно-теоријском и апликативном смислу значајан.

- 1) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе;
- 2) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету);
- 3) Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања;
- 4) Навести очекиване научне и прагматичне доприносе дисертације.

V МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

У складу са предметом истраживања у овом експерименталном истраживању примијењене су адекватне истраживачке методе: метода теоријске анализе и синтезе и експериментална метода – квази-експеримент са паралелним групама. Сажето су приказане и образложене кориштене научно-истраживачке методе.

Анализом и селекцијом постојећих теоријских сазнања и налаза релевантних истраживања конципиране су основе за предмет овог истраживања. Такође, ове

анализе служиле су за припрему теоријског оквира рада, заснивање методологије истраживања, анализу и интерпретацију, те уопштавање налаза експерименталног истраживања.

У сврху истраживања кориштене су већ формиране групе ученика, јер су контролну и експерименталну групу чинили ученици по два одјељења шестог разреда. Урађено је иницијално тестирање у оквиру ког су ученици и контролне (К) и експерименталне (Е) групе радили тест за испитивање когнитивних и естетских постигнућа, а све у циљу утврђивања постојећег нивоа тих способности ученика обје групе. Након завршеног иницијалног тестирања, приступило се реализацији програма *Вербални, аудитивни и визуелни подстицаји* (у експерименталној групи) који је трајао једно полугодиште.

Вербални подстицаји односили су се на вербалне асоцијације, које се користе у уводном, главном и завшном дијелу часа. Као вербални подстицаји у настави ликовне културе примјењене су технике и средства подстицања у оквиру вербално-текстуалних метода. Од техника комуницирања кориштене су технике комуницирања: зуј-групе, бура-мозга, обрни-окрени техника. Док су као средства подстицања кориштена: питања ученицима, емоционална подршка, хумор као емоционални стимуланс, сугестија, похвала. У уводном дијелу часа ученицима је дато да створе представу ликовних феномена по узору на предмете, објекте у учионичком простору, природи, умјетничком дјелу итд. Циљ овог дијела часа био је усмјерен на покретање позитивних емоција, и усмјеравање дјеце да та рјешења претворе у ликовни израз. У главном дијелу часа циљ је био да се подстиче оригиналност дјечјег ликовног израза. И у овом дијелу часа су се реализовали вербални подстицаји према слабије мотивисаним ученицима с циљем буђења визуелизације, стварања имагинарне слике могућег ликовног рјешења. У завршном дијелу часа подстицала се вербална активност ученика. Ученици су анализирали своје радове и давали коментар на радове својих колега. На тај начин се утицало на развој вербалних способности, али и на когнитивне способности, анализу, синтезу, закључивање, елаборацију. *Визуелни подстицаји* односили су се на посматрање умјетничких дјела у уводном дијелу часа која су компатибилна са наставном јединицом. Методом показивања, ученицима су објашњавани ликовни проблеми одређене наставне јединице на приказаним егземпларним умјетничким дјелима. Ученицима су приказиване репродукције умјетничких дјела у зависности од наставне јединице, па су на примјер на тему пејзаж, ученицима приказиване репродукције пејзажа Ван Гога (Van Gogh), Саврасова (Alexei Savrasov) и Петра Лубарде. Примјерима је објашњен појам ритма у сликарству и појам композиције. *Аудитивни подстицаји* односили су се на стимулисање ликовног израза путем одабране музике. Изабрана музика обухватила је класичну музику, инструменталну, духовну музику. У оквиру експерименталног програма и примјера који је наведен за визуелни подстицај, те исте наставне јединице (пејзаж), ученицима је у току самосталног рада пуштена музика у циљу стварања доживљаја ритма у пејзажу.

Примијењене методе истраживања су адекватне и савремене. Кандидат се држао плана истраживања који је дат приликом пријаве тезе, те испитивани параметри дају довољно елемената за поуздану анализу.

