



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ



Мирослав Дрљача

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МЕТОДИЦИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2017.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA
ACADEMY OF ARTS



Miroslav Drljača

CONSTRUCTIVISM AS A METHODOLOGICAL PARADIGM IN ART EDUCATION

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2017.

Подаци о ментору: проф. др Милан Матијевић, редовни професор, Учитељски факултет, Свеучилиште у Загребу.

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МЕТОДИЦИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

РЕЗИМЕ

На основу проучене актуелне литературе и наставне праксе из области методике ликовног васпитања одређени су циљеви истраживања који указују да треба испитати како ученици основних школа и гимназија перципирају постојећу наставу ликовне културе те како у наставној пракси функционишу методички сценарији ликовног васпитања који су засновани на конструктивистичкој методичкој парадигми. Као методолошка рјешења примијењена су акциона истраживања, затим истраживања заснована на умјетности (енгл. *Art-based Research*) емпиријска неекспериментална испитивања те етнографска метода и делфи поступак. Истраживање је проведено у једанаест основних школа и десет гимназија у РС. Узорак истраживања обухватио је $N = 425$ ученика, од чега $N = 227$ ученика деветих разреда и $N = 198$ ученика других разреда гимназија. У пројектној седмици је учествовао $N = 58$ учесника, $N = 29$ ученика у основној и $N = 29$ ученика у гимназијама. У делфи поступку учествовало је $N = 10$ наставника. Анализом упитника утврђено је да у погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола у којем ученице и ученици са довољним успјехом више процјењују важност и активности у настави ликовне културе. Током пројектне седмице ученици су властитом активношћу дошли до спознаја о бојама, али и о себи и свијету који их окружује. У три круга делфи поступка експерти су се усагласили да ће настава ликовног васпитања у 2025. години бити значајно унапријеђена, по питању метода и сценарија који ће се користити у настави, услова за рад, савремених средстава, али и награда, како за ученике тако и за наставнике. Полазећи од конструктивистичке идеје истраживања у докторској дисертацији показано је да се у настави ликовног васпитања морају догодити значајне промјене, при чему ће ученик постати субјекат наставног процеса који на основу властитог искуства, али уз помоћ наставника, долази до спознаје.

Кључне ријечи: *делфи метода, конструктивизам, ликовно васпитање, пројектна настава, самостална активност ученика, седмица боја.*

Научна област: дидактичко-методичке науке

Научно поље: Методика наставе ликовне културе

Класификациона ознака за дату научну област према CERIF шифрарнику:

S 271 Специјална дидактика

Тип одабране лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за начин коришћења садржаја докторске дисертације: 1. Ауторство (CC BY).

Mentor information: Milan Matijević, PhD, Full Professor, Faculty of Teacher Education, University of Zagreb

CONSTRUCTIVISM AS A METHODOLOGICAL PARADIGM IN ART EDUCATION

SUMMARY

The aims of this research, as set in accordance with a previous examination of relevant, up-to-date literature on art education methods and strategies and of the current classroom practice in this field, were to explore how primary school and gymnasium students perceive the teaching of the arts and the success of art education methodological scenarios as based on constructivism as a teaching and learning paradigm. The procedures employed to achieve the aims of the thesis were action research, art-based research, nonexperimental empirical research, the ethnographic method and the Delphi method. The research was carried out in eleven primary schools and ten gymnasias in the Republic of Srpska. The number of subjects studied was $N = 425$, of whom $N = 227$ were ninth-form primary school students and $N = 198$ second-year gymnasium students. The number of students who took part in the project week was $N = 58$, of whom primary school students $N = 29$, and gymnasium students $N = 29$. The number of subjects (teachers) who participated in the Delphi method was $N = 10$. The questionnaire analysis showed that in terms of the evaluation of the relevance of art teaching and learning and student activity in art classes, there is a significant statistical difference when it comes to the sex of the students, with both female and male students with a satisfactory overall academic achievement appreciating more highly and deeming very relevant the activities they are involved in art classes. During the project week, the participating students independently acquired knowledge about colours, themselves and the world around them. After three rounds of research using the Delphi method, the participating teachers agreed that art teaching and learning will have greatly improved by 2025, in the sense of the methods and strategies used in class, working conditions, teaching aids and materials, as well as prizes given to both students and teachers. With constructivist ideas used as the point of departure, this doctoral dissertation showed that significant changes will inevitably take place in art education, with the art classroom becoming student-centered and student experience pivotal in knowledge acquisition, even if with the help of teachers.

Keywords: Delphi method, constructivism, art education, project-based learning, independent student activity, Week of Colours.

Scientific area(s): Didactics, Methodology of Teaching

Scientific field: Visual Arts Teaching Methods

Classification designation for the given scientific area according to the Common European Research Classification Scheme (CERIF): S 271 Special didactics

The type of the Creative Commons license selected for using the contents of this doctoral dissertation: 1. Public Domain Dedication (CC BY)

Захваљујем се на подршци и сарадњи: проф. др Ненаду Сузићу, проф. др Љиљани Шево, проф. др Луки Кеџману, Академији умјетности у Бањој Луци.

Захваљујем се сарадницима: професору ликовне културе мр Ранки Пеулић, педагогу Божани Балабан, за превод текста професору енглеског језика мр Светлани Митић, за лекторисање текста професору српског језика Марини Туту, за техничко обликовање текста професору рачунарства и информатике мр Саши Милићу.

Захваљујем се школама у којима сам провео истраживања, породици и пријатељима.

Посебну захвалност дугујем ментору проф. др Милану Матијевићу.

Мирослав Дрљача

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
АКТУЕЛНОСТ ТЕМЕ	4
ТЕОРИЈСКО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМА	6
Појам учења и теорије учења	6
Конструктивистичка настава ликовне културе	20
Конструктивистички покрет у умјетности	46
ИСТРАЖИВАЊА НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	56
Преглед дисертација из подручја методике наставе ликовне културе	56
Преглед индивидуалних и тимских проучавања проблема из контекста методике наставе ликовне културе.....	61
Ликовна умјетност у основним и средњим школама	70
Анализа описаних часова конструктивистичке наставе.....	83
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	86
Проблем и предмет истраживања	86
Научни значај истраживања	87
Практични значај истраживања	88
Друштвени значај истраживања	89
Циљ истраживања	90
Задачи истраживања	90
Варијабле истраживања	91
Методе истраживања	92
Технике истраживања	95
Инструменти истраживања	95
Хипотезе истраживања	97
Статистичка обрада података.....	98
Популација и узорак истраживања.....	98
Организација и ток истраживања	99
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА.....	102
Ученичко вредновање наставе ликовне културе.....	102
Озгудов семантички диференцијал	115
Ученичка перцепција наставе ликовне културе	116
Озгудов семантички диференцијал – разлике по полу.....	118

Озгудов семантички диференцијал – разлике по врсти школе.....	121
Озгудов семантички диференцијал – разлике по успјеху	123
Анализа ученичких одговора на питања из упитника Ученичка перцепција наставе ликовне културе.....	124
Пројектна ваннаставна активност: „Седмица боја“	130
Седмица прије догађања (договори и припреме).....	134
Догађања у „Седмици боја“	135
Анализа ученичких одговора на постављена питања на почетку пројектног истраживања	137
Анализа ученичких одговора на постављена питања на крају пројектног истраживања	140
Анализа ученичких дневника.....	144
Форуми ученика учесника пројектно-истраживачке седмице те анализа садржаја форума и интроспекцијских извештаја ученика и група.....	151
Делфи поступак о могућим промјенама у настави ликовне културе до 2025. године ..	157
Опис првог круга делфи поступка	159
Опис другог круга делфи поступка	163
Опис трећег круга делфи поступка.....	168
Закључци наконведеног делфи поступка.....	171
РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА	177
Рекапитулација налаза истраживања за упитник Моје наставне активности у настави ликовне културе.....	177
Рекапитулација налаза истраживања за упитник Ученичка перцепција наставе ликовне културе - семантички диференцијал.....	181
Рекапитулација налаза из ученичких одговора на отворена питања из упитника Ученичка перцепција наставе ликовне културе	182
Рекапитулација налаза истраживања за пројектну седмицу „Седмица боја“	183
Рекапитулација резултата са форума пројектно-истраживачке седмице	184
Рекапитулација налаза истраживања за делфи поступак	186
ЗАКЉУЧАК.....	188
ЛИТЕРАТУРА.....	190
ПРИЛОЗИ	199
БИОГРАФИЈА АУТОРА.....	253

Попис табела и графикона:

Табела 1

Фазе у развоју дјечјег цртежа (према: Богомилу Карлаварису, 1974)

Табела 2

Ликовно-лична катра ученика (према: Дивљан 2009, стр 59)

Табела 3

Приказ заступљености предмета ликовна култура по разредима у периоду од 1959. до 2014. године

Табела 4

Приказ наставних планова за ликовну културу у гимназији у периоду од 1959. до 1966. године

Табела 5

Приказ наставних планова за ликовну културу у гимназији у периоду 1993. године до данас

Табела 6

Списак школа у којима је обављено истраживање

Табела 7

Разлике по полу, школском успјеху, школи и разреду који похађају ученици χ^2 t-тест. У погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу ученичке активности у настави ликовне културе

Табела 8

Факторска структура и дескриптивна обиљежја скале Моје наставне активности у настави ликовне културе (Упитник Лк-2015)

Табела 9

Процјена ученичких активности на настави ликовне културе код ученика деветог разреда основне школе те другог разреда гимназије

Табела 10

Процјена ученичких активности на настави ликовне културе на основу успјеха ученика

Табела 11

Структура парова придјева Ученичка перцепција наставе ликовне културе

Табела 12

Попис омиљених и непријатних боја за ученике основних школа и гимназија на почетку и на крају пројектне седмице и редослијед дана у седмици по избору ученика основних школа и гимназија

Табела 13

Поређење налаза из одговора на питања с почетка и краја истраживања, пробног истраживања (Дрљача, 2016) и истраживања описаног у дисертацији

Графикон 1

Упитник Ученичка перцепција наставе ликовне културе – разлике по полу

Графикон 2

Упитник *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* – разлике према врсти школе

Графикон 3

Упитник *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* – разлике по успјеху

УВОД

Друштво које тежи напретку требало би свој напредак најприје да заснива на васпитању и образовању младих, а то значи да је управо школа мјесто из којег треба да се покрену те реформе и промјене. Имајући у виду значај умјетности и умјетничког васпитања потребно је преиспитати положај умјетничких активности у наставним курикулумима основних школа и гимназија. У наведеним курикулумима умјетности се не би смјело приступати као неважном предмету чије је изучавање сведено на минималну сатницу у основним школама и гимназијама, док је из већине осталих средњих школа у потпуности изостављено.

Вјештине, знања и компетенције које се стичу на часовима ликовног васпитања у основним и средњим школама неопходне су основе за многа даља школовања, било да се ради о средњим школама или факултетима. Значај ликовне културе није ограничен само на период формалног образовања, него ликовна умјетност има велики утицај на комплетан живот многих људи, посебно оних који ће се посветити изучавању умјетности или практичном раду у виду цјеложивотног образовања, преко различитих хобија (сликање, историја умјетности, колекционарство и слично). На крају, зар не би циљ образовања требао, између осталог, бити и тај да се образовањем оспособи сваки појединац да на исправан начин постане конзумент умјетности која ће му оплемени и осмислити живот. Што је друштво слободније и демократичније то је и креативност присутнија. Чак би се могло рећи да је иновативност једног друштва истовремено и показатељ његове слободе и демократичности (Bognar, 2012, стр. 13).

Из наведених разлога умјетност би требала да постане предметом озбиљнијег изучавања и реформе, која би за циљ имала како повећање сатнице, тако и квалитета самог процеса учења и поучавања. Не треба искључити могуће разматрање да ликовно васпитање поново заживи у неким усмјерењима из којих је давно избачено.

Узимајући у обзир наставу ликовне културе веома су важна и проучавања ученика у настави умјетности те њихове личне перцепције властитог учествовања у тој настави. Када су у питању ликовне активности важно је да ученик може изабрати материјале и технике с којима ће радити те на који начин ће публици приказати свој ликовни рад. Могућност избора шта, када, како, с ким, представља важну варијаблу у мотивацији ученика за одређене наставне активности.

Ако настава ликовне културе подстиче радост, забаву и ужитак, велика је вјероватноћа да ће планиране активности и успјети. Тај успјех ће бити видљив како у процесу, односно активностима ученика и наставника, тако и у резултатима, односно конкретним ученичким радовима или спознајама из области умјетности до којих су ученици дошли властитим истраживањем. Настава коју ученик доживљава као социјални притисак и као принуду формалног типа, без обзира на позитивне особине појединих наставника, изазива негативан однос ученика и резултира негативном мотивацијом. Такву наставу ученици не желе сагледати у правом свјетлу, они је унапријед одбијају и негативно вреднују (Сузић, 1995, стр. 81).

Имајући у виду наведено настава ликовне културе требала би бити усмјерена на ученика у којој ће он, ученик, постати субјекат наставе. Ако се у школама још увијек највише примјењује фронтални облик рада и предавачки метод наставе, онда је сигурно да на тај начин не могу бити задовољене битне потребе даровитих ученика (прије свега, интелектуалне потребе) те им због тога таква настава постаје неинтересантна и досадна (Stojaković, 2011, стр. 259).

Можемо закључити да би се улога наставника и ученика требала значајно промијенити. Новија педагошка литература истиче ученика као главног учесника у настави који до спознаје долази властитом активношћу, путем откривања и истраживања, док наставник у таквом процесу добија улогу координатора и водитеља процеса. Конструктивистичка парадигма заговара важност сваког ученика, док је за наставника важно да се прилагоди природи ученика, да се упозна са његовом прошлошћу, његовим жељама и могућностима и да их стално подстиче и развија. Креативни одгајатељ надограђује теорију осмишљеном праксом и пружа пуну пажњу сваком дјетету јер свако је дијете различито и непоновљиво. Дијете нам открива неслућене путеве у стваралаштву које теорија није предвидјела, али пракса свакодневно открива (Kos Poliska, 2004, стр. 264).

У раду се представља размишљање које промовише наставу усмјерену на ученика, наставу у којој се ученик пита и одлучује. Таква настава се реализује кроз различите методе и стратегије рада, а за основни циљ има изграђивање комплетне личности ученика и развијање естетских компетенција које ће му бити од користи током читавог живота. На ученика усмјерена настава само је она настава која му омогућава избор властитог пута учења, кориштење разним каналима учења, стварање

властитог стила. У том је смислу методичко отварање темељни услов за квалитативно отварање. Оно се темељи на конструктивистичком и психолошком схватању учења као (само)активног процеса (Bašić, 2006; према: Pivas, 2008, стр. 465).

АКТУЕЛНОСТ ТЕМЕ

Давање важности самосталној активности ученика познато је још од античких времена преко педагогије из периода ренесансе, реформске педагогије с почетка двадесетог вијека те у идејама оснивача алтернативних школа попут Петера Петерсена (Peter Petersen), Целестина Френеа (Célestin Freinet), Марије Монтесори (Maria Montessori), Георга Кершештајнера (Georg Kerschensteiner), Џона Дјуија (John Dewey), Рудолфа Штајнера (Rudolf Steiner) и других. За све њих заједничко је то што је настава прилагођена менталном и физичком узрасту сваког ученика. У таквој настави ученици активно учествују, од планирања, реализације до евалуације. Настава у којој се даје важност активности ученика у блиској је повезаности с њиховим интересовањима, због таквих веза ученици наставу доживљавају пријатно и школа им представља мјесто радости и среће.

Конструктивистичка парадигма посебно је примјенљива у методици ликовног васпитања јер конструктивизам подразумијева стварање знања помоћу властите акције. Због тога што се ученици на часовима ликовне културе, посебно током основног образовања, више баве практичним радом онда се њихово стварање на часовима може сматрати производом конструктивизма. Таква ученичка стварања (конструкције) не морају се ограничити само на практични рад на часовима, оно се може појавити и у виду истраживања и откривања, као што је то случај са различитим пројектима који се могу организовати у школи.

Конструктивистичку наставу можемо дефинисати као унутрашње стварање значења и креирање разумијевања властитих процеса учења код ученика на темељу стратегија учења (и поучавања) као што су истраживање, сарађивање, откривање, рјешавање проблема и игра. У том је погледу могуће рећи да је учење ситуирана когниција у одређеном временском, културном и социјалном континууму (Todorović, 2016, стр. 1163). Управо слободна и опуштена атмосфера на часовима умјетности може служити као катализатор за развој креативности и прихватање властите емоционалности, те тиме бити кључ за развој ученика у потпуне особе. Слободно, самостално и активно истраживање коју ликовна (и друга) умјетност омогућује главни је покретач развоја дјетета, што је давно спомињао и Пијаже (Balić-Šimrak, Šverko и Županić Benić, 2011).

Ученике и наставнике конструктивизам поставља у позицију сарадника. Такав однос може да резултира великим успјехом како за ученике тако и за наставнике. Тема рада се у многоме ослања на актуелна истраживања из области методике ликовног васпитања код нас и у свијету, а која су реализована протеклих десетак година (Boichon, Villard et Le Reun, 2014; Dobrota, Kušćević i Burazer, 2010; Duh, Čagran i Huzjak, 2012; Imonikege, 2013; Lorimer, 2011; McNiff, 1998). Истраживања указују на неопходност изналажења нових и другачијих приступа настави ликовног васпитања. Може се казати да је умјетничко васпитање прожето хуманистичком филозофијом васпитања и образовања. Ово указује да је умјетнички (ликовно-визуелно) васпитање и образовање значајан елемент наставе, али и цјеловитог дјететовог (човјековог) развоја (Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a, стр. 133). Наставници ликовне културе су кроз историју покушавали да разумију и овладају алатима и медијима свог заната и то знање да пренесу својим ученицима. Данас се та иста жеља може видјети кроз тежњу наставника да интегришу традиционалне и савремене медије у своју наставу (Ilić и Nedić, 2009).

Разноврсни медији који су у данашње вријеме доступни скоро свим ученицима омогућиће да се лакше превазиђе устаљена пракса за коју је просјечан ученик основни проблем и предмет интересовања наставног система. Мултимедијско окружење може подједнако да подстиче ученике и наставнике да користе различите методе у свом раду. На тај начин природа и садржаји предмета ликовна култура могу лакше и у већој мјери задовољити све потребе и интересе нет генерације.

На избор теме највише су утицали актуелно стање у школама у Републици Српској, али и нови трендови у образовању који се све више примјењују у школама у свијету, али и окружењу, а с циљем побољшања реализовања наставе ликовне културе.

ТЕОРИЈСКО РАЗМАТРАЊЕ ПРОБЛЕМА

Појам учења и теорије учења

Не постоји јединствена теорија која би одредила појам учења. Већина аутора се слаже да је учење активност којом се постиже релативно трајна промјена понашања. За Заревског (Zarevski, 1997) учење је процес којим искуство или вјежба производе промјене у могућностима обављања одређених активности. Такође, учење се јавља као процес релативно трајних промјена појединца насталих током обнављања нових активности, а које се огледају у његовом измијењеном начину понашања (Grgin, 1995, стр. 12). Према Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријавец и Миљковић (2014) велики је број промјена у понашању резултат међусобног дјеловања, сазријевања и учења.

Фурлан (Furlan, 1984) тврди да се учењем не стичу само разноврсна знања, већ и навике, вјештине, мотиви, ставови и вриједности. За Гласерфелда (Glaserfeld, 1995, 2001; према Babić, 2007, стр. 222) учење представља процес саморегулације и творбе концептуалних структура путем рефлексије и саморегулације. Према Брунеру (Bruner, 1990) учење (предмета) чини се да укључује три скоро симултана процеса. Прво, то је прихватање (увођење) нових информација, често информација које се постављају насупрот или су замјена (негација) за оно што је особа претходно знала индиректно или директно. На крају то је дотјеривање (прочишћавање) претходног знања. У погледу проживљеног искуства Радоњић (Radonjić, 2004) истиче претходну активност индивидуе јер она проузрокује учење као трајну или релативно трајну и прогресивну промјену понашања индивидуе.

Учење је психички (и биохемијски) процес којим особа мијења поједине своје особине помоћу властитих когнитивних и чувствених процеса. Учење може бити намјерно (организовано) и ненамјерно, па га особа не мора бити свјесна. Образовање је организовано учење знања и психомоторних вјештина те развоја оних способности помоћу којих се одвија учење. Образовање се одвија уз помоћ когнитивних процеса (перципирања, мишљења и памћења), па се стога образовање назива когнитивним учењем. Васпитање је организовано учење вриједности, ставова и навика (Pastuović, 2010, стр. 9). Васпитање и образовање су повезани појмови. Како је ријеч о васпитно-образовном процесу, треба их посматрати у међузависности. Васпитање је усмјерено на афективни развој, а образовање је усмјерено на когнитивни (знања, способности) и психомоторни (вјештине) развој појединца - ученика (Cindrić, Miljković и Strugar, 2010,

стр. 60). Исти аутори даље разликују појам цјеложивотно учење (*lifelong learning*) од цјеложивотног образовања (*lifelong education*). Први је појам шири: цјеложивотно учење остварује се организовано или неорганизовано (природно, искуствено), а цјеложивотно образовање се односи на организовано учење (ибидем, стр. 64). Из наведених мишљења видљиво је да аутори не свде образовање, али ни васпитање само на одређени период живота, онај који се односи на школско образовање и васпитање. За квалитетно цјеложивотно образовање и васпитање потребно се користити како формалним тако и неформалним и информалним учењем (Loewen, 2011).

Готово идентичну подјелу нуди и Пастуовић (Pastuović, 1999), који учење дијели на:

1. Учење класичним условљавањем,
2. Учење инструменталним условљавањем,
3. Учење по моделу или опсервацијско учење,
4. Учење увиђањем или когнитивно учење.

Наведени облици учења се тумаче бихејвиористичком, когнитивном и социјалном теоријом учења.

За *бихејвиористичку* теорију учења заслужна су истраживања Вотсона, Павлова, Торндајка, Хала, Скинера и других. Према бихејвиористима психологија треба по узору на природне науке да проучава само мјерљиве и објективне облике понашања, не и унутрашња стања. Њихове теорије су се заснивале на учењу условљавањем, а оне се сматрају једноставнијим и основним теоријама учења. Дакле, према њиховом мишљењу понашање појединца је резултат реакције на околне подражаје.

За експерименте класичног условљавања заслужни су Павловљеви експерименти испитивања лучења пљувачке код паса. Касније су ти експерименти проширени увођењем нове дражи која ће бити повезана са већ постојећом, условном дражи. Такво извођење названо је условљавањем вишег реда. Торндајк ће проширити експерименте на испитивање адаптивног понашања животиња у ситуацијама рјешавања проблема и захваљујући тим експериментима уводи нови термин, инструментално понашање. Према стајлишту психолога један од значаја бихејвиористичке психологије је предвиђање и контролисање понашања појединца.

Налази о негативном условљавању се посредно могу пренијети и на школске услове. На примјер, емоције изазивају и одређене соматске реакције, на примјер,

емоција страха од неуспеха од казне у школи, код дјетета ће водити избјегавању, одсуству мотивације или негативној мотивацији. Учење условљавањем, те учење покушајима и погрешкама примијењује се у „настави путем открића“ (Сузић, 1998, стр. 38). У оваквим ситуацијама кључну улогу има наставник који би требао да заинтересује ђаке за рад и предмет, да предмет и њега (наставника) не доживљавају непријатно. Велику улогу у томе имају методе које наставник примјењује током комплетног рада, а посебно током евалуације и оцјењивања. Настава ликовне културе може ученицима бити подстицајна и опуштајућа. За ликовну културу ученици уз исправан приступ наставника веома лако могу везати пријатне емоције које код ученика изазивају пријатна осјећања. Дјечје стваралаштво проистиче из посебних способности и преференција, које се остварује унутар подстицајне средине, кроз слободне игралике активности, а из такве активности могу да проистекну занимљиви и необични продукти (Šefer, 2000, стр. 18).

Предност бихејвиоризма је у егзактности метода које бихејвиористи употребљавају и у томе што упућује на материјалистичко схватање психичког живота, да све оно што дјелује на организам укључујући и објекте – симболе изазива промјене у организму и да се то, са довољно усавршеним техникама и методама, увијек може регистровати. Оволики оптимизам бихејвиориста није реалан. Човјек никада неће моћи имати тако савршену технику, а и када би је имао не би могао на овај начин доћи до свих димензија знања. Ми и сада можемо мјерити интензитет узбуђења и тако констатовати интензитет значења, али само емоционалног значења, што није довољно, али од једног метода то није тако мало (Рапић, 2012, стр. 110).

За разлику од бихејвиористичке теорије, *когнитивистичка* теорија учења истиче мисаоне активности помоћу којих се обрађују информације. Когнитивна психологија покушава одговорити на питање – како се одвијају сложени спознајни процеси, попут учења и памћења, мишљења, закључивања, рјешавања проблема (Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 172). Бихејвиористичка теорија се заснива на посматрању спољашњих утицаја на понашање личности, док је за когнитивну теорију битан однос међу подражајима, а не веза између подражаја и реакције. За когнитивне психологе од највеће важности су когнитивни процеси. Сазнајни процес човјека има квалитативно другачији карактер и одиграва се на вишим нивоима људске психе па се као такав и не може свести на елементе С-Р везе (Stojaković, 2002, стр. 173). Когнитивистички психолози су припадали гешталт психологији и заступали су учење увиђањем.

Гешталтисти су извршили револуцију и заокрет у психологији опажања и мишљења, они налазе доминацију форме у конституисању нашег искуства. Све што бива опажено мора прије тога бити оформљено по посебним принципима расподеле сила. Наше опажање је организовање смисаоних предметних цјелина, али њих омогућује управо форма. Форма, није нешто што само посредује, нити је то неки посебан, паралелни колосјек у одређењу објекта, она је одредилац (сазнајне) судбине објекта (Ognjenović, 1997, стр. 60).

За учење увиђањем најзаслужнији је психолог Толман. Осим Толмана у гешталтисте се убрају још и М. Вертхајмер, К. Кофка, В. Келер. Цјеловитост опажања је једна од основних карактеристика њиховог учења. Гешталтисти сматрају да људи примјењују различита начела опажања како би организовали односно дали значење свом опажању (Визек Видовић и сарадници, 2014, стр.172). Гешталтисти су дали неколико начела перцепције, може се посебно истаћи њихова примјена у настави ликовне културе, а то су: начело затворености, однос фигуре и позадине, начело близине и начело сличности. Огњеновић (Ognjenović, 1997) у *Психолошкој теорији умјетности* илуструје како фигуре постају осмишљени објекти: „Нацртајте, на примјер, четири тачке на једнаком растојању једну од друге – одједном ћете их опазити као тјемена квадрата. 'Видите' објекат, фигуру – квадрат који стимулусима није дат. Обликовање звијезда у фигури и сазвијезђа базира се на истом том спонтаном организовању перцепције. Краткотрајно излагање вертикалне, па потом брзо хоризонталне линије даје утисак покрета, као да усправна линија пада, силази у водораван положај. Ако се краткотрајно експонира посматрачима геометријска фигура са намјерно начињеним грешкама (нпр. троугао којем је избрисана по половина сваке стране) – сви опажају сасвим исправне чисте фигуре. Наше опажање спонтано тежи одржавању једноставне, 'добре форме' објекта.“ (ибидем, стр. 63).

Користећи гешталтистичке начине запажања можемо доћи до различитих подстицаја који утичу на дјечју машту. Таква начела опажања у многоме утичу на учениково запажање и посматрање објеката из околине, побољшавају квалитет перцепције те укупно утичу на властито креативно изражавање ученика.

Панић (Panić, 2012) пише да су гешталтисти извели много експеримената којима су провјерили које су боје тешке, а које лаке, које су ближе, које даље, топле, хладне итд. Утврдили су да се непријатне емоције брзо изазивају ако предмети знатно

одступају од своје природне боје. Установљен је и ефекат супротне боје на субјекте засићене одређеном бојом. Из наведеног видимо да се когнитивистичко учење залаже за учење увиђањем, односно, увиђање цјелине, а не њених дијелова. Пред појединцем није задатак да прави покушаје да би ријешio проблем, он мора да схвати односе у новој проблемској ситуацији. Когнитивизам је суштина учења у разумијевању мисаоних структура које представљају одређене вањске или унутрашње појаве или процесе. При чему се развијају нове мисаоне схеме и уклапају у постојеће знање или постојеће схеме бивају промијењене и прилагођене како би се у њих уградило ново искуство (Jukić, 2013).

Овакво размишљање је уско повезано са Пијажеовим учењем, према којем процеси асимилације, акомодације и конструкције новог знања почињу од рођења и трају током цијелог живота, чинећи сазнајни систем јачим и прилагодљивијим (Vasta, Haith и Miller, 1997). Пијаже и Инхелдер (Pijaže и Inhelder, 1986) разликују сензомоторичку фазу, фазу предоперационалног мишљења, фазу конкретних операција и фазу формалног мишљења. Дијете напредује из једне у другу фазу и тако постаје способно за све комплексније операције. Одрасли требају осигурати активности у којима ће се дјететове сазреле могућности моћи у довољној мјери развити кроз властиту мисаону активност. Голомб (2012) додаје да је Пијаже сматрао да се са интензивирањем логичког мишљења дијете у основној школи дистанцира од субјективног и иреалног свијета маштања из ранијег периода, који је пружао краткотрајну емоционалну сатисфакцију његовом млађем и слабијем селфу.

Филиповић (2016) пише да је Пијаже поставио два веома важна психолошка питања о узроцима ране манифестације естетских активности код дјеце, али и да је указао на одређене препреке њиховог развоја. Естетске активности код дјеце према његовом мишљењу представљају самоизражавање и прве стваралачке експресије које помажу сазријевање и доприносе успостављању контакта дјетета са стварношћу. Дијете тако задовољава унутрашње потребе, из чега можемо закључити да естетске активности имају фундаментални значај за развитак дјететовог поимања свијета и концептуалне мисли. Дјечје ја тако није затворено већ се изражава на конкретан начин. За Пијажеа такође, развој дјечје креативности и естетских способности није континуиран као код интелектуалних способности и има својих варијација, на шта значајно утичу и одрасли због својих конвенционалних форми васпитања, као и традиционални систем учења. Учити дјецу да успостављају везе и формирају појмове значи подстицати развој

интелигенције и логичких структура мишљења. Учити их да на различите начине откривају везе између појава и развој самих појава или развој мишљења о њима (метакогниција), значи довести дјecu до процеса рјешавања проблема, до метода флексибилног начина мишљења у коме важну улогу имају асоцијативни и аналогички процеси и нетипичне, јединствене, удаљене, оригиналне идеје (Šefer, 2000, стр. 42).

Примјеном когнитивног приступа акценат се ставља на интелектуалну активност ученика, на тај начин ученицима је омогућено да са разумијевањем усвајају наставне садржаје, али и да властитом активношћу, путем откривања сами или уз помоћ наставника дођу до рјешења проблема.

За Панића (Panić, 2012) гешталтисти мало претјерују због пренаглашеног јединства израза и бића, али свакако дају значајан допринос превазилажењу формално-логичког подвајања израза и садржине враћајући чулима њихов значај и њихове вриједности у процесима спознаје. Панић додаје да се тиме чине велике услуге умјетности, као и онима који треба да је тумаче, истиче и то да не треба умјетност сводити само на перцептивне процесе, јер прави доживљај умјетности захвата и дубље процесе као што су осјећања, она интензивнија и она префињенија, мишљење и можда све способности са којима човјек располаже. На крају једног од многобројних есеја посвећених гешталтистичкој теорији Арнхајм (Arnhaјm, 2003a) закључује да су се гешталтни психолози од самог почетка много бавили биолошком, сазнајном и естетичком корисношћу гешталтних процеса, стварањем склопова у природи, науци и умјетности који добро функционишу и који су стабилни и рјечити, што је савршенство које тешко или никако друкчије не може да се добије.

Социјална теорија учења доводи се у везу са теоријом дјечјег развоја Лава Виготског, за којег је култура најважнија у развоју појединца. Одрастајући у одређеном културном и историјском контексту дијете прима утицаје који изграђују његово знање односно мишљење. Виготски (1983) у свом раду полази од двије кључне претпоставке: прва – когнитивни развој може се схватити само у оквиру историјског и културног контекста у којем дијете одраста. Мисаони развој зависи од савладаног система знакова који су заједнички људима у одређеној култури и који им помажу да мисле, међусобно комуницирају или рјешавају проблеме. Друга претпоставка - учење симболичког система одвија се поступним редом, који је једнак за сву дјecu (Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 70). Виготски (Vigotski, 1983) у *Мишљењу и говору* јасно истиче

важност система знакова који настају из комуникативних потреба. Он сматра да су појединци у групи међусобно повезани сложеним системима психолошких веза, првенствено знаковним системима, односно, вербалном комуникацијом. Ти се системи знакова преобраћају у средства за организацију понашања појединца. Знак окренут унутра изграђује индивидуално понашање: самоспознање, организовање сопствених менталних процеса итд. Говорећи о значају знаковних симбола у човјековом животу Панић (Panić, 2012) закључује да човјек велики дио свога живота троши стварајући и тумачећи разне симболе. Више се људска егзистенција не може ни замислити без знаковних система који служе за преношење најразноврснијих информација.

Бауцал (Baucal, 2003) сматра да социјална интеракција према Виготском јесте нужан, али не и довољан услов за когнитивни развој. Да би се кроз сарадњу са компетентнијом особом формирала нова когнитивна способност потребно је да буду задовољени следећи услови: а) дијете треба да учествује активно у процесу интеракције са одраслом особом, б) треба да се формира заједничка активност (активност чији ток и структура зависе од оба партнера, а не само од једног и чији резултат не може да се припише ни једном од партнера), ц) задатак који се рјешава кроз заједничку активност треба да буде у „зони наредног развоја“, тј. треба да буде такав да захтјева способности и структуре које припадају следећој фази когнитивног развоја дјетета, д) одрасла особа треба да омогући дјетету да постепено преузима контролу над стратегијом коју су заједнички формирали, тј. да омогући процес интернализације. Уколико су задовољени наведени услови тада ће дијете кроз сарадњу са одраслим да формира нову когнитивну способност, да је постепено интернализује и тако је учини дијелом сопствене когнитивне структуре. Брунер (Bruner, 1980; према: Филиповић, 2016, стр. 13) је такође, позивајући се на Виготског, поставио културу у центар васпитно-образовног процеса, сугеришући когнитивно-развојни приступ васпитању. Према Брунеру култура осигурава оруђа за организацију и разумијевање наших свијетова. Умјетничка продукција и рецепција међусобно су условљени, зависе од комуникације и евокације, емоционалних фактора и социјалне функције, а такође и од културне констелације. Из наведеног произлази како је однос према култури условљен, шта више могли бисмо казати да се однос према култури, односно према ликовној умјетности формира учењем (Kušević, 2015, стр. 46).

Оснивачи социјалне теорије учења заснивају своје теорије на бихејвиористичкој теорији учења, али и когнитивној теорији. Према мишљењу оснивача социјалне теорије

Алберта Бандуре, понашање, унутрашње когнитивне структуре и средина су у таквом међусобном односу да сваки дио утиче на остале. Људи су у одређеној мјери производ своје средине, али они могу такође и утицати на њу (Визек Видовић и сарадници, 2014). У наведеном приступу важно је то што учење у интеракцији појединца и групе, није једносмјерно. Из чега произлази да на основу понашања других људи у групи појединац може кориговати своје понашање. Модификација понашања која настаје под утицајем других људи у групи социјални конструктивисти су назвали опсервационо учење, а може се одвијати у два облика: моделовањем и викаријским учењем. Моделовање се односи на промјене у понашању појединца, а те промјене су проузроковане посматрањем понашања других, док викаријско учење је учење помоћу посматрања како су други кажњени или награђени за своје понашање, на основу чега појединац коригује властито понашање. Овакви облици учења имају велику важност у педагошкој пракси јер су узор ученицима за моделовање њиховог понашања како вршњаци из школе тако и наставници. Наставници својим односом према раду и ученику могу да утичу на понашање ученика, односно на изградњу њихових знања, ставова и навика. Наставници који ће раду приступити тако што ће поштовати природу ученика, прилагодити максимално наставне садржаје његовој природи, подстакнуће ученика на рад и тако га стимулирати наградом. Позитиван напредак једног броја ученика, који су отворени за сарадњу и спремни да помогну другима могу подстакнути оне ученике који нису максимално искористили своје могућности за учење. Често се деси да ученици који имају различит спектар интересовања могу да буду примјер одређеном броју ученика да се заинтересују за неке од ваннаставних активности. Описане ситуације у којима ученици прихвате неко понашање или се за њега заинтересују или демотивишу говоре о опсервацијском учењу.

Еген и Каухак (Eggen и Kauchak, 1994; према: Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 197) наводе резултате опсервацијског учења:

- Учење нових понашања
- Подстицање постојећег понашања
- Усмјеравање пажње
- Мијењање инхибиција
- Изазивање емоција.

Касније ће Бандура у свом учењу све више давати значаја когницији, а мање поткрепљењу. Људи стално уче когнитивним посредовањем онога што посматрају у односу између понашања и последица тог понашања. Бандура сматра да се у основи нашег учења налази пет основних когнитивних процеса:

1. Симболизација
2. Викаријско учење
3. Претходно размишљање
4. Саморегулација
5. Саморефлексивност (Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 204).

Имајући у виду когнитивне процесе које Бандура наводи јасно нам се одређује како би требао да се одвија однос наставника према ученику и обрнуто. На који начин наставник може помоћи ученику при изграђивању властите личности. Конструктивистичким приступом настави наставник своју и ученикову активност доводи на приближан ниво, тако ће атмосфера у одјељењу бити погодна за исправно остваривање свих когнитивних процеса током учења. У таквој учионици, у којој се изграђује исправна комуникација, упркос свим постојећим разликама, користећи се различитим стратегијама учења, ученици могу уз самосталну активност остварити исправну саморефлексивност.