Инструменти

У иницијалном и финалном испитивању примјењена су два инструмента:

- 1) Тест ЛВ1 користио се за мјерење ликовно-креативних способности и ликовно-аперијативних способности. Тест ЛВ1 састављен је из два дијела гдје први дио (питања од 1 до 6) прати ликовно-креативни развој дјетета и конципиран је тако да испитаници доцртавају или самостално цртају и рјешавају одређени задатак који одговара постављеним захтјевима. Други дио

теста, АП тест (питања од 7 до 14), прати ликовно-апредијативни развој испитаника и осмишљен је тако да испитаник бира тачан одговор између више понуђених (Kraguljac i Karlavaris, 1970; Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011; Duh, Čagrani Huzjak, 2012; Duh i Korošec-Bowen, 2014; Selaković, 2015);

- 2) Тест опште ликовне креативности и специфичности ликовно-креативног развоја – четири цртежа ЛВ2 састојао се од четири различита ликовна задатка, који дају свеукупан поглед на ликовни развој дјетета, а поред тога омогућује и праћење појединачних фактора ликовно-креативног развоја, а који се односе на когнитивна и естетска постигнућа ученика (Kraguljac i Karlavaris, 1981; Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; Selaković, 2015).

За све инструменте кандидат је добио сагласност аутора.

Узорак истраживања

Истраживање је реализовано на узорку од 98 ученика шестог разреда из Основне школе „Јован Јовановић Змај“ из Требиња, од чега је 47 ученика експерименталне и 51 ученика контролне групе. Добијена је сагласност Министарства просвјете и културе Републике Српске за провођење експерименталног програма једно полугодиште у два разреда школске 2018/2019. године, од почетка септембра 2018. до краја децембра 2018. године. Популација се односи на све ученике шестог разреда који имају 11 и 12 година и похађају друго полугодиште тог разреда.

Статистичка обрада података

Урађена је дескриптивна статистика, узорак је приказан на основу фреквенција и процената. Дескриптивни статистички поступци коришћени су ради описа узорка истраживања (мјере централне тенденције и распршења, као и закривљености дистрибуције скорова).

У циљу испитивања разлика аритметичких средина контролне и експерименталне групе примијењен је t-тест за независне узорке. За утврђивање разлика, поређење просјечних резултата група кориштена је једнофакторска анализа варијансе (АНОВА) за независне узорке, те непараметријска замјена Мен-Витнијев тест.

Униваријатна анализа коваријансе (ANKOVA) кориштена је за процјену групних разлика, након уклањања утицаја коваријата.

1) Објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;

2) Дати кратак увид у примијењени метод истраживања при чему је важно оцијенити сљедеће:

1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
2. Да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
3. Да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
4. Да ли је статистичка обрада података адекватна.

VI РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Хипотеза која се односила на то да неће постојати разлике између контролне и експерименталне групе у нивоу когнитивних и естетских постигнућа у настави ликовне културе, у иницијалном мјерењу је и потврђена. На основу свих мјера у

иницијалном мјерењу закључено је да су контролна и експериментална група узједначене у нивоу ликовне креативности, ликовне апрецијације (перцепције и рецепције) те ликовно-креативно-обликовног развоја, што значи да су групе узједначене према когнитивним и естетским способностима, те да је било оправдано увести експериментални програм којим би се могао пратити напредак експерименталне групе. Кренуло се од претпоставке да ће експериментални програм који се уводи у наставу ликовне културе у шестом разреду утицати на развој ликовних способности, креативно-аперијативно-когнитивних и ликовно-обликовно-естетских.

Испитаници експерименталне групе постигли су значајно боље резултате у свим аспектима којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа ученика, у односу на контролну групу, након увођења експерименталног програма. Аспекти којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе обухватили су следеће факторе: редефиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност, флуентност, перцепцију и рецепцију (ликовна аперијација), те оптичко-тематски развој, ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, ликовна индивидуалност и општи ликовни ниво.

Показало се да је експериментална група постигла статистички значајно боље резултате на свим аспектима којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа ученика:

а) тестом ЛВ1 – флексибилност, флуентност, оригиналност, редефиниција, осјетљивост за ликовне проблеме, елаборација-сумационо ($F=109,93$, $p=0,00$); ликовна рецепција ($F=8,01$, $p=0,00$); ликовна перцепција ($F=3,76$, $p=0,05$);

б) тестом ЛВ2 – редефиниција ($F=81,36$, $p=0,00$); оригиналност ($F=110,41$, $p=0,00$); елаборација ($F=51,27$, $p=0,00$); осјетљивост за ликовне проблеме ($F=89,96$, $p=0,00$); флексибилност ($F=157,15$, $p=0,00$); флуентност ($F=97,72$, $p=0,00$).