Осим веома важне улоге наставника треба споменути и битну улогу родитеља, али и комплетног социјалног окружења. Да би дијете аутономно ступало у интеракцију с физичком и социјалном околином, потребно је створити услове, организовати и обликовати простор по мјери (Mlinarević, 2004, стр. 114). Миљак (Miljak, 2007) наглашава да је учење процес у којем је потребно схватити колики су потенцијали дјетета, ако се оно развија и образује у подстицајном социјалном окружењу. Мала дјеца стичу знања кроз дјеловање. Дјеца уче на природан начин са лакоћом и брзином коју никад више у животу неће моћи достићи. Учење је дјетету природна потреба, која се одрастањем губи. Ауторка настоји образложити тај проблем једним дијелом и недостатком знања, како објективним тако и субјективним. Објективним у смислу недостатка савремених истраживања дјечјих способности и друго, могућности њихова развоја и образовања, посебно онда када се образовање и развој одвијају у подстицајним условима у заједници људи који се интензивно баве дјецом, који се брину не само о њиховом физичком развоју него и о њиховом социјалном,

емоционалном, интелектуалном, духовном – цјелокупном образовању и развоју. Ауторка Хајдин (Haјdin, 2011) је у свом истраживању о значају материјалног окружења за повољно подстицање дјече на развој самоорганизацијских активности закључила како је предуслов настајања дјечјих самоорганизацијских активности педагошки обликовано окружење под којим се подразумева дјеци занимљиво, естетски обликовано окружење у темељима чега стоји слика дјетета као активног, самосталног и дружељубивог бића. Према Марији Монтесори (Mariја Montesori, 2013a) друштво сврстава дјецу у три групе: 1. Ону чије недостатке треба кориговати, 2. Добру (пасивна дјеца) која треба да служи за примјер и 3. Ону која се сматрају супериорном. Друга и трећа група дјеце припадају такозваним пожељним типовима. Поменуте црте карактера ишчежавају онда када дјететову пажњу заокupi неки њему интересантан посао. Све оне такозване лоше, добре, супериорне особине тада се губе и остаје само један тип дјетета: оно које не посједује ниједну од њих (ибидем, стр. 265).

Након укратко приказаних теорија учења, бихејвиористичке, когнитивистичке и социјалне теорије, ради бољег разумијевања фаза кроз које дјеца пролазе у цртању навешћемо развојне фазе већ поменутих аутора Пијажеа и Виготског, али и фазе у развоју дјечјег цртежа према Богомилу Карлаварису (1974, Табела 1).

Пијаже (Piaget, 1954; према: Филиповић 2016, стр. 12) когнитивни развој види као процес настајања, својеврсно исказивање неколико квалитативно различитих когнитивних структура или интелигенције кроз које дијете успоставља и креира своје односе са свијетом. Ове структуре су карактеристичне за четири главна нивоа когнитивног развоја: сензомоторни ниво (од 1. године старости) као развојна фаза у којој дијете савладава свијет предмета и појава и себе доживљава као засебан ентитет у свијету који га окружује; интуитивна или симболичка фаза (између 2. и 7. године старости) као период када дијете активно истражује и савладава симболичке системе, перцептивне обрасце и комуникацијске вјештине које му одређена културна средина налаже; конкретно-оперативна фаза (од 7. до 12. године старости) представља период када симболичке представе о физичкој стварности (на примјер језик) постају елементи и средства логичког мишљења и фаза формалних операција (у узрасту ране адолесценције па надаље), као фаза у којој дијете савладава и комплетира логичке представе апстрактног мишљења, у којој употребљавање ријечи и других симболичких представа постаје инструмент за инвенцију нових (сопствених) свјетова, представа и визија.

Виготски (према: Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 70) сматра да дијете пролази кроз три стадијума у учењу. Први стадијум се састоји у препознавању значења, у другом стадијуму дијете развија мисаоне структуре и почиње управљати средином, у трећем стадијуму самостално употребљавају симболе при расуђивању, закључивању и рјешавању проблема. Виготски механизам помоћу којег се заједничко знање које се дијели с другима претвара у сопствено знање назива унутрашњи говор. Према Пијажеу учење је било условљено биолошким узрастом, док Виготски сматра да учење претходи развоју. Виготски је у процес учења увео зону наредног развоја. Зона наредног развоја се налази између онога нивоа на којем се ученик налази док самостално рјешава проблем и оног на којем још не може самостално да ријеши проблем, тај проблем може савладати уз помоћ одраслих. За Виготског (Vigotski, 1983, стр. 245) зона наредног развоја има непосреднији значај за динамику интелектуалног развитка и успјех неголи актуелан ниво њиховог развитка. Према томе, Код провјере знања потребно је утврђивати горњу границу наредног развоја. Дијете ће досегнути до горње границе наредног развоја онда, када ни уз туђу помоћ не може ријешити задатак.

За Виготског трагање по зони наредног развоја у онтогенетском развоју, свједочи о напредности, даровитости и креативности индивидуе на одређеном узрасту. Из теорије Виготског произлази, да несклад који мотивише стварање није само у мисаоним структурама, у сукобу старог с новим (Пијаже), већ у човјековом односу са широм социјалном средином која га окружује. Стваралачки настројени људи проширују друштвену средину за будуће генерације додајући јој нова помоћна средства која ће убрзати развој нових нараштаја. Надилазећи зону сопственог и друштвеног актуелног развоја креативац се креће у зони општег наредног развоја (Šefer, 2000, стр. 30).

Корисно је ради поређења са развојним нивоима Пијажеа и Виготског приказати и развојни стадијум према Марији Монтесори (Marija Montesori, 2013a) који има сљедеће фазе: од рођења дјетета до шесте године, први стадијум. Карактерише га исти ментални образац, иако се веома различито испољава. У овом стадијуму постоје два подстадијума: први – од рођења до три године и други од три до шест година. У првом од њих на дјецу у овом узрасту одрасли не могу извршити никакав утицај. У другом подстадијуму (од три до шест година) дјететов ментални склоп остаје непромијењен, с тим што оно сад постаје осјетљиво на утицаје одраслих. Овај период карактеришу велике трансформације у личности. Сљедећи стадијум је од шесте до дванаесте године.

То је период раста у којем је дијете смирено, срећно, а на менталном плану здраво, снажно и постојано. Тјелесна трансформација је веома упадљива. Монтесори сматра да је то најпогоднији период за упућивање дјеце у прве базичне појмове из културе. Трећи стадијум од дванаесте до осамнаесте године. Промјене су веома изражене. Овај стадијум се може подијелити на два подстадијума: први – од дванаесте до петнаесте и други – од петнаесте до осамнаесте. И њега карактеришу промјене у тијелу које достижу пуну зрелост. Већ током овог другог стадијума наглашава се новопронађено интересовање за друге и подстиче способност дјетета да конструктивно ради са неколико другова истовремено на одређеном пројекту или ради остварења одређеног циља (Pouk Lilard и Lilard Džesen, 2016, стр. 40).

У тумачењима когнитивних развојних фаза дјетета, код различитих аутора може се наћи много додирних тачака. Посебно је занимљиво пратити наведене фазе развоја како се поклапају са фазама кроз које дјеца пролазе у цртежу кроз различите узрасте.

Табела 1

Фазе у развоју дјечјег цртежа (према: Богомилу Карлаварису, 1974)

-
- 1) *Ступањ бесмисленог шарања, шкрабања*, почиње око *друге* године и допире до *четврте-пете* године живота.

Тренутак када дијете почиње на било којој подлози да шара линије графичким материјалима који су му доступни. Ова фаза се често идентификује са игром. Материјал којим цртају дјеца не држе правилно, а шаре настају као дуги потези из зглоба рамена, краћи из лакта, кружни из зглоба шаке, затим кратке линије и тачкице, да би, најзад шаре добиле затворене форме мањих димензија. Због тога се ова фаза дијели на два дијела – 1) шкрабање дугачким потезима цијеле шаке и 2) шкрабање спиралним и кружним покретима у којима учествује и зглоб шаке. Код сваког дјетета доминира неки тип шаре – квадратасти облици, укрштени потези... Сличност тих шара са објектима у природи су случајне и дјеца их понекад уочавају, али њихова намјера да нацртају одређени објекат још није јасна. Када наступи тај тренутак дијете прелази у сљедећу фазу.

- 2) *Ступањ схеме* – идеопластични цртежи, почиње у *четвртој* – *петој* и траје до *осме* године.
-

Дијете је непосредно и сугестивно. Настоји да упозна средину и све га интересује. Лакше се изражава ликовно него вербално. Циљ дјечјег рада је одређен, а сам израз је веома поједностављен, дјелује као симбол, знак и схема. У питању је круг са вертикалним и хоризонталним линијама, овај приказ човјека назива се и „пуноглавац“. Дијете црта оне предмете које сматра важним, а на објектима оне податке које сматра битним.

Сљедеће особине карактеришу дјечје ликовне радове у овом периоду.

- 1) Дјеца у избору мотива бирају оно што је њима најинтересантније
 - 2) Дјеца цртају оно што знају, а не што виде.
 - Провидност предмета.
 - Преваљивање одређених детаља. На примјер, лијево и десно од пута
-

оборена стабла или ограду.

- 3) Као при игри дјеца се и у ликовни рад уживе и због тога налазе рјешења која се могу назвати динамичким (цртају издужену руку која бере јабуку).
- 4) Боја је слободно бирана, најчешће чиста и интензивна, независна од објекта у природи.
- 5) У првој фази схеме на фигурама не можемо да разликујемо покрет. У другој фази покрет се објашњава додатним цртама или продужавањем удова. У трећој фази се јавља дјелимичан покрет. Потпуни покрет се јавља када дијете може да прикаже и разлику између трчања и ходања (послије девете године). У почетку дијете не осјећа простор. Да би се објекат постепено сређивао на једној хоризонталној линији која представља земљу. Насупрот земљи, горња граница папира је небо, између се објекти редају десно и лијево. Затим се постепено уводе планови. У почетку дјеца користе предимензиониране предмете, да би се касније почели користити илузионистичком перспективом.
- 6) Дјеца формирају пластику обликовањем појединих дијелова накнадним спајањем тих дијелова у цјелину. Пропорција није тачна, јер се истиче оно битно.

-
- 3) *Ступањ облика и појава* - етапа физиопластичних цртежа, почиње да се јавља *послије осме* године.

У схему се уплиће стварно уочавање облика предмета. Појављује се покрет, профил, скраћења, пресјечи, свјетло и сјенка, пластика и простор. Дјеца лако прихватају туђе утицаје, често без критичности, па је због тога у овом ступњу веома важна улога наставника. Овај период се сматра златним добом дјечјег ликовног стварања.

Даље Карлаварис (Karlavaris, 1974, стр. 447) прави подјелу ликовних типова дјецe у три групе: 1. према психичким особинама; 2. према карактеру израза и 3. према техничким способностима и мотивацији.

1. С обзиром на ангажовање способности које учествују у приказивању објекта из спољашњег свијета, разликује се *визуелни* и *имагинативни* тип.
2. С обзиром на израз, његов изглед, разликује се *конструктивни* и *импулсивни* тип.
3. С обзиром на начин како ученик приступа извођењу рада разликују се *површини* и *педантни* тип (више код: Karlavaris, 1974. стр. 53).

Као што смо већ напоменули, значај ликовне културе је разнолик. Посебно се истичу истраживања помоћу дјечјег цртежа којима се утврђује даровитост дјетета, интелигенција дјетета као и емоције те особине личности (Huzjak, 2006. и Balić Šimrak, 2010).

Хузјак (2006) наводи да је први који је почео системски истраживати даровитост био психолог Левис Терман (Lewis Terman). Он је, 1921. године покренуо истраживање

које је укључивало хиљаду и петсто дјеце чији је развој пратио кроз цијели живот. Дошао је до процјене како популација садржи 1% надарених појединаца, стављајући нагласак на интелигенцију (IQ). Приликом истраживања користио је Станфор-Бине (Stanfor-Binet) тест интелигенције. Просјечна интелигенција која се добија овим тестом је између 90 и 109 бодова; Терманови испитаници варирали су од 135 до 196, с просјеком око 150. Ренцули (J. S. Renzulli) од 1978. године разликује школску надареност (високи IQ, успјешност рјешавања задатака и репродуковања знања) и продуктивно-креативну надареност (способност примјене знања у животним задацима; поистовјећује надареност и креативност). Укупан број таквих надарених појединаца Ренцули процјењује на 30%.

Анализама из 1983. Таненбаум (Tannenbaum) поставља „теорију звијезде“ - даровитост зависи од пет карактеристика везаних уз појединца: општој способности (интелигенција), посебним способностима, потпорним особинама, помагању околине и случају (шанси). Свака од тих особина промјењива је у времену. Креативност није услов даровитости; резултат осим креативан може бити (само) високо стручан. Оваквим моделом Таненбаум процјењује на 10% надарених од укупне популације.

Гилфорд (Guilford) 1950. уводећи појам дивергентног мишљења (насупротив конвергентном, логичком мишљењу) чије су особине редефиниција, осјетљивост за проблеме, флуентност, оригиналност, елаборација и флексибилност. Појединац за креативност мора посједовати богат фонд знања из којег тражи нове стратегије за рјешавање проблема.

Трефингер и Торанс (Treffinger & Torrance) проучавали су креативност као дио структуре продуктивног мишљења које води ка креативном продукту. Разни су начини којима су тестирана даровита дјеца. Равенове прогресивне матрице омогућиле су невербално расуђивање надоградњом одабира цртежа као наставка матрице. Просторне способности испитују се менталним ротацијама слике. Памћење се тестира колико цифара особа може запамтити; разликовање радне и дугорочне меморије. Просторно памћење испитује се и локацијским задатком који се састоји од мреже и звјездице која се помиче од ћелије до ћелије у мрежи; задатак је у томе да се обиљежи свака ћелија у којој је била звјездица редослиједом којим се кретала.

Балић-Шимрак (Balić-Šimrak, 2010) наводи неке ауторе који су помоћу анализе дјечјег цртежа успјели сагледати интелигенцију дјетета, као и емоције и особине личности. Године 1926. Флоренс Гуденоу (Florence Goodenough) прва је примијенила дјечји цртеж као мјеру интелигенције дјетета. Она је представила тест „Нацртај човјека“ у књизи *Measurement of intelligence by drawings* (Мјерење интелигенције на темељу цртежа). У том је тесту задатак дјетета да нацрта људску фигуру, а ниво дјечјег интелектуалног развоја одређује се према вјерности цртежа и према броју приказаних детаља. Двадесетак година касније, 1948. Џон Бак (John Buck) је у истој традицији развио тест „Кућа-Дрво-Човјек“ у којем се о интелектуалном функционисању дјетета суди на темељу његових трију цртежа. Иако је тај тест надоградња теста „Нацртај човјека“, он је пуно опсежнији, јер осим ликовног задатка дијете треба приказано и описати.

Године 1949. Карен Маковер (Karen Machover) је развила тест „Цртеж људске фигуре“ и примијенила га као мјеру емоција и особина личности. На темељу садржаја цртежа и стила цртања, ауторица је просуђивала о унутарњим и међуљудским конфликтима, сексуалној зрелости, појму о себи те идентитету особе која „испуњава“ тест.

Испитивања интелигенције помоћу дјечјих цртежа указују на то колико је важно развијати креативност код ученика свих узраста, а посебно током основношколског образовања. Као што нам показују наведени примјери, истраживањима се може утврдити даровитост дјетета, али и емоције и особине личности. Активно учешће у раду на часовима ликовне културе код ученика позитивно утиче на пажњу и концентрацију, али и развој дивергентног мишљења и лучења хормона среће. Имајући у виду налазе наведених истраживања с правом можемо закључити да би ликовна култура требала бити један од основних предмета изучавања током школовања.

Конструктивистичка настава ликовне културе

Конструктивистичка и курикулумска теорија наставе, те теорије које доноси мултимедијска дидактика као и теорије из подручја психологије које омогућавају темљније објашњавање и регулисање процеса учења и поучавања (нпр. теорија вишеструких интелигенција), пружају велике могућности за преиспитивање постојећих методичких рјешења односно, методичких сценарија који доминирају у настави ликовне културе. Једна од првих ствари које учитељ мора уочити с обзиром на

поучавање ученика је да схвати да сваки ученик не учи на исти начин. То значи да, ако учитељ одабере само један стил учења (нпр. фронтална настава, сарадничко учење, учење откривањем, итд), он не може код ученика постићи оптималну искориштеност његових могућности (Brooks & Brooks, 1993). Наведене ситуације су довеле многе наставнике до увјерења да је најбоље омогућити ученицима да самостално конструишу (граде) своје знање умјесто да то неко други ради за њих. Такав приступ заговара конструктивистичка теорија учења. Овакво је учење активан процес стварања знања из различитих искустава. Другим ријечима, ученици ће научити најбоље покушавајући да схвате нешто стављајући себе у улогу наставника који помаже и усмјерава друге при учењу.

Дидактички конструктивизам је утемељен на радовима Жан Пијажеа (Jean Piaget) и Жерома Брунера (Jerom Bruner), а наглашава важност активног ангажовања ученика на изградњи властитог знања, односно изградњи нових идеја и концепата на темељу претходних знања и искустава. За дизајн подстицајне наставне околине, вјерује се, треба добро разумијевање онога што ученици већ знају те добро познавање теорија учења и теорија наставе. Наставни курикулум треба бити пројектован тако да се ослања на оно што ученик већ зна, а даље треба допустити да се ученик на тим темељима развија. Такође, треба започети са сложеним проблемима како би се научиле основне вјештине. То захтијева разумијевање когнитивног развоја дјетета јер је конструктивизам утемељен у великој мјери на резултатима психолошких истраживања когнитивног развоја. Као темељ за конструктивистичке теорије учења послужиле су теорије Џона Дјуија, Марије Монтесори и Давида Колба (David Kolb). Можемо овдје подсјетити да постоји више врста конструктивизма који се обично одређује као активно учење, учење откривањем и учење стварањем. Све врсте промовишу ученика као слободног истраживача унутар заданог оквира или структура. Учитељ притом дјелује као модератор који обезбјеђује подстицајну образовну средину те подстиче ученике да откривају властита начела и изграђују знање радећи на рјешавању стварних проблема. Понекад су границе између стварног и виртуелног веома танке.

Настава није приступачна рационалном посматрању, тешко је рационалним путем у њој захватити законитости и правилности. Тешко је говорити о некој дидактици као теорији наставе која би имала задатак да поред дескрипције наставног процеса покуша да га и нормира. Дакле, у дидактици нове школе постоји релативизам и субјективизам, влада слобода наставног обликовања, потпуни дидактички

ирационализам (Šimleša, 1980, стр. 23). Још је Кант (Kant, 2012) у свом дјелу *Критика чистог ума* које је означено као „коперникански преокрет“ заговарао важност искуства појединца. Према Кантовом учењу наше сазнање се не прилагођава предметима, већ предмети сазнања треба да буду прилагођени нашим могућностима сазнања. За Канта је наше искуство од највишег значаја па је и наша спознаја производ искуства са стварима. Из наведеног се јасно види колико ће Кантово учење утицати на појаву и развој конструктивизма.

За разлику од објективизма, конструктивизам напушта традиционалну позицију реализма, према којој је спознаја репрезентација реалности, те прихвата релативистичку позицију о спознаји, тј. знању као активној индивидуалној конструкцији којом се озбиљује реалност (Dyffy, Jonassen, 1992; Kanselaar, 2002; према: Babić, 2007, стр. 219). Стварност је оно што у једној људској души дејствује, а не оно о чему извјесни људи претпостављају да дејствује и што се уопштава на унапријед усвојен начин (Jung, 2014, стр. 35). Конструктивисти сматрају да свака особа у некој учећој ситуацији изграђује нова значења на темељу онога што су видјели, слушали, говорили, радили, истраживали, откривали, односно у којој су активно учествовали (Matijević, 2013, стр. 3).

Конструктивистичка методика утемељена на конструктивизму као филозофији и епистемологији, конструктивистички приступ поучавању и учењу темељи се на претпоставци да је спознаја (учење) резултат "менталне конструкције" субјекта који учи. Ученици уче повезивањем нових информација с онима које су им од раније познате. Конструктивисти сматрају да на учење утиче контекст (окружење) у којем се учење догађа, те ученичка вјеровања и ставови.

Наставник који слиједи принципе конструктивистичке методике (према: Brooks & Brooks, 1993)

- подстиче и прихвата ученичку аутономију и иницијативу.
- покушава користити необрађене податке и примарне изворе, уз манипулативне, интерактивне и конкретне материјале.
- када задаје задатаке ученицима користити когнитивну терминологију као што је "разврстај", "анализирај", "предвиди" или "креирај".
- користи ученичке одговоре за доношење одлука „на лицу мјеста" о властитом понашању, те избору наставних стратегија, активности и садржаја учења.

- тражи од ученика разумијевање и пријашња искуства о садржајима које ће тек учити.
- подстиче разне видове комуникације између наставника и ученика те између ученика.
- подстиче код ученика критичко размишљање и постављање питања тражећи од њих добро промишљена и отворена питања, те их подстиче да постављају питања једни другима (међусобно).
- поставља развојна питања и тражи од ученика да објасне своје одговоре.
- ставља ученике у ситуације које би могле довести у питање њихове претходне концепције (усвојена знања и ставове) тако да изазову код њих уочавање противрјечности које ће их подстакнути на расправу.
- покушава чекати толико дуго након што се постави питање да би ученици имали довољно времена за размишљање о својим одговорима и да буду у могућности да дају добро промишљене одговоре.
- настоји осигурати довољно времена да ученици изграде своје мишљење и схвате да су научили нешто ново (аха-ефект).

Карагиорги и Лоизос (Karagiorgi и Loizos, 2005) сматрају да конструктивистичко поучавање садржи четири елемента: активно учење, аутентично учење, вишеструке перспективе и сарадничко учење. Још се Монтесори (Montesori, 2013a) залагала за личну активност особе и писала како слушање, не обликује човјека, и да једино практичан рад и искуство могу довести младе људе до зрелости. Такође, за Матијевића (Matijević, 2013) конструктивистичка дидактика истиче нужност сталног проналажења нових, различитих значења и рјешења на темељу садржаја учења и активности у којима ученици учествују. И сам назив конструктивизам долази од важности конструкције новог или деконструкције (критичке анализе) постојећег. Учење мора бити подстицано извана, не само учитељевим причањем већ стварањем изазовних, подстицајних, ситуација и сценарија који позивају на учествовање и критичко реаговање, а не само на пасивно посматрање и слушање.

Мушановић (Mušanović, 2000) наводи да је основно питање на које покушавају одговорити конструктивисти: каква је природа људског знања, посебно научног знања, а одговор на то питање чини системски развијен поглед на коријене, трансмисијске механизме стицања знања и процедуре валидације научног знања. Братанић (Bratanić, 1993) сматра да су васпитач-наставник и васпитаник-ученик субјекти и да се васпитни

процес одвија у наизмјеничности заузимања позиција субјекта и објекта, а чије остварење зависи од могућности, односно од оспособљености сваког учесника. Руководећу улогу има васпитач-наставник и од његове ће личности, става и креативних способности зависити квалитет успостављеног односа с васпитаницима-ученицима, као цјеловитост његовог васпитног дјеловања. Баске и сарадници (Basque и сарадници, 1998). наводе да је за конструктивистички приступ, као и когнитивистички, учење ментална активност. За конструктивисте не постоји објективна екстерна реалност, већ да је реалност у главама појединца. Учење је дакле активан процес стварања реалности. Реалност ствара сваки појединац, који јој даје посебно значење базирано на властитим искуствима. Јонасен (Jonassen, 1994) за елементе конструктивистичког поучавања наводи: активизам, конструктивност, сарадњу, разговор, рефлексивност, контекстуалност те сложеност и сврсисходност.

Човјек као радно и стваралачко биће природу преобликује својим радом те постаје конструктивним бићем у оној мјери колико успије остварити своје људске могућности. У функцији самоактуализације образовање задовољава човјекову потребу да разумије и осмишљава свијет око себе, потребу за стваралаштвом, развија способности које су му дате само као могућности. Знање повећава социјалну укљученост, активни лични развој, али и конкурентност која је врло важна у данашњем глобалном свијету (Јукић, 2013, стр. 26).

Унутар конструктивистичке епистемологије постоји више врста конструктивизма, као што су: когнитивни, радикални, умјерени, социјални, културни и критички конструктивизам. Аутори који се баве конструктивизмом најчешће издвајају *когнитивни, радикални и социјални* конструктивизам.

Поједини аутори попут Бабић (Babić, 2007) сматрају да су радикални и когнитивни конструктивизам супротни екстреми, између којих би се нашао социјални конструктивизам. Когнитивни и радикални конструктивизам се заснивају на Пијажеовом учењу, које у први план поставља активност појединца са непосредном околином из које он учи. Пијаже (Pijaže, 1979) у својим радовима посебно истиче важност социјализације за дијете и адолесцента, посебно истичући кооперацију с вршњацима јер игра има значајну улогу у развоју моралних осјећања.

За Пијажеа дијете није празна плоча која пасивно и неселективно преузима спољашње садржаје, већ активно биће које дјелује на свијет око себе и развија се у додиру са средином. Према Пијажеу когнитивни је развој усмјерен ка разумијевању и осмишљавању спољашњег свијета. Тај развој одређују процес матурације, а који се односи на биолошки процес сазријевања организма и нервних структура. Други чинилац јесте активност појединца и његово дјеловање на околни свијет. Унутрашњи мисаони свијет се изграђује или конструише на основу искуства која су стечена непосредним додиром с предметима и њиховом манипулацијом у спољашњем свијету. Због тога се Пијажеов приступ когнитивном развоју назива конструктивизмом. Схеме које посједујемо одређују наш начин понашања, а механизми помоћу којих се смјењују схеме јесу акомодација и асимилација (Визек Видовић и сарадници, 2014). Захваљујући Пијажеовој теорији улога ученика у наставном процесу се значајно промијенила, ученик постаје субјекат процеса учења. На тај начин ученик прелази из пасивне у активну улогу, док наставник прихвата улогу посматрача и креатора услова за стицање знања.

Ернест фон Гласерсфелд се узима за представника радикалног конструктивизма, према њему знање никако није копија реалности (Glaserfeld, 1995a и б). Према учењу социјалног конструктивизма знање произлази из интеракције са социјалном средином, а не из властите спознаје. Халми (Halmi, 2005) пише да Гласерсфелд не пориче да постоји онтолошка стварност, али тврди да ни у ком случају не можемо сазнати „прави“ свијет значења јер не можемо схватити „суштину без димензије времена и простора, а то двоје је међу првим нашим концептуалним конструкцијама“ (ибидем, стр. 159). За зачетника социјалног, односно умјереног конструктивизма сматра се Лав Виготски, који је своју теорију засновао на социјалном контексту, односно интеракцији појединца и околине. Његово ће учење касније наставити Рогоф и Брунер (Rogoff и Bruner). За Брунера је култура центар васпитно-образовног процеса.

Брунер (Bruner, 1974) у књизи *Beyond the Information Given* обухвата читав спектар истраживања, теорија и идеја, а које се тичу перцепције, мисли, вјештина (вида, руку, уха, језика и ума) развијених у дјетињству, умних представа и спознаја, процес откривања те природу и технике образовања. Дакле, према Брунеру ученици у самосталним активностима откривају основна правила и принципе, а наставник треба да креира проблемску ситуацију која подстиче ученике да питају, истражују, експериментишу.

Филиповић (2016) сматра да је конструктивизам Брунеровог приступа видљив и у његовим ставовима о структури у процесу учења, гдје каже да разумијући структуру неког предмета у стању смо да уз једну чињеницу вежемо читав низ других, које са овом стоје у блиској, разумљивој и смисаоној вези. Он такође истиче и вриједност друштвеног и емоционалног развоја дјетета, и улогу школе у том процесу, чија је основна улога да образује појединца за живот у демократски уређеном друштву и за живот унутар складне породичне цјелине, што значи да школа не треба да ставља нагласак само на интелектуалу страну образовања. У својим теоријама, Брунер је такође дао велики допринос развоју идеја о спиралном курикулуму, мотивацији за учење, утицају социо-културне средине, и важности интуитивног и аналитичког мишљења које се активира у процесу учења, истичући значај репрезентације знања и комуникације кроз демонстрацију, односно иконографски начин посредством визуелних и менталних слика, као и симболичко представљање кроз вербално изражавање.

Социјални конструктивисти умјесто да се фокусирају на индивидуалан ум и когнитивни процес. Окрећу се свијету међусобних социјалних конструкција значења и сазнавања (Halmi, 2005, стр. 158).

Герген (Gergen, 1986; према: Halmi, 2005, стр. 147) наводи да се приступ социјалном конструктивизму темељи на више кључних претпоставки:

а) Сазнајна или поуздана – Социјални конструктивизам захтијева да заузмемо критички став према тврдњи да је наше разумијевање свијета и нас самих – поуздано. б) Схватање историјске збиље је историјски и културно специфично. в) Друштвени процеси су темељ спознаје. г) Спознаја и друштвено дјеловање у међусобној су вези.

Заговорници конструктивистичког приступа компетенцијама (Stof, Martens, Van Merreienboer и Bastiaens, 2002; према: Babić, 2007, стр. 218) тврде да је многобројне одговоре о природи компетенције нужно процјењивати према критерију одрживости (виабилиту). Људи (њихове позиције и индивидуална схватања компетенције), циљеви (сврхе кориштења компетенције) и контекст (организацијски нивои: корисници, поље и исходи дјелатности, намјена) три су темељне варијабле одрживости дефиниције компетенције.

Ако конструктивизам наглашава властиту активности, пријашње искуство и утицаје околине, са чиме се слаже већина аутора конструктивизма, онда се укупно умјетничко стварање, може сматрати продуктом конструктивизма јер свако умјетничко дјеловање настаје услед мањих или већих утицаја умјетникове личности или друштвених збивања током периода у којем је настало. Једно умјетничко дјело првенствено мора да буде производ људске дјелатности, што подразумева све горе набројане утицаје. Такав умјетнички производ треба да сугестивним дејством изазива у човјеку естетски доживљај и да га подстиче на размишљање и дјеловање. Присуп ликовном стварању не разликује се много ни у школској пракси. Ученици под различитим утицајима одговарају на ликовни задатак, али колико год ти утицаји били интензивни, учеников рад је највише производ властитих способности ученика и личне активности, у којој ученик постаје конструктор.

О улози школе у развијању стваралачког мишљења Арнхајм (Arnhaјm, 2003b) пише ако је тачно да се истинско стваралачко мишљење, које изазива напредак у наукама и другим примјенама интелекта, састоји у руковању опажајно смишљеним предметима и силама, добар дио нашег образовања, од основне школе до факултета, може успјешно обавити посао ремећења развоја ове веома драгоцене способности људског ума. Свођењем рада мозга у одрастању што је могуће више на ријечи и бројеве, ми можда сводимо мишљење наших ученика и студената на гомилање и мијешање те формализовање чипова или „битова“, како их комуникациони инжењери зову. Ти инжењери нам такође кажу да компјутерске машине не могу да мисле (ибидем, стр. 149). Ако поредимо актуелно стање у школству у Републици Српској и Босни и Херцеговини са закључцима које је изнио Арнхајм прије неколико деценија, слика ни мало није оптимистична. Број часова који код ученика подстичу креативно мишљење и дјеловање све се више смањују, да би у великом броју школа били и укинати. Од ученика се углавном тражи учење напамети које се састоји од гомилања често нефункционалних и непотребних информација у виду ријечи и бројева. Такво стање наводи на помисао да се враћамо на почетак двадесетог вијека и на дидактику Јохана Фридриха Хербарта, познату још као „формална школа“ или „формализам“, која је своје учење заснивала на јасноћи, асоцијацији, систему и методу, али у којој су биле занемарене потребе, жеље и интересовања ученика.

Основни трендови педагошког дјеловања у три категорије су: 1) наставни дидактицизам, 2) вођење – методичке стратегије и 3) прагматички утилитаритаризам.

Ни један од ових педагошких трендова сам по себи не може бити довољан нити може у потпуности бити одбачен (више код: Suzić, 2005, стр. 29).

Робовање традиционалним вриједностима, које су временом превазиђене и данас је веома актуелно у нашим школама. Новине код наставника, али и код ученика изазивају несигурност. Често наставници немају воље, а ни храбрости да прихвате нове методе и стратегије. Велики број ученика се плаши да усвоји нове начине учења, који од њих траже да постану активани учесници у наставном процесу. Посебно је такав страх изражен код ученика старије доби јер нису оспособљени да самостално уче и истражују. Многи страхују да ће им властита активност донијети неуспјех. Сматрају да је активност лутање и губљење времена, лакше им је да наставник издвоји и понуди битно за научити, често напамет. Али, знати напамет, не значи знати; то значи држати оно што је памћењу дато на чување. Оно што у правом смислу знамо, тиме располажемо, и не морамо да гледамо на узор, да окрећемо очи пут књиге (de Montenj, 1967, стр. 57). У нашем времену суочени смо са ситуацијом да су знања која ученик стиче у данашњим школама углавном изван животног и свакодневног искуства. Ученици често не препознају повезаност између онога шта уче и онога шта им је потребно за живот. Знања стечена у школама свој значај имају само унутар школе, док се други и другачији живот одвија изван школског окружења. Да ученици често не виде практичну примјену знања и вјештина које су стекли током формалног образовања није само својствено ученицима са лошијим успјехом у учењу, још је више тај проблем изражен код оних ученика који остварују одличан успјех. Ови други често једину примјену наученог виде у упису у жељену средњу школу или на факултет, а корист од наученог виде само у границама формалног образовања.

Монтесори (Montesori, 2013b) се пита, каква је корист од преношења знања, ако занемаримо цјелокупан развој човјека? У традиционалном приступу образовању она свијет образовања види као неку врсту острва на којем се појединци, ишчупани из свакодневице, за живот припремају тако што ће бити искључени из њега. Према њеном мишљењу образовање се не би требало заснивати на унапријед постављеном програму него на познавању људског живота. Вотсон (Votson, 2011) пише да бити савремен значи: напустити сваке назадне идеје, презирати предрасуде, имати жудњу за знањем, посједовати потребу за одржањем на висини прогреса, врло оштар смисао за посматрање и жарку жељу да сами донесемо материјал за зграду нових сазнања. Према њему традиционалиста не мари много за прогрес, он опонаша претходнике и мисли да

је ослобођен свих других обавеза и према друштву и према себи самом. Вотсон сматра да традиционалистичка осјећања треба прогнати из модерне наставе. Они који то одбијају осуђени су на неуспјех.

Није потребно у потпуности окренути главу традиционалном приступу, који је посебно значајан по систематичности и богатству садржаја које нуди. Вуксановић (Vuksanović, 2003) наводи да је још Коменски своју свеобухватну науку и метод назвао „Пансофија“ који поред свеобухватног знања означава и посебан методолошки приступ, односно педагошку концепцију. Произишла је из односа човјека према цјеловитости свијета. Према којем су садржаји и методе усмјерене на системско изучавање свих свему. Морамо сачувати квалитетне предности нашег система и надградити га са новим ефикасним мотивационим наставним моделима какво је кооперативно и интерактивно учење (Suzić, 2005, стр. 3).

Конструктивистички приступ поучавању и учењу даје могуће рјешење којим би се превазишле потешкоће на које наилазимо. Конструктивизам уважава све предности предметно наставног система, али се залаже да у складу са интересовањима оних који уче креирамо цјелокупан амбијент у којем ће моћи бити реализован нови процес учења. Вријеме брзог напредовања, промјена и технологије, тражи и другачији приступ образовању. Уочавамо да се у нашем времену све мање или више мијења, само организација наставе остаје без битних промјена, од начина сједења у учионицама до метода и стратегија које се користе у учењу и поучавању. Предавачка, фронтална настава и даље је већином заступљена у нашим школама. Такве школе према Стојаковићевом (Stojaković, 2011) мишљењу не могу задовољити потребе даровитих ученика (прије свега интелектуалне потребе), те им због тога таква настава постаје неинтересантна и досадна. Потребно је у наставу уводити начине учења који ће бити занимљиви ученицима, који ће побудити њихова интересовања, попут, сарадничког учења, пројектне наставе, акцијског истраживања итд. Млади људи двадесет првог вијека траже новија рјешења за ефикасније учење. Они желе да буду активни, да учествују у том процесу, желе да их се пита за мишљење, желе да њихово учење буде дио њихових жеља и производ њиховог искуства.

Палечкић (Palečkić, 2002) такође сматра да би се умјесто традиционалне парадигме поучавања дидактичари требали залагати за парадигму конструктивистичког учења, која у први план истиче когнитивну активност ученика. Аутор сматра да је

задатак наставника да припреми „средину за учење“ у којој ученици могу самостално да уче и раде. У таквој околини изражено је дјеловање ученика, насупрот активностима наставника. Филиповић (2016) за основне елементе савремене школске праксе наводи: индивидуализацију, кохерентност програмских садржаја који су прилагођени узрасним могућностима ученика, савремене методичке моделе који подразумевају проблемске захтјеве као услов за учење и креативно изражавање, теме које интегришу у себи различите аспекте, мотивацију, као и интердисциплинарност, односно холистички приступ.

Ученике у наставном процесу потребно је посматрати као цјеловите личности, које исто тако холистички приступају учењу и свијету који их окружује. Јукић (Јukić, 2013) пише да је холистички приступ свеукупним знањима претпоставка развоја, али и опстанка човјека и друштва у цјелини. Нове парадигме морају се позивати на холистички свјетоназор, свијет се искључиво мора посматрати као интегрисана цјелина. Холистички приступ како га педагози схватају, најчешће подразумева доктрину према којој живо биће има својства која су више у вези са цјелином, него са његовим саставним дијеловима, и да се динамика те цјелине не може објаснити као резултат дјеловања независних елемената (Бранковић, 2015, стр. 35).