Такође, требало је испитати утицај визуелних, аудитивних и вербалних подстицаја на укупан ликовно-креативни и обликовни развој ученика шестог разреда. Очекивано је било да се сви фактори креативности развијају истим темпом. Укупан резултат нивоа ликовно-креативног развоја ученика добијен је сумом свих фактора чији је ниво развијености мјерен појединачно: редефиниција, оригиналност, елаборација, осјетљивост за ликовне проблеме, флексибилност и флуентност. Праћени су резултати и на појединачним аспектима ликовно-обликовног развоја: обликовни развој, оптичко-тематски развој, ниво ликовног укуса, обликовно искуство и ликовна техника, ликовна индивидуалност и општи ликовни ниво, а затим укупни резултат.

Експериментална група постигла је статистички значајно боље резултате у погледу следећих аспеката: укупан ниво ликовно-креативног развоја ($F=133,82$, $p=0,00$), ликовно-обликовни развој ($F=106,91$, $p=0,00$), ниво оптичко-тематског развоја ($F=112,00$, $p=0,00$), ниво ликовног укуса ($F=90,50$, $p=0,00$), ниво обликовног искуства и ликовне технике ученика ($F=116,17$, $p=0,00$), ниво ликовне индивидуалности ученика ($F=141,88$, $p=0,00$), општи ликовни ниво ($F=95,07$, $p=0,00$), укупан ниво ликовно-обликовног развоја ученика ($F=131,70$, $p=0,00$).

Резултати указују и на то да не постоје статистички значајне разлике између дјечака и дјевојчица у погледу когнитивних и естетских постигнућа, односно постигнутих резултата на свим тестовима којима су мјерена когнитивна и естетска постигнућа ученика, на основу ликовно-креативно-обликовног развоја: општа ликовна креативност ($F=0,54$, $p=0,46$), ликовна перцепција ($F=0,17$, $p=0,68$), ликовна рецепција ($F=1,69$, $p=0,20$), ликовно-креативни развој ($F=0,03$, $p=0,86$) и ликовно-обликовни развој ($F=0,05$, $p=0,82$), редефиниција ($F=0,05$, $p=0,82$), оригиналност ($F=0,09$, $p=0,77$), елаборација ($F=0,01$, $p=0,96$), осјетљивост за ликовни проблем

($F=0,01$, $p=0,96$), флексибилност ($F=0,01$, $p=0,96$) и флуентност ($F=0,54$, $p=0,46$), обликовни развој ($F=0,06$, $p=0,81$), оптичко-тематски развој ($F=0,33$, $p=0,57$), ниво ликовног укуса ($F=0,32$, $p=0,57$), обликовно искуство и ликовна техника ($F=0,03$, $p=0,87$), индивидуалност ($F=0,01$, $p=0,96$) и општи ликовни ниво ($F=0,11$, $p=0,74$).

Сумирајући резултате, закључило се да су све хипотезе потврђене. Уведени експериментални програм у настави ликовне културе утицао је на когнитивна и естетска постигнућа ученика, операционализована постигнућем на тестовима који мјере ликовно-креативно-обликовне способности, које се повезују са естетским и когнитивним постигнућем.

У цјелини гледано, резултати истраживања су систематично, јасно, вјеродостојно и методолошки објективно и прецизно изложени, аргументовано интерпретирани, те упоређени са резултатима других теоријски проучаваних и претходних емпиријских истраживања. У излагању и тумачењу резултата кандидат се руководио проблемом истраживања и постављеним хипотезама истраживања.

Стечена искуства у планирању, извођењу и евалуацији експерименталног програма, те резултати до којих је кандидат дошао указују на значај примјене одређених интервенција у смислу осмишљавања и примјене програма усмјерених на подстицање развоја одређених способности у настави ликовне културе. Дисертација представља оригиналан допринос науци, првенствено због теоријског и практичног значаја истраживачких питања на које одговара. Научни допринос огледа се у приступу истраживања који је осмишљен као квази-експериментални са паралелним групама. Посебно је значајно што нису рађена сродна истраживања на узрасту од 11 и 12 година. Практични допринос резултата огледа се у томе што би стручњацима из праксе, ови резултати могли бити од помоћи да схвате тешкоће са којима се сусрећу ученици у настави ликовне културе. Вриједност овако осмишљеног истраживања огледа се у експерименталној провјери програма у методици наставе ликовне културе, али и методици васпитно-образовног рада уопште.