Холистичким односом према учењу и свијету ученик јасно може да сагледа важност цјелине, али и оних дијелова који су му потребни за изграђивање његових компетенција које ће му бити потребне током читавог живота. Сузић (Suzić, 2014) наводи осам кључних компетенција за цјеложивотно учење, које је усвојио Европски парламент 2006. Ради се о четири курикулумске компетенције које се реализују кроз наставни план и програм и четири кроскурикулумске, односно ваннаставне компетенције (више код: Suzić, 2014, стр. 112). За наведено одређење компетенција аутор даје више замјерки јер сматра да Европски парламент није у полазишту узимао цјеловито и јасно појмовно одређење појма компетенција. Осим недовољног појмовног разграничења, проблем је и то што је модел изведен из досадашње праксе у реализовању наставних планова и програма, а не на основу систематског уређења најнапреднијих и најразвијенијих програма и на основу потреба младих људи. Дакле, недостају спорт, ликовна умјетност, морал и друге димензије компетенција потребне сваком човјеку у учећој цивилизацији 21. вијека.

Запостављање умјетничких, музичких и ликовних компетенција или постављање истих у ваннастане активности, представља озбиљан проблем. Имајући у виду колико су наведене компетенције важне за изградњу личности сматрамо да особа без наведених компетенција не може бити квалитетно припремљена и оспособљена за живот у двадесет првом вијеку.

Ученик кроз предмет ликовна култура, развија опште предметне компетенције: креативан, радознао и истраживачки дух; способност да истражује, експериментише и развија своје идеје кроз самосталан и тимски рад; визуелно и апстрактно мишљење које примјењује у различитим животним ситуацијама које захтијевају креативна рјешења... Као специфичне компетенције ученик кроз предмет ликовна култура развија стваралачке способности, креативност као компоненту личности, естетску осјетљивост и способност изражавања својих идеја, емоција и ставова језиком умјетности (Филиповић, 2016, стр. 22).

Још се Џон Дјуи (Dewey, 2004), који је дијете поставио у средиште свега у свом дјелу *Demokrasi and edycation*, Демократија и образовање, објављеном још 1916. године, залагао за реформу образовања и педагошких дисциплина, то га је одвело проблемима психологије и филозофије и тако до основних ставова прагматизма. Према њему се демократија и образовање међусобно подржавају, према Дјуију образовање је темељ сваког демократског друштва. У образовању треба да учествује сваки појединац у складу са својим могућностима. Посебну улогу дајући васпитачу који мора да разумије свако дијете по питању његових специфичних склоности потреба и преференција.

За Дјуија извор људске спознаје не налази се у објективној реалности, већ у субјективном искуству појединца, у властитим доживљајима. Дјуи је лично искуство сваког појединог ученика, његове индивидуалне потребе, интересе и склоности прогласио не само полазном тачком наставе већ алфом и омегом свеукупног наставног процеса. Тиме је широм отворио врата педологији и педоцентризму. За Дјуија је мишљење оруђе, односно инструмент дјеловања и помоћу њега се човјек адаптира постојећој средини. Он сматра да код дјетета доминира вањска физичка активност над активношћу мишљења. Тек током дјететовог развоја мисаони-когнитивни елементи добивају постепено нешто веће значење унутар његове активности (Šimleša, 1980, стр. 293).

У наставку је попис различитих начина учења (према: Brooks & Brooks 1993). Постоци наведени представљају просјечну количину информација које субјекат који учи задржава уз одређени начин учења. Овдје је нагласак на уочавању предности које одређени начин учења пружа у виду стопе задржавања наученог: предавање (5%), читање (10%), аудиовизуелно (20%), демонстрација (30%), расправа у групи (50%), учење радећи (дјеловањем; 75%) те, на крају учење подучавањем других односно непосредном примјеном наученог (90%). Најчешће се ови подаци приписују опису искуства Едгара Дејла (Edgar Dale) без да ико од аутора наводи која су истраживања конкретно омогућила истицање ових података у постоцима.

Према Пастуовићу (Pastuović, 1999) образовање је процес организованог учења сазнајних (когнитивних) и психомоторних својстава личности. Циндрић, Миљковић и Стругар (2010, стр. 62) наводе да вербално знање има три облика:

1. Декларативно знање које се односи на чињенице, ставове или скриптове,
2. Процедурално знање које се састоји од појмова, правила и алгоритама,
3. Метакогнитивно знање које управља примјеном декларативног и процедуралног знања.

Метакогниција укључује тзв. кондиционално знање или познавање услова под којима се нека операција може успјешно извести, као и способност самопосматрања властитих мисаоних активности.

Процес учења је подстакнут слједећим аспектима: 1. жеља за остварењем професионалних и/или приватних животних циљева, 2. жеља за разумијевањем начела и међуодноса унутар неке научне дисциплине, 3. жеља за проширењем знања у професионалном подручју, 4. жеља за непосредним учествовањем у процесу учења, 5. жеља за разумијевањем материјалне околине, 6. жеља за активним учествовањем у процесима важним за друштво у цјелини, 7. жеља за заштитом и промовисањем личне добробити (Adams и Phillips, 1991). Кеин и Кеин (Caine & Caine, 1994; према: Јукић, R. 2013, стр. 248) дају одреднице којих се мора придржавати током наставног процеса. Према њима мозак је “паралелни процесор” (истовремено обрађује информације, процесуира мисли и осјећаје); учење укључује физиологију цјелокупне личности; тражење значења је лични чин (разумијевање се заснива на индивидуалним искуствима ученика); на учење утичу емоције и ставови; мозак обрађује дијелове и цјелине истовремено; процес учења укључује усмјерену пажњу, али и периферну перцепцију

(на учење утиче околина, култура и клима); најдјелотворније је разумијевање и памћење када се одвија у природној, просторној меморији (учење искуством); учење појачава изазов, а пријетња га у правилу инхибира; сваки мозак је јединствен (поучавање и учење требају бити такви да омогуће ученицима изражавање властитих склоности).

У васпитном и образовном процесу најважније је поставити циљеве учења, а циљеви учења се одређују таксономијом циљева учења. Најпознатије таксономије учења су Таксономија когнитивних циљева учења Бењамина Блума (Benjamin Bloom) и Таксономија циљева учења према Роберту Гањеу (Robert Gagné).

Блум је у својој таксономији класификовао жељено понашање ученика, начине на које ученици реагују, мисле и осјећају након излагања утицајима наставе и властитог учења. Блум је одредио три основна подручја учења: *когнитивно*, *афективно* и *психомоторичко*. Блумову таксономију у когнитивном подручју обухвата шест категорија, свака од категорија има више подкатегорија, а то су: *знање*, *разумијевање*, *примјена*, *анализа*, *синтеза* и *вредновање*.

Касније ће Блумова таксономија Андерсон и Кретвол (Anderson & Krathwohl, 2001) ревидирати, како би на основу ње ученици могли лакше схватити јесу ли претворили у знање конкретне способности и вјештине.

Блумовом таксономијом јасно су исказани образовни исходи, те шта се то од ученика очекује да знају или разумију. Очекиване активности се описују активним глаголима. На основу чега се могу планирати методе васпитног и образовног рада. Блум је димнезију когнитивних процеса подијелио у шест категорија и то: памћење, разумијевање, примјена, анализа, вредновање и креирање. Док је димензије знања подијелио на: чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно знање. Блумову таксономију глагола могуће је класификовати у когнитивном и афективном домену.

Филиповић (2016) наводи категорије афективног домена према Блуму приказане кроз неке од активних глагола, а то су примање (пријем информација), реаговање (активно учествовање у сопственом образовању), вредновање (процес од простог прихватања неке вриједности до посвећености), организација (повезивање различитих вриједности, разрјешавање конфликта међу њима и њихово усвајање), усвајање

(развијен систем вриједности - увјерења, идеја и ставова који усмјеравају понашање на конзистентан и предвидив начин).

У психомоторичком подручју, које се односи на вјештине и моторичке способности, Блум и сарадници виде развијеност неке вјештине у пет нивоа:

- Имитација (ученик упознаје неку радњу и опонаша је након учитељеве демонстрације),
 - Манипулација (ученик ради према упутству, шта значи да усмено или писано упутство претвара у одговарајућу психомоторичку активност),
 - Прецизација (психомоторичка активност је све прецизнија и сигурнија и самопоузданије се производи),
 - Анализа активности (свјесна анализа поједине активности усавршава се дуготрајним понављањем),
 - Натурализација (максимално поунутрење, ученик постиже аутоматизацију).
- (према: Cindrić и сарадници, 2010, стр. 125).

Блум је димензије знања подијелио на: *чињенично, концептуално, процедурално и метакогнитивно знање*.

Према Андерсону и Кратволу (2001) *чињенично* се знање односи на основне елементе које ученици морају знати како би упознали одређени предмет или ријешили проблем. Односи се на познавање појмова, терминологије, специфичних елемената и детаља, а мјери се присјећањем одређених информација.

Концептуално знање се односи на међусобну повезаност између темељних елемената унутар веће структуре што им омогућава заједничко функционисање. Односи се и на сложеније облике знања, а то су познавање класификација и категорија, принципа и генерализација те теорија, модела и структура. Исти аутори наглашавају важност разликовања чињеничног и концептуалног знања од стране учитеља у смислу да се чињенично знање односи на изоловане информације док су за концептуално знање потребни сложенији и организованији облици знања с дубљим разумијевањем и повезивањем.

Процедурално се знање односи на познавање поступака на који је начин могуће нешто учинити (*knowledge of how*), методе испитивања, критерије за кориштење, алгоритме, технике и методе. То је знање специфичних поступака и алгоритама,

специфичних техника и метода те знање критерија који условљавају употребу примјерених поступака. Чињенично и концептуално знање односе се на „знати шта“, процедурално се знање односи на „знати како“. С обзиром на специфичности свакога наставнога предмета процедурално знање подразумијева и специфичне начине размишљања насупрот општим стратегијама за рјешавање проблема које се могу примијенити на многе дисциплине. Виши ниво процедуралног знања јесу вјештине које су састављене од скупа правила те се развијају од једноставнијих према сложенијима. Током дуготрајног извођења долази до аутоматизација вјештина те се оне изводе без свјесне контроле. Вјештине могу бити когнитивне или психомоторичке.

Метакогнитивно знање се односи на спознају у цјелини, свијест о властитом знању, односно о властитим способностима учења и њиховим ограничењима те вјештинама које омогућавају стицање знања и вјештина. То је стратегијско знање, знање о когнитивним циљевима, укључујући и одговарајуће контекстуално условљено знање те знање о себи. Управљање процесом учења највише зависи о метакогнитивном знању.

Таксономија циљева учења према Роберту Гаћеу има пет категорија исхода, односно оспособљености у три подручја: когнитивном, психомоторном и афективном (Cindrić и сарадници, 2010, стр. 128):

1. Когнитивно подручје садржава оспособљености:
 - а) Вербалне информације (декларативно знање),
 - б) Интелектуалне вјештине (процедурално знање),
 - в) Когнитивне стратегије (метакогнитивно знање).
2. У психомоторном подручју исходи су моторне вјештине.
3. У афективном подручју исходи су ставови.

Уочавање и прихватање индивидуалних разлика у когнитивним способностима код сваког појединца су веома важне за успјешан васпитни и образовни процес. Посебно мјесто међу њима заузима интелигенција. Гарднер сматра да интелигенција није ентитет који је сложен од више способности, већ да је ријеч о седам независних мултиплих интелигенција: логичко математичка, лингвистичко-вербална, визуелно-спацијална, тјелесно-кинестетичка, музичка, интерперсонална и интраперсонална. (Визек Видовић и сарадници, 2014, стр. 84). Исти аутори даље наводе да школа данас

првенствено вреднује лингвистичку и логичко-математичку интелигенцију, а требало би да нуди различите задатке и методе поучавања који би дјеци омогућили и реализацију осталих способности. За подстицање интелигенција потребна је средина која ће омогућити како наставнику тако и ученику адекватне услове за напредак у свим типовима интелигенције и развијање дивергентног начина мишљења.

Дивергентни начин захтијева да се нови и оригинални начини користе при рјешавању проблема и оно је битан елемент стваралачког процеса. Стојаковић (Stojaković, 2011) сматра да су дивергентно мишљење и учење основа креативности чију садржину чини произвођење што већег броја нових и различитих чињеница и идеја на основу датих (познатих) података и ту се наглашавају различитости и оригиналности. Према Балић Шимрак (Balić Šimrak, 2010) све активности у којима дијете манипулише предметима, провјерава хипотезе, испробава различите исходе или игра улоге придоносе цјеловитом развоју дјетета. Што је у потпуном складу са Пијажеовим учењем о развоју дјетета. Метода естетског трансфера осигурава нам да репродукција и настава ликовне умјетности не преносе само информативне податке него и естетске компоненте умјетничког дјела. У методи естетског трансфера споменути процеси су проширени тако да би изазвали практичну ликовну и креативну реакцију. Због тога метода естетског трансфера садржи три фазе: Перцепцију; перцепција умјетничког дјела свим осјетима, Рецепцију; исказивање слика ријечима, Реакцију; активност, продуктивна реакција на умјетничко дјело.

Рупчић (Rupčić, 2011) креативност дефинише као процес у којем учествују когнитивне способности (дивергентно и конвергентно мишљење), личне карактеристике (циљеви, мотиви...) и емоционална умијећа (вјештине емоционалног доживљавања, толеранција на интензивне осјећаје, вјештина управљања емоцијама...). Јунг и његови сљедбеници човјекову креативност сагледавају као израз архетипске датости (Džokić, 2007, стр. 20). Карактеристике креативности су уско повезане са даровитошћу тако Винер (Winer, 2005) сматра да је даровито дијете рођено с неуобичајеном способношћу да савлада одређено подручје (или подручја). Она израз даровитост користи за описивање дјете с три нетипична обиљежја: 1) Пријевремена развијеност, 2) Инсистирање да свирају по свом и 3) Жар за свладавањем. Да би креативност била остварена у пракси за тако нешто потребни су одговарајући подстицаји околине. Рив (Reeve, 2010) сматра да се мотивација ученика не може

одвојити од друштвеног контекста у којем се налази, да на њу утичу родитељи, пријатељи и комплетна околина.

Теорије потреба заузимају став да је одређена напетост проузроковала мотивисано понашање. Напетост је настала због неравнотеже у организму, физиолошке или психолошке природе. Највише заступљена од свих теорија јесте Масловљева теорија хијерархијских потреба. Маслов (Maslov, 1982) наводи да су човјекови мотиви хијерархијски организовани, задовољавају се од нижих ка вишим. Маслов своју теорију заснива на холистичком приступу који свој врхунац види у самоостварењу. Према Маслову неко понашање се не може повезати само са једном потребом. Његова хијерархија је замишљена у облику пирамиде. У темељу пирамиде се налазе основне потребе, а то су, у првом нивоу физиолошке потребе, затим потребе за сигурношћу. Након основних потреба долазе психолошке потребе, које су рангиране на следећи начин: потреба за припадањем, потреба за уважавањем и потреба за самоостварењем. Прве четири потребе се називају још и потребама ускраћености. Уколико се особа није успјела остварити у једној од четири потребе на почетку пирамиде, осјећа се ускраћено и настојаће да је задовољи. Када се те потребе задовоље приоритет ће добити задовољење неке друге потребе. Осјећање ускраћености не подстиче особе које теже самоостварењу, него жеља за континуираним растом и развојем. Према Маслову људи могу тежити самоостварењу само ако су прије тога задовољили основне егзистенцијалне и психолошке потребе. Он сматра да на том нивоу потреба постоје највеће разлике међу људима.

Према Хајдеру (Heider, 1958) помоћу двије групе фактора можемо тумачити људско понашање или мотивацију. Једној групи припадају фактори унутар личности, а у другу фактори из околине. Људи настоје задржати уравнотежену слику о себи, о догађајима и другим људима. Ти односи могу бити позитивни и негативни. Када сви односи имају исти предзнак, особа неће осјећати неравнотежу, услед чега ће имати потребу за промјеном таквог односа. Нагони, потребе, жеље, вјеровања, емоције, социјални притисцима и слично према Вулфолку (Woolfolk, 1998) могу бити покретачи на дјеловање. Франкл (Frankl, 2014) поставља питање о циљевим појединца, да ли су његови циљеви само пука средства или садрже неки смисао. По њему, Маслов није узео у обзир да у случају када ниже потребе нису задовољене, више потребе као што је воља за смислом, могу постати снажно изражене.

Когнитивне теорије заступају став да је мотивација производ односа између когниције и понашања. Особа је мотивисана да разријеши несклад између свог претходног знања и новопристиглих информација, нових сазнања или ситуација. Несклад у човјековој когницији за резултат има одређену акцију или понашање коме је циљ уклањање тог несклада, те дисонанце. Дисонанца нестаје када личност осјети да њена аверзија, њене вриједности или опажање стварности долазе у питање јер нова ситуација и нови садржаји из околине то доводе у питање. Реакција личности може бити двојака: овладавање или избјегавање. Основни циљ је успостављање равнотеже (Сузић, 1998, стр. 104).

Ако су пред ученика постављени наставни садржаји које он не може лако савладати, може доћи до аверзије и одбацивања. У том случају дијете може покушати да овлада наставним садржајем или да га избјегне. Пред учитељима је одговоран задатак да садржаје одмјерено према менталном узрасту дјетета постављају пред ученике, ти садржаји морају им бити занимљиви, али и изазовни. Сузић (1995) пише да вањски подстицаји или спољашња мотивација, адекватно примијењени у настави могу довести до унутрашње мотивације. А за једну од најадекватнијих видова такве мотивације наводи мотивацију постигнућа. Према Аткинсону који заступа теорију мотивације за постигнуће, потребе су се развиле у трајне особине личности захваљујући систематичном раном поткрепљењу и социјалном учењу. Личност је мотивисана на активност постизањем успјеха, а детерминанте те активности су: усмјереност, величина и трајност. Уз тенденцију за постизањем успјеха иде тенденција за избјегавање неуспјеха (Сузић, 1998, стр. 96). Сковронек (Skowronek, 1970; према: Сузић, 1998, стр. 97) дефинише мотивацију постигнућа као искуство личности на основу властите историје успјеха – неуспјеха. Мотивација постигнућа је један трајни систем који индивидуа гради у току свог развоја на основу одређених искустава која стиче. О доживљају властитих успјеха и неуспјеха Стојаковић (Stojaković, 2011) пише да ти доживљаји у великој мјери зависе од једног аспекта наше личности, тј. нашег локуса контроле. То је мјесто гдје људи „лоцирају“ или „смјештају“ одговорност за своје успјехе и неуспјехе: унутар или ван себе. Карлаварис (Karlararis, 1974) такође, у погледу особина стваралачке личности наводи, с једне стране, унутрашњи и спољашњи подстицај, констелацију одређених специфичних способности, естетски став, упорност и друге карактерне особине, формирање ликовних идеја, савладавање материјала и сл.

Имајући у виду наведене теорије и њихове ауторе јасно се може закључити да је за мотивацију веома битна интенција ка циљу и смисао који је прати. Шимлеша (Šimleša, 1980) сматра да ученик мора бити свјестан циљева и задатка рада, тако ће и његово дјеловање у наставном процесу бити праћено свјесном активношћу. Такође и за Вотсона (Votson, 2011) напори у животу увијек треба да су упућени ка будућности, а вјечита брига за будућношћу увећава ове напоре, истовремено ће их олакшати и учинити плоднијим. Јунг (Jung, 2015) уводи термин унутрашње опредјељење, који се може довести у везу са Масловљевом потребом за самоактуелизацијом, али и са важности унутрашњег подстицаја, односно смисла. Према Јунгу ирационални фактор судбински вуче ка еманципацији од гомиле и њених утабаних путева. Што је личност мања, тиме више постаје неодређена и несвјесна и на крају се не разликујући стапа са социјететом, предајући тиме своју цјеловитост и расплињујући се у цјелини групе. На мјесто унутрашњег гласа ступа глас друштвене групе и њених конвенција, а на мјесто опредјељења – колективне потребе.

Чак је и мотивација као понашање према Бандурином мишљењу одређена циљем, Бандура одређује мотивацију као понашање усмјерено према циљу, које се јавља под утицајем очекивања о исходима акције и перцепција самоефикасности за извођење тих акција. Људи се понашају на начин за који вјерују да ће их довести до жељеног циља (Визек Видовић и сарадници, 2014).

Да би машта могла да доведе до научних или умјетничких открића, она мора бити потпомогнута знањем и способностима и вођена некаквом циљу који задовољава снажне покретаче, односно мотиве. Зато многи аутори закључују да је стваралаштво виши облик сазнања. За разлику од чула, која се сматрају „спољашњим оком“, машта „унутрашње око“, у служби је субјективности, у служби унутрашњег живота (Panić, 2012, стр. 36). Адлер (Adler, 1999) сматра да се душевни живот може развијати само онда ако је прије свега био постављен циљ. Циљ се према Адлеру поставља тако да његово остварење омогућава осјећање надмоћности или подизања личности до висине на којој се осјећа да је живот вриједан живљења.

Да би дошао до унутрашње ликовне мотивације наставник код ученика мора ангажовати ликовно-креативни его (Дивљан, 2009, стр. 124). Аутор даље наводи ликовно-креативне циљеве унутрашњег мотивисања:

1. Ликовно-креативна потреба за стимулацијом и узбуђењем,

2. Креативно-ликовна потреба за промјеном,
3. Потреба за разумијевањем и овладавањем,
4. Потреба когнитивних обавеза и
5. Потреба за рјешавањем креативних конфликта.

Да ли су циљеви који су постављени на часовима ликовне културе остварени могуће је пратити помоћу ликовно-личне карте ученика.

Анализом ликовно-личне карте ученика, кроз пет фаза долазимо до надградње и то проучавањем ликовног типа дјетета-ученика, ликовне надградње, као и анализом примједби кроз процес: процес ликовне игре, процес мотивације, процес креативне перцепције, процес ликовног памћења, процес ликовног учења и процес резимеа (верификација). Дивљан (2009) савјетује да би наставник формирао ликовно-личну карту мора прво да проучи основне карактеристике ликовних типова, као и репродукције у боји, гдје се на очигледном примјеру анализира ликовни тип ученика.

Табела 2

Ликовно-лична карта ученика (према: Дивљан 2009, стр. 59)

Име и презиме ученика	Ликовни тип дјетета	Анализа ликовног типа ученика	Ликовна надградња	Анализа ликовне надградње	Примједбе
1. М.... М....	просторни (I фаза) колористичк и декоративни	недовољно осјећа простор и односе у њему Радо користи боју Уочава могућности декоративног приказивања предмета	просторни (III фаза) експресивни	развијати осјећај за простор и односе у простору Указати на значај осјећања као полазишта у раду кроз експресивне односе	недовољно изражен осјећај за простор; развијати га и даље. Дјелимично остварена експресивност

На основу ликовних радова утврђујемо на којем је узрасном и интелектуалном нивоу ученик, те колико је савладао наставни садржај. На тај начин наставник ће знати шта треба предузети да би надградио ликовни тип ученика. Може се десити да ученикови радови показују резултате који су испод његове добне границе, или обрнуто. Ликовно-лична карта помаже наставнику да препозна интелектуални ниво дјетета и на основу постигнутих резултата, отклања узрок евентуалног недостатка. Важно је да се

ликовно-лична карта води заједно са ученицима, да они учествују у њеној конструкцији, да им је све што у њој стоји савршено јасно и да им сваки напредак којег су остварили буде видљив. Уписивање напредовања ученика у личну карту може значајно да допринесе мотивацији ученика. Ликовно-лична карта је основно полазиште за рјешавање проблема, постављање нових циљева, али и за квалитетну евалуацију укупног рада на крају полугодишта и школске године. Да би се наставник могао користити ликовно-личном картом неопходно је да познаје ликовне типове ученика.

Ликовни типови ученика су:

Ликовно динамички тип,	Декоративно-ликовни тип,
Незаинтересован ликовни тип,	Ликовно радознао тип,
Самосвјесни ликовни тип,	Надреалистички ликовни тип,
Ликовно индолентни тип,	Емоционално стабилан ликовни тип,
Ликовно неизвјештачен тип,	Ликовно склон истицању,
Неодлучан ликовни тип,	Несталан ликовни тип,
Мање интелигентан ликовни тип,	Упоран ликовни тип,
Лако узнемирујући ликовни тип,	Ликовно ангажовани тип,
Ликовно лацидан тип,	Лирско-поетичан тип,
Рационални ликовни тип,	Ликовно потиштен тип,
Непосредан ликовни тип,	Маштовит, ликовно имагинарни тип,
Ограничен ликовни тип,	Промисљен ликовни тип.
Осјећајан ликовни тип,	(Више код Дивљан, 2009, стр. 141)

За квалитетну организацију наставног процеса, праћење рада ученика и на крају, за заједничку евалуацију (ученика са наставницима), неопходно је познавање и разликовање ликовних типова ученика. На основу ликовних типова ученика наставник ће лакше моћи наставне садржаје прилагодити природи ученика и омогућити им да самостално ураде задатак. На тај начин наставник може избјећи нежељене ситуације, попут досаде, нерада, могуће свађе итд. Ако препозна ликовне типове код дјете и прилагоди задатке одређеним типовима, осигураће подстицајну средину, која ће позитивно утицати на мотивацију сваког ученика. У таквом амбијенту ученицима учење постаје блиско. Ученици кроз игру стичу нова знања и вјештине, комуницирају међусобно и са околином. Учењем кроз игру ученик учи без притиска и оптерећења, има слободу, али се учи и одговорности. Због своје важности игра има веома значајну улогу у образовању младих, и не само младих јер цјеложивотно учење је неупоредиво

ефикасније ако особи представља игру и забаву. Шефер (Šefer, 2000) пише да се игром у тренутку може доћи до изненадног рјешења, могу се реорганизовати дијелови старог знања у нову цјелину успостављањем нових релација или редукцијом нових корелата. Очигледно је да су игра и стваралаштво неодвојиви процеси, те се подстицањем игре у извјесном смислу, подстиче и стваралаштво. Њихов најважнији и заједнички елемент су дивергентни процеси. Човјек од ране младости најприје учи кроз игру, на тај начин не развија само когнитивне већ и моторичке способности.

У игри је дијете отворено и свестрано ангажовано, од мишићне активности до разиграности маште. Вриједност једне игре за дјечји развој можемо сагледати кроз то колико је дијете у њој слободно, спонтано и креативно. Само у том случају можемо говорити о стваралачкој игри, што би васпитачи морали знати (Panić, 2012, стр. 71). Матејић-Ђурчић (Matejić-Đurčić, 1984; према: Šefer 2000, стр. 40) наводи да је игра отворена спољашња активност с бихејвиоралном одредницом дивергентности, мотивационом одредницом аутентичности (процес је важнији од исхода саме акције, средства доминирају над циљевима) и функционалном одредницом експресивности и регулативности (изражавање индивидуалног односа према свијету с улогом регулативности тог односа. Адлер (Adler, 1999) Сматра да игре не смијемо схватити као неку произвољну измишљотину родитеља и осталих васпитача, него као помагало васпитања, подстрек духа, фантазије и окретности.

Наставници ликовне културе би посебно требали у својим методама и сценаријима да заступе игру. Природа предмета ликовна култура, веома је привлачна ђацима да је посматрају и уче кроз игре. Ликовну културу ученици су и упознали преко игре, још када су јој приступали цртајући прве линије и облике. Дјеца се забављају цртајући и никако не смије се догодити да се током школовања изгуби дух забаве и радости коју су осјетили у раном дјетињству када су први пут узели оловку у руке. Због тога је велика одговорност на наставницима, да задрже ту дјечју свјежину и спонтаност колико је више могуће, али и да је током школовања стално надограђују. Разлог за тако нешто срећемо и ког Голомба (2012) који тврди да је мотивисаност за стварањем ликовног свијета, реалног и имагинарног, на папиру који је прије тога био празан, утемељена на дубоко усађеним жељама, фантазијама и хтијењима која подарују ствараоцу осјећај моћи да по својој вољи ствара и уништава, осмишљава и поништава. Такав вид стварања често је праћен посебним осјећајем који се јавља при стварању. Чиксентмихаљи (Csikszentmihalyi, 2006) је такво ментално стање (осјећање) у којем се

особа у потпуности предала и фокусира на посао којег ради, уз осјећај среће и задовољства назвао флоу (eng. *flow*) доживљајем. Флоу доживљај као врхунац мотивисаности за рад у ликовном стваралаштву могуће је често постићи код ученика ако је комплетан амбијент прилагођен раду. Тај посебан тренутак је обogaћен унутрашњим говором код ученика, али и посебном фацијалном експресијом, која показује фокусираност на рад, али и једно, могли бисмо рећи, узвишено задовољство којег доноси истинско стварање.

Значај игре и постизања осјећања задовољства, али и важности ликовне културе за човјека посебно је препознат код алтернативних школа које су се појавиле с почетка двадесетог вијека, у чијим су програмима и методама рада најважнију улогу имали ученици који су се припремали за живот кроз образовање које одговара њиховим потребама и склоностима. Матијевић (Matijević, 2001) је такође описујући алтернативне школе истакао значај игре и властите активности ученика за учење. Неке од школа које заговарају такав приступ учењу су: Манхајмски систем (Mannheimski sistem, САД); Винетка-план, (Winnetka-plan, САД - Чикаго); Далтон-план (Dalton-plan, САД); Пројект метод, (САД); Јена-план (Jena-plan, Њемачка); Монтесори систем (Montessori sistem, Италија); Френова школа, (Freinetova škola, Француска); Валдорфска школа, (Waldorfska škola, Њемачка).

За ову прилику навешћемо неке од активности у наведеним школама. У Френовој школи, која је имала штампарију на којој су штампане картице из којих су учили ученици. Прилоге на картицама радили су сами ученици уз Френову помоћ. У свакој теми која се обрађује полази се од активности ученика. Ученици би обишли ковача, ишли на излет, разговарали са људима, читали, постављали питања, и друго; затим би водили дискусију и расправу, а након тога слиједи израда картица за обнављање, картица за тражење нових ријечи и израза итд. (Сузић, 1995, стр. 42).

Монтесори школа је развила читав систем објеката за играње помоћу којих дјеца уче играјући се, развијају когницију и моторику, али и вјежбају стрпљење и толеранцију, док чекају да дођу на ред да преузму једини примјерак објекта у просторији. Овдје издвајамо дио у којем Марија Монтесори (Marija Montessori, 2016) пише како изгледају часови цртања у њеној школи: „Такозвано слободно цртање није нашло мјеста у мом систему. Избјегавам оне бескорисне, незреле, заморне покушаје и ружне цртеже, који су у данашње вријеме тако популарни у такозваним напредним

школама. И поред тога, наша дјеца цртају облике и украсе који су јасни и хармоничнији од тих чудних жврљотина познатих као слободно цртање, које захтијевају од дјетета које их је нацртало да их објасни и каже шта је мислило да представи тим несхватљивим покушајем. Не учимо дијете како да црта тако што му дајемо да црта, већ тако што му дајемо могућност да припреми средства изражавања. Сматрам да је то велика помоћ слободном цртању, која није ни неуспјешна ни несхватљива, па подстиче дијете да настави... Ми наш систем цртања и писања називамо „индиректан метод“. Цртају на стотине цртежа, понекад десет дневно, а да не покажу замор који се појављује при писању (ибидем, стр. 295).

У валдорфској педагогији сликање је присутно већ у предшколском раздобљу јер се даје нагласак на истраживању боја. Приликом сликања користе се биљне акварел боје: жута, црвена и плава. Дјеца на почетку добивају једну боју, пратећи ток годишњих доба. Валдорфски учитељи користе јарке акварел боје на бијелом мокром папиру да на дијете дјелује имагинативно и опуштајуће. Умјесто цртања реалистичних фигура, дјеца у валдорфској школи подстичу се да експериментишу с бојама, с ритмом и покретима. Прије сликања учитељ допусти дјеци да се прошетају до улазних врата како би удахнули свјеж ваздух и како би се смирили. Након чега дјеца сједају на под у круг и пјевају пјесму, по завршетку пјевања пјесме учитељ доноси материјал за сликање. Тада учитељ почиње изговарати пјесму у ритму, а дјеца покушавају цртати своје доживљаје слушајући садржај пјесме. Током сликања учитељ наводи дјецу да осјете и да уживају у своме ритму и машти приликом кориштења боја. Учитељ персонализује боје, третира их као особе. Настава умјетности темељи се и на цртању различитих облика, обликовању различитим материјалима, ручном раду и занатству (Valjan-Vukić и Miočić, 2014).

Наведени примјери показују шта је то што недостаје у данашњим школама, указују на премалену активност ученика, на занемареност њихових природа те потреба и жеља, али и одсуство игре током учења. Наведени примјери нам показују колико је потребно да дјеца док уче осјете сталну повезаност са природом и окружењем, такође, наведена искуства нам нуде могућа рјешења за наше проблеме. У нашим школама потребно је да ученик постане активан конструктор властитог знања, да његова природа буде основна водила наставнику, који ће према њој одређивати методе рада, а не по строго прописаним плановима и програмима. То указује на потребу да се комплетан наставни курикулум такође мора прилагодити истим циљевима. Ефикасно

учење може бити само ако је оно производ заједничке активности ученика и наставника, са основним циљем који је усмјерен на ученика.

Колико је учење из властитог, непосредног искуства са природом важно у умјетности, илуструју нам неки од цитата из дневничких записа познатих умјетника. Много сам научио гледајући једног морнара како боји свој брод (Deren, 1996, стр. 21). Ниједна академија није ми могла дати оно што сам сам открио посматрајући по париским изложбама, изложима, музејима. И сама пијаца гдје сам због оскудице у новцу куповао само комад дугачког краставца, па и онај радник у радном одијелу, као и најватренији ученици кубизма – све је тамо говорило о чистом укусу за мјеру, јасноћу, тачном смислу за форму, о једном ликовнијем сликарству чак и платна другоразредних сликара (Šagal, 1999, стр. 103). У природи видим много више од онога што она нуди на први поглед. Она ми служи као подстрек за машту... Један савјет, не сликајте превише према природи. Умјетност је апстракција, извлачите из природе размишљајући пред њом и мислите више на дјело које ће настати (Gogen, 2004, стр. 41). Гоген даље додаје да пред самом природом, наша машта је та која гради слику (ибидем, стр. 201). Сматрам да човјек много здравије мисли када идеје извиру из непосредног контакта са стварима него када он стане да посматра ствари с циљем да у њима нађе ову или ону идеју (Van Gog, 2000).

Кренувши од школе потребно је све више оспособљавати човјека за живот у свијету, не изван њега. Јер отуђеност од свијета и улазак у виртуелни свијет води данашњег човјека у странпутицу. Потребан је један нови дух нашим школама који ће да приближи човјека природи. За то је потребна интеграција наставних предмета у којој ће сви предмети бити подједнако третирани по важности. Арнхајм (Arnhaјm, 2003) закључује да се морамо постарати да у свакој области студија, било природним или друштвеним наукама, или књижевности, студент напредује од просте љуске комуникације до игре правих сила на које комуникација указује; а те силе најуспјешније смишља и рукује њима наше највише чуло – чуло вида.

Није потребно правити разлике у значају између науке и умјетности и наш образовни систем треба на тај начин да приступи изради наставног курикулума. Истинитост као основни научни критериј такође се налази и у задатку умјетности. Умјетност се од науке првенствено разликује по начину мишљења. За разлику од научног, умјетничко мишљење је представно, симболичко и недискурзивно, тако да је

пут до истине заобилазан. У умјетности се рјешења показују прикривено, шифрирано (Panić, 2012).

Да би се исправно сјединиле све предности које нуде и наука и умјетност потребно их је посматрати и изучавати у обједињеном облику. А то је једино могуће ако сврху постојања једног, али и другог кроз васпитање и образовање видимо у свакодневној примјени. Човјек да би превазишао загонетну површину привидне случајности, разрадио је двије технике које у својој усавршеној и професионализованој форми јесу наука и умјетност. Под науком он подразумијева тумачење догађаја помоћу појмовних уопштавања. Док, умјетност служи сличној сврси правећи ликовне представе помоћу којих могу да се доживе природа и функционисање ствари (Arnhajm, 2003б, стр. 167).

Конструктивистички покрет у умјетности

У настојању да избаце традицију и декоративност из умјетности, умјетничка дјела конструктивиста постала су усмјерена према практичности и корисности умјетничких облика. Према томе умјетничка остварења требала су да прате достигнућа у техници и индустријализацији. Слика је по схватању конструктивиста као носилац нових идеја мртва. Сликар постаје градитељ који у свом дјелу спаја материјално и духовно. Највећи утисцај на развој конструктивизма извршиће правци кубизам и футуризам, из чега ће се појавити геометријска апстракција као најважнији ликовни израз. Главни представници конструктивизма су: Владимир Татљин (Владимир Евграфович Татлин), Ласло Мохољи Нађ (László Moholy-Nagy), Антон Певзнер (Антон Абрамович Певзнер), Наум Габо Борисович (Наум Борисович), Александар Родченко (Александр Михайлович Родченко), Ел Лисицки (Лазарь Маркович Лисицкий), Василиј Кандински (Василий Васильевич Кандинский) и Казимир Маљевич (Казимир Северинович Малевич). Према Деспотовићу (Despotović, 1979) за рјешавање конструктивистичких проблема примијењена су техничка средства: ритам, логика и конструкција машине. За конструктивисте сви су доступни материјали умјетнички равноправни дијелови у цјелини која се зове умјетничко дјело. Свијест о ограничениости перцепције подстиче на превладавање те ограничениости, односно на истраживање и ширење димензија појма реалности (Rukavina, 2009, стр. 582).

Кључним тековинама ране модерне могу се сматрати својства сликовног предочавања која битно мијењају и уводе новине у ликовну структуру и симболичко

значење умјетничког дјела, након што је то дјело дефинитивно изгубило религијску или социјално-апологетску намјену и постало појединачним изразом модерног умјетника као самосталне јединке, често на маргини друштвених хијерархија. Таква својства имају слике Кандинског, Купке (František Kupka), Мондриана (Piet Mondrian) и Маљевича које ће - по први пут у историји умјетности - бити могућа као дјеломична или потпуна апстракција, чак и као крајња непредметност, дакле као аутономни умјетнички ентитет који постоји и дјелује као упоредна реалност с реалним свијетом изван саме слике (Denegri, 2005, стр. 20).

Према Шуваковићевом (Šuvaković, 2005) појмовнику умјетничко дјело у конструктивизму се назива конструкција. Конструкција је резултат (производ) поступка конструисања; рационалног дефинисања и егзактног и досљедног извођења артифицијелне форме. Конструисање као поступак или метода извођења форме је уведен и разрађен у техничким наукама и као такав је примијењен на стварање умјетничких дјела. Умјетничко дјело као конструкција је знак техничке цивилизације. Умјетник је инжењер, технички реализатор или дизајнер нове свакодневице.

Идеја Пролеткулта, која је била зачета још у футуризму биће кључна за настајање конструктивизма. Идеја се заснива на укидању старог схватања умјетности и умјетника и њиховог замјењивања »класом пролетера« као истинским стваралачким субјектом. Према таквој замисли умјетнички чин није више дјело умјетника као појединца, већ је оно резултат колективног дјеловања. Пролеткулт се залагао за реализовање културе и умјетности радничке класе, која се требала реализовати у виду сарадње умјетничког и „производног стваралаштва“.

Ложникова (2003) запажа да се у том погледу јавља доминација теорије над праксом. Умјетници дискутују и разматрају теоријске проблеме у потрази за одговорима на питање о природи и сврси умјетности, о улози креатора у настајању совјетског друштва. Конструктивисти постављају питање о мјесту умјетника у друштву. Умјетник не поставља своју умјетност у категорију индивидуалне и оригиналне умјетности, већ његова дјелатност треба да служи масовној производњи.

Габо у свом Реалистичком манифесту, 1920. године (према: Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke, and Honnelf, 2004, стр. 445) формулише: С виском у руци, очима прецизним као равнало, духом напетим попут компаса, конструишемо своја дјела као свемир своја, као инжењер мостове, као што математичар конструише

формуле за израчунавање путање... Реалистично за њих значи да су простор и вријеме једини облици у којима се развија живот и у којима се стога мора развијати и умјетност... Одбацујемо волумен као сликарску и скулптуралну форму... Узимамо четири плохе и њима градимо исти волумен као масом тешком четири тоне. На тај начин враћамо скулптури линију као искључиву смјерницу и проглашавамо удубину једином просторном формом... У ликовној умјетности препознајемо један нови елемент – кинетички ритам, као темељну форму нашег разумијевања стварног времена.

Умјетник конструктивиста постаје произвођач нове друштвене реалности. За разлику од футуристе он не изражава утисак (доживљај, сан) о механичком свијету машина него учествује у његовој реализацији. Према Шуваковићу такав пројект се може сматрати утопијским (Šuvaković, 2005).

Иако спомиње да је конструктивизам (као теорија и пракса) у својим општим и истовремено, темељним поставкама био већ оформљена појава прије јавне промоције самог термина и прије него што је под тим именом почео да постоји као покрет Мијушковић (Mijušković, 1998) у свом раду наводи текст каталога са изложбе „конструктивиста“ приређене 1922. у „Кафеу пјесника“. Организатори и учесници били су Константин Медунецки (Medunetsky Konstantin) и браћа Владимир и Георгиј Стенберг (Братя Стенберг, Владимир и Георгий Августович). Према досадашњим увидима сматра се да је у краткој декларацији под насловом "Конструктивисти свијету", сам термин конструктивизам први пут јавно промовисан у штампаној форми: Свако рођен на земаљској кугли, прије одласка у њену утробу, може кренути најкраћим путем ка фабрици, гдје се израђује јединствени организам Земље. Ка фабрици градитеља величанствене одскочне даске за скок у свечовечанску културу - име тога пута је *конструктивизам*. Велики оскрнавитељи људског порода - естетe и умјетници - разрушили су неутврђене мостове овог пута, замијенивши их хрпом сладуњаве наркозе - умјетношћу и љепотом. Човјеков мозак, есенција Земље, неекономично се троши на ђубрење мочваре естетизма. Измјеривши чињенице на ваги часних односа према становницима Земље, Конструктивисти стављају ван закона умјетност и њене свештенике (Mijušković, 1998, стр.142).

О години која ће означити почетак конструктивизма у умјетности нису сва мишљења усаглашена. Већина аутора ће се сложити да се за зачетника конструктивизма може сматрати Владимир Татљин који је на прелазу из 1913. на 1914.

годину урадио серију сликарских рељефа. Иако сам Татљин своје прве радове не сматра конструкцијама, ипак, у тим раним остварењима Татљин јасно изражава тежњу ка конструкцији користећи материјале различитог поријекла, те повезујући их са стварним простором и на тај начин спајајући простор и материјале у јединствену цјелину.

Зачетак конструктивизма може се видјети још и раније, у рејонизму (franc. *Rayonner* = зрачити), којег је 1911. године основао Михаил Ларионов (Михаил Фёдорович Ларионов). Ларионов ће 1913. године објавити рејонистички манифест, који своје основе види у кубизму и футуризму, а залаже се за апстрактно сликарство. Такво сликарство треба да тежи осамостаљењу боје и облика, без фигуративних асоцијација испитујући на нов начин просторне могућности и утицаје свјетлосних зрака. Тако ће по футуристичком принципу мрље бити слободно распоређене у самосталне композиције без везивања за мотив. Деспотовић (Despotović, 1979) наводи дио манифеста у којем стоји да се „сликарство састоји од сликарству примјерених облика, боја и јачине њеног тона, односно од особине пигмента и његовог изгледа, тј. карактера материјала. Под чиме, Ларионов подразумева густину наноса боје, која је садржана у слици и дјелује различитим снагама свога треперења, а на тај начин одређује сопствени интензитет, јачину, звук, тј. боју.

Деспотовић (Despotović, 1979) наводи да је Татљин слику организовао по начелу пиктуралне конструкције, при чему је слиједио Сезанов поступак: „нема линија, нема моделовања, има једино контраста; када постоји пуноћа боје, тада је и облик пун“. Овакав модел ликовног конструисања донио је Татљиновим сликама снажно закривљене облике које је он под утицајем серије Пикасових (Pablo Picasso) кубистичких рељефа, познатих као „инструменти“, превео у трећу димензију.

По повратку из Париза Татљин ће под Пикасовим утицајем створити прве просторне кубистичке слике-конструкције, односно сликарске рељефе, са којима ће отићи даље у освајању треће димензије. Стварни простор постаће саставни дио ликовне композиције Владимира Татљина. Његову израду рељефа можемо пратити по годинама. Крајем 1913. и почетком 1914. године Татљин ради сликарске рељефе са асоцијативним садржајем. Прве апстрактне сликарске рељефе конструише током 1914, 1915. и 1916. године. Тако настају Татљинови контра-рељефи и угаони контра-рељефи.

Године 1919-20. он пројектује своје најпознатије умјетничко дјело, названо споменик конструктивизму или Споменик Трећој Интернационали (Слика 1). Зграда-скулптура по плану је требало да буде висока четиристо метара. Основа зграде према пројекту садржи коцку, чија је страница већа од стотину метара. Изнад коцке постављени су вертикално цилиндар, купа и полулопта. Постављене облике држале би двије спирале које их обухватају. Сви облици су се требали кретати око својих оса. Коцка би се окретала за годину дана, цилиндар за мјесец, купа за дан, а полулопта за један сат. Унутар споменика налазиле би се канцеларије комунистичке партије.



Слика 1: Владимир Татљин, Модел за Споменик Трећој Интернационали, 1919. година. Центар Жорж Помпиду, Париз.
Фотографија: М. Дрљача

Модел за Споменик Трећој Интернационали означава амбицију умјетности да учествује у преображају новог друштва. Споменик би представљао моћну утопију између архитектуре и машине, спој партијске зграде, друштвеног организма и снажног симбола напретка. Споменик би у себи садржао канцеларије комунистичке партије, дворану извршне власти и централу за информисање и пропаганду. Ротацијом облика повезала би се политика са великим космичким циклусом (Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke и Honnef, 2004, стр. 447).

Описујући идеју и праксу руског конструктивизма Деспотовић (Despotović, 1979) наводи да конструктивисти заузимају став да »стара« умјетност треба да се укине јер преживјели естетизам припада прошлим културама и нема ничега заједничког са »новом« умјетношћу новог друштва. Овакав је став довео до тога да је нова генерација радикалних конструктивиста (тј. друга генерација конструктивиста) с почетка треће деценије – које можемо назвати *конструкционистима* — усљед таквих културних и посебних друштвених и економских прилика, позивала умјетнике који су се још бавили конструкцијама у простору да такав приступ напусте и да почну да производе ствари које користе људима у свакодневном животу. Три категорије (материјал, простор и вријеме), могу се сматрати, основним реперима према којима се једно дјело може одредити као конструктивистичко.

За Татљинов рад, али и за рад других конструктивиста, значајну улогу је имао Пролеткулт. Културна организација која је основана 1917. у Петрограду. Како је Пролеткулт заговарао умјетност пролетеријата, многи умјетници су унутар те организације видјели могућност развијања умјетности радничке класе. Идеје Пролеткулта су се заснивале између осталог и на ставу да умјетнички чин припада колективном дјеловању, никако умјетнику као појединцу. Такав став највише ће доћи до изражаја у „производној умјетности“. Најзначајнији период Пролеткулта јесте непосредно након револуције, али његово независно дјеловање је трајало све до 1921. односно 1923. године када је и укинут.

Идеја Пролеткулта, трансформисана у „лабораторијску умјетност“ наставиће да траје, кроз умјетничке школе, и кроз Инхук (Институт умјетничке културе, 1920). Деспотовић (Despotović, 1979) нас подсјећа да се идеологија лабораторијске умјетности кристализовала на бескрајним дебатама у којима су учествовали наставници, ученици умјетничких академија и публика. Из чега је произашла идеја о новом умјетничком предмету (схватање познато као »предметност«). Одбацивши штафелајно сликарство умјетност је требала да се ствара у лабораторијама Инхука и умјетничким академијама. Питање функције умјетничког дјела подијелиће учеснике дебата. На једној страни су се налазили Василиј Кандински и Казимир Маљевич, чији програм рада није био прихваћен јер по њиховом мишљењу умјетност је духовна активност, односно супрематистичка активност духа. На другој страни су се нашли Владимир Татљин и Александрар Родченко са својим ученицима. За њих умјетнички предмети могу да постоје једино ако су функционални. Однос према питању утилитарности умјетничког

дјела подијелио је умјетнике конструктивисте на три групе: 1) конструктивисти који су досљедно признавали једино естетичке квалитете умјетничким дјелима (Наум Габо и Антон Певснер), 2) конструктивисте за које умјетничко дјело може да садржи и неку функцију, (Татљин, Родченко и Ел Лисицки), 3) друга генерација радикалних конструктивиста коју су сачињавали Татљинови и Родченкови ученици окупљени у групи „Обмоху“ 1920, залагали су се искључиво за функционалне особине умјетничког дјела. Према њима умјетник је инжењер који треба да користи машине што захтијева и посебан однос према материјалу.

Валије (Valije, 2006) о мимолилажењима у поимању тога каква би требала бити улога умјетности у комунистичком друштву пише да се апстрактна умјетност након 1920. године подијелила у два табора. Татљин и Родченко сматрају да умјетност треба у потпуности да се стави у службу народа, док други сматрају да је умјетност духовна активност, која нема никакве везе са практичном функцијом. Такв став заступају Кандински, Маљевич, Певснер и Габо.

Конструктивисти потпуно напуштају сликарство и посветиће се производној умјетности. Умјетничка остварења ће се односити на предмете код којих је нагласак на употребној вриједности. У таквим условима јавља се и идеја „контра-предмета“ гдје се у потпуности укида умјетничка важност предмета и предмет се своди само на утилитарну функцију. Поједини умјетници ће свој рад наставити у фабрикама, док ће се остали посветити дизајну ентеријера, костима и сценографији.

У сарадњи редитеља Камерног театра А. Тиарова са умјетницима Александром Екстер, браћом Стенберг и Георгијем Јакуловим рађала се нова умјетничка стварност, оригинална синтеза умјетности која је рушила традиционалне претпоставке о условном и стварном... Умјетници су дословно стварали позориште, предлагали своје лично читање комада и давали пластичност и ритам кретања глумцима. Ново је тражило себе у старом, традиционалне маске, фантастичне капе и сложено осмишљени костими пружали су могућност за трансформисање људске фигуре, тијела глумаца. Варљиве сликарске кулисе замијењене су тродимензионалним конструкцијама чиме је измијењен сам принцип сценске радње (Балаховска, 2015, стр. 22).

Након 1922. године већина умјетника ће емигрирати из СССР-а док је конструктивистичка идеја била увелико заступљена у Европи. Од великог значаја је

свакако изложба коју ће 1922. године у Берлину приредити Народни комесаријат за просвјету на којој је представљен велики број значајних дјела конструктивизма.

Касних 20-их и 30-их година конструктивизам је у СССР-у био угушен у име владајућег социјалистичког реализма, а у Европи се трансформирао од револуционарне у експерименталну умјетност која је улазила у свијет високе умјетности и контексте апстракције, као и у масовну индустријску производњу западног капитализма (Šuvaković, 2005, стр. 317).

У Низоземској (Холандији) ће се 1917. године формирати група Де Стијл. Програм Баухаус се све више мијења у правцу конструктивизма. За европски конструктивизам значајан је Мађар Ласло Мохолњи-Нађ, који ће дјеловати у Њемачкој. Није требало много времена да конструктивизам постане међународни европски стил.

Конструктивизам двадесетих година је оптимистичан залог бољој будућности, хоризонт утопије. Он не представља естетику поједностављеног праволинијског здравог разума, већ је усмјерен двојако: преко индустријски израђених прототипа Баухауса до мистичне продуктивности Маљевича и Мондриана. Формално је у потрази за неким примјенивим принципом, универзалним кључем који допушта варијације, од слике преко скулптуре до дизајна и архитектуре (Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke и Honnelf, 2004, стр. 451).

У Дизелдорфу 1922. године Тео ван Дусбург (Theo van Doesburg), Ел Лисицки и Ханс Рихтер (Hans Richter) су организовали Конгрес интернационалних прогресивних умјетника, на којем је конституисан интернационални конструктивистички покрет, а конструктивизам одређен као интернационална умјетност.

Након 1922. године концепт конструктивистичке скулптуре пренијеће имигранти Катарзина Кобро (Katarzyna Kobro), Наум Габо и Антоние Певснер до Варшаве, Париза, Лондона и Америке и даље развијати изван граница Совјетског Савеза (Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke и Honnelf, 2004, стр. 449).

Под утицајем конструктивизма, а посебно пропагандног дјеловања Ел Лисицког, конструктивизам у првој половини 20-их година постаје низ интернационалних умјетничких појава. Баухаус се средином 20-их преоријентисао од експресионизма и апстракције према конструктивизму под утицајем Ласла Мохолњи-Нађа и Теа ван Дусбурга, посебно у вријеме управе Ханес Мајера (Hannes Meyer). Де Стијл, посебно

Тео ван Дусбург, прихвата замисли Ел Лисицког и парадоксално их инкорпорише у теорију и праксу неопластицизма. Утицаји конструктивизма се огледају у раду чешке авангардне групе Деветсил, у мађарском активизму, хрватском и српском зенитизму, словенском конструктивизму Августа Чернигоја (Avgust Černigoj), итд. (Šuvaković, 2015).

Шуваковић (Šuvaković, 2015) даље наводи да се у западном конструктивизму откривају двије тенденције: (1) она која води преображају аутономије умјетничког естетског стварања у дизајнерску пројектантску праксу рада за масовну индустријску производњу и потрошњу, умјетник-конструктор и (2) она која преображава радикални конструктивизам у једну од тенденција апстрактне умјетности високог модернизма (група Circle, конкретизам).

Овим кратким и основним прегледом развоја конструктивистичког покрета у умјетности настојали смо приказати историјски развој конструктивизма у умјетности, његове стилске одлике, услове настанка, али и то колико је конструктивизам као умјетнички покрет могао својим идејама и замислима да утиче на промјене које ће се десити у првој половини двадесетог вијека. Почетак двадесетог вијека је вријеме на чије је изазове требала да одговори како наука тако и умјетност. Прва половина двадесетог вијека донијеће велике промјене у науци, посебно у педагогији и тада још младој науци психологији. Конструктивизам излази из домена филозофије и постаје предмет изучавања у различитим друштвеним областима. Неке идеје и залагања конструктивизма као умјетничког покрета могу се довести у везу са конструктивистичким струјама које ће у првој половини двадесетог вијека бити актуелне у психологији и педагогији. У замислима конструктивиста умјетника, умјетност је требала да служи свима, да свако од ње има корист. Умјетници у ту сврху постају конструктори и инжењери.

Струје које дјелују у умјетности конструктивизма показују сличности са учењима Пијажеа и Виготског те реформском педагогијом. Као што ће се неки теоретичари конструктивизма више залагати за индивидуално, а неки за социјално конструисање знања, тако су и умјетници конструктивисти у зависности од тога да ли су се више определијелили за духовну димензију у стварању или материјалну, усмјерили и своје дјеловање. Унутар различитих идеја и услова у којима су стварали умјетници, јављале су се потребе за оснивањем различитих група и удружења. Удружења су дјеловала на основу утврђеног манифеста и циља којег је требало испунити. Циљеви

манифеста и њихова искључивост или флексибилност зависили су од струје којој је група припадала. Скоро свим групама и удружењима главни циљ је био да приближе умјетност човјеку. Човјек мора да има користи од умјетности и она не смије да буде далека од појединца, већ у његовој служби. Овдје дјелимично можемо изузети умјетнике попут Кандинског и Маљевича који су припадали оној струји која је сматрала да умјетност првенствено треба да заступа духовну страну, а тек у други план да постави функционалност.

Временски период у којем се оснивају различите умјетничке групе и покрети у умјетности како у СССР-у тако и широм Европе одговарају и периоду оснивања многих алтернативних, или слободних школа у педагогији. Довољно је споменути само неке, као нпр. Монтесори школа (1912); Френова школа (1919); Јена-план (1924); Валдорфска школа (1919) и још многе друге. Њихов је заједнички циљ био постављање ученика у положај субјекта. Ученику који се током образовања нађе у таквом положају школа и оно што се у њој учи никако нису удаљени од њега и његове природе.

Уз много разлика, али исто толико сличности, може се закључити да је конструктивизам у умјетности у својој суштинској идеји сличан конструктивизму у друштвеним наукама, посебно педагогији и психологији. И за једне и за друге битна је индивидуа, али и колектив, и идеја да човјек не смије да живи у свијету који му неће користити и који ће функционално бити удаљен од њега, али и он од свијета.

ИСТРАЖИВАЊА НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Проблем одређења мјеста ликовног васпитања у школским курикулумима је присутан широм свијета. То показују прегледи истраживања који се односе на мјесто ликовног васпитања у школским програмима те проблема који произлазе из неодговарајућег третмана ликовног стваралаштва ученика (Bahia и Trindade, 2012; Batič, 2010; Dobrota и Kušćević, 2014; Duh, Čagran и Huzjak, 2012; Kljajič, 2016; Selaković, 2015). На темељу проучене опсежне научне литературе о важности ликовног стваралаштва у животима дјеце и одраслих Шаранчић (Šarančić, 2014) анализира различите теорије креативности и покушаје научног објашњавања узрока и сврхе бављења ликовном умјетношћу. Након чега закључује да се просјечан одрастао човјек не бави ликовним стваралаштвом због недостатка квалитетног умјетничког васпитања те због мањка самопоуздања.

Преглед дисертација из подручја методике наставе ликовне културе

О актуелности методике ликовне културе за истраживања показују дисертације које се израђују широм свијета, али и у нашем окружењу. Неки од наслова дисертација из подручја ликовног васпитања су: Учинци умјетничког образовања на самоефикасност ученика средње школе (Mitchell, 2009), Преференције ученика млађег школског узраста према ликовној умјетности XX стољећа у настави ликовне културе (Kušćević, 2012), Едукативна функционалност дјечјег цртежа као емотивног исказа (Pezo, 2009), Фактори и варијације креативности у настави ликовне културе (Handukić, 2008), Групни облик рада у ликовној култури, као потицај у ликовно-креативном изразу ученика разредне наставе (Filipović, 2012), Развој схватања о дјечјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега (Филиповић, 2009), Методички приступ уџбеничкој и приручничкој литератури ликовне културе кроз историју српске просвете (Каравелић, 2011), Визуелна комуникација у настави ликовне културе (Hrvatović, 2011), Дидактичка гледишта на вредновање у ликовном васпитању у основној школи (Duh, 2001), Уметничко дело у функцији подстицања развоја ликовних способности код ученика млађег школског узраста (Selaković, 2015), Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја (Кораћ, 2013), Од умјетничког ка дјечијем стваралаштву (Vrbić-Mačak, 2016), Metode likovno vzgojnega dela v osnovni šoli na področju slikarstva (Berce-Golob, 1990), Didaktične aplikacije sodobnih likovnih pristopov (Zupančič, 2001), Problemski pouk likovne vzgoje na razredni stopnji osnovne šole: risarsko in kiparsko oblikovanje (Tacol, 2002),

Učinki izkušenskoga učenja pri dijakih na področju prostorskega oblikovanja (Tomišič-Čerkez, 2005), Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje (Podobnik, 2008), Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli (Batič, 2010), Razvijanje didaktičnega modela organizacije pedagoške prakse v prvem in drugem triletju osnovne šole pri likovni vzgoji (Herzog, 2013), Vpliv predšolskega varstva in šole na likovno izražanje učencev v prvih dveh razredih osnovne šole (Kljajič, 2016). Неке од наведених дисертација приказано у овом раду:

Дисертација Матјажа Духа (Matjaž Duh, 2001) се бави проблемом вредновања у процесу умјетничког васпитања. Анализа резултата финалног мјерења показала је статистички значајно боље резултате у експерименталној групи ученика. То је видљиво у свим мјереним показатељима (финална општа умјетничка креативност, ниво визуелне перцепције и рецепције резултат апрецијативних способности, ниво појединих чинилаца креативног развоја и ниво умјетничко-креативног развоја у цјелини, појединих чимбеника финалног облика развоја те нивоа развоја у цјелини, коначан ниво заједничког креативног развоја). Иновативни приступ сумативном вредновању у процесу умјетничког васпитања и образовања представља новост у умјетности – наставна пракса која повећава учинковитост васпитно-умјетничког дјеловања у основним школама. Иновативни приступ сумативном вредновању у процесу ликовног васпитања који је аутор провјерио истраживањем представља новост у ликовном васпитању која повећава дјелотворност ликовног васпитања у основним школама.

У дисертацији Елен Мичел (Mitchell, 2009) полази се од претпоставке да су постигнућа ученика и његова самодјелотворност важни фактори у умјетничком васпитању. Уочено је, међутим, помањкање истраживања која објашњавају ту условљеност и односе. У складу с тим ово истраживање у оквиру дисертације представља значајан прилог објашњавању повезаности васпитања и умјетности, односно самоефикасности ученика средњих школа и конструктивистичке теорије учења. Иницијална и финална испитивања контролних група омогућила су тестирање односа независне варијабле (ликовна култура) и зависне варијабле (самодјелотворност ученика средњих школа). Упитник који је кориштен за потребна испитивања на узорку $N = 60$ испитаника омогућује поређење постигнућа ученика који су имали умјетничко васпитање и ученика који такво васпитање нису имали. Инференцијална статистика дала је могућност да се закључи да нађене разлике нису статистички значајне за испитане групе.

Јернеја Херzog (Jerneja Herzog, 2013) је за потребе дисертације проучавала моделе организације педагошке праксе у првом и другом циклусу словеначке основне школе у ликовном васпитању. У неексперименталном емпиријском истраживању она је проучавала наставну праксу из перспективе студената учитељских студија три факултета у Словенији. Испитивана су мишљења и процјене наставне праксе наставе ликовног васпитања од стране учитеља и ментора, а ради креирања оптималних модела наставне праксе. Истраживања су утемељена на дескриптивној те каузално-неексперименталној методи за осмишљавање наставне праксе с елементима Делфи методе. Комбинована су квантитативна и квалитативна истраживања. У истраживачким узорцима учествовали су студенти наставничких факултета из Љубљане, Марибора и Копра ($N = 231$) те узорак од 26 ментора који су укључени у поучавање ученика у Марибору. У Делфи поступку учествовало је шест стручњака. Резултати су омогућили ауторки препоруке за моделовање наставног процеса по мјери потреба нових генерација ученика и теорија наставе које су примјерене дидактици наставе ликовног васпитања и дидактици наставе усмјерене на ученика.

О значају групног облика рада у настави ликовне културе у нижим разредима основне школе говори дисертација Жељка Филиповића (Željko Filipović, 2012). Групни облик рада наставници често примјењују јер кроз такве облике рада ученици радо реализују ликовне задатке. Аутор уочава и доказује квалитативне разлике између радова реализованих кроз индивидуални у односу на групни облик рада. Даље закључује како групни облик рада развија такмичарски дух међу групама и изузетно доприноси мотивацији ученика, али и то да се мање талентовани ученици осјећају једнако корисни. Показује да ученици одговарајући са „не“ и „да“ имају блиске ставове по питању наметања рјешења талентованих ученика. У групни облик рада и мање талентовани ученици бивају равноправно укључени. По мишљењу наставника за такве ученике потребно је значајније ангажовање самих наставника. Филиповић закључује и то да су усклађени ставови ученика када је у питању групни облик рада.

Дубравка Кушчевић (Dubravka Kuščević, 2012) у својој дисертацији испитује ликовне преференције ученика нижих разреда основне школе (први и трећи разред) према ликовној умјетности двадесетог вијека, сликарским правцима до 1900. године и ликовним дјелима без умјетничке вриједности, узимајући у обзир индивидуални, друштвени и социјални контекст. Резултати истраживања показали су да ученици више преферирају различите сликарске правце до 1900. године као и дјела без умјетничке

вриједности од ликовних праваца двадесетог вијека. Закључује како ученици издвајају ликовне правце с препознатљивим мотивом, чистијим бојама и тродимензионалним приказом облика и простора, док су мање склони ликовним правцима у којима је теже уочити просторне односе, који су апстрактни или теже фигуративно препознатљиви. Доказује да је веома успјешна едукација која укључује посматрање ликовних дјела, игру лутком, као и она која подразумијева ученичко обликовање, док се едукација која је укључивала посматрање ликовних дјела показала мање успјешном. Модел едукације треба бити повезан с ученичким разумијевањем, доживљајима, осјећајима и искуством. Утврђује да наведени фактори, углавном не утичу на ликовне преференције ученика према ликовним правцима двадесетог вијека док као битан фактор у односу према ликовној умјетности наводи учење.

У докторском раду Велимир Каравелић (2011) долази до релевантних чињеница о концепцији уџбеничке и приручничке литературе у области ликовне културе у Републици Србији и Републици Српској, затим о повезаности наставног програма ликовна култура и концепције уџбеника који се користе. Оцијењени су важећи уџбеници ликовне културе (посебно из угла њихове мотивационе вриједности и могућности за самообразовање). Посебна пажња посвећена је развојним квалитетима уџбеника у погледу подстицања креативности. Сагледан је методички приступ уџбеничкој и приручничкој литератури и њеном коришћењу за остваривање циљева и задатака ликовне културе у школи.

Маја Хрвановић (Маја Hrvanović, 2011) у докторском раду даје предност повезаности различитих приступа визуелној комуникацији испред међусобне искључености. Истиче да објективна стварност, људско дјеловање, субјективно поимање укључујући и имагинацију подлијежу значењској квалификацији. Доводећи људско мишљење у везу са концептуалним значењем знакова у ликовном језику, закључује да мислима колоквијалним и јавним асоцијацијама између предмета и наших ријечи мијењају се и значења као динамички референцијски конструкт. Такође, наводи да је у контексту комуникације, неопходно анализирати интеракције између визуелне комуникације и когниције у настави ликовне културе и указати на могуће везе између истине и знања, свијета и ријечи, значења и разумијевања визуелне информације.

Сања Филиповић (2009) у дисертацији организује истраживање у којем примјењује Вилијамс тест креативности, Карлаварисов Тест седам цртежа и оригинално припремљен упитник за васпитаче. Резултати показују супериорност

когнитивно–развојног програма ликовног васпитања (Б-модел) над матурацијско-социјализацијским програмом (А-модел) који се више од једне деценије примјењује у Републици Србији. Супериорност (Б-модела) објашњава се његовом теоретском и практичном зависношћу на стеченим искуствима при дугогодишњој примјени Карлаварисове нове концепције ликовног васпитања, разрађеним циљевима и садржајима програма, јасним упутствима која васпитачима сугеришу систематичност и поступност у раду као и програмском концепцијом која им омогућава да буду креативни у процесу ликовног васпитања дјете.

Кристинка Селаковић (Kristinka Selaković, 2015) се у дисертацији бави разматрањем улоге умјетничког дјела у функцији подстицања ликовних способности код ученика млађег школског узраста у настави ликовне културе. Основни циљ истраживања односио се на испитивање ефикасности и утицај Развојног програма активног посматрања умјетничког дјела путем примјене посебно осмишљених стратегија, метода и поступака који подстичу развој ликовних способности – ликовне креативности, ликовно апрецијативних способности и ликовно-обликовног развоја код ученика млађег школског узраста у настави ликовне културе. У истраживању је примијењена метода експеримента са паралелним групама. Истраживање је проведено на узорку од 201 ученика из двије основне школе у Ужицу. За потребе истраживања коришћен је тест опште креативности (LV1), тест ликовне апрецијације (AP test) и тест четири цртежа (LV2) који испитује општу ликовну креативност, али и специфичности ликовно-креативног развоја. Добијени налази указују на то да су ученици експерименталне групе показали виши ниво у свим постављеним задацима, што потврђује претпоставку да је Развојни програм, који поставља умјетничко дјело у интересно подручје ученика, ефикаснији у односу на наставу у којој није био уведен експериментални фактор.

На питања које су компетенције наставника ликовне културе потребне за успјешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву и какве су могућности њиховог професионалног развоја, у докторском раду даје одговор Исидора Кораћ (Исидира Кораћ, 2013). Предмет истраживања били су: поједини постојећи наставни планови и програми из области психологије, педагогије и методике наставе високошколских установа у Србији, а које школују наставнике ликовне културе; акредитовани програми стручног усавршавања наставника у области ликовна култура; затим, перцепција наставника овог предмета о компетенцијама које су им

потребне; њихово мишљење о компетенцијама које посједују; њихова процјена о удјелу иницијалног образовања, стручног усавршавања и искуства стеченог радом у школи у стицању компетенција; затим, мишљење ученика о компетенцијама наставника ликовне културе, предмету ликовна култура и доприносу наставника томе; као и корелација мишљења наставника и ученика по питању наставничких компетенција. Резултати истраживања указују да је иницијално образовање наставника ликовне културе у Србији разнолико, те и однос умјетничког и психолошко-педагошко-методичког образовања наставника овог предмета зависи од високошколске институције на којој је наставник стицао своје иницијално образовање. Своје образовање наставници опажају као образовање о декларативним знањима предметних садржаја, без развијања функционалних, педагошких, психолошких и методичких знања. Мишљења ученика су указала на важност улоге наставника, као и његових стручних компетенција.

Како предшколско образовање утиче на умјетнички развој у првом и другом разреду основне школе пише у дисертацији Андреја Кљајич (Andreja Kljajič, 2016). У смислу развоја дјечје способности, посебна пажња је посвећена улози породице, родитеља, баке и дједа, вртића и школе. Ауторица теоријски дио рада закључује са научним сазнањима о умјетничком развоју ученика у првом разреду основне школе. Током емпиријског истраживањаведеног у првом разреду основне школе, ауторица налази неке предности код дјеце која су предшколски програм реализовали код куће, али и код дјеце која су предшколски програм проводила у вртићу. Налази су показали да је од великог значај наставниково стручно и систематично реализовање умјетничких задатака у првом и другом разреду основне школе. Испитивања су проведена с ученицима првог разреда основне школе ($N = 156$) односно другог разреда ($N = 136$). За разумијевање овог истраживања треба напоменути да дјеца у Словенији полазе у основну школу ако у току првог разреда навршавају шест година живота те да основна школа таје девет разреда.

Преглед индивидуалних и тимских проучавања проблема из контекста методике наставе ликовне културе

Осим дисертација наилазимо на бројна индивидуална и тимска проучавања проблема из контекста методике наставе ликовне културе (Bahia & Trindade, 2012; Boichon, Villard et Le Reun, 2014; Lorimer, 2011; Станковић-Јанковић, 2013 а и б;) Многобројни научници у прошлости, али и данас бавили су се проучавањем учења и поучавања у подручју умјетности, те доживљавањем боја и умјетничког дјела (Arnhaјm,

2003; Bogdanović, 2002; Damjanov, 1996; Goethe, 2008; Montessori, 2016; Trstenjak, 1987; Vygotsky, 1971). Већина наведених аутора наглашава да је у умјетничком подручју подједнако важан процес као и резултат. Посебно процес у којег су непосредно дјеловањем и искуством укључени ученици као истраживачи. Велики број наведених истраживања своју корист могу видјети у педагошкој пракси, посебно када се ради о стратегијама које се примјењују у поучавању умјетности.

Подједнака битност процеса као и резултата важна је за многе стручњаке који испитују методолошке парадигме и епистемолошко-методолошке дилеме које прате избор и дизајн истраживања у подручју друштвених и хуманистичких наука те умјетности (Bognar, 2006 и 2012; McNiff, 1998). Већина аутора које цитирамо у тексту одређује се за триангулацију резултата у којима се резултати прикупљају и обрађују и квалитативним и квантитативним методама (Podobnik, 2008).

Дух, Чагран и Хузјак (Duh, Čagran и Huzjak, 2012) су истраживали развој ликовно апрецијативних способности ученика петих разреда у словеначкој и хрватској обавезној школи. У овом истраживању код ученика петих разреда основних школа ($N = 442$; од којих Словенија $N = 224$, а Хрватска $N = 218$) истраживачи су пратили развој њихових перцептивно–рецептивних способности. Те су способности назване ликовно-апрецијативне способности. Аналитички су упоређени наставни планови и програми за ликовно васпитање у основним школама. Констатована је разлика у недјељном броју наставних часова за ликовно васпитање те у начину припремања наставника који тај предмет поучавају. Налази показују да је ниво апрецијативних способности прилично подједнак те да су јаче развијене апрецијативне способности код ученица него код ученика. Истраживачи закључују да се квалитет организованих наставних сценарија позитивно одражава на ликовну перцепцију. Нису нађене статистички значајне разлике главних резултата с обзиром на државу из које су испитаници.

Макниф (McNiff, 1998) организује истраживање у којем умјетност има задатак рјешавања конфликта унутар личности. Макниф наводи да је у истраживању најбитније схватити суштину ријечи истраживање (engl. *re-search*), што буквално преведено значи пре-траживање, да је већ откривено и пронађено врло битно поново претражити, али с аспекта умјетности као терапијске методе и на тај начин пружити могућност да они који су били ученици буду учитељи учитељу указујући на нове животне потребе. Кључни дио истраживања је напредовање на свим истраживачким пољима с акцентом на терапијско дјеловање умјетности у психијатрији. Аутор је дао

смјернице за продубљивање истраживања у којима наводи терапије умјетношћу, способност прожимања имагинације и искуства, креативно истраживање. Он наглашава да је у току истраживања важно бити близак са ученицима јер само тако се могу уочити терапијски утицаји умјетности на појединца.

Лоример (Lorimer, 2011) истражује доказе за увођење визуелне и примијењене умјетности у језик умјетности, математике, науке, историје и других друштвених наука (интегрисана настава и поучавање). Аутор се бави педагошким приступом који задовољава развојне потребе младих адолесцената и потиче изазован, интегративан, али и активан програм за све ученике. Основна стратегија се поистовјећује с интегрисаним или интердисциплинарним умјетничким образовањем, а испитује се проучавањем литературе и студије случаја од нивоа петих разреда средње школе. Налази из ове студије, изведене од стране наставника путем интервјуа те опажања у учионицама, пружају увјерљив аргумент за подстицање провођења интегрисања умјетничке педагогије на нивоу средњих школа. Позитивни резултати за различите категорије ученика указују на то да ова студија има директне импликације за образовну праксу и просвјетну политику. Закључује се да учење прожето умјетношћу може значајно обогатити методичке парадигме те подстицати позитивне помаке у средњошколској настави.

Имоникеге (Imonikege, 2013) наводи да је важно како се план и програм тумачи, прихвата, презентује и остварује. Курикулум треба да је мултидимензионалан те да има продужено дејство изван школе и да се тиче културних аспеката ученика. Тврди да на научни приступ умјетности много утиче индустријски развој. Методе које се користе у умјетничком образовању су сличне онима које се користе у друштвеним и психолошким наукама. Поље такође укључује студије које истражују умјетнички развој дјеце, њихову креативност, однос између цртежа и социјализације, естетске преференције и њихов утицај на учење. Темељи умјетничког образовања огледају се у естетици са својим разноликим концепцијама умјетности и њиховим вриједностима кроз људско искуство, историју умјетности, наставни план и програм, те историју умјетничког образовања која проучава кретања у односу на друштвене промјене и културне политике у емпиријским истраживањима. Битну улогу има и евалуација која чини учење ефикаснијим и подстиче на развој. Према томе потребно је да се све компоненте које утичу на учење посматрају као цјелина.

Станковић-Јанковић (2013а) у истраживању користи два инструмента: „Ликовна култура и ја“ те „Скала позитивних и негативних осјећања у настави ликовне културе“. Потврђене су постављене хипотезе. Резултати показују да се вредновање ликовне културе у настави мијења у зависности од нивоа вредновања ликовне културе у свакодневним ситуацијама ван школе. Показало се да различите компоненте вредновања ликовне културе различито детерминишу позитивне и негативне емоције ученика у настави ликовне културе при чему су издвојене оне које представљају најснажније детерминанте.

Иста ауторка Станковић-Јанковић (2013б) у наредном истраживању испитује ставове ученика према настави ликовне културе у односу на пол, узраст и школски успјех ($N = 320$ ученика ОШ). Показало се да постоји статистички значајна разлика у вредновању ликовне културе ученика шестог разреда у односу на ученике седмог, осмог и деветог разреда. Утврђено је такође да постоје статистички значајне корелације између успјеха ученика и вредновања ликовне културе.

Бишон, Вилар и Ле Рун (Boichon, Villard и Le Reun, 2014) се баве интердисциплинарним приступом на часовима историје умјетности који на крају подразумијевају испитивање и оцјењивање. Извршена реформа Наставног плана и програма 2011. године даје више слободе при извођењу такве наставе; програм није крут и свака установа може да га модификује, а наставници бирају уџбенике по којима желе да раде. У неким школама, одређена су „кључна“ дјела и ту ученици нису имали превише избора. У другим школама, чији се систем чинио хаотичнијим односно слободнијим, такође су успјели доћи до циља. Ученици су имали више избора и потрошено је мање средстава, али и мало више времена. Ученици су жељели да више открију и при испитивању су показали пуно већу ширину у познавању историје умјетности. С обзиром да је сваки ученик изабрао оно што га занима, усмени испит је био интересантнији приликом испитивања и оцјењивања. У тим случајевима, настава је извођена често изван учионица, нпр. са локалним умјетницима. Напредак није видљив на почетку, него се очекује дугорочно васпитни добитак и напредак.

Доброта, Кушчевић и Буразер (Dobrota, Kušćević и Burazer, 2010) су истраживали ставове ученика четвртих разреда примарног образовања о наставном предмету Ликовна култура те њихово схватање оцјењивања у настави ликовне културе. Истраживање је проведено на узорку $N = 300$ ученика основних школа. Резултати истраживања су показали да не постоји разлика у ставовима између ученика школа из

двију жупанија те да ученици и ученице веома воле наставу ликовне културе. Ученици сматрају ликовну културу наставним предметом осредње важности у свом школовању. Сматрају да је потребно имати и бројчану оцјену те видјети описно вредновање за своје ликовне радове. У великом постотку ученици у овом наставном предмету су оцијењени одличном оцјеном. Ученици воле када радове процјењују заједно с учитељицом.

Кушчевић, Брајчић и Мишуреџ (Kuščević, Brajčić и Mišurec, 2009) су истражиле ставове ученика осмих разреда основне школе у односу на наставни предмет ликовна култура ($N = 303$). Незадовољно сатницом наставе ликовне културе било је 45,5% испитаника (један час седмично) и сматрају да сатницу треба повећати барем за један час наставе седмично. Учествовање у ликовним активностима воли или јако воли више од половине ученика. Резултати истраживања показују да 38% ученика сматра да су се у активностима овог наставног предмета научили користити ликовним техникама и материјалима. Више од половине испитаних ученика (њих 57, 8%) нема навику посјећивања музеја и галерија ни ликовних изложби, а 54,1% ученика сматра утицај наставе ликовне културе на формирање њиховог ликовног укуса осредњим. Није нађена статистички значајна разлика процјене вриједности наставног предмета код ученика осмих разреда с обзиром на пол и школски успјех.

Мишљења ученика осмих разреда основне школе о реализацији и вредновању васпитно-образовних циљева предмета ликовна култура истраживали су Брајчић и Арнаутовић (Brajčić и Arnautović, 2002) на узорку од ($N = 193$). Разлике су мјерене с обзиром на пол, узраст и школски успјех. Резултати показују да су испитаници у врло високом нивоу (96%) изразили спремност да се укључе у унапређење наставног процеса у предмету ликовна култура. Такође су показали висок интерес према ликовном подручју цртање, затим према сликању и моделовању.

Брајчић и Антуновић (Brajčić и Arnautović, 2007) су истраживали вредновање у предмету ликовна култура ($N = 432$) с обзиром на самопроцјене практично стечених знања код ученика завршних разреда основне школе. Циљеви овог истраживања су били: побољшање мотивације ученика за предмет те иновација наставног програма и предметне методике. Истраживање је показало да ученици од ликовних активности преферирају цртање у односу на сликање и вајање те да су мотивисани и спремни учествовати у промјенама програма и трагању за примјеренијим методама у наставном предмету ликовна култура.

Хузјак (Huzjak, 2013) је истраживао утицај методе аналитичког посматрања на дјечји ликовни израз, зависно од „унутрашњег модела“, у различитим узрастима. Аутор проблематизује Ликетов концепт интелектуалног и визуелног реализма те концепт унутрашњег модела. Испитаници су предшколска и основношколска дјеца ($N = 215$). Техника истраживања је анализа садржаја, а инструмент за прикупљање података ликовни задатак. Утврђено је како је Ликетов унутрашњи модел врло флексибилан те да су дјеца и прије фазе интелектуалног реализма способна да цртају према предложеном мотиву, понекад без губитка експресивности ликовног изрази.

Бахиа и Триндаде (Bahia & Trindade, 2012) су покушали у акционом истраживању показати како активирање перцепције, слика и креативност може олакшати овладавање специфичним вјештинама у подручју ликовног васпитања. Студија је усмјерена на тражење одговора на два питања: (1) како наставници могу унаприједити визуелно и креативно изражавање, (2) које критерије треба користити за процјену научених ликовних вјештина? На темељу прегледа литературе о визуелном језику креиран је сценариј за двије активности: један се односи на израду и описивање слике, а други на илустрацију концепта. Ове вјежбе су примијењене на 13-годишње ученике у једној руралној школи у Португалу ($N = 100$). Резултати су оцијењени у смислу спретности, флексибилности, оригиналности, усавршавања, експресивности и примјерености задатку. Резултати показују статистички значајне разлике у тим димензијама након завршетка вјежбања, откривајући да је могуће користити елементе визуелног кода за побољшање креативног изражавања идеја у подручју ликовног изражавања.

Улогу ликовне културе у настави примарног образовања проучавају такође Туркан и Јашар (Turkcan & Yasar, 2011). Аутори сматрају да ликовна култура долази у фокус интереса истраживача у посљедњих неколико година, углавном због програма наставе ликовне умјетности у основним школама, али и недовољног садржаја умјетничког образовања за тумачење данашњих визуелних стимуланса којима су изложени ученици. Истраживачи су покушали да сазнају како се ликовна култура може реализовати у настави у основним школама, а да то буде примјерено данашњим генерацијама ученика. Истраживање је дизајнирано као акционо истраживање и проведено је током 10 часова ликовне умјетности у трећем разреду основне школе. Подаци овог истраживања, које је проведено међу седам ученичких група, прикупљени су различитим методама као што су видео снимке, полу-структурисани интервју,

анализа садржаја докумената те истраживачких и ученичких дневника. Истраживање је показало да су ученици успјешно и радо учествовали у понуђеним сценаријима; да су критични у изражавању властитих мишљења, те да су пронашли доста забаве у ликовним активностима. Такође, примијењене ликовне умјетности могу подстицати ученике на критички однос према садржајима и облицима ликовне умјетности у наставном курикулуму. То се може користити као снажан инструмент за помоћ ученицима у тумачењу визуелног свијета који их окружује те упутити их на учинковитије изражавање својих идеја у виду умјетничких дјела.

Пишући о поучавњу савремене умјетности Дрљача (2014) наводи да савремена умјетност али и учење уопште захтијева „новији“ приступ у образовању који преко што већег ангажовања ученика (у којој наставник има улогу координатора, а не предавача) доводи до главног циља, усвајања знања и његове практичне примјене. Крајњи исходи таквог учења је усвајање знања, препознавање и разликовање стилова и њихових носилаца, али и практична примјена, која се манифестује као извођење практичног рада (цртежа, слике, фотографије итд).

О повезаности ученичких активности у подручју визуелних умјетности и учења осталих наставних предмета говори истраживање аутора Хансона (Hanson, 2002). Аутор описује програм за подстицање ученика на учење математике и других наука уз интеграцију наставе визуелних умјетности. Циљана група били су 30 ученика четвртог разреда. Анализом су откривена три вјероватна узрока који су довели до потребе за побољшањем учења у математици и другим наукама. Уочени узроци произлазе из недостатка сарадње наставника различитих наставних предмета, недостатка мотивације ученика која се може приписати неидентификовању појединачних стилова учења те недаровитост и способности ученика. Преглед литературе упућује на закључак о недостатку интеграције визуелних умјетности у науку те у курикулум математике, неусклађеност и недостатак интеграције наставног плана и програма, недостатак разноликости наставних метода те недовољна употреба алтернативних метода процјене. Током истраживања повезивања визуелних умјетности и математике, прикупљени су подаци из писаних дневника те процјене портфолија за ученичка умјетничка дјела. На крају истраживања испитивани су резултати и побољшања. Коначни успјех је процијењен поређењем иницијалних и финалних резултата. Резултати су показали значајно повећање у сваком предметном подручју. Ученичко знање је повећано у математици (72%) те у другим наукама чак (90%).

О једном сличном истраживању пишу и аутори Гарвис и Пендергаст (Garvis & Pendergast, 2011). У самопроцјенама учитељске самоефикасности увиђају везу с њиховим способностима да подучавају предмете који су им повјерени. Учитељева самоефикасност дефинише се као наставниково вјеровање у властите способности за обављање наставних задатака. Ако наставници имају јак осјећај самоефикасности у поучавању умјетничког подручја, они ће вјероватно више укључити умјетност у наставу. Умјетничко образовање важан је елемент курикулума сваке наставе. У 2010. години проведено је истраживање којим је обухваћен $N = 21$ испитаник. Сваки испитаник (учитељ) је одговорио на једну прилагођену верзију скале самоефикасности у подручју смисла за поучавање умјетности. Самоперцепција компетенција према пет подручја умјетности (плес, драма, медији, визуелне умјетности и музика) су упоређиване у односу на перципиране компетентности у математици и енглеском језику. Резултати указују на велику повезаност података о томе јесу ли или нису учитељи математике и енглеског језика имали искуства с различитим подручјима умјетности. Таква искуства су у позитивној повезаности с перцепцијом самоефикасности у поучавању математике и енглеског језика (посебно драма, плес, медији).

Пишући о улози медија у ликовном образовању Дух (Duh, 2004) наводи примјер приступа интернету у свим словеначким школама као бољу могућност и употребу у настави ликовне културе. Осим класичне збирке ликовних дјела и изложби умјетника, ученици лако могу спознати ликовне приступе у којима је основно средство изражавања рачунар и дјела која се излажу и која су доступна само у виртуелним галеријама на интернету. Интернет је посебно важан ради долажења до информација везаних за умјетност.

Дух, Херzog, и Зупанчич, (Duh, Herzog и Zupančič, 2016) истражују да ли у ликовном изразу ученика постоји приказ човјековог односа према природи, колико ученици за ликовну тему користе теме еколошких проблема и како, да ли у својим дјелима употребљавају природне материјале и у којој функцији, јављају ли се у одрживој и еколошкој тематици очигледне разлике међу државама и да ли ученици у ликовном приказивању односа човјека према природи користе креативне, изворне, иновативне свјеже и другачије начине, односно стратегије. За узорак искористили су међународну ликовну изложбу средњошколаца у Европи, *Eksperimenta 2014*. Учествовало је десет држава са 142 индивидуална и групна рада. Квалитативном

методологијом утврђено је да ученици однос човјека и природе као ликовну тему често користе на иновативан и несвакидашњи начин, као што је дигитално колажирање, али није занемарено ни класично ликовно изражавање. Мање су кориштене теме еколошке проблематике, али су природни материјали и употреба свакидашњих предмета у умјетничком контексту ready made-а кориштени као и видео инсталације. Резултати су показали да је парадигма одрживости дубоко у свијести младих, али и њихових ментора, да се често користе природни материјали, те да је одрживи развој саставни дио ликовних предмета и данас.

Аутори Матијевић, Дрљача и Тополовчан (Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a) анализирају наставу ликовне културе у раду у којем је циљ био пружити увид у наставне планове ликовне културе у Босни и Херцеговини, Словенији и Хрватској те испитати ученичку перцепцију њихових активности у настави ликовне културе те разлике у тим перцепцијама с обзиром на поједина обиљежја ученика. Теоријско-компаративном анализом се показало да постоји разлика у броју сати умјетничког (визуелно-ликовног) васпитања у поменутиим државама с тенденцијом смањења сатнице. Испитана је перцепција властитих активности на настави ликовне културе код ученика деветог разреда основне школе те другог разреда гимназије ($N = 230$). За испитивање кориштена је модификована *Скала моје наставне активности* (Gentry, Gable и Rizza, 2002). Показало се да ученици генерално перципирају учесталије задовољство и интерес за наставу ликовне културе те да им она пружа учестали изазов и могућност избора. Ученице перципирају учесталији интерес, могућност избора и задовољства него ученици, док нема разлике у изазову. Ученици гимназија перципирају учесталије задовољство и могућност избора, док ученици основних школа учесталије изазов у активностима ликовне културе, али нема разлике по питању интереса. Без обзира на завршни просјечни успјех, ученици једнако перципирају учесталост интереса, изазова и задовољства у наставним активностима ликовне културе. Тек у погледу могућности избора, ученици с вишим успјехом перципирају да им активности у настави ликовне културе пружају учесталије могућности избора за разлику од ученика с нижим просјечним завршним успјехом.

Исти аутори Матијевић, Дрљача и Тополовчан (Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016b) друго истраживање су посветили испитивању процјена ученичких искустава у настави ликовне културе. Узорак представљају ученици деветог разреда основне школе и другог разреда гимназије у Републици Српској ($N = 255$). За прикупљање података

конструисан је посебни инструмент Скала процјене наставе ликовне културе у форми Озгудовог семантичког диференцијала. Дескриптивна анализа показује да генерално сви ученици позитивно процјењују наставу ликовне културе. Нема разлика у процјени наставе ликовне културе с обзиром на пол, врсту школе и завршни школски успјех ученика. Разлика постоји у процјени наставе ликовне културе с обзиром на разред, тј. ученици осмог разреда основне школе имају нешто позитивније процјене него ученици деветог разреда основне школе и другог разреда гимназије.

О значају интернета у поучавању ликовне умјетности говори следеће истраживање. Хузјак (Huzjak, 2010) се у раду посветио покушају укључивања дидактичких модела е-учења у подручје ликовне културе. Аутор наводи примјере свјетских музеја попут музеја МОМА, Националне галерије у Њујорку, Метрополитен музеја, Тејт галерије у Лондону, али и неких музеја и галерија у Хрватској који посвећују пажњу е-учењу у подручју ликовне културе. Наводи такође и примјере интернет страница са форумом за лакше учење и поучавање ликовне културе.

Приказана истраживања показују да се истраживачи у тражењу одговора за своја научна питања ослањају на различите нацрте истраживања и различите методе прикупљања података. Могли смо видјети да има квалитативних, квантитативних и акционих истраживања. Истраживања су углавном базирана на дјечјој креативности и дјечјем цртежу, а мање на изучавању и тумачењу умјетничких дјела, посебно када је у питању умјетност двадесетог вијека. Аутори често указују на недостатке унутар саме наставне праксе, али нуде и могућа рјешења преко веће ангажованости ученика, уз већу корелацију ликовне културе с осталим наставним предметима. Може се, међутим, констатовати да конструктивистичка парадигма у методици ликовног васпитања није у довољној мјери истраживана у Босни и Херцеговини, али ни у региону. Приказана и споменута истраживања из региона и свијета те дисертације, указују да су неке сродне теме истраживане и на том трагу потребно је наставити истраживање методике ликовног васпитања утемељене на конструктивистичкој парадигми. Може се очекивати да резултати истраживања буду у функцији квалитетнијег и савременијег остваривања наставног плана и програма за предмет Ликовна култура.

Ликовна умјетност у основним и средњим школама

Настанак ликовне умјетности може се довести у везу са појавом првих потреба човјека. Још од периода палеолита између 50 000 и 10 000 година пр. н. е. бизони по

пећини Алтамира у Шпанији и Ласко у Француској говоре о нужности палеолитског човјека да се ликовно изрази и тако умилостави „више“ силе, све у сврху задовољења основних потреба за преживљавањем. Од палеолита до XXI вијека ликовна умјетност је преживјела многе промјене како у изразу тако и по функцији. Велики напредак који се у Европи догодио у другој половини прошлог вијека, у различитим друштвеним областима, условио је и промјену културе у којем је визуелни језик све више добијао на значају. Након појаве фотографије није требало много времена да прође како би се појавио филм, видео, затим интернет захваљујући коме је велики број информација постао доступан све већем броју људи, првенствено преко визуелне комуникације, односно фотографија које ће у данашње вријеме бити прва, често и једина, информација која долази до човјека и основно средство комуникације.

Ликовна је умјетност грана умјетности у којој се служи ликовним знацима да би се изразиле идеје и емоције. Она постоји у свим друштвима. Ликовна култура стиче се усвајањем ликовних вриједности током васпитно-образовног процеса. У том се смислу специфичности ликовне умјетности уважавају као основа ликовног васпитања. Ликовна је умјетност продукт естетске активности човјека којом настаје естетски обликован израз (умјетничко дјело), односно то је активност којој је циљ естетски вриједне поруке у оствареним ликовним дјелима преносити на друге људе (Herceg, Rončević и Karlavaris, 2010, стр. 13).

Ликовна умјетност се састоји од различитих ликовних подручја: цртања, сликања, вајања, графике, дизајна, визуелне комуникације, архитектуре, урбанизма и хортикултуре.

Без обзира колико приказивала субјективни однос ствараоца према себи или окружењу ликовна умјетност је одраз времена у којем живи онај који је ствара (умјетник) и одраз је његовог критичког односа према том времену и друштву. То показује да је учење ликовне културе погрешно ако му се приступа само са визуелног и естетског становишта.

Умјетност је специфична друштвена институција и пракса производње, размјене и потрошње артефаката који немају директну и првостепену утилитарну функцију у друштву. Индиректна или вишестепена функција умјетничког дјела је одређена на пет нивоа: (1) на перцептивном нивоу - опажања артефакта као лијепог, естетског или умјетничког, (2) на реторичком нивоу - извођења и означавања артефакта као приказа

(репрезентације), израза (експресије), конструкције (производа) или продукције (система односа) унутар друштвених идентитета, (3) на економском нивоу – посједовања артефакта као створене, преобликоване или употријебљене друштвене вриједности, (4) на концептуалном нивоу - успостављања појма умјетност који се односи на теоријско (естетичко, поетичко, умјетничко, културно) идентификовање, објашњавање и интерпретацију односа опажања, извођења и означавања и посједовања артефакта као умјетничког дјела у оквиру свијета умјетности, (5) на идеолошком нивоу - успостављања друштвене реалности која се конституише и кроз специфичне индиректне и неутилитарне артефакте или праксе које се називају умјетношћу (Šuvaković, 2005, стр. 648).

Једна од функција умјетности је да открива ред, законитост и нужност у наизглед ирационалном свијету нашег искуства. За Арнхајма умјетност је основно оружје у човјековој борби за опстанак која захтијева од њега да разумије нешто од природе ствари тиме што ће их посматрати, оним што је разумио о њиховој природи, предвиђати како ће се оне понашати (Arnhajm, 2003, стр. 166).

Захваљујући настави ликовне културе особа први пут свјесно и плански стиче знања о култури и умјетности, али и бива постављена пред изазов да самостално изведе властиту креацију. Ликовна култура осим што развија креативност такође, омогућава младом човјеку да на посебан начин сагледа историју човјечанства и развој различитих цивилизација и народа. Тиме се указује да је на предмет ликовна култура потребно гледати у ширем смислу, као предмет чији се садржаји лако могу довести у везу са наставним садржајима других предмета у школи и на тај начин омогућити лакше учење многих предмета, за које ученици нису директно мотивисани.

У смјерницама за умјетничко васпитање УНЕСКО-а, пише да „Било који приступ умјетничком васпитању мора као полазиште узети културу (или културе) којој ученик припада. Изградња самопоуздања укоријењеног у дубоком поштивању властите културе најбоље је могуће полазиште за истраживање и касније уважавање и поштивање културе других. Средишњу важност притом добива признавање непрекидног развоја културе и њезине вриједности у историјским и савременим контекстима.“ (Више у: Smjernice za umjetnički odgoj UNESCO-a, стр. 6).

На питање шта је култура? Аутор књиге *Културна антропологија*, Вилиам А. Хевиленд (A. W. Naviland, 2004) одговара да културу чине апстрактне вриједности,

увјерења и перцепције свијета који су темељ људског понашања и одражавају се у понашању. Ти су елементи заједнички члановима одређене друштвене заједнице, а њихово огледање ствара понашање разумљиво осталим члановима тога друштва. Културе се не насљеђују биолошки, него се уче, а учење се остварује углавном посредством језика. Дијелови културе функционишу као јединствена цјелина. Према истом аутору култура се учи, а не насљеђује (ибидем, стр. 33), што се потврдило и раније у дјелима Виготског (1975, 1983) и Жана Пијажеа (1979).

За Малиновског (према: Rapof, 1979, стр. 97) култура најприје постоји као средство за задовољавање биолошких потреба појединаца. У свим су друштвима те потребе, које он назива „примарним“, наметнуле стварање једног „интендантства заједнице“ чији је задатак да их задовољи. Функционисање тог интендантства ствара нове, такозване „секундарне потребе“, које одговарају техничким, економским и другим потребама. Најзад, увећавање броја и диверсификација активности које одговарају тим двјема категоријама потреба, захтијевају координирање и интеграцију без којих заједница не може дуго да опстане. Та потреба за интеграцијом огледа се кроз „терцијарне“ потребе, које се задовољавају вишим активностима, као што су вјера, сазнање и магија. Остаје случај умјетничких активности и забаве: оне, по Малиновском, одговарају биолошким импулсима инхерентним организму појединаца.

Култура за Лекића (Lekić, 2000) у најопштијем смислу подразумијева развијање, усавршавање, образовање, оплемењивање и обогаћивање духа.

Режан (Režan, 2008) наводи појам енкултурације који у социологији означава процес усвајања образаца културе у којој смо се родили и у којој одрастамо. Што подразумијева да су све наше навике, обичаји, језик којим говоримо и увјерења која смо стекли током живота, резултат процеса енкултурације. Из чега слиједи да ће у зависности од нашега процеса енкултурације зависити и наше сналажење, али и положај у друштву. Због тога је веома важно да умјетност постане од најнижег човјековог узраста како у породици, тако и током формалног образовања, саставни дио његових навика и обичаја (ибидем, стр. 127).

Ликовна култура и умјетност незаобилазна су и незамјењива компонента опште културе појединца и друштва, општедруштвене културе и стваралачке свијести (Brajić, 2002, стр. 76).

Ауторка Балић Шимрак (2010) показује да научна истраживања стално доказују да рано бављење ликовним активностима и умјетничко образовање уопште побољшавају и друге аспекте сазнања, нпр.:

- ликовне активности подстичу фокусирање, односно, усмјеравање пажње, па учестало бављење ликовношћу дјелује на бољу концентрацију и у другим активностима;
- ликовне активности подстичу опуштање цијелог организма и лучење хормона среће, из чега произлази квалитетније живљење;
- употреба различитих материјала, рјешавање проблема које доноси ликовни процес, експериментисање и тражење нових спознаја придонosi развоју дивергентног мишљења, а самим тиме и креативности.

Ауторка у тексту даље наводи неколико основних аспеката рада кад је у питању ликовност у раном и предшколском узрасту (више код: Balić Šimrak, 2010, стр. 7).

Изучавање ликовне културе захтијева континуитет и сталну надоградњу. Тако да налази до којих долази ауторица Балић Шимрак не треба само да се односе на дјецу ране и предшколске доби, већ могу бити актуелни током читавог школовања у основној, али и у средњој школи.

Арнхајм (Arnheim, 2008) Сматра да је умјетничком образовању предодређено да игра средишњу улогу у програму добре школе и факултета. То је могуће ако су рад у студију и подука у историји умјетности схваћени као средство усклађивања с околином и самим собом. Прича се да умјетности пружају задовољство, али нико нам не каже због чега и чему нам то користи. Говори се о самоизражавању, емотивном вентилу и ослобађању индивидуалности, а ријетко се налазе докази да добро замишљен цртеж, слика или скулптура представљају сазнајне проблеме достојне доброг ума и да захтијевају исту прецизност као математички или научни проблеми. Исто се тако не може рећи да студиј умјетности има смисла ако не разумијемо да су дјела великих умјетника, покушаји почетника студија умјетности или пацијента, умјетничког терапеута, средство суочавања са животним проблемима.

Потпуно и цјеловито разумијевање умјетности и повезивање са животом свакако је кључни циљ конструктивистичке парадигме. Конструктивистичко рјешавање проблема нуди холистички приступ проблему. Цјеловито сагледавање није могуће без

различитих углова посматрања. У наставном процесу, различите стратегије учења и методе омогућиће сваком ученику да на себи свовјестан начин истражи проблем и дође до рјешења. Карлаварис (1963) увиђа да се у настави ликовне културе потребно користити различитим методама и додаје да су наставне методе из дидактике само донекле модификоване за наставу ликовне културе, због специфичности овог наставног подручја. Касније ће Карлаварис (Karlavaris, 1986; према: Duh и Zupančič, 2011, стр. 67) увидјети корисност општих метода дидактике за ликовно образовање, што ће и утицати на његово одређење метода за рад при ликовном васпитању. Захваљујући триангулацији прилагођених метода настави ликовне културе наставник поучавање може прилагодити сваком ученику у одјељењу и тако га укључити у рад и омогућити му лакше учење.

О важности ликовне културе за комплетан развој личности писали су и говорили многи аутори, како у прошлости тако и данас (Bahia & Trindade, 2012; Boichon, Villard et Le Reun, 2014; Duh, Čagran и Huzjak, 2012; Kušević, Brajčić и Mišurac, 2009; Lorimer, 2011; Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a; Станковић-Јанковић, 2013a и б;). Што се више о значају ликовне умјетности пише, говори и расправља у нашим школама положај предмета ликовна култура постаје све лошији. Часови ликовне културе постају маргинализовани. Број часова ликовне културе је у основним школама уназад неколико деценија све више смањиван, док је из наставних планова већине средњих школа потпуно изостављен. Ако знамо колики је значај утицаја ликовне културе на креативни и когнитивни развој дјетета, можемо се запитати каква се личност жели формирати у нашем времену и друштву и са каквим компетенцијама потребним за живот. Посматрајући актуелно стање на терену можемо оправдано са забринутошћу ишчекивати вријеме које долази. Креативност је као основ за стваралаштво цементирањем друштвености у форми ововремених друштвених односа угрожена суштински, јер је инверзијом интеракционих и друштвених односа индивидуални идентитет лажно уздигнут изнад друштвеног идентитета, па немамо ни друштвености, а ни истинске индивидуалности. Имамо бал под маскама у којем персоне глуме осјећајност надограђујући репертоар улога (компетенција) које их чине особама, али не и личностима. Да би превазишли овај и овакав застој потребна нам је нова ренесанса (Богојевић, 2016, стр. 69).

Првенствено када се ради о положају ликовне културе, овакво стање тражи све веће ангажовање стручњака из области умјетности и образовања, који би повезали

властито искуство и искуства стручњака из свијета и на тај начин покушали доћи до адекватног рјешења насталог проблема. Флеминг (Fleming, 2010) сматра да успјешна будућност умјетничког образовања мора дијелом лежати у ефикасној подршци креатора политике, али такође и у развијању разумијевања и пракси кроз континуирану дебату и дијалог на свим нивоима.

Доступна литература из подручја методике ликовне културе предлаже примјену различитих стратегија и метода поучавања и учења ликовне умјетности, како у раном дјетињству, кроз формално образовање, али и током цјеложивотног учења. Конструктивистички приступ поучавању и учењу умјетности даје могуће рјешење на који начин помоћу школе и образовања ликовна умјетност може постати саставни дио живота појединца, али и групе.

О томе колико је још од античких времена ликовно васпитање било важно за цјеловиту изградњу личности говори нам чињеница да се ликовно васпитање као дио општег образовања појављује још у античко доба, када су антички учитељи приватно обучавали дјецу која су припадала вишој класи у друштву. Платон заступа становиште да поучавање у школама не смије бити насилно и да образовање има за циљ формирање самосталне личности. Аристотел је сматрао да садржаји који се у школи изучавају требају подстицати развој слободних грађана, притом, садржаји који се уче морају одговарати узрасту и индивидуалној разлици ученика. У таквом васпитању вишег слоја античких грађана подразумијевало се и естетско васпитање појединца. Обучавања дјеце вишег класног staleжа из области естетског васпитања биће важно и током средњег вијека. Доласком ренесансе однос према образовању и васпитању уопште, тиме и према ликовном васпитању се нагло мијењао. Грађанска класа је све више у образовању потенцирати цртање. Највећи утицај у погледу увођења умјетности у школе десио се захваљујући Јан Амосу Коменском (Jan Amos Komensky), Џон Локу (John Locke), Жан Жаку Русоу (Jean-Jacques Rousseau), Јохану Песталоцију (Johann Heinrich Pestalozzi), Џону Дјуију (John Dewey), Фердинанду Авенариусу (Ferdinand Avenarius) и Алфреду Лихтварку (Alfred Lichtwark).

Песталоци је одредио три циља васпитања: васпитање главе (интелектуално васпитање), васпитање срца (морално васпитање) и васпитање руке (физичко и радно васпитање) (Cindrić, Miljković и Strugar, 2010, стр. 25; Matijević, 2010, стр. 8).

Русо (Ruso, 1989) сматра да се рађамо са способношћу за учење, али без икакве свијести, без икаква знања. Према Русоу васпитање човјека почиње с његовим рођењем; прије него што може да говори, прије него што може да разумије, већ учи. И да истовремено са животом почињу потребе. Према Русоу ученику не треба давати правила, него га треба привикнути да их сам проналази.

Од XIX вијека ликовно васпитање је у школе уведено као посебан предмет, који се односио на цртање. Ради образовања будућих радника у школе је уведено цртање као посебан предмет. За ликовно васпитање посебно је значајан Покрет за умјетничко васпитање. Према Богнару и Матијевићу (Bognar и Matijević, 2005) представници покрета за умјетничко васпитање су уочили негативне посљедице индустријализације и занемаривање емоционалне стране дјечјег развоја и васпитања. Идеје за покрет су потекле од Раскина (J. Ruskin), а за осниваче се сматрају Лихтварк и Авенариус. Захваљујући покрету за умјетничко васпитање дошло се до објашњења потреба и могућности дјечјег спонтаног умјетничког стваралаштва, док је у свим предметима дошло до наглашавања умјетничке вриједности.

Код истих аутора налазимо описан значај покрета радне школе који је почео са увођењем ручног рада у школу, а што се може сматрати дијелом ликовног васпитања. Оснивачи покрета су Кершенштајнер (Georg Kerschensteiner) и Гаудиг (Hugo Gaudig). Кершенштајнер сматра да је мануелни рад темељ сваког ваљаног образовања. Док, Гаудиг заговара школу која се не ослања само на физички (ручни) рад, већ се треба оријентисати генерално на самосталан рад ученика.

У периоду након другог свјетског рата у англо-саксонским земљама ликовно васпитање је имало педагошку функцију и развијало се под утицајем Херберта Рида (Herbert Read) према коме се естетски елементи стављају у функцију васпитања, па циљ није васпитање за разумијевање умјетности, већ коришћење умјетничких садржаја за развој личности (Карлаварис, 1974).

У наше вријеме ликовна култура се изучава у основним школама у свим годинама школовања. Од првог до шестог разреда ликовна култура се изучава два часа седмично. Док је од седмог до деветог разреда предмет ликовна култура сведен на минимум, а то је један час седмично. Анализирајући наставне планове од 1959. године можемо заључити да се умјетност, ликовно васпитање, те ликовна култура по заступљености у школама различито третира. У табели бр. 3 можемо видјети како се број часова који се односи на ликовно васпитање смањивао. Посебно је видљиво то да

се часови смањују након 1993. године у периоду стварања нових независних држава на подручју бивше Југославије. Треба се запитати какве становнике желе у тим државама они који одлучују о таквим потезима. Становнике који ће бити скоро без културне свијести? Код којих ће се естетске вјештине свести на минимум? За производ такве политике можемо добити народ који ће живјети без естетских критерија? Оно што додатно забрињава јесте квалитет наставе ликовне културе која се изводи у оквиру прописане сатнице.

Табела 3

Приказ заступљености предмета ликовна култура по разредима у периоду од 1959. до 2014. године

Година	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1959.	2	2	2	2	2	1	1	1	
1960.	3	3	3	2	2	2	2	2	
1964.	1 1/2	1 1/2	1 1/2	1 1/2	2	2	2	2	
1974.	1 2/2	1 2/2	2	2	2	2	1	1	
1993.	2	2	2	2	2	1	1	1	
1999.	2	2	2	2	2	1	1	1	
2003.	2	2	2	2	2	2	1	1	1
2014.	2	2	2	2	2	2	1	1	1

Анализирајући резултате делфи поступка у нашем истраживању, али и налазе из два инструмента кориштена током истраживања, дошли смо до сазнања да се часови ликовне културе често не реализују на адекватан начин. Тако су поједини наставници у делфи упитнику изразили забринутост због тога што је честа појава да се на часовима у нижим разредима (од првог до шестог) често ликовна култура користи за часове провјере знања из „битнијих“ предмета. Указујући на сличне проблеме наставници предлажу бољу едукацију учитеља, односно професора предметне наставе. Наставници су даље указали на материјално стање ученика, док су на друге проблеме указали ученици, а проблеми се огледају у томе да наставници ликовне културе често не користе адекватне методе за рад, и на тај начин ученици често нису довољно мотивисани за рад.

Уводећи конструктивистичу парадигму у наше школе наведени проблеми би се значајно умањили. У оквирима постојеће сатнице одређене за наставу ликовне културе, а користећи се различитим методама рада наставници и ученици би могли оптималније

искористити дато вријеме и квалитетније остварити циљеве часа. Основна школа је обавезна за сву дјецу, тако смо суочени са ситуацијом да на часу ликовне културе учествују дјеца различитих интелектуалних, емоционалних и физичких способности. Оваква настава је велики изазов првенствено за наставнике. Посебно када је у питању подстицање мотивације код ученика.

У гимназијама општег и природно-математичког смјера ликовна култура се изучава по један час у првом и другом разреду. У друштвено-језичком смјеру предмет ликовна култура је заступљена по један час четири године. Ученици који похађају гимназију информатичког смјера ликовну културу имају прилику учити само једну школску годину, током првог разреда (Табела 5). Гимназија за разлику од основне школе није обавезна школа. Гимназију уписују најчешће веома добри ученици, ученици који су амбициозни и жељни знања. Код таквих ученика интринзична мотивација је на високом нивоу. Потребно је запитати се колико у овој мјери заступљени часови ликовне културе у гимназији могу одговорити на захтјеве таквих ученика. Наставни план и програм у гимназији се разликује од наставног плана и програма за основну школу. Колико је планом предвиђено за основну школу за практичан рад ученика, толико је ученицима гимназија одређено да изучавају ликовна дјела и споменике културе. Ученици гимназија су више усмјерени на историју умјетности, док ученици основних школа на практичан рад. И једни и други оваквим планом који је актуелан код нас, остају ускраћени за цјеловито знање из ликовне културе.

Када анализирамо наставне планове за гимназије у периоду од 1959. године, срећемо се са сличним проблемом којег смо имали у основним школама. Проблем се огледа у сталном опадању сатнице ликовне културе у гимназијама. Поређења ради до 1966. године предмет Умјетност је био заступљен у све четири године школовања по два часа, у гимназијама општег смјера, да би у периоду од 1993. године ликовна култура у општем смјеру била сведена само на први и други разред и то по један час седмично.

Табела 4

Приказ наставних планова за ликовну културу у гимназији у периоду од 1959. до 1966. године

НАСТАВНИ ПЛАН		Назив предмета; разред и број часова			
1959		Основи ликовне и музичке умјетности			
Смјер	I	II	III	IV	
Општи	1/2	1/2	1/2	1/2	

1962	Ликовна умјетност			
Смјер	I	II	III	IV
Педагошки	2	2	1	-
1964	Умјетност			
Смјер	I	II	III	IV
Друштвено-језички	2	1	1	2
Математичко-природнословни	2	1	-	-
1966	Умјетност			
Смјер	I	II	III	IV
Општи	2	2	2	2

За ученике који се одлуче да након основне школе своје школовање наставе у неким од умјетничких школа, значајну улогу у припреми имаће основна школа. Након завршене средње школе, која у свом програму најчешће није имала предмет ликовну културу или је имала у минималном броју часова, као што је то случај са гимназијама, многи ученици ће отићи да студирају на ликовне академије, дизајн, историју умјетности, архитектуру, итд. Велики дио факултета који нису умјетничке струке захтијева од студента вјештине из области умјетности, а којима је требао овладати прије доласка на факултет. Наравно, вјештине и компетенције стечене на часовима ликовне културе немају своју функцију само у даљем формалном школовању, већ требају доћи до изражаја током читавог живота и у различитим животним приликама. Ликовна култура је свакодневно присутна у животу појединца, од одјевања, занимања до хобија. Умјетничко стварање (сликање, цртање, моделовање, компоновање, писање пјесама и других врста литерарних радова) је многим учинило слободно вријеме љепшим дијелом укупног живота те пружио шансу за задовољавање основних људских потреба (Matijević, 2016б, стр. 101).

Табела 5

Приказ наставних планова за ликовну културу у гимназији у периоду 1993. године до данас

НАСТАВНИ ПЛАН				
	Назив предмета; разред и број часова			
1993	Ликовна култура			
Смјер	I	II	III	IV
Општи	1	1	-	-
Природно-математички				

Друштвено-језички	1	1	1	1
2011	I	II	III	IV
Општи	1	1	-	-
Природно-математички				
Друштвено-језички	1	1	1	1
Рачунарско-информатички	1	-	-	-

Иако предмет који је најмање по часовима заступљен у нашим школама, ликовна култура је на самом врху омиљених предмета од стране ученика. Током часова ликовне културе ученицима је најчешће дозвољена слобода и могућност самосталног избора. Због тога је ученицима настава ликовне културе изразито пријатна и угодна. Ликовна култура је предмет на којем је ученицима најмање досадна. Ако су ученици заокупљени властитим радом, притом раде нешто што одговара њиховим интересовањима искључене су све негативне појаве које се могу десити на часовима. На таквим часовима нема досаде, умарања, беспотребног причања, сукоба. Конструктивистичка парадигма у методици ликовног васпитања управо заступа такав однос према настави, учењу и раду. Конструктивистички приступ у учењу даје слободу ученицима, прилагођава се њиховој природи и потребама. Узима у обзир њихово проживљено искуство и поставља ученике у центар дешавања, али исто тако даје им до знања да постану свјесни одговорности за свој рад. Формирање слободне личности се може одредити као циљ, али и као поступак (средство) васпитања. У оквиру нових педагошких сазнања могуће је слободу дефинисати и као принцип васпитања. Према њему апсолутна слобода у процесу васпитања није могућа, па она и не чини смисао принципа стваралачке слободе јер би апсолутна слобода водила цјелокупни процес васпитања у педоцентризам. Овдје је ријеч о потреби конституисања принципа слобода на највишем нивоу – нивоу стваралачке слободе (Бранковић, 2016, стр. 34).

Препоруке учесника Свјетске конференције УНЕСКО-а о умјетничком васпитању за учитеље, родитеље, умјетнике, те директоре школа и образовних установа управо имају за циљ организацију такве наставе, која се заснива на све већој слободи ученика и самосталном конструисању знања (више у: Smjernice za umjetnički odgoj UNESCO-a, стр. 14).

Користећи визуелне симболе ликовно дјело је савршено средство за комуникацију међу народима. Што говори у прилог чињеници да што је већа ликовна образованост појединца, али и групе, да ће бити и већа отвореност према другима и различитостима. Занемарујући умјетност маргинализујемо и доводимо у питање исправно кориштење и функционисање наших чула, развијање естетског осјећаја и осјећај за љепоту. Арнхајм (Arnhaјm, 2003) пише да не треба очекивати да ће иједан одговоран наставник или студент трошити вријеме и новац на умјетност докле год се о љепоти говори као о нечему што је „пријатно, а некорисно“. Биће нужно да у себи оживимо свијест о животним функцијама које умјетности испуњавају. У крајњој анализи, ово захтијева опште процјењивање чулних активности међу којима је умјетност најљепши цвијет. Потцјењивање умјетности је само одређена последица потцјењивања чула.

Образовање треба да се односи на потенцирање ученика да креирају нова, своја, знања, потребно је избјегавати старе и више пута пређене путеве до циља. Ирска национална учитељска организација у тексту о креативности и умјетности у основним школама наводи да не можемо ограничити ученике да искључиво испуњавају оно што је већ урађено у прошлости, ако желимо да буду спремни за свијет изазова и промјена. Као што Ворен Г. Бенис (Warren G. Bennis) цитира: “Два су начина да се буде креативан: Један је да се пјева и плеше, а други је да се створе услови и окружење унутар кога ће музичари и плесачи да се уздижу” (*Irish National Teachers’ Organisation*, 2009. *Creativity and the Arts in the Primary School*).

Слична размишљања објављена су 1999. године у публикацији Владе Републике Ирске, која се односила на ликовну умјетност и ликовну културу. Они закључују да програм наставе ликовне културе треба да се састоји у међусобно повезаним активностима стварања умјетности, сагледавања умјетности и реаговања на умјетност. То подразумијева шири опсег активности у перципирању, истраживању, одговарању и ангажовању унутар визуелног свијета. Сагледавање укључује свијест и разумијевање ликовних елемената и њихове међу-игре унутар окружења умјетничког рада. Свијест о умјетности је кључна за развијање визуелних експресија учениковог личног одговора и креативног искуства (Government of Ireland, 1999. *Visual Arts, Arts Education*).

Будуће вријеме пред човјека ставља нове изазове: повећану флексибилност, снажљивост, сервилност, отпорност на стресове, овладавање технолошким

достигнућима, вјештину проналажења, одабира и употребе информација те друге битне компетенције (Шиндић, 2016, стр. 158). Ликовна култура се са правом може прихватити за предмет који подстиче развој различитих компетенција код човјека и не ограничава се само на визуелну и естетску функцију. Ако прихватимо тврдњу коју о компетенцијама износи Сузић (2016) да је компетенција способност на дјелу и да будућност људи и нација није у знању него у компетенцијама, онда морамо прихватити и важност ликовне умјетности и ликовне културе коју она има за човјека кроз све нивое образовања.

Анализа описаних часова конструктивистичке наставе

За потребе израде докторске дисертације описано је двадесет часова по конструктивистичком приступу извођења наставе (Прилог 12). Описани часови су реализовани током школске 2015/16. године, у три школе у Основној школи „Милош Црњански“ Поточани, Гиманзији “Петар Кочић“ Нови Град и Гимназији “Свети Сава“ Приједор. Наставне јединице су планиране на основу важећих наставних планова и програма за основне школе и гимназије. Наставници су за сваки час имали припреме са разрађеним смјерницама помоћу којих би долазили до одређеног циља часа. Припреме за час су најчешће урађене у договору са ученицима, све у зависности од планираног часа и активности ученика на часу. Сваки наставни час је имао различиту организацију. У реализацији часова кориштене су различите методе рада, које су подразумијевале подједнаку активност ученика и наставника на часу, а често и већу активност ученика од активности наставника. Све је то у скаладу с раније цитираном девизом конструктивистичке наставе: Више учења – мање поучавања. У наведеним часовима заступљено је сарадничко учење, индивидуалан рад, учење истраживањем, практично учење. Наставници су најчешће имали улогу координатора док су већину активности, како је и уобичајено у конструктивистичкој настави, изводили ученици. Међу приказаним описаним часовима налазе се и записи са часова које су сачинили ученици. На тај начин смо покушали сагледати како час изгледа из угла ученика.

Изазови времена у којем живимо захтијевају да значајно промијенимо приступ поучавању ликовне културе. Ликовно васпитање мора да се оријентише на обраду садржаја који излазе из оквира класичног схватања ликовне умјетности, као облика уживања, дакле на садржаје које свакодневно људи сусрећу, који их прате у раду и уживоту. Притоме се мисли на такво интерпретирање ликовне умјетности у настави ликовног васпитања које не указује само на културно-естетску сферу ликовних појава,

већ и на њену ширу, друштвену сферу, на социолошке услове који су довели до дјела и на социолошку функцију тога дјела (Karlavaris, 1974, стр. 24).

Основна промјена се заснива на томе да ученици постану све више активнији на часу. Описани часови показују колико је битна активност ученика, али и који су могући резултати такве активности. Дивљан (2009) сугерише, да бисмо научили ученике да откривају, проналазе смисао, да самопроцјењују, морамо им дозволити да уче на свој јединствен начин. Аутор наводи да ученици најбоље уче ликовну културу када уз помоћ наставника сами открију духовну вриједност ликовне културе и која је суштина ликовне креативности. Да би ученик схватио ликовну креативност, потребно га је подучавати различитим стиловима изражавања.

Монтесори (Montesori, 2013a) наводи да млади људи морају имати довољно слободе да дјелују на сопствену иницијативу. Да би индивидуална акција била у исто вријеме слободна и корисна, она се мора ограничити у извјесне оквире и правила која представљају неопходан водич. Постављена правила треба да се односе на заједницу у цјелини, не само на поједине чланове. Правила морају бити само она неопходна, и довољна за очување реда и омогућавање прогреса.

У случају када ученик изабере тему коју жели припремати за час, током припремања теме, ученик је у прилици да осим у комуникацији са другим ученицима оствари и комуникацију са самим собом. Бранковић (2000) наводи да се такво учење односи на ситуације у којима појединац стваралачки учи, у активном односу са садржајем и „самим собом“. У таквом процесу стварања или стваралачког учења ученик атреба оспособити да „игра“ улогу другог који ће „судити“ о његовом стваралаштву.

Користећи методу у којој ученици поучавају ученике Матес (Mattes, 2007) тврди да се у таквом концепту проводи одговорно, самостално, и кооперативно учење. Ученици преузимају највишу одговорност за успјех. Таквим учењем мозак трајно похрањује податке и умрежује их дјелотворно за учење. Цијели је разред упућен на сарадњу, посебно ако знају да није ријеч о игри него да на крају слиједи провјера резултата. Организацијско начело интегрише све ученике у процес учења и пружа добре могућности за унутрашњу диференцијацију. Ученици могу да бирају које ће теме обрадити и коју ће улогу преузети при планирању и остваривању наставе. Ученици

сарађују с весељем и озбиљношћу, постају самопоузданији и понекад садржајно добијају више него кад им наставник нешто објашњава.

Примијењени конструктивизам у описаним часовима показује креативност и различита рјешења током учења. Креативност подразумијева употребу дивергентног мишљења, проналажење више одговора на исто питање, ослобађање емоција и хумора те потискивање страха и досаде (Dubovicki и Omićević, 2016, стр. 106).

Конструктивистички приступ реализацији часа за разлику од традиционалног захтијева повлачење наставника у други план, али са друге стране инсистира на сталном праћењу ученика и адекватној координацији наставним процесом током часа. Богнар и Матијевић (2005) сматрају да се праћење ученика настоји олакшати конкретизацијом и операционализацијом васпитних и образовних садржаја. Операционализовати значи задатке формулисати тако да исказују операције које ће ученици успјешно изводити након завршеног педагошког процеса или само његовог дијела. Конкретизовати те задатке значи изложити их у форми разумљивој свим субјектима васпитно–образовног процеса, тј. у форми која омогућава да се два или више процјењивача лако сложе о томе јесу ли ти циљеви остварени или нису (ибидем, стр. 218).

Крајњи циљ оваких часова јесте оспособити ученика да развија когнитивне, емоционалне те моторичке способности, да оствари комуникацију са социјалним окружењем и природом, али и да развија естетске компетенције које су му потребне за сналажење у животу. Петрач (Petrač, 2015) закључује да је у ликовној култури једна од задаћа родитеља, одгајатеља и учитеља да науче ученике како да гледају неко умјетничко дјело те понављањем и упоређивањем да произведу код дјетета и ученика духовно стање и навику, да схвати дјело, ужива у њему, те се тако напоји идејом која је оживотворена сликарским или просторно-пластичким изразом.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем и предмет истраживања

Ликовно васпитање је кроз историју школства било занемарено, иако су постојали и постоје различити и многи покрети и школе који тај положај настоје да поправе. Анализом наставних програма утврдили смо да је присутно све веће смањивање сатнице ликовне културе, те да је ликовна умјетност из многих школа, односно смјерова у потпуности изостављена. Такав систем очигледно образује грађанина који неће бити оспособљен да развија умјетничке компетенције које су му од великог значаја за живот у двадесет првом вијеку.

Ради наведених околности неопходно је промишљати на који је начин могуће утицати да се положај ликовног васпитања у будућности промијени. Наставници су принуђени да оптимално искористе минималну сатницу која им је на располагању како би задовољили одређене циљеве.

Да би се вријеме максимално искористило, ученици у што већој мјери развили умјетничке компетенције и остварили циљеви, непоходно је увести промјене у основу наставног процеса. Потребно је традиционално школско окружење мијењати, или боље речено унаприједити у мјесто гдје ће ученици постати активни учесници у наставном процесу, гдје ће се различитим методама и стратегијама подстицати на учење истраживањем и откривањем. Таква настава у којој се поштује и уважава учеников избор била би у складу са њиховим жељама и интересовањима. Конструктивистичка парадигма управо афирмише такав приступ према ученицима. Наставници су у таквом окружењу сарадници и труде се да омогуће што је боље могуће услове за учење. У таквој настави ученик доживљава учење пријатно и приступа му без напора. Сваки је ученик различит па то сазнање одређује и различите методе рада. Познавајући ликовне типове сваког ученика потребно је да се наставник прилагоди природи ученика. Што значи да се сваки ученик не мора строго ограничити на једну технику, материјал или мотив, конструктивизам даје слободу ученику, нуди му могућност избора. Управо на тај начин кроз властити избор и слободу ученици се уче и властитој одговорности.

Предмет нашег истраживања је анализирати наставне активности ученика на часовима ликовне културе те њихове ставове о настави ликовне културе у деветим разредима основних школа и другим разредима гимназије. Такође, делфи методом у овом истраживању настојали смо испитати мишљења и ставове експерата (наставника

ликовне културе) о питањима методике наставе ликовног васпитања. Учествовањем ученика у пројектној седмици настојали смо сагледати кроз њихову интроспекцију на који начин могу уз минималну помоћ наставника да властитом активношћу обликују знања, ставове и размишљања.

Значај истраживања

Приказана истраживања које смо навели у раду (наставе ликовне културе) из подручја методике наставе ликовне културе упућују на слабости постојећих дидактичких и методичких рјешења, те на могућности побољшања процеса и резултата наставе ликовне културе (нпр. дисертације: Duh, 2011; Филиповић, 2009; Handukić, 2006; Hrvanović, 2011 те нека друга индивидуална и групна истраживања као што су Duh, Čađan i Huzjak, 2012; Imonikege, 2013; Lorimer, 2011; Станковић-Јанковић, 2013а и б).

Имајући у виду минималну заступљеност ликовног васпитања у основним школама и гимназијама потребно је расположиво вријеме рационално искористити како бисмо постављене циљеве остварили на што квалитетнији начин.

Конструктивистичка парадигма наводи наставника, али и ученика, да примјењују различите методе и стратегије рада, посебно оне методе које омогућавају ученику да постане најважнији учесник наставног процеса. Триангулација метода подстиче ученике, али и наставнике да заједнички преко властите активности и на основу пријашњег искуства креирају нова знања.

Посматрајући предности које за наставу ликовног васпитања пружа конструктивизам, а што је доказано и у нашем раду, можемо закључити да наше истраживање има научни, практични и друштвени значај.

Научни значај истраживања

Узимајући у обзир нека од истраживања која се односе на положај ликовног васпитања у школским програмима те проучавања проблема из контекста методике наставе ликовне културе (Bahia & Trindade, 2012; Boichon, Villard et Le Reun, 2014; Lorimer, 2011; Станковић-Јанковић, 2013а и б) можемо сматрати да је наше истраживање засновано на трагу актуелне литературе из подручја методике ликовног васпитања, али и на многобројним научним проучавањима која се баве учењем и поучавањем у подручју умјетности, (Arnhaјm, 2003; Bogdanović, 2002; Damjanov, 1996; Goethe, 2008; Montessori, 2016; Trstenjak, 1978; Vygotsky, 1971).

Осим у радовима који за тематику имају поучавање из области методике ликовног васпитања наш рад налази упориште и у многобројним дисертацијама урађеним код нас, али и у иностранству (Duh, 2001; Filipović, 2012; Handukić, 2008; Kušević, 2012; Mitchell, 2009; Pezo, 2009).

Основно упориште рад има у дидактичком конструктивизму за који су заслужни радови Жана Пијажеа и Џерома С. Брунера, али и у теоријама Џона Дјуија, Марије Монтесори и Давида Колба. Резултати наших истраживања у потпуности су сагласни са теоријом дидактичког конструктивизма, која се заснива на активном ангажовању ученика који у повољним условима, а на темељима пријашењег искуства, долази до властите спознаје.

У раду су као методолошка рјешења заступљена акциона истраживања, али и *Art-based Research* (слободним преводом: истраживања заснована на умјетности; Topolovčan, 2016) те етнографска метода и делфи поступак.

Истраживања указују на неопходност увођења различитих метода и стратегија у начине поучавања ликовне умјетности. Истраживање може да има посебан значај за методику наставе ликовне културе у којој је важна подједнака активност наставника и ученика, у којој је цијењена пројектна и истраживачка настава, те настава у којој ученик стиче знања путем властитих открића.

Наведене теоријске основе, приказани ставови ученика и наставника о настави ликовног васпитања, указују на потребу за даљим истраживањима исте проблематике, а све у сврху унапређења наставе ликовног васпитања у нашим школама.

Практични значај истраживања

Наведена индивидуална и групна истраживања, докторске дисертације те резултати добијени и приказани у овоме раду, могу бити од великог значаја за наставну праксу и помоћ наставницима ликовне културе. Наставници су упућени на кориштење различитих метода и стратегија, које подстичу ученике на веће самодјеловање и истраживање, а наставнике постављају у улогу координатора у наставном процесу. Резултати истраживања наведени у раду омогућавају наставницима ликовне културе да упореде своја размишљања и планирања са мишљењима осталих наставника, који су своје ставове изразили током три круга делфи поступка. Личну евалуацију рада са ученицима наставници могу поредити са резултатима до којих смо дошли на основу анализе из два упитника: упитника *Моје наставне активности у настави ликовне*

културе (*Упитник Лк-2015*), и упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе (семантички диференцијал)*. Таква поређења, могу помоћи наставницима да унаприједи властити начин рада са ученицима.

На основу учења дидактичког конструктивизма ученик је постављен за субјекат наставног процеса. Настава је прилагођена природи ученика, али и његовим жељама и интересовањима. Ученик у таквој настави се осјећа пријатно и задовољно, за њега школа не представља ништа што би требао избјегавати, напротив, за њега је школа мјесто одмора, дружења, игре и забаве.

Ученици не уче само током боравка у школи. Њихово учење се наставља и ван школе, током ваннаставних активности (што је показано у опису пројектне седмице), али и током распуста, на тај начин ученици постају активни истраживачи. Код ученика се тако стичу навике да уче стално, али без принуде и оптерећења.

У раду су приказане предности интегрисане наставе, која ће код ученика довести до развијања различитих компетенција потребних за цијели живот. Посебно оних на које утиче настава ликовног васпитања.

Примјењујући конструктивистички приступ наставници долазе у прилику да стално подстичу како интринзичну тако и екстринзичну мотивацију, не само код ученика него и код себе, о чему говоре наша истраживања проведена међу ученицима, али и наставницима.

Друштвени значај истраживања

Истраживање јасно истиче улогу друштва и социјалног окружења на појединца. Што оправдава и теоријско упориште рада, али и теорије конструктивизма уопште и радове Лава Виготског, Жерома Брунера и Алберта Бандуре.

Да је утицај друштва и културе од велике важности, могли смо видјети из ученичких одговора на отворена питања у упитнику *Ученичка перцепција наставе ликовне културе (семантички диференцијал)*, из ученичких дневника које су ученици водили током пројектне седмице те из организованих форума на крају истраживања.

Друштвени значај истраживања је посебно изражен у важности комуникације. Теоријска полазишта у раду, али и испитани ученици и наставници постављају комуникацију међу ученицима, наставницима и окружењем као веома битан фактор за исправно учење.

Истраживање показује да се конструктивистичким приступом у васпитању и образовању развијају различите компетенције код ученика, које ће током читавог живота бити од велике важности за ученика и друштво у којем живи.

Конструктивизам захтијева већу интеракцију у учионици на релацији ученик - ученик, али и ученик – наставник. Резултати истраживања показују на неопходност да се што прије у нашим школама примијене такве методе рада у којима ће ученици постати равноправни учесници у настави са наставницима и у којој ће сваки ученик имати једнака права и обавезе. Само тако оспособљени ученици могу касније постати равноправани чланови друштва, а који ће друштву бити од користи.

Конструктивизам помаже ученицима да школу и друштво доживе као дио свијета којем припадају јер они у таквој школи и заједници подједнако могу да одлучују. Уз помоћ и подршку наставника ученици се припремају да способни и самостални наставе даље кроз живот.

Циљ истраживања

Исходи ликовног васпитања су веома важни за наставак школовања и студирања, па је изузетно битно научно утемељити и оптимално организовати наставу тог наставног подручја на крају основне те у средњој школи. Циљ истраживања је проучити, открити и објаснити, могуће промјене у методици наставе ликовног васпитања уважавајући теоријски концепт који се ослања на конструктивистичку парадигму, односно на конструктивизам као епистемолошки и филозофски оквир за објашњавање учења те знања и креативности као резултата (исхода) учења у области ликовне културе. Посебни циљеви истраживања су испитати како ученици основних школа и гимназија перципирају постојећу наставу ликовне културе те показати и провјерити како у наставној пракси функционишу методички сценарији ликовног васпитања који су засновани на конструктивистичкој методичкој парадигми.

Задаци истраживања

На основу наведених циљева одређени су сљедећи задаци истраживања:

1. проучити научну литературу из области методике наставе ликовне културе,
2. проучити наставне планове и програме ликовне културе у основним школама и гимназијама,

3. испитати самопроцјене сопствених доживљаја на настави ликовног васпитања (Упитник: Моје наставне активности на настави ликовног васпитања),
4. испитати ученичку перцепцију према настави ликовног васпитања (Упитник: Ученичка перцепција наставе ликовне културе - Озгудов семантички диференцијал),
5. организовати акционо истраживање (реализација десет наставних часова ликовне културе који имају сценарио заснован на конструктивистичкој парадигми),
6. организовати по једну седмицу истраживачко-пројектних активности које су посвећене бојама у гимназијама и у деветим разредима основних школа,
7. организовати форуме ученика учесника пројектно-истраживачке седмице те анализу садржаја форума и интроспекцијских извјештаја ученика и група,
8. организовати методолошки осмишљено вођење делфи поступка с десет експерата ликовне културе,
9. урадити критичку анализу свих резултата и активности те синтезу и извођење елемената за конструктивистичку парадигму наставе ликовне културе у основним школама и гимназијама.

Варијабле истраживања

У експерименталним истраживањима најчешће говоримо о: а) зависним, б) независним и ц) неутралним варијаблама (Suzić, 2007, стр. 9). На основу предмета и проблема истраживања одређене су и варијабле за наше истраживање, које смо подијелили на независне и зависне варијабле. Варијаблом у педагошком истраживању постаје свака карактеристика било које педагошке појаве код које посматрамо квантитативне или квалитативне разлике које се у њој јављају (Mužić, 1979, стр. 73). Зависна варијабла је промјењива варијабла коју истраживач непосредно или посредно посматра и мјери да би одредио природу њеног односа са независном, промјењивом. Независна варијабла је промјењива варијабла, којом истраживач манипулише или је мјери да би одредио ефекте те промјењива на неку другу промјењиву (Gojko, Krulj и Kundačina, 2005).

Независне варијабле у нашем истраживању су:

- 1) Пол (М/Ж)
- 2) Врста школе (основна и гимназија)

- 3) Разред (9. и 2.)
- 4) Школски успјех (1-5)

Зависне варијабле у нашем истраживању су:

- 1) ученичке самопроцјене властитих активности у настави ликовне културе (Моје наставе активности (четири димензије/фактора: интерес, избор, забава и социјална промоција те изазов).
- 2) ученички ставови о настави ликовне културе (три димензије/фактора: *активност, вредновање и могућности*).

Методе истраживања

Изабрани проблем и исказани циљ истраживања намеће одговарајући методолошки оквир те методе прикупљања података. Према основним методолошким и епистемолошким обиљежјима изабраног проблема проведена истраживања убрајају се у оквиру емпиријских неексперименталних и акционих истраживања те етнографска и истраживања заснованих на умјетности (енгл. *Art-based Research*).

Будући да су се овдје као методолошка рјешења појавила акциона истраживања, затим *Art-based Research* (слободним преводом: истраживања заснована на умјетности, Topolovčan, 2016) те етнографска метода и делфи поступак, написаћемо укратко основне приказе тих метода и методолошких приступа.

Традиционални приступи стручном усавршавању полазе од претпоставке да је за остваривање промјена довољно информисати практичаре о новим могућностима које су врло често осмишљене и испитане ван њиховог професионалног контекста (Bognar, 2009). За разлику од тога акциона истраживања подразумијевају активну улогу практичара у свим етапама остваривања промјена полазећи од следећих претпоставки:

1. Васпитање је комплексна дјелатност за коју је врло ријетко могуће унапријед предвидјети и прописати одговарајућа рјешења.
2. За остваривање суштинских промјена пресудна је повољна друштвена клима и подстицај практичарима – агентима промјена.
3. Учење се остварује путем дјеловања и (само)критичке расправе практичара у оквиру заједница праксе или заједница учења о резултатима сопственог дјеловања.
4. За евалуацију и презентацију сопственог дјеловања одговорни су прије свега практичари.

У акционим истраживањима наставници проблематизују услове свога васпитног дјеловања настојећи осмислити, примијенити и истражити прикладна рјешења која су у великој мјери резултат њихове иновативности. Управо таква, стваралачка рјешења наставника, представљају врло често најпримјереније одговоре за проблеме са којима се наставници суочавају у пракси (Bognar, 2009). Даље, исти аутор сматра да у школи усмјереној на промјене наставници би требали преузети активну улогу у процесу истраживања за разлику од досадашње праксе гдје су у најбољем случају били само корисници резултата туђих истраживања. С обзиром на тај захтјев, акциона истраживања у многочему одговарају потребама наставника. Кроз процес акционих истраживања наставници могу рјешавати уочене проблеме и унапрјеђивати праксу у складу са аутономно постављеним циљевима. У средишту акционих истраживања налази се акција, а прикупљени подаци служе као повратна информација на основу које је могуће прилагођавати и мијењати планиране активности. Тиме читав процес истраживања постаје флексибилан и креативан одговор на потребе учесника истраживања. Упркос томе што акциона истраживања подразумевају интринзичну мотивацију оних који их остварују, важно је да у школама постоји подстицајно повољна клима за остваривање те врло захтјевне професионалне улоге (Bognar, 2006).

Art-based Research (истраживање засновано на умјетности) би се могло објаснити као истраживање начина долажења до сазнања и давања значења у стваралачком (нпр. умјетничком) процесу (Topolovčan, 2016). Стваралац (креатор, аутор) је најчешће и истраживач који интроспективно биљежи и описује процесе разумијевања (и учења) током свог стваралачког рада (процеса). Стваралац (најчешће истраживач) биљежи своја разумијевања, поређења, рјешења, садржаје и др. у рјешавању проблема у стваралачком процесу. На основу тих података формира се опис и разумијевање стваралаштва (процеса и насталог умјетничког дјела). Такође, оваква истраживања могу подразумевати умјетност (стваралаштво) и као алат за истраживање неке друге проблематике (нпр. васпитног или наставног процеса). Суштина *Art-based Research* је да сазна унутрашњи процес стварања код онога који ствара (критичког и дивергентног мишљења и емоција), гдје је, и уз само умјетничко дјело (резултат), битан и процес његовог настајања (према: McNiff, 1998). Умјетнички утемељено истраживање могуће је позиционирати у конструктивистичку парадигму јер полази од конструкције властите спознаје (знања) и интроспекције. Свако знање, спознаја, а тиме и материјалне креације субјективне су и индивидуалне, посебно умјетничко стваралаштво које је јединствено. Ту је методу могуће позиционирати и у

учествујућу парадигму, јер произлази из повезивања научних истраживања и практичног дјеловања (Topolovčan, 2016).

Описани методолошки оквир и нацрт истраживања условили су и избор метода за прикупљање података. Подаци потребни за анализу и научна објашњења прикупљани су систематским посматрањем, интроспекцијом, проучавањем школске документације, анкетирањем, интервјуисањем, проучавањем одабраних случајева (*case study*) те Делфи поступком. Изабрани експерти одговорили су на иста научна питања у три круга, а која су се односила на мишљења и ставове експерата о питањима методике наставе ликовног васпитања. Након сваког круга, водитељ је израдио резиме без навођења ауторства о предвиђањима из претходног круга. Током овог процеса распон одговора се смањивао, а група се приближила очекиваном заједничком одговору (ставовима). Процес је заустављен након што је постигнут приближно прихватљив консензус о дилемама и почетним питањима. Овдје смо експертима сматрали наставнике ликовног васпитања који најмање пет година раде у основној односно средњој школи, а био је примијењен уобичајени сценарио за овај методолошки поступак.

Студија случаја кориштена је у овом истраживању како би се систематски и дубински проучили изабрани случајеви: огледни наставни часови које су организовали наставници у основним и средњим школама те ученици који су у акционом истраживању показали запаженији интерес и запаженије креативне резултате или занимљиве интроспективне извјештаје. Преглед и проучавање педагошке документације важан је поступак за методичка и интердисциплинарна истраживања у области васпитања, па смо се и овдје ослонили на такво методолошко рјешење при чему смо анализирали наставне планове и програме ликовног васпитања у основној школи и гимназији. У раду је уврштена и анализа садржаја ученичких ликовних остварења те ученичких наративних описа (интроспекцијски извештаји) ради анализе прикупљених чињеница и извођења одговарајућих закључака. Интервју се у овом истраживању користио као допуна студији случаја у делфи методи, али и приликом акционог истраживања током пројектне седмице. Прикупљање података имало је и обиљежја етнографског приступа јер су истраживачи стално боравили на терену (у школи и наставном процесу, међу субјектима који су предмети проучавања; акционо истраживање), те је прикупљање података имало у извјесном смислу и обиљежје учествујућег посматрања. Зато је етнографска метода овдје представљала важно методолошко рјешење и усмјерење.

Прикупљени подаци подвргнути су квалитативној и квантитативној анализи.

Технике истраживања

Технике које су кориштене у овом раду су: анкетирање, интервјуисање, скалирање, посматрање, анализа садржаја и интроспекција. Анкетирани су и интервјуисани наставници и ученици. Посматрана су у контролисаним условима наставна догађања у основној школи и гимназијама. У анкетирању су кориштене скале других аутора (Gentry, Gable & Rizza, 2002) те скале (Osgood) које смо користили за потребе овог истраживања.

Анализу садржаја примијенили смо код оба упитника *Моје наставне активности* и упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* у форми Озгудовог (Osgood) семантичког диференцијала, затим код ученичких дневника које су ученици водили током пројектне седмице. Анализа садржаја је такође, урађена у делфи поступку, у којем су учествовали наставници, анализа садржаја је примијењена и у проучавању наставних планова и програма за основне школе и гимназије, као и за проучавање литературе и дисертација чије су тематике повезане са методиком ликовног васпитања. Такође, анализа садржаја нам је послужила за интерпретацију добијених резултата.

Током пројектне седмице посебна пажња је посвећена интроспекцији јер су ученици истражујући о бојама промишљали о себи и окружењу, своје мисли и налазе су биљежили у истраживачке дневнике, што су искористили и за организоване форуме.

Инструменти истраживања

Инструменти у нашем истраживању су:

1. Упитник за вредновање наставе ликовне културе: Моје наставне активности у настави ликовне културе (Упитник Лк-2015)
2. Упитник: Ученичка перцепција наставе ликовне културе (семантички диференцијал)
3. Упитник за наставнике - експерте (делфи поступак)
4. Подсјетник за вођење дневника опажања у акционом истраживању
5. Методички сценарији за акциона истраживања (двадесет наставних часова у основним школама и гимназијама те двије пројектно-истраживачке седмице).

За прикупљање података о активностима на настави ликовне културе кориштена је модификована скала *Моје наставне активности* Гентри, Гејбл и Риц (Gentry, Gable & Rizza, 2002). Скала *Моје наставне активности* (Прилог 2) је преведена повратним превођењем и модификована тако да се односи на наставу ликовне културе. Прилагођена скала се састоји од тридесет једног ајтема на које се одговара скалом Ликертовог типа од пет степени којом је процијењивана учесталост појединих активности у настави ликовне културе (1 – *никад*, 2 – *ријетко*, 3 – *понекад*, 4 – *често*, 5 – *увијек*), а формирају четири субскеале. Субскеале су: интерес, избор, забава и социјална промоција и изазов (Табела 8).

За прикупљање података о процјени наставе ликовне културе конструисан је инструмент *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* у форми Озгудовог (Osgood) семантичког диференцијала (Прилог 3). Инструмент се састојао од петнаест биполарних парова придјева. Сваки пар придјева састојао се од једног позитивног и њему одговарајућег негативног придјева. На скали од седам степени ученици су требали процијенити како доживљавају наставу ликовне културе, с тим да је број 1 означавао у потпуности позитиван придјев, а 7 у потпуности негативан придјев, док је 4 био неутралан степен, иако је било парова придјева за које су намјерно стављени придјеви које није могуће одредити ни позитивним ни негативним (нпр. једноставно – сложено; споро – брзо; круто – текуће; линеарно – нелинеарно; оштро – тупо). Семантички диференцијал је конструисан с три димензије: активност, вредновање и могућности. Свака од ових трију димензија садржавале су по пет парова придјева. Димензија *Вредновање* садржала је парове: линеарно – нелинеарно; бистро – мутно; површно – темељно; пријатно – непријатно и тужно – срећно. Димензија *Активност*: динамично – статично; круто – текуће; споро – брзо; близу – далеко те лијено – марљиво. Димензија *Могућности* садржавала је сљедеће парове: оштро – тупо; топло – хладно; сложено – једноставно; јако – слабо и храбро – плашљиво. Прије даљих анализа, парови линеарно – нелинеарно; круто – текуће; споро – брзо; површно – темељно; сложено – једноставно; лијено – марљиво и тужно – срећно су рекодирани будући су с лијеве стране негативни придјеви.

Упитник за наставнике – експерте (делфи поступак) сачињен је на основу анализе двадесет описаних часова конструктивистичке наставе, реализованих у двије основне школе и двије гимназије, али и на основу проучене актуелне литературе (самосталних и колективних истраживања те проучаваних дисертација) из области

методике ликовног васпитања. Упитници за други и трећи круг сачињени су сажимањем ставова експерата и на основу њих конструисана су питања за два круга истраживања.

Како ученици тако и наставници, водитељи пројекта имали су подсјетник за вођење дневника опажања у акционом истраживању. Заједничко за све дневнике јесте што су записи писани хронолошки по датумима, али се садржај разликовао у зависности од начина истраживања. Дневници наставника водитеља су пратили ток истраживања уз интроспекцијска запажања и властите налазе о бојама.

На основу актуелних Наставних планова и програма за основне школе и гимназије наставници су сачинили методичке сценарије за акциона истраживања (десет наставних часова у основним школама и десет наставних часова у гимназијама). Наставници су такође осмислили општи план за пројектно-истраживачку „Седмицу боја“. Према плану за сваки дан у седмици постојала је одређена боја о којој су требали ученици истраживати. На почетку и на крају седмице било је потребно да учесници у пројекту одговоре на постављена питања. Начин истраживања је био слободан.

Хипотезе истраживања

Методички сценарији и наставне методе које данас доминирају у настави ликовног васпитања у завршним разредима основне школе те у гимназијама не уважавају у довољној мјери сазнања образових наука (прије свега психологије и дидактике, затим курикулумске и конструктивистичке теорије) како би се задовољиле потребе данашњих ученика – припадника интернет генерација те се уз данас доминантне наставне методе у предмету ликовно васпитање (ликовна култура), не могу очекивати оптимални васпитни исходи као и компетенције које су важне за наставак школовања, студирања те за општу културу.

Основне хипотезе за наша истраживања исказане у нултој форми су:

- Не могу се очекивати статистички значајне разлике у самопроцјени вриједности сопствених активности у настави ликовне културе с обзиром на пол, школски успјех те врсту школе коју испитаници похађају.
- Не могу се очекивати статистички значајне разлике ученичке перцепције наставе ликовне културе с обзиром на пол, школски успјех те врсту школе коју испитаници похађају.

Статистичка обрада података

За обраду података кориштен је програм IBM SPSS Statistics 20. Поступци су били сљедећи: сигнирање, односно уписивање категорија, груписање или сврставање сигнираних података у исте категорије, табелирање, односно упис података у табеле из којих се израчунавају статистичке вриједности и корелационе анализе – мјерење међузависности између појава.

Израчунаване статистичке вриједности су:

(*M*) – аритметичка средина,

(*SD*) – стандардна девијација, просјечна вриједност резултата свих јединица мјерења једног нумеричког обиљежја,

t-вриједност – мјера распршења која се најчешће користи,

χ^2 -тест – доказивање значајних разлика или подударности унутар двије групе резултата, Pearsonov коефицијент корелације – тестирање значајности разлика између измјерених података,

Mann-Whitney U-тест – овим тестом провјеравано је да ли су два независна узорка погодна за параметријску или непараметријску статистичку обраду.

Kruskal Wallis H - тест је једносмјерна анализа варијансе (ANOVA) – овим тестом поредимо више од двије скупине фреквенција (Suzić, 2007).

У дијелу рада који се односи на интерпретацију резултата, резултати су приказани текстуално табеларно и путем графикана.

Популација и узорак истраживања

Популација у истраживању се односи на ученике деветих разреда основних школа, ученике других разреда гимназија те наставнике ликовне културе у Републици Српској. Истраживањем је обухваћено једанаест основних школа и десет гимназија у Републици Српској.

Табела 6

Списак школа у којима је обављено истраживање

Реднибр.	Школа	Мјесто	Кодни бр. упитника
1.	Основна школа	Банко Ћопић	Бања Лука
2.	Основна школа	Бранко Ћопић	Приједор
3.	Основна школа	Г. С. Раковски	Бања Лука
4.	Основна школа	Свети Сава	Козарска Дубица
5.	Основна школа	Бранко Радичевић	Бања Лука

6.	Основна школа	Иво Андрић	Бања Лука	101-125
7.	Основна школа	Драган Вујановић	Сводна	126-146
8.	Основна школа	Милош Црњански	Поточани	146-165
9.	Основна школа	Никола Тесла	Прњавор	166-188
10.	Основна школа	Свети Сава	Нови Град	189-208
11.	Основна школа	Доситеј Обрадовић	Бања Лука	209-227
12.	Гимназија	xxx	Теслић	228-246
13.	Гимназија	xxx	Прњавор	247 – 264
14.	Гимназија	xxx	Козарска Дубица	265 – 276
15.	Гимназија	xxx	Бања Лука	277 – 299
16.	Гимназија	Петар Кочић	Нови Град	300 – 319
17.	Гимназија	Свети Сава	Приједор	320 – 340
18.	Гимназија	xxx	Градишка	341 – 354
19.	Гимназија	xxx	Мркоњић Град	355 – 375
20.	Гимназија	xxx	Котор Варош	376 – 399
21.	Гимназија	КШЦ	Бања Лука	400 – 425

Узорак истраживања обухватио је $N = 425$ ученика, од чега $N = 227$ (53,41%) ученика деветих разреда основних школа и $N = 198$ (46,59%) ученика других разреда гимназија. По броју учесника у истраживању можемо закључити да је обезбијеђен репрезентативан узорак за истраживање. Списак школа у којима је обављено истраживање приказан је у табели 6.

Организација и ток истраживања

Истраживање које се односило на прикупљање података помоћу два инструмента *Моје наставне активности у настави ликовне културе (Упитник Лк-2015)* и *Ученичка перцепција наставе ликовне културе (семантички диференцијал)* реализовано је током мјесеца новембра и децембра 2015. године, у једанаест основних школа и десет гимназија у Републици Српској.¹ Ученици су упознати са правилима испуњавања упитника, али и то да је испитивање добровољно и анонимно, ако одлуче могу прије него што попуне упитник одустати. Наглашено је да ће се резултати истраживања користити искључиво ради израде докторске дисертације. Ученицима је сугерисано да детаљно прочитају питања и да буду што искренији приликом давања одговора на питања. Ученици су могли да постављају додатна питања, ако им нека питања у упитнику нису била довољно јасна. На располагању су имали школски час у трајању од 45 минута.

¹Сагласности за истраживање је издало Министарство просвјете и културе Републике Српске (бр. 07.041/059-3397-1/15) којим се одобрава истраживање у основним школама и гимназијама у Републици Српској (прилог 1).

Сви ученици у одјељењима су приступили одговарању на понуђена питања. Најприје су попуњавали упитник *Моје наставне активности у настави ликовне културе (Упитник Лк-2015)*, затим су попунили упитник *Ученичка перцепција наставе ликовне културе (семантички диференцијал)*. Питања у првом инструменту била су Ликертовог типа од пет степени, док је други упитник, Озгудов семантички диференцијал, који се односио на процјену наставе ликовне културе. За ученике основних школа било је потребно више времена за одговарање на оба инструмента, око тридесет пет минута, док су ученици гимназија у просјеку десет минута раније у односу на ученике основних школа завршавали са одговарањима на питања. Укупан број испитаника је $N = 425$, од чега $N = 227$ ученика основних школа и $N = 198$ ученика гимназија.

Пројектна седмица под називом „Седмица боја“ реализована је у четири школе, двије основне школе: Основна школа „Милош Црњански“ Поточани и Основна школа „Никола Тесла“ Прњавор, те у двије гимназије: Гимназија „Свети Сава“ Приједор и Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град. Истраживање је проведено у децембру 2015. године. У истраживању је учествовало $N = 58$ учесника, од којих $N = 29$ ученика у основној и $N = 29$ ученика у гимназијама. Осим ученика, у истраживању су равноправно учествовала и три професора, два ликовне културе, који су били и координатори пројекта и професор српског језика из Гимназије „Петар Кочић“ Нови Град. Истраживање је трајало седам дана, током којих су учесници у истраживању на разне начине покушавали да сазнају више информација о бојама. За вријеме истраживања већина учесника је користила истраживачке дневнике на основу којих се касније могао стећи бољи увид у ток истраживања сваког истраживача. По завршетку пројектне седмице уприличени су форуми учесника у пројекту на којима су учесници износили своја запажања, ставове и сазнања о бојама и људима.

Делфи поступак је реализован у периоду од августа 2016. године до марта 2017. године. Позив да учествују у истраживању је упућен на шеснаест адреса наставницима ликовне културе, од чега је на питања из првог круга одговорило десет наставника. Свих десет наставника из првог круга је добило питања и за други круг. На питања у другом кругу одговорило је седам наставника. Истим принципом, као и у другом кругу, сачињена су нова питања и послана на седам адреса. Од њих седам, троје је одговорило на питања за трећи круг. Наставници су требали док дају одговоре на питања да размишљају о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године. Након

сваког круга одговори су анализирани, обједињени и понуђени наставницима да о њима даље размишљају и да их коментаришу. Наконведеног трећег круга дошло се до усаглашеног става наставника о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Ученичко вредновање наставе ликовне културе

Циљ истраживања је био да се сагледају обиљежја и разлике у перцепцији наставних активности у предмету ликовна култура код ученика деветих разреда основних школа и других разреда гимназија с обзиром на пол, просјечну завршну оцјену у претходном разреду и врсту школе. Истраживање је проведено на узорку ученика основних школа и гимназија ($N = 425$). Ученика деветих разреда основне школе било је $N = 227$ (53,41%), а ученика других разреда гимназија $N = 198$ (46,59%). Од укупног броја испитаника ($N = 425$) у деветим разредима основних школа и другим разредима гимназија, у погледу пола учествовало је $N = 183$ (43,06%) ученика мушког пола и $N = 242$ (56,94%) ученица женског пола. Од укупног броја испитаника ($N = 425$) у узорку је било 193 (45,41%) ученика с одличним завршним успјехом, $N = 157$ (36,94%) с врло добрим, $N = 68$ (16%) ученика с добрим успјехом те $N = 7$ (1,65%) ученика са довољним успјехом.

Табела 7

Разлике по полу, школском успјеху, школи и разреду који похађају ученици χ^2 t-тест. У погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу ученичке активности у настави ликовне културе

Варијабла	Број ученика					Тотал	χ^2	p
	Мушки			Женски				
Пол	183			242		425	8.191	0.004
Успјех	1	2	3	4	5	425	201,551	0.000
	0	7	68	157	193			
Школа	Гимназија			Основна		425	1.979	0.160
	198			227				
Разред	Девети основне			Други гимназије		425	1.979	0.160
	227			198				

Напомена: 1= недовољан; 2 = довољан; 3 = добар; 4 = врло добар; 5 = одличан.

χ^2 -тестом и t -тестом утврђено је да у погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола ($\chi^2 = 8.191$, $p = 0,001$) у којем ученице више процјењују важност и активности у настави ликовне културе, као и на основу успјеха ($\chi^2 = 201,551$, $p = 0,001$) гдје ученици са довољним успјехом више процјењују важност и активности у настави ликовне културе у односу на остале ученике. По врсти

школе и разреду нису утврђене значајне статистичке разлике. Сондажно испитивање (Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a) дало је исте закључке у којима ученице позитивније процјењују учесталост наставних активности ликовне културе од ученика и да, генерално, виши ниво учесталости појединих активности у настави ликовне културе не зависи од завршне просјечне оцјене.

Налази истраживања показују да дјевојчице више процјењују важност наставе ликовне културе, као и активност у настави ликовне културе. Ово је могуће објаснити и тиме што су дјевојке вјероватно традиционално више под утицајем родних улога, па се од њих очекује да украшавају и уређују ствари и просторе, односно да су оне задужене за естетику, што се може одразити на перцепцију наставних активности. Свакако ваља нагласити да је то, у одређеној мјери и контексту, у супротности са савременим трендом неутрализовања когнитивних полних разлика (Zarevski, Matešić и Matešić, 2010; према: Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a).

Наведени подаци упућују нас да даље идентификујемо факторе и узроке који утичу на ставове испитаних ученика. Активност ученика у настави ликовне културе може бити покренута одређеним нагоном, потребом, жељом, емоцијама, социјалним притисцима, интересовањима, вриједностима или очекивањима. Улога наставника у подстицању константне активности ученика је незамјењива. Адекватним методичким приступом, квалитетном комуникацијом са ученицима и стварањем повољних услова за испољавање ученика као личности, допринијеће максималном индивидуалном развоју и напретку сваког ученика. Активност ученика у настави ликовне културе је стваралачки процес који за циљ има развијање самоиницијативности, индивидуалности и инвентивности ученика.

Настава ликовне културе у основним школама и гимназијама заснована је на основама учења и поучавања различитих дидактичких система. Конструктивистички приступ организовању наставе ликовне културе промијенио би досадашњи положај и улогу ученика и наставника. Ученицима ће бити омогућено да стечено знање и лично искуство, уз подршку наставника, усмјере у стваралачки процес. Свако је стваралаштво учење, посебно како га дефинишу, концептуализују и истражују конструктивистичке теорије учења. Односно, и умјетничко је стваралаштво облик учења, понајприје изражено као људска конструктивистичка активност (Topolovčan, 2016, стр. 1166).

Ради прикупљања података о наставним активностима на настави ликовне културе кориштена је модификована скала *Моје наставне активности* аутора Гентрија, Гејбла и Рица (2002). Скала *Моје наставне активности* је преведена повратним превођењем и прилагођена настави ликовне културе. Скала се састоји од тридесет једне манифестне тврдње на које се одговара скалом Ликертовог типа од пет нивоа којом се биљежила учесталост појединих активности у настави ликовне културе (1 – никад, 2 – ријетко, 3 – понекад, 4 – често, 5 – увијек (Прилог 2), а садржи четири субске. Субске су: интерес, избор, забава и социјална промоција, те изазов. Конфирматорном факторском анализом уз примјену варимакс ротације задржана су четири фактора, што се покалапа са оригиналним и инструментом конструисаним за пробно истраживање. Прихваћено је тридесет ајтема, с тим што је један, тридесет и први ајтем одбачен. Ако поредимо добијени инструмент са оригиналним инструментом, који садржи тридесет и један ајтем, можемо закључити да је добијени инструмент примјерено конструисан за потребе нашег истраживања. Оригинални инструмент Гентри, Гејбл и Риц (2002) се састоји од тридесет једне манифестне тврдње на које се одговара скалом Ликертовог типа од пет степени којом се биљежила учесталост појединих активности у настави ликовне културе (1 – никад, 2 – ријетко, 3 – понекад, 4 – често, 5 – увијек), а формирају четири субске: интерес, изазов, избор и задовољство.

Табела 8

Факторска структура и дескриптивна обиљежја скале Моје наставне активности у настави ликовне културе (Упитник Лк-2015)

Бр.	Ајтеми	Компонента/оптерећење			
		1	2	3	4
<i>Интерес</i> ($\alpha = 0,89$)					
1.	Оно што радим на настави ЛК даје ми занимљиве и нове идеје	0,758			
2.	Оно што радим на настави ликовне културе у складу је с мојим интересима.	0,749			
3.	Волим радити на настави ЛК.	0,737			
4.	Оно што учим на настави ЛК ми је занимљиво	0,736			
5.	Оно што радим на настави ЛК ми је занимљиво	0,723			
6.	На настави ЛК проучавам занимљиве теме	0,715			
7.	Свиђа ми се оно што радим на настави ЛК	0,709			
8.	Свиђају ми се пројекти на којима радим на настави ЛК	0,694			

9.	Активности које радим на настави ЛК су извор ужитка	0,692
10.	Унапријед се радујем настави ЛК	0,649
11.	На настави ЛК имам прилику радити на задацима који ме занимају	0,644
12.	Наставник чини наставу ЛК забавном	0,583
13.	Наставник ме укључује у занимљиве наставне активности	0,574
14.	Настава ЛК је тешка	0,535
15.	Постављам си изазове тако што испробавам нове ствари на настави ЛК.	0,449
16.	Оно што радимо на настави ЛК је у складу с мојим способностима.	0,424
<i>Избор</i>($\alpha = 0,83$)		
17.	Када радимо заједно, могу бирати своје партнере	0,783
18.	Могу бирати желим ли радити у групи на настави ЛК	0,764
19.	Могу бирати желим ли радити сам/сама	0,718
20.	Могу бирати властите пројекте/задатке на настави ЛК	0,632
21.	Могу бирати материјале с којима ћу радити на настави ЛК	0,582
22.	Када постоји више задатака, могу бирати оне који мени највише одговарају	0,577
<i>Забава и социјална промоција</i>($\alpha = 0,47$)		
23.	Забављам се на настави ЛК	0,603
24.	Могу бирати публику за показати производ мог рада	0,588
<i>Изазов</i> ($\alpha = 0,62$)		
25.	Морам размишљати како бих ријешио/ријешила задатке на настави ЛК.	0,646
26.	Сматрам да је рад на овој настави захтјеван	0,585
27.	Активности које радим на настави ЛК представљају ми изазов	0,543
28.	На настави ЛК користим изазовне материјале и књиге	0,505
29.	Осјећам изазов да на настави ЛК дам све од себе	0,494

На основу прихваћених тридесет ајтема, конфирматорном факторском анализом издвојена су четири фактора: *интерес*, *избор*, *забава* и *социјална промоција* те *изазов*.

Анализа је показала да ученици више у настави ликовне културе преферишу *Интерес* ($\alpha = 0,89$). Од шеснаест понуђених ајтема издвојени су ајтеми који говоре о директном искуству ученика на часовима ликовне културе, али и интринзичној мотивацији јер одговори указују на изворе ужитка и осјећања среће која ученици доводе у везу са наставом ликовне културе. Из одговора се види да ученици могу на часовима ликовне културе радити на задацима који их занимају, али и учествовати у различитим пројектима. Оно шта ученици раде на часовима ликовне културе је у складу с њиховим интересима, подстиче их на нове идеје што омогућава да им настава ликовне културе буде занимљива. Један од основних задатака који доминирају конструктивистичким теоријама учења јесте да се код ученика побуди интерес за учењем. Ученик ће радо прихватити учење ако је оно дио његовог интересовања и ако су му за учење омогућени адекватни услови. У првој групи ајтема јасно је изражено интересовање ученика за наставу ликовне културе и због тога је први ајтем назван *Интерес*. Треба развијати и изазивати нове побуде и нове сензације креативности, као и самопотврђивање, које је најјачи социјални мотив да ученик постигне успјех, да буде запажен и цијењен (Дивљан, 2009, стр. 61).

Други по реду издвојени фактор у којем су наглашене могућности ученичког бирања на часовима ликовне културе добио је назив *Избор* ($\alpha = 0,83$) и садржи шест ајтема. Издвојени ајтеми наглашавају различите ситуације учења у којима је ученицима омогућено да самостално бирају партнере за рад, облике рада, материјале са којима ће радити, као и задатке и пројекте у којима желе учествовати. Током ликовне активности битно је да ученик може бирати материјале и технике с којима ће радити, али и на који начин ће публици презентовати свој рад. Избор садржаја и мотива у ликовној култури доприноси етичким ставовима ученика, поштовању свеукупне људске дјелатности, односа према раду, средине у којој (ученици) живе или према споменицима културе (Negru, 2001, стр. 12). Могућност избора шта, када, како, с ким, од великог је значаја за активност ученика током наставе ликовне културе. Ако ученици имају већу могућност избора, онда ће код тих ученика и интринзична мотивација бити на вишем нивоу (Pattal, Cooper, & Wynn, 2010).

Због изражене важности забаве, интеракције и комуникације, трећи по реду издвојени фактор назван је *Забава и социјална промоција* ($\alpha = 0,47$). Два издвојена ајтема, показују да се ученици на настави ликовне културе могу забавити, али и бирати публику да покажу производ свог рада. Осим забаве која је важна за мотивацију и

учење, ученици остварују међусобну интеракцију и вишеструку комуникацију. Када могу бирати публику којој ће презентовати своје радове код ученика се покреће унутрашња мотивација која их подстиче на даље дјеловање и истрајније долажење до остварења замишљеног циља. Због чега су за фактор *Забава и социјална промоција* издвојена само два ајтема можемо тумачити да на часовима ликовне културе ученици ипак немају довољно слободе и да су ипак ограничени одређеним правилима који се односе на мотиве, технике, начин презентовања свог рада, итд. Овакви налази отварају проблем неком будућем истраживању које би се требало посветити фактору забаве и социјалне промоције на часовима ликовне културе у нашим школама.

Последњи издвојени фактор добио је назив *Изазов* ($\alpha = 0,62$) и садржи пет ајтема. Наведени ајтеми говоре да ученици могу размишљати како да ријеше задатке на настави ликовне културе. Ученици сматрају да је рад на настави захтјеван, али и то да им активности на настави ликовне културе представљају изазов и да могу користити изазовне материјале и књиге. Мотивација је веома важна када говоримо о ангажовању ученика за ликовне активности. Планиране активности са успјешним резултатима могуће је извести једино ако те активности код ученика подстичу пријатан осјећај, растерећеност, осјећај игре и забаве. Конструктивистички заснована настава поставља пред ученика изазовне проблеме, које ученик са интересовањем покушава да ријеш. На таквим приступима учењу засноване су и многе алтернативне школе (Matijević, 2001; Montesori, 2016; Сузић, 1995; Valjan-Vukić и Miočić, 2014).

Разлоге због чега су наведени ајтеми издвојени у последњу групу, могуће је тумачити тиме да ученици на часовима ликовне културе нису оптерећени строго одређеним начином размишљања приликом рјешавања задатака, као што може бити случај с другим предметима. Издвајајући у последњу групу ајтема који говоре да је рад на настави ликовне културе захтјеван можемо тумачити да ученици имају слободнији приступ настави ликовне културе и да им је омогућено једноставније рјешавање проблема. Због чега су активности ученика постављене у последњу групу можемо довести у везу са мотивацијом за рад на часу, али и подстицањем ученика на рад од стране ширег социјалног окружења, посебно стила рада наставника. Недовољна снабдјевеност литературом и различитим дидактичким материјалима из подручја ликовне културе доводи до тога да ученици нису у прилици да на настави ликовне културе користе изазовне материјале и књиге. Често због географске удаљености школе од града неким ученицима су могућности за кориштење материјала за рад прилично

ограничене. Анализом одговора из делфи упитника за ово истраживање такође је утврђено да је основни проблем који се поставља пред озбиљнији напредак у школству уопште материјална ситуација. Наставници у делфи упитнику наводе да је такво стање проблем многим ученицима за њихово индивидуално напредовање, али и лоше материјално стање утиче на цјелокупну друштвену заједницу. Посљедице срећемо у многим школама у Републици Српској, посебно у оним школама које су удаљене од градова. Поједине школе немају адекватне санитарне услове, да се не говори о прилагођеном амбијенту за наставу ликовне културе, односно кабинету или атељеу. Овај проблем би се требао озбиљније истраживати у будућности, како би се пронашли узроци, али и могућа рјешења такве ситуације.

Веома битна за подстицање ученика на квалитетну активност јесте тежина изазова. Као што досада према Николићу (1990) може произаћи из интензивне потребе за активношћу или супротно, због мањка стимулације, исто је тако значајно одмјерити тежину задатка који се поставља пред ученика. Важно је ученика поставити пред такав изазов који за њега није ни прелоган, али ни претежак. Дидактички принцип примјерености и напора Пољак (Poljak, 1965) указује на важност одмјеравања напора који се постављају пред ученика планираним наставним активностима. Ако је ученик постављен пред, за њега, лаган изазов он му неће бити занимљив и неће његовој реализацији приступити на прави начин. Слично ће се догодити ако се пред учеником нађе претежак задатак који ученик није у стању да ријеши. Наведени разлози су само неки који се могу сматрати узроком због чега ученици нису довољно мотивисани како би на часовима ликовне културе у потпуности активно учествовали и дали све од себе.

Потребно је да ученици буду активни, да размишљају и креирају док обављају наставне задатке, да таква активност за њих буде изазов, али да тражи од њих одређени напор. Ако ученик смије да уради властити производ са којим ће бити задовољан и који је типичан за њега, а разликује се од радова осталих ученика, ученик ће се осјећати задовољан и испуњен. Увидјеће смисао своје активности, која ће га мотивисати за даљи рад.

Досада ће се лако избјећи ако су ученицима понуђене активности и садржаји који их занимају, који им представљају изазов. Сарадничке активности омогућују да се ученици међусобно подстичу. Цјелокупне наставне активности требају за ученике

представљати изазов, а не изазивати код њих монотонију и досаду. То су обиљежја наставних активности која представљају изазов за научнике (Gentri и Gejbl, 2001).

Ученицима је настава ликовне културе најмање изазовна. Показало се да ученици не користе изазовне материјале током рада. У оригиналном упитнику Гентри, Гејбл и Риц (2002) аутори су такође добили четири фактора које су назвали: *интерес, изазов, избор и задовољство*. У сондажном испитивању аутори су облимин ротацијом провјерили факторску структуру од четири фактора изведену конфирматорном варимакс ротацијом (Матијевић, Дрљача и Topolovčan, 2016a) Дескриптивни резултати оригиналног упитника који су конструисали Гентри, Гејбл и Риц (2002) и упитника конструисаног ради сондажног испитивања Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016a) показују да је ученицима настава ликовне културе занимљива, изазовна те да им пружа задовољство и могућност избора, односно да имају генерално позитиван однос према настави ликовне културе.

Добијени налази доказују да настава ликовне културе оставља значајан траг на развој сваког ученика. Изградња позитивног става прожета је интелектуалним, радно-техничким, физичким, моралним и естетским компетенцијама личности сваког испитаног ученика. Позитивни однос се одражава на цјелокупну емоционалну климу у одјељењу и школи. То је фактор који утиче на правилан раст, развој и напредовање ученика. Испитани ученици су препознали да је веома значајна активна партиципација и међусобна интеракција у настави ликовне културе у педагошкој пракси.

У раду са ученицима у потпуности долазе до изражаја компетенције наставника. Наставници треба да теже да ученике оспособе за самоучење, самопроцјену личног знања и напретка, али и вредновање рада других ученика у разреду. Примјеном различитих поступака и техника праћења, вредновања и оцјењивања ученике је потребно подстицати да активно учествују у наставном процесу. Такође, важно је да се ученицима благовремено пружају информације о нивоу личног напредовања и развоја.

У настави ликовне културе постоје бројне и разноврсне наставне области које су у међусобној повезаности, али и корелацији са областима из других наставних предмета. Ако ученик не задовољава у једној области, потребно је пронаћи и могућност компензације са другом. То је начин да се ученик не смије обесхрабрити, већ да га је потребно мотивисати за даље залагање и активније учешће у настави ликовне културе (Hanson, 2002; Imonikege, 2013; Lorimer, 2011).

Mann-Whitney U тестом утврђено је да у односу на врсту школе, основне школе или гимназије, разлика се приближава статистичкој значајности варијабле *Интерес*. Ученици основних школа процјењују да им је настава ликовне културе нешто више интересантна од процјена ученика гимназија (Табела 9). Статистички значајна разлика показала се и у резултатима Гентри, Гејбл и Риц (2002) али с тим да је ученицима виших разреда настава ликовне културе мање интересантна него ученицима у основној школи. Резултати за сондажно испитивање Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а) показују да не постоји статистички значајна разлика по питању интереса с обзиром на врсту школе. Овако различити налази упућују на потребу за новим истраживањима.

Табела 9

Процјена ученичких активности на настави ликовне културе код ученика деветог разреда основне школе те другог разреда гимназије

<i>Варијабла</i>	<i>Школа</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Интерес	Основна	227	3,25	0,81	0,05	1,89	0,06
	Гимназија	198	3,11	0,78	0,06		
Избор	Основна	227	2,75	0,97	0,06	1,67	0,10
	Гимназија	198	2,58	1,15	0,08		
Забава и социјална промоција	Основна	227	3,01	1,07	0,07	-0,18	0,86
	Гимназија	198	3,03	1,12	0,08		
Изазов	Основна	227	2,85	0,82	0,05	1,21	0,23
	Гимназија	198	2,75	0,78	0,06		

Напомена: N = Број; M = Mean; SD = Standard Deviation; SE = Standard Error; t = Вриједност; p = Поузданост;

Фактор *Избор* не показује постојање статистички значајне разлике (Табела 9). Ученици деветог разреда основне школе и другог разреда гимназије подједнако препознају могућност избора у наставним активностима ликовне културе. Резултати су супротни од резултата добијених на оригиналном тесту Гентрија, Гејбла и Рица (2002), али и сондажном испитивању Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а). Гентри, Гејбл и Риц (2002) долазе до налаза да ученици виших разреда процјењују мању могућност избора за разлику од млађих ученика. Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а) долазе до налаза да ученици гимназија процјењују да у наставним активностима ликовне

културе често имају могућност избора, а ученици основних школа процјењују да имају повремено могућност избора.

Забава и социјална промоција – показало се да не постоји статистички значајна разлика између деветих разреда основних школа и ученика других разреда гимназија (Табела 9). Налази су у супротности са налазима Гентрија, Гејбла и Рица (2002) у којима старији ученици показују мање задовољство наставом ликовне културе од млађих ученика. Код аутора Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а), показала се статистички значајна разлика, гдје ученици другог разреда гимназије процјењују да им наставне активности ликовне културе у већој мјери често пружају задовољство, док ученици основних школа процјењују да им у нешто мањој мјери пружају задовољство у настави.

Истраживање је показало да фактор *Изазов* не показује постојање статистички значајне разлике (Табела 9). Ученицима деветих разреда основних школа и других разреда гимназија подједнако су изазовне наставне активности ликовне културе. Добијени налази су у складу са резултатима од аутора Гентрија, Гејбла и Рица (2002), који такође потврђују да не постоји статистички значајна разлика у фактору *Интерес*. Налази добијени сондажним испитивањем Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а) показују супротне налазе, у којима ученици основних школа процјењују да су им наставне активности ликовне културе у већој мјери повремено изазовне за разлику од ученика гимназија којима су у нешто мањој мјери повремено изазовне.

Без обзира да ли ученици похађају девете разреде основних школа или друге разреде гимназија, очигледно је да не постоји статистички значајна разлика у *избору, забави и социјалној промоцији*, док у *интересу* долазимо до приближно статистички значајне разлике ($p = 0,06$).

Ликовне активности представљају један од облика стваралаштва у којим ученици треба да реагују слободно, спонтано и неспутано. Прве ликовне изразе показују већ у предшколском зрасту (Herceg, Rončević и Karlavaris, 2010). Такав начин изражавања наставља се даље током школовања у основној и средњој школи. Начела и упутства која ученици добијају, мијењају се. Често се у педагошкој пракси срећемо са ситуацијама у којима се због неадекватног приступа ученицима, „гуши“ креативност и оригиналност приликом ликовног изражавања. Излаз из такве праксе могућ је кроз конструктивистички начин учења, у којем ученик као конструктор креира властиту

спознају. Наставник ће таквом ученику прилагодити садржаје, али и модификовати методе рада.

Током истраживања дошли смо до налаза који указују да постоји разлика у ставовима ученика о настави ликовне културе у основним школама и гимназијама. Ученици гимназија имају развијенији критички став и богатије школско искуство. Настава ликовне културе код ученика подстиче и развија когнитивне, физичке и психичке компоненте. Такође, унапрјеђује развој вишег нивоа мишљења, социјалну свијест, вишесмјерну комуникацију и међусобну интеракцију (забава и социјална промоција).

Ученици основних школа и гимназија изражавају спремност за отвореност према новим идејама и изазовима, на тај начин се развија и долази до изражаја њихова креативност. То су потврдила многа различита истраживања која се заснивају или су сродна са конструктивизмом, као што је акцијско истраживање „Седмица боја“ чији су резултати кориштени у овом раду. Наставник ликовне културе, може успјешно ријешити овај изазов који ученици постављају пред њега тако што ће благовремено препознати и уважити индивидуалне разлике и способности ученика. Креативност снажно подстиче квалитет наставе и чини је неупоредиво функционалнијом од уобичајене наставе која пати од досаде и да би се уопште одвијала мора се заснивати на страху и разним врстама притиска (Bognar, 2012 стр. 19). Примјеном различитих методичких модела уз комбинацију више извора знања пожељно је афирмисати личност сваког ученика. На тај начин избјегла би се ригидност у настави ликовне културе, као и пасивна улога ученика.

Табела 10

Процјена ученичких активности на настави ликовне културе на основу успјеха ученика

<i>Варијабла</i>	<i>Успјех</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>F(3,425)</i>	<i>p</i>
Интерес	Довољан	7	3,49	0,74	0,28		
	Добар	68	3,19	0,82	0,10		
	Врло добар	157	3,25	0,82	0,07		
	Одличан	193	3,12	0,77	0,06		
	Тотал	425	3,18	0,80	0,04	1,21	0,31
	Довољан	7	3,14	0,84	0,32		

Избор	Добар	68	2,83	1,02	0,12		
	Врло добар	157	2,77	1,07	0,09		
	Одличан	193	2,52	1,05	0,08		
	Тотал	425	2,67	1,06	0,05	2,75	0,04
Забава и социјална промоција	Довољан	7	2,64	0,94	0,36		
	Добар	68	3,08	1,10	0,13		
	Врло добар	157	3,15	1,15	0,09		
	Одличан	193	2,90	1,03	0,07		
	Тотал	425	3,02	1,09	0,05	1,85	0,14
Изазов	Довољан	7	2,77	0,93	0,35		
	Добар	68	2,74	0,89	0,11		
	Врло добар	157	2,90	0,81	0,06		
	Одличан	193	2,74	0,76	0,05		
	Тотал	425	2,80	0,80	0,04	1,37	0,25

Напомена: *H* = Број; *M* = Mean; *SD* = Standard Deviation; *SE* = Standard Error; *m* = *m*- Вриједност; *p* = Поузданост

Kruskal Wallis *H* тест је показао да не постоји статистички значајна разлика у варијабли *Интерес* (Табела 10). Сви ученици, без обзира јесу ли разред завршили одличним, врло добрим, добрим или довољним успјехом, процјењују да им је настава ликовне културе подједнако интересантна. С тим да нешто више интересовања за наставу ликовне културе показују ученици са довољним успјехом. Да не постоји статистички значајна разлика у *Интересу* утврђено је и сондажним испитивањем Матијевића, Дрљаче и Тополовчана (2016а).

Фактор *Избор* показује статистички значајну разлику с обзиром на завршну просјечну оцјену школског успјеха претходног разреда (Табла 10). Према резултатима утврђено је да ученици са довољним успјехом виде највећу могућност избора у настави ликовне културе, док најмању могућност избора у настави ликовне културе проналазе ученици са одличним успјехом. Врло добри и добри ученици приближно подједнако

виде могућност избора у настави ликовне културе. Сондажно испитивање које су провели Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2015а), такође показује значајну статистичку разлику у *Избору* ученици с одличним успјехом процјењују да им наставне активности ликовне културе често пружају могућност избора, док ученици с добрим успјехом процјењују да понекад имају могућност избора. Показало се да не постоји статистички значајна разлика између ученика с врло добрим и одличним успјехом ($U = 3300,5$; $Z = 1,42$; $n = 0,154$; $p = 0,11$). Односно, без обзира на успјех, ученици подједнако процјењују да им наставне активности ликовне културе повремено до често пружају могућност избора.

Варијабла *Забава и социјална промоција* не показује статистички значајне разлике (Табела 10), што се поклапа са резултатима сондажног испитивања Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а), који процјењују да ученицима без обзира на успјех наставне активности ликовне културе подједнако често пружају задовољство.

Не постоји статистички значајна разлика у варијабли *Изазов* (Табела 10). Резултати сондажног испитивања Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а), такође показују да не постоји статистички значајна разлика и да су ученицима повремено изазовне наставне активности ликовне културе без обзира на просјечну оцјену претходног разреда.

Резултати показују да су ученицима наставне активности ликовне културе чешће интересантне, затим пружају могућност избора, да су забавне и изазовне. Док резултати сондажног испитивања показују да су без обзира на разлике у завршним просјечним оцјенама, ученицима наставне активности ликовне културе чешће пружају задовољство, могућност избора и да су им интересантне, али у мањој мјери су им изазовне.

Праћење, вредновање и оцјењивање ученика у настави је одговоран и комплексан процес. Није довољно пратити и оцјењивати само знање, вјештине и навике. Потребно је пратити развој ставова, могућности расуђивања, личног и друштвеног прилагођавања, развоја интереса, као и субјективних и објективних могућности развоја личности ученика. Такав приступ треба да буде усклађен са важећим Правилницима о оцјењивању ученика у основним школама и гимназијама. Процес праћења, вредновања и оцјењивања није само оцјењивање завршног резултата. То је процес којим наставник треба да континуирано прати ученика у различитим

наставним и ваннаставним ситуацијама. Већина аутора се слаже да у том подручју ликовног стваралаштва код ученика није важан, или не би требао бити увијек у првом плану исход, него и процес те доживљаји и емоције учесника тога процеса у вријеме умјетничког стварања (Addison & Burgess, 2007; Bresler & Thompson, 2002; Гргурић и Јакубин 1996; McNiff, 1998; Pretence, 2002. према: Matijević, Drljača и Topolovčan, 2016a). У могућностима које нуди ликовна култура управо своју шансу могу да виде ученици који у школи остварују слабији успјех. Таквим ученицима је омогућено да буду спонтани, да схвате како успјех зависи искључиво од њиховог залагања. Тада ученици нису усмјерени само на садржаје које треба меморисати и репродуковати, већ им је дата могућност да самостално конструишу могућа рјешења. Управо на таквим часовима код којих се подстиче креативност ученика могуће је препознати све квалитете и могућности које ученик посједује. Приступ ученику који остварје слабији успјех у школи није ограничен само на часове ликовне културе, већ је могућ и на другим предметима, уколико се за такво дјеловање ученику створе погодни услови. Увођењем ученика као активног учесника у процес учења даје се шанса ученику, али и наставнику.

Озгудов семантички диференцијал

Према Психолошком рјечнику (стр. 425 – 426) методу је 1957. године предложио Озгуд (Osgood) као начин за испитивање конотативног значења ријечи. Помоћу факторске анализе Озгуд је показао да људи свакој ријечи осим њеног „службеног“ (денотативног) значења – придају по коју од три „интимне“ (конотативне) димензије и то: вредновање, потенцију и активност. Нпр. ријеч „мајка“ већином се доживљава као „добра“, „лијепа“, „топла“ и сл. (димензија вредновања); ријеч „наука“ као „велика“, „снажна“ (димензија потенције); ријеч „агресивност“ као „активна“, „брза“ и сл. (димензија активности).

Техника семантичког диференцијала врло је једноставна: у низу од петнаестак или више биполарних скала од 7 степени на чијим су крајевима два супротна појма (нпр. „црно“ – „бијело“) испитаник треба означити на којем дијелу сваке скале доживљава појам који се испитује.

Скале не смију да буду конкретни описи испитиваног појма: нпр. када бисмо испитивали став према појму „мој посао“, не би смјела постојати скала „прљаво - чисто“, ако је тај посао стварно прљав (јер појмовима „прљаво – чисто“ желимо добити

став испитаника према његовом послу, а не реални опис неких физичких карактеристика тога посла). Контрастни појмови морају, дакле, бити мање или више метафорички у односу на предмет (појам) испитивања. Из испитаникових локализованих положаја на појединим скалама добија се „профил“, који се може упоређивати с добијеним профилем код неког другог испитаника. Озгуд је предложио и комплекснији (тродимензионални) приказ резултата.

За наше истраживање конструисан је инструмент *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* (Дрљача и Матијевић) који се састојао од петнаест биполарних парова придјева. Сваки пар придјева састојао се од једног позитивног и њему одговарајућег негативног придјева. На скали од седам степени број 1 означавао је у потпуности позитиван придјев, а 7 у потпуности негативан придјев, док је 4 био неутралан степен. Инструмент је садржао и парове придјева за које су намјерно стављени придјеви које није могуће одредити ни позитивним ни негативним.

Ученичка перцепција наставе ликовне културе

Циљ истраживања је био испитати како ученици деветих разреда основних школа и гимназија процјењују наставу ликовне културе. Истраживањем се такође настојало утврдити постоје ли разлике процјене наставе ликовне културе с обзиром на пол, врсту школе, разред и општи успјех ученика. Истраживање је проведено на пригодном узорку $N = 425$ ученика. Настава ликовне културе изразито је субјективна, индивидуална и конотативна, као и сама умјетност. У настави ликовне културе развој способности, вјештина, ставова и знања у домену је конструктивистичких теорија учења које указују да су знања субјективна, индивидуална, флуентна, промјењива и нестандардизована, па сваки ученик посједује властите конструкције знања. Због тога се сматра оптималним податке ове проблематике прикупљати управо семантичким диференцијалом будући да је то инструмент којим се жели добити конотативно значење (процјене) (Miljković, 1995; Petz, 2005, стр. 425).

Инструмент је садржавао петнаест биполарних парова придјева. Сваки пар придјева састојао се од једног позитивног и њему одговарајућег једног негативног придјева. На скали од седам степени ученици су могли процијенити како доживљавају наставу ликовне културе, с тиме да је број 1 означавао у потпуности позитиван придјев, а 7 у потпуности негативан придјев, док је 4 био неутралан степен, иако је било парова придјева за које су намјерно стављени придјеви које није могуће одредити ни

позитивним ни негативним (нпр. једноставно – сложено; споро – брзо; круто – текуће; линеарно – нелинеарно; оштро – тупо) (Табела 11). Семантички диференцијал је оригинално конструисан с три димензије: активност, вредновање и могућности (Petz, 2005, стр. 425). Тако је конструисан и овај инструмент (Дрљача и Матијевић).

Табела 11

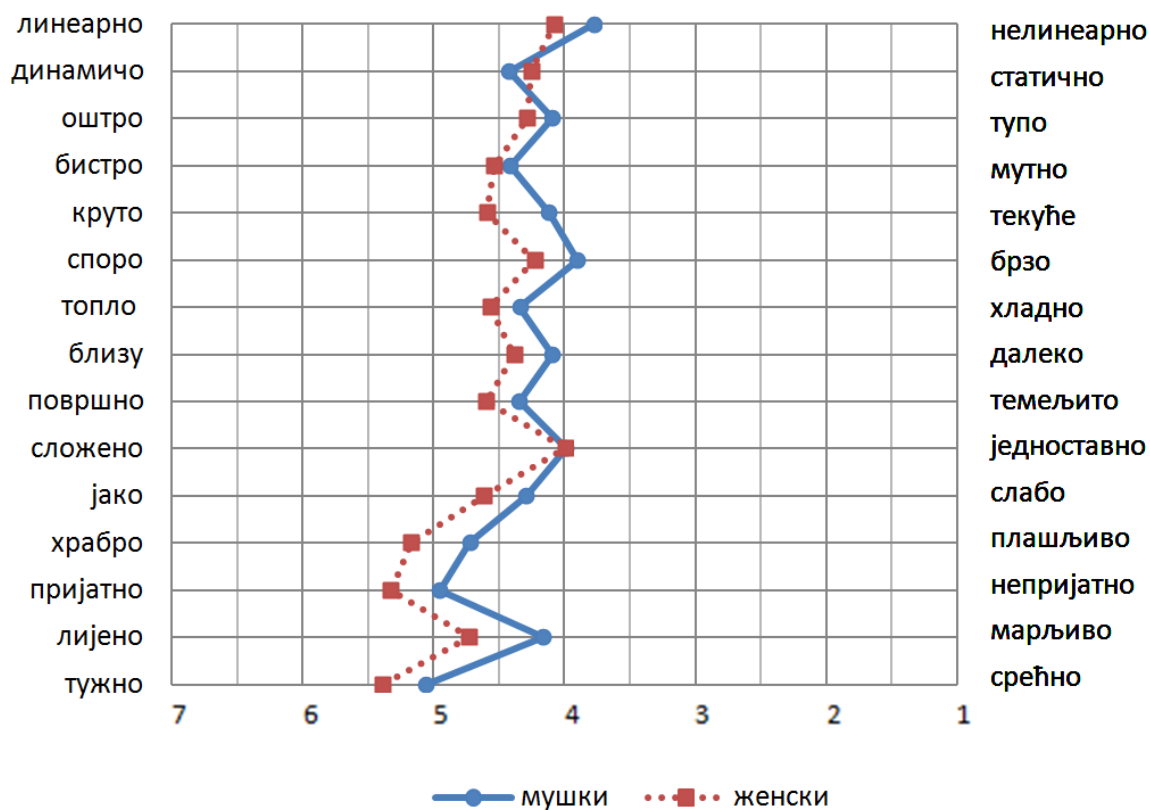
Структура парова придјева Ученичка перцепција наставе ликовне културе

линеарно – нелинеарно
динамично – статично
оштро – тупо
бистро – мутно
круто – текуће
споро – брзо
топло – хладно
близу – далеко
површно – темељито
сложено – једноставно
јако – слабо
храбро – плашљиво
пријатно – непријатно
лијено – марљиво
тужно – срећно

Свака од ових трију димензија садржавале су по пет парова придјева. Димензија Вредновање садржавала је парове: линеарно – нелинеарно, бистро – мутно, површно – темељно, пријатно – непријатно и тужно – срећно. Димензија Активност: динамично – статично, круто – текуће, споро – брзо, близу – далеко те лијено – марљиво. Димензија Могућности садржавала је сљедеће парове: оштро – тупо, топло – хладно, сложено – једноставно, јако – слабо и храбро – плашљиво.

Озгудов семантички диференцијал – разлике по полу

Од укупног броја испитаника ($N = 425$) у деветим разредима основних школа и другим разредима гимназија, у погледу пола учествовало је $N = 183$ (43,06%) ученика мушког пола и $N = 242$ (56,94%) ученика женског пола.



Графикон 1

Упитник Ученичка перцепција наставе ликовне културе – разлике по полу

χ^2 -тестом утврђено је да постоји статистички значајна разлика с обзиром на пол ($\chi^2 = 8,191$, $p = 0,004$). Показало се да ученице позитивније процјењују наставу ликовне културе у односу на ученике. Сондажно испитивање Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016б), показало је да не постоји статистички значајна разлика с обзиром на пол. Без обзира којег су ученици пола, они веома позитивно процјењују наставу ликовне културе. Ранија истраживања која су провели (Kušević, Brajčić и Mišurac, 2009), показују такође, да и ученице и ученици имају подједнаке процјене наставе ликовне културе, али су наведени резултати, у одређеном контексту, у супротности с резултатима Духа, Чаграна и Хузјака (Duh, Čagran и Huzjak, 2012) чији се налази слажу са нашим налазима, гдје је добијено да ученице имају јаче развијене апрецијативне способности. Заревски, Матешкић и Матешкић (Zarevski, Matešić и Matešić, 2010) наводе да постоји

општи тренд смањивања (когнитивних) полних разлика код ученика, чиме је могуће објаснити добијене налазе.

Наведени налази упућују нас на закључак да генерално ученици заузимају позитиван став према настави ликовне умјетности, с тим што је тај став нешто више изражен код ученица. На основу чега можемо закључити да су ученици препознали позитивне карактеристике и позитивне емоције које повезују са наставом ликовне културе. С обзиром да се емоције јављају у свим школским ситуацијама, остављају директан утицај на сваког појединца, важно је подстицати и развијати позитивне емоције у контексту учења и школе. Емоционална клима представља емоционално стање учесника у васпитном и образовном процесу и може се манифестовати у виду пријатних или непријатних осјећаја. Ако се ученик осјећа прихваћеним у колективу, ако зна да његове грешке неће наићи на осуду, ако осјећа да ће његове акције бити подржане, он ће се позитивно идентификовати са одјељењем као социјалном групом, а преко њега и са школом као социјалним медијем (Сузић, 1998, стр. 255).

Позитивна емоционална клима повољно утиче на исходе васпитног и образовног процеса, а негативна, у којој су често присутни страх и досада, исти процес омета. Испитани ученици на основу искуства препознају и са наставом ликовне културе поистовјећују емоције: топло, пријатно, храбро. Управо ово сазнање може допринијети бољој мотивисаности ученика, изградњи продуктивних односа и успјешнијој реализацији постављених циљева у настави ликовне културе.

У истраживању Станковић-Јанковић (2013а) показало се да различите компоненте вредновања ликовне културе различито детерминишу позитивне и негативне емоције ученика у настави ликовне културе при чему су издвојене оне које представљају најснажније детерминанте.

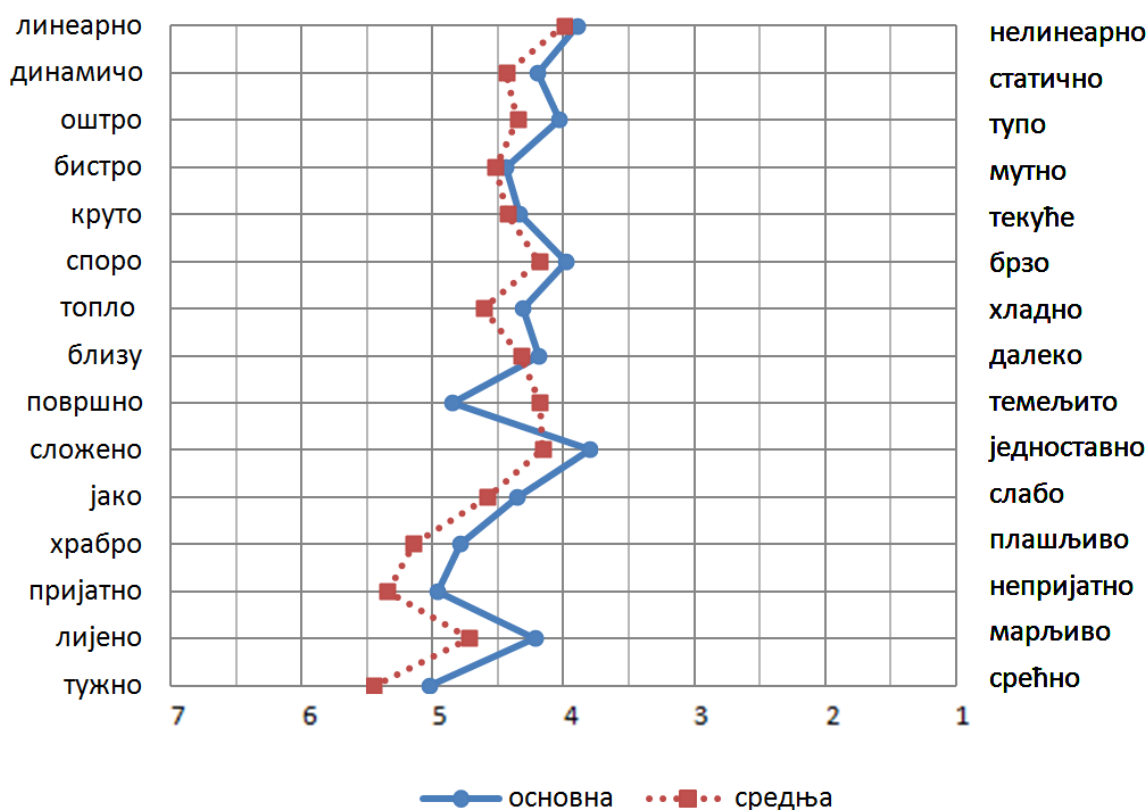
Напоре током учења могуће је лакше превазићи ако наставник у одјељењу подстиче пријатну и радну атмосферу. Током учења потребно је ангажовати све ученике у разреду, да помажући једни другима међусобно уче. На часовима ликовне културе могуће је организовати различите стратегије и методичке сценарије у којима ће ученици учити и радити у паровима, али и поучавати једни друге. Приликом таквог учења ученици могу вредновати туђе резултате који ће им послужити као могући примјер. Естетску анализу дјела или теоретски дио могуће је организовати у виду интеракције унутар групе. Ученици сами закључују шта је то добро у радовима и на

шта треба да се обрати пажња, те шта је потребно кориговати. Наставник током часова треба да истиче циљ часа, на тај начин ће ученици имати оријентир који ће их водити и током анализе дјела. Један од могућих сценарија је и тај у којем ученици испитују у дискусији једни друге о наученом. Наставник треба да охрабри ученике да кажу своје мишљење или да се практично изразе на свој начин. Ученици треба да знају да је свако њихово мишљење важно и да је сваки њихов одговор битан. Не смијемо дозволити да ико омаловажава труд ученика па макар исти резултовао и неуспјехом, али јасно је да се он мора учити на својим и туђим грешкама (Divljan, 2004, стр. 101).

Сваки постигнути успјех више цијенимо кад се боље осјећамо, али није лако увијек осјећати позитивне емоције током рада и учења. Учење је процес који захтијева континуиран, предан рад и дјеловање. Циљ сваког учесника у процесу учења је да осјети угодност у вези са процесом учења, и да се осјећа успјешно док учи. Уколико изостану и нису присутне позитивне емоције, ученик одустаје и доживљава неуспјех. На основу тога изграђује став према настави и школи. Као што смо већ видјели у неколико примјера конструктивизам се залаже за прилагођеност тежине задатака ученицима (Poljak, 1965), на тај начин код ученика ће се побудити пажња и заинтересованост за рад.

Озгудов семантички диференцијал – разлике по врсти школе

Од укупног броја испитаника ($N = 425$) у истраживању су учествовали ученици деветих разреда основних школа $N = 227$ (53,41%) и ученици других разреда гимназија $N = 198$ (46,59%).



Графикон 2

Упитник Ученичка перцепција наставе ликовне културе – разлике према врсти школе.

χ^2 -тестом показано је да не постоји статистички значајна разлика у односу на школу коју ученици похађају ($\chi^2 = 1,979$, $p = 0,160$). Без обзира да ли се ради о деветом разреду основне школе или другом разреду гимназије, ученици подједнако доживљавају наставу ликовне културе као динамичну, бистру, топлу, храбру, пријатну, али и као круту, спору, површну, лијену и тужну. Сондажно истраживање Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016б) показало је да постоји статистички значајна разлика између ученика осмог и деветог разреда основне школе ($U = 1012,5$; $Z = 3,194$; $p = 0,001$; $r = 0,28$), тј. ученици осмог разреда позитивније процјењују наставу ликовне културе него ученици деветог разреда. Сондажно испитивање даље показује да постоји статистички значајна разлика између ученика другог разреда гимназија и осмог разреда основних школа ($U = 1820,0$; $Z = 2,367$; $p = 0,018$; $r = 0,07$). Што указује да ученици осмих разреда основних школа позитивније процјењују наставу ликовне културе од

ученика других разреда гимназије. На крају, сондажним испитивањем показало се да не постоји статистички значајна разлика између ученика деветог разреда основних школа и других разреда гимназија ($U = 49075,5$; $Z = 1,69$; $p = 0,091$; $r = 0,011$), тј. обје подскупе испитаника једнако позитивно процјењују наставу ликовне културе.

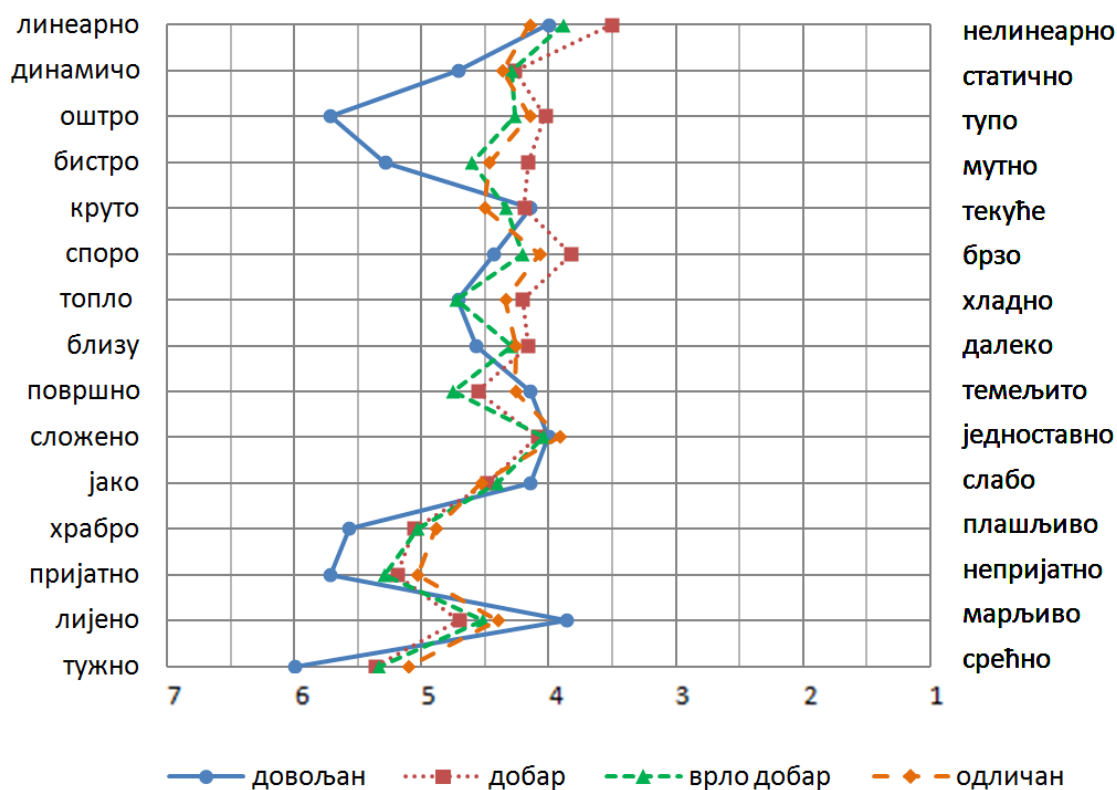
Искуства која стекну током школовања, ученици ће понијети и уградити у различите будуће улоге које их у животу очекују. Из наведеног разлога пожељно је од почетка школовања развијати критичко мишљење ученика, омогућити активно учешће у наставном процесу, учешће у избору, у доношењу одлука и у интерактивном учењу. Активност и иницијативност ученика у великој мјери зависе од активности и подстицаја које добијају од наставника, постављањем наставника у исту равн са учеником, на којој сви подједнако постају активни конструктори знања. Конструктивизам је дао могуће рјешење проблема којег има данашња настава. Јер, само уз наглашену активност ученика можемо очекивати њихов развој и напредовање. Без активности нема напредовања (Bognar и Matijević, 2005).

За наведени приступ у наставном раду са ученицима, поједини аутори (Yager 1991; Myers 1996 & Phillips 1995; према: Сучевић, 2009, стр. 79) истичу важност примјене сљедећих елемената конструктивистичког поучавања: прихватити и подстаћи ученичку иницијативу на новим идејама; подстицати ученике на вођство, сарадњу, извођење закључака; користити искуство и интерес ученика током часа; подржавати алтернативне изворе знања; подстаћи ученике на стварање каузалних веза; подстаћи ученике на комуникацију и заједничко разумијевање појмова; подстаћи ученике на анализу и самоанализу; навести ученике на актуелизацију проблема и идентификацију са актуелним стањем; подстаћи ученике на вредновање научних чињеница као битног садржаја за будући живот; продубити учење изван учионице; подстаћи ученике на тражење нових извора из животних ситуација; продубити ученикова питања и слично.

Сваки претходно споменути елемент конструктивистичког поучавања може да нађе примјену у настави ликовне културе у основним школама и гимназијама. Учесталост примјене повезана је са компетенцијама наставника, материјално-техничком опремљеношћу школе и важећим наставним планом и програмом. Крајњи циљ примјене елемената конструктивистичког поучавања је да се заједничким дјеловањем смањи директна улога наставника, а порасте утицај ученика на сопствену активност у настави ликовне културе. Таквим начином могуће је задржати, али и унаприједити позитивне ставове ученика.

Озгудов семантички диференцијал – разлике по успјеху

Од укупног броја испитаника ($N = 425$) у узорку је било 193 (45,41%) ученика с одличним завршним успјехом, $N = 157$ (36,94%) с врло добрим, $N = 68$ (16%) ученика с добрим успјехом, те $N = 7$ (1,65%) ученика са довољним успјехом.



Графикон 3

Упитник *Ученичка перцепција наставе ликовне културе – разлике по успјеху*

χ^2 -тестом показало се да постоји статистички значајна разлика с обзиром на успјех ученика у претходном разреду ($\chi^2 = 201,551$, $p = 0,000$). На основу показатеља може се закључити да се издвајају ученици са довољним успјехом јер је за њих настава ликовне културе више оштра, пријатна и марљива, док је за ученике са добрим, врло добрим и одличним успјехом настава ликовне културе више динамична, бистра, топла, јака, храбра, пријатна, али и крута, сложена, и тужна. Сондажно истраживање Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016б), показало је да не постоји статистички значајна разлика у процјени наставе ликовне културе с обзиром на завршни школски успјех. Без обзира којим су школским успјехом ученици завршили претходни разред, они једнако позитивно процјењују наставу ликовне културе.

За побољшање школског успјеха у настави ликовне културе од великог је значаја јачање самопоуздања, самосталности и благовремено усмјеравање пажње и

активности ученика на уочене пропусте и недостатке. За ученике с нижим школским успјехом у циљу јачања мотивације за школско постигнуће, потребно је омогућити да имају у виду властито напредовање, у развоју личног успјеха и неуспјеха. Овдје је важније поређење које ученик остварује у односу на своје претходно постигнуће, него поређење са постигнућима других ученика (Suzić, 2005). У подручју наставе ликовне културе ученици различитог општег успјеха имају могућност да разговарају са наставником, траже додатна објашњења, слободно изражавају своје мишљење, „бране“ личне ставове, користе различите изворе знања и материјале за рад. То су ситуације учења које ученицима са довољним успјехом пружају могућност да напредују у складу са њиховим способностима и интересовањима. На основу личног искуства препознају да је настава ликовне културе обиљежена марљивошћу и пријатношћу. Овакве ставове испитани ученици формирали су на основу активног учешћа, као и постизања реалних циљева и задатака у настави ликовне културе.

Анализа ученичких одговора на питања из упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе*

Помоћу Упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе*, који је сачињен од седам скала испитани су стави ученика о настави ликовне културе, у школској години (2015/16). Осим лjestвице од седам нивоа на којој су ученици изразили своје ставове према настави ликовне културе, ученицима је испод табеле са дихотомним придјевима понуђено да у виду једне реченице напишу прво шта им падне на памет када је у питању настава ликовне културе, у којој су учествовали током протекле школске године. Како је анкетирање било анонимно, ученици су имали максималну слободу приликом писања одговора на питање. Ученицима је сугерисано да буду што искренији приликом изношења свог става и да одговори требају бити јасни и сажети, али да показују њихов однос према ликовној култури у протеклој школској години. Сви ученици су попунили понуђену рубрику. Одговори су се разликовали како по дужини реченице, тако и по ставу којег су заузимали према предмету ликовна култура.

Дескриптивном (квантитативном) анализом ученичких одговора на питања из упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе* дошло се до закључка да се одговори из основних школа и гимназија, могу подијелити у четири групе. У прву групу смо уврстили позитивне ставове о настави ликовне културе, затим у другоу оне ставове који су изјашњавали подједнако позитиван и негативан став. У трећу групу

сврстали смо негативне ставове ученика према настави ликовне културе, након чега долази и четврта група, у коју смо смјестили ставове који нису одређени, ти ставови не заузимају ни позитиван, ни негативан однос, такви ставови су вјероватно настајали као производ случајности.

Међу ставовима ученика из прве групе, који показују позитиван однос према настави ликовне културе добили смо описе попут:

Креативност, умјетност, ужитак, боје, игра, смјех, радост, дружење, опуштање, занимљив рад наставника, машта, прибор за цртање и сликање, историја умјетности, пријатно осјећање, слобода и слично.

Неки од занимљивих одговора су:

- Машта, марљивост, стрпљење,
- Ликовна култура је занимљива у њој се проналазим, опуштам, то волим и то сам ја,
- Кроз цртеж показујем своје расположење и емоције,
- Ведро, надмоћно, слободно пространо, мотивисано, опуштајуће. Најсигурније се осјећам у кабинету ликовне културе. Док цртам осјећам се као да имам вишак очију,
- Асоцира ме на пријатан амбијент учионице и опуштене ученике унутар разреда, такођер и наставницу, која нам задаје различите занимљиве теме,
- Настава ликовне културе је једини час на којем можемо опуштено разговарати о темама које нам професор да,
- Настава ликовне културе је прилично занимљива, предмет је сам од себе лаган, али га и професор још више олакшава својом добром вољом и задовољством што нам предаје,
- Јако ми се свиђа рад са професором, јер није уобичајено, сматрам да више научимо на настави ликовне културе него на осталим предметима,
- Волим ликовну културу јер рјешава моје многе дилеме и имам љепше и ведрије виђење на свијет,
- Јако динамично, мудро, једноставно,
- Занимљиви радови у групи, нове занимљиве ствари, са којима сам се сусрела.

У другу групу смо убројили ставове ученика који заузимају подједнако позитиван и негативан однос према настави ликовне културе. Такви ученици сматрају

да је настава ликовне културе: понекад уживање, а понекад смарање, све у зависности од актуелне теме начасу; смијешна и досадна.

Неки одговори који показују подједнако позитиван и негативан став ученика према настави ликовне културе:

- Шарено, збуњујуће, некад ми се не свиђају теме, боје...,
- Прво што ми пада на памет је забава, али понекад и досада јер не волим баш ликовну културу,
- Смијешно, досадно,
- Досадно, срећно,
- Ликовно у основној је било занимљивије него у средњој. Сматрам да ликовно треба бити занимљивије и час опуштања,
- У основној школи ликовно ми је било једно од дражих предмета, док је у средњој доста монотono,
- Ликовна култура је занимљива, али ми је жао што имамо таквог професора, од њега не можемо ништа научити,
- Мноштво теорије,
- Опширно, али важно градиво за општу културу,
- Превише опширно и темељито, пуно се научи, али се брзо заборави,
- Досадно ми је учити, али кад одем у неки град размишљам о грађевинама које смо учили, њиховим особинама.

У трећу групу уврстили смо оне ставове којима ученици показују негативан однос према настави ликовне културе. Ученици таквог става најчешће износе следеће тврдење: смор, досада, незанимљиво, цртање захтјевно, досадне теме, непотребно, тукац, идиот, спавање, итд.

Одговори које издвајамо из ове групе су:

- Досађивање, смарање, некада занимљиво,
- Цртење досада, захтјевно,
- Мука, туга, патња, смрт,
- Цијла година изгубљена цртајући перспективу,
- Некад је занимљиво, али најчешће досадно. Теме су глупе, немамо услова за рад,
- Зар опет радимо акрилним бојама,
- То да што прије завршим ликовни рад,

- Много непотребног знања, које ме не интересује,
- Досада, смарање, цртање досадних ствари непотребно петљање ријечи. Све у свему патња на нивоу,
- Смарање, наставница превише захтјева, оштро оцјењује, радимо неразумљиве теме, без слободе бирања ликовних тема,
- Тукцу један донеси за идући час или ћеш добити један,
- Идиот, како те није срамота родитеља,
- Подсећа ме на цртање претешких радова који мени нису занимљиви,
- Када ми се спомене настава ликовне културе, падне ми на памет напоран рад и обавеза да то радим,
- Јако досадно, професор непрестано прича и показује слике на екрану, разреду не може одржати пажњу. Не радимо много радова на часу,
- САН и учење других предмета на том часу,
- Часови чудни, разлог томе је наш професор. Ликовно нам је било занимљивије код других професора,
- Чисто историјско сазнање о лк без много умјетничког рада,
- Професорица прича споро, толико да се успавам,
- Не размишљам о ликовној култури.

У четвртој групи налазе се ставови ученика који показују неутралан однос према настави ликовне културе, у којој су учествовали током протекле године. Ученици таквим ставом не показују позитиван ни негативан однос према настави ликовне културе, нити двоумљење између та два става. Мада, такав однос ученика према настави ликовне културе и доживљају исте, можемо сматрати више негативним ставом, јер такви ученици нису показали заинтересованост за наставу ликовне културе, нити су показали иницијативу да се такав став промијени.

Међу таквим одговорима нашле су се кратке ријечи, попут: рибица, дрво, ?, итд. Најчешћи одговори ученика сврстаних у четврту групу су:

- Рибица,
- Прво ми падне на памет?
- Не знам шта осјећам,
- Немам појма, цртање,
- Чварци,

- Не могу се сјетити.

Ставовe ученика о настави ликовне културе у којој су учествовали током протекле школске године можемо пратити и по школи коју похађају.

Тако смо добили да од укупног броја ученика основних школа (227 ученика), позитивно се изјаснило о настави ликовне културе 155 ученика или 68, 28 %. Број ученика основних школа који наставу ликовне културе подједнако доживљавају позитивно и негативно је 9, или 3, 96. Негативан став о настави ликовне културе изразила су 43 ученика, или 18, 94 %. Број ученика који нису показали одређен став о настави ликовне културе износи 20, или 8, 81 %.

Од укупно испитаних ученика гимназија (198 ученика), о настави ликовне културе током протекле школске године, позитивно се изјаснило њих 123, или 62, 121%. Број ученика гимназија који су наставу ликовне културе доживјели подједнако позитивну и негативну износи 15, или 7, 58 %. Негативан став према настави ликовне културе изразила су 54 ученика, или 27, 27 %. Број ученика гимназија који нису показали ни позитиван, ни негативан, нити половичан став према настави ликовне културе износи 6, или 3, 03 %.

Укупно гледано, о настави ликовне културе у протеклој школској години позитивно се изјаснило 278 ученика или 65, 41 %. Број ученика свих школа који су наставу ликовне културе током протекле школске године доживјели подједнако позитивно и негативно 97 или 22, 82 %. Негативан став у свим школама према настави ликовне културе у протеклој школској години има 97 ученика или 22, 82 %. Број ученика из свих школа који се нису изјаснили ни позитивно, ни негативно, нити половично износи 26, или 6, 12 %.

Већина испитаних ученика из свих школа, њих 278 или 65, 41 %, се у виду једне реченице, изјаснила позитивно о настави ликовне културе током протекле школске године (155 ученика основних школа или 68,28 % и 123 ученика гимназија или 62,121%). Такви налази се у потпуности слажу са налазима који су добијени анализом упитника *Ученичка перцепција наставе ликовне културе*, по полу, школи и разреду коју ученици похађају.

Да ученици имају позитиван став према настави ликовне културе могло се видјети и у налазима сондажног испитивања на истом упитнику *Ученичка перцепција*

наставе ликовне културе Матијевић, Дрљача, Тополовчан (2016б), али и у другим сличним истраживањима (Kušević, Brajčić i Mišurac, 2009; Duha, Čagrana i Huzjaka, 2012; Zarevski, Matešić i Matešić, 2010).

Анализа упитника *Моје наставне активности у настави ликовне културе*, који се такође користио у овом раду, којим се вредновала настава ликовне културе, показује сличне налазе, у којима ученици доста високо процјењују важност наставе ликовне културе. С тим да у погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола ($\chi^2 = 8.191$, $p=0,001$) у којем ученице више процјењују важност и активности у настави ликовне културе. Као и на основу успјеха ($\chi^2 = 201,551$, $p = 0,001$). Док по врсти школе и разреда нису утврђене значајне статистичке разлике. Сондажно испитивање Матијевић, Дрљача и Тополовчан (2016а) у којем је кориштен исти упитник *Моје наставне активности у настави ликовне културе*, дало је исте закључке као резултати упитника кориштеног у сврху израде дисертације. У налазима сондажног истраживања ученице такође, позитивније процјењују учесталост наставних активности ликовне културе од ученика.

На основу дескриптивне анализе ученичких ставова исказаних у виду једне реченице у упитнику *Ученичка перцепција наставе ликовне културе*, можемо закључити да ученици генерално позитивно доживљавају наставу ликовне културе, да наставу ликовне културе доводе у везу са игром, разонодом, забавом и пријатним осјећањима. Позитиван однос према предмету повезују највише са радом наставника, који пред њих поставља изазовне задатке, разумије њихове потребе, награђује их за учињено, затим са мотивацијом и позитивном климом у одјељењу.

Да подједнако позитивно и негативно процијењују наставу ликовне културе, из свих школа изјаснило се 24 ученика или 5, 65 % ученика. Од чега ученици гимназија њих 15, или 7, 58 % у односу на ученике основних школа, 9 ученика или 3,96%. Овакав однос према настави ликовне културе проузрокован је најчешће радом наставника, али и промјеном наставног плана за предмет ликовна култура, у гимназијама у односу на основне школе. Ученици наводе да им је током основне школе ликовна култура била занимљивија, док се зана догодити да у гимназији због много теорије предмет буде досадан. Углавном ученици воле ликовну културу и позитивно је процјењују и већинупроблема повезују са радом наставника и недовољном мотивацијом за учење.

Приближно једнак број ученика у свим школама, са нешто већим процентом у основним школама, показало је негативан став према настави ликовне културе у протеклој школској години. Њих 97, или 22, 82 % (43 ученика основних школа или 18,94% и 54 ученика гимназија или 27,27%). Свој негативан став према предмету ликовна култура доводе у везу са климом у одјељењу и мотивацијом. Већеина њих узроке за такав однос види у начину рада наставника, који често укључује и вербална вријеђања, затим лошем избору тема, што све заједно доприноси настајању досаде током часа.

Неодређен став према настави ликовне културе у обе школе показало је 26 ученика или 6, 12 %. Од чега су већу незаинтересованост за предмет показали ученици основних школа (20 ученика основних школа или 8,81% и 6 ученика гимназија или 3,03%). Њихов однос према настави ликовне културе у протеклој школској години могао с еисказати највише у једној ријечи, као што је дрво, риба, немам појма и слично. Овакав однос према предмету може се сматрати више негативним, је ученици нису довољно подстакнути на рад.

Из наведених налаза може се закључити да је за успјешну наставу ликовне културе потребно у што већој мјери ангажовати ученике, подстицати их на самосталну активност, постављати пред њих изазовне задатке, уважавати њихова мишљења и идеје. Наставници треба да користе и комбинују више различитих приступа и метода рада, неопходно је уважавање ученикове личности, поштовање и прилагођавање његовој природи. Конструктивистички приступ учењу ликовне културе како током редовне наставе, тако у ваннаставних активности могао би да ријеши многе проблеме и укаже на нове начине учења ликовне културе, у којима ће се ученик поставити за субјекта радње и главним циљем наставе ликовне културе.

Пројектна ваннаставна активност: „Седмица боја“

Због присуства и важности боја у природи која нас окружује и нашег бољег разумијевања окружења, али и нас самих неопходно је боље познавање боја и утицаја које оне имају на нас. Да би боље упознали боје, развијали свијест и осјетљивост као и продубљивали знања о њима, добровољним ангажовањем ученика, конципирано је акционо истраживање посвећено бојама.

Танхофер (Tanhofe, 2008) пише да су првобитно боје биле називане према предметима за које су биле карактеристичне. И данас, за просјечног човјека боја има

својство предмета: љубичица је љубичаста, а наранџа је наранџаста. У многим језицима чак и не постоји јасна разлика између боје и хемијске твари којом премазујемо неки предмет да бисмо га обојили. У трговини кажемо: „Дајте килу црвене боје“. Говорећи о просјечном човјеку и његовом поимању боја можда најбољи, али и помало шaljив приказ даје Ћопић (1970) у *Баити слезове боје*, гдје пише да „Мушкарци обично слабо разликују боје, али један такав незнајша у бојама какав је био мој дјед, е, таквог је било тешко наћи. Његов спектар сводио се на свега четири основне боје, а оно остало — то није ни постојало или се сводило, у најмању руку (ако је чича добре воље!), на неки врло неодређен опис: 'Жуто је, а као и није жуто, него нешто онако — и јест и није',„(ибидем, стр. 13).

По Фолмару (Folmar, 2011, стр. 14) боје служе за: комуникацију, маскирање, упозоравање, привлачење. Вјештом употребом боја можемо да створимо очекивања, изазовемо осјећања, саопшtimo поруку, што се углавном користи у реклами. Анализирајући привржености људи према бојама Пауновићева (Paunović, 2004, стр. 9) је добила следећи поредак: плава, црвена, зелена, љубичаста, наранџаста, жута и црна дијеле исто мјесто док је бијела још мање популарна. Ауторка наводи и то да свијетле, јасне боје одговарају млађим особама (дјецу и омладину привлаче црвена, плава, жута и бијела боја). Што је потврђено и нашим истраживањем у дневничким записима ученика. Јакe и блиставе боје одговарају одраслим особама, док боје тамнијих тонова и слабог интензитета најближе су особама у одмаклим годинама.

Преовладавање боје означава отвореност духа, екстравертност, реаговање на спољне дражи; ту је ријеч о осјетљивим, осјећајним и лако уврједљивим, колебљивим и непоузданим људима, веома подложним утицајима. Насупрот томе, претежно реаговање на облик открива интровертну природу, владање осјећањима, суздржано понашање, често педантну и ускогруду, рационалну, шкрту природу, једном ријечју геометријски дух (Trstenjak, 1978, стр. 18). Када пише о бојама Барет (Barrett, 2011) сматра да помоћу коришћења замишљене комуникације бојама преносимо одређене поруке, коначне ставове и појачава се експресивни садржај. Цртежи и слике у боји привлаче пажњу на оно што је важно у приказу или објекту. Боје могу утицати на расположење и имати културолошке конотације. Хухендорф (Huchendorf, 2007) је истраживала да ли боја утиче на памћење. Учествовало је сто петнаест студената са предмета Увод у психологију који су добили пакет који се састоји од пописа двадесет ријечи, математички задатак, празан лист и демографски упитник. Сви листови унутар

сваког пакета су исте величине и садржаја, али различитих боја, неки учесници су добили папире у топлим бојама (црвена и жута), док су други добили папире у хладним бојама (зелена и плава), а неки бијеле папире. Учесници истраживања су добили једну минуто да запамте попис ријечи, а затим су завршили математички задатак. На крају, покушали су да се присјете што више ријечи и да их забиљеже на празан лист. Постотак ријечи којих су се присјетили исправно је зависна варијабла. Закључено је да су се учесници који су у пакетима примили топле боје присјетили више ријечи него учесници који су добили папире у хладним бојама или бијеле.

О повезаности језика и мишљења и да ту повезаност можемо открити помоћу боје, пишу Чизмић и Жупунски (Čizmić и Župunski, 2006) у свом истраживању те закључују да се позитивним коришћењем боја и форме, повећава ефикасност у савременим техничким системима и број могућности грешака при раду се смањује, а тачност и поузданост система се потенцијално унапређује. Јакобсон (Jakobson, 1962. према: Sorokowski & Wrembel, 2014, стр. 17) идентификује поједине правилности у самогласницима у боји кроз свој рад под називом Студија у боји слуха – синестеза. Према његовом приједлогу, боја одговара вертикалним самогласницима; тако су максимално отворени самогласници (тј. компактни акустичним условима), на примјер, самогласник а, сматра максимално хроматским, као да је црвена. С друге стране, свијетли насупрот тамним се разликују по томе што се повезују с хоризонталним положајем језика, самогласници о и у, имају тенденцију да се повезују с тамнијим бојама, док самогласници а, е и и, са свјетлим бојама.

У књизи Лијечење бојама, хромотерапија и како она дјелује Андерсон (Anderson, 1987) наводи да стање дисхармоније у човјеку означава да је присутно или превише или премало вибрација одговарајуће боје. Лијечење бојом омогућава доношење ране дијагнозе помоћу испитивања ауре. Постоји седам главних чакри, свака под посебном бојом. Лијечење бојом, дакле, може да поврати равнотежу тамо гдје је болест проузроковала блокирање или успоравање усисавања енергије кроз чакре или њену циркулацију. Дијагноза се врши помоћу видовитости или употребом помагала која ауру чине видљивом за оне који не посједују психичко виђење. Изблиједјели дио ауре који указује на обољење, може се лијечити зрацима који чисте блокаду. Удисање боје се такође може препоручити за убрзање опоравка или једноставно ради одржавања доброг здравља. Видовито виђење показује да тамо гдје је аура оштећена или клонула и гдје се практикује дисање боје којим се уноси нова виталност, долази до врло брзе

регенерације оштећене ауре. Гете (Goethe, 2008, стр. 276) у књизи *О бојама* пише да као што боје изазивају расположења, тако се и прилагођавају расположењима и стањима. Живахне нације попут Француза, воле јаке боје, посебно оне с активне стране, док умјерени народи као што су Енглези и Нијемци воле жуту боју сламе и коже уз коју носе тамноплаво. Нације које теже достојанству попут Талијана