Приједлог за будућа истраживања која кандидат наводи је да се обухвати већи број чулних модалитета, као што је на примјер тактилни и мирисни. Корисна би била и компаративна анализа когнитивних и естетских постигнућа ученика у настави ликовне културе различитих васпитно-образовних система (различитих држава), прије и након увођења експерименталног програма. Сличан програм би могао да се осмисли и у оквиру предмета који су сродни, као што су музичка култура, српски језик. Препорука за будућа истраживања би могла бити и наставак праћења успјеха дјеце која су била обухваћена узорком истраживања (лонгитудинална студија). Водећи се теоријом Виготског о подстицању одређених способности у зони наредног развоја, могао би се осмислити програм сличан овом, којим би се пратило напредовање ученика у области когнитивних и естетских постигнућа.

- 1) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- 2) Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- 3) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

VII ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мр Марка Попадића под насловом *Утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе* је научно дјело у којем се експериментално прати могућност подстицања когнитивних и естетских постигнућа посебно осмишљеним програмом који се базирао на вербалне, аудитивне и визуелне подстицаје у наставни ликовне културе, у шестом разреду основне школе. Успјешно је теоријски утемељен, научно-методолошки конципиран, дидактичко-методички операционализован квази-експеримент са паралелним групама. Овај рад пружа одређене педагошке импликације, те има и апликативну вриједност. Налази и закључци које кандидат износи у дисертацији представљају анализу теорије и праксе и синтезу добијених налаза на основу обимне истраживачке грађе. На основу добијених налаза кандидат је указао на ефекте утицаја вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа ученика у настави ликовне културе, чиме су отворене могућности за имплементацију ових резултата у актуелној наставној пракси, а значајан је и допринос продубљивању научних сазнања методике наставе ликовне културе.

Приједлог Комисије за оцјену докторске дисертације је да се докторска дисертација под називом *Утицај вербалних, аудитивних и визуелних подстицаја на когнитивна и естетска постигнућа у настави ликовне културе* прихвати и кандидату мр Марку Попадићу, који испуњава услове за одбрану урађене докторске дисертације, одобри одбрана докторске тезе.

- 1) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- 2) На основу укупне оцјене дисертације комисија предлаже:
 - да се докторска дисертација прихвати, а кандидату одобри одбрана,
 - да се докторска дисертација враћа кандидату на дораду (да се допуни или измијени) или
 - да се докторска дисертација одбија.

ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

Датум: 23.03.2021.

1. Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни професор за ужу научну област Методика васпитно-образовног рада Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, предсједник;
члан.



2. Доц. др Мирослав Дрљача, доцент за ужу научну област Методика разредне наставе Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, члан;



3. Доц. др Кристинка Селаковић, доцент за ужу научну област Методика наставе ликовне културе Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, члан



ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем
да је докторска дисертација

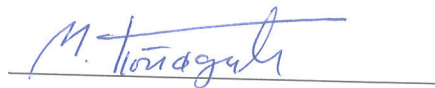
Наслов рада *УТИЦАЈ ВЕРБАЛНИХ, АУДИТИВНИХ И ВИЗУЕЛНИХ ПОДСТИЦАЈА НА
КОГНИТИВНА И ЕСТЕТСКА ПОСТИГНУЋА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ*

Наслов рада на енглеском језику *THE INFLUENCE OF VERBAL, AUDITIVE AND VISUAL
ENCOURAGEMENT FOR COGNITIVE AND ASTHETIC ACHIEVEMENTS OF THE ART
TEACHING*

- ☒ резултат сопственог истраживачког рада,
- ☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- ☒ да су резултати коректно наведени и
- ☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 19. 4. 2021.

Потпис докторанта



Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом

*УТИЦАЈ ВЕРБАЛНИХ, АУДИТИВНИХ И ВИЗУЕЛНИХ ПОДСТИЦАЈА НА
КОГНИТИВНА И ЕСТЕТСКА ПОСТИГНУЋА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ*

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

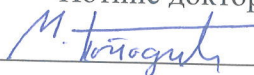
Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство –некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – дијелити под исти мусловима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђинилиста).

У Бањој Луци, дана 19. 4. 2021.

Потпис докторанта



Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора Марко Попадић

Наслов рада *УТИЦАЈ ВЕРБАЛНИХ, АУДИТИВНИХ И ВИЗУЕЛНИХ ПОДСТИЦАЈА НА
КОГНИТИВНА И ЕСТЕТСКА ПОСТИГНУЋА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ*

Ментор проф. др Тања Станковић Јанковић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 19. 4. 2021.

Потпис докторанта

_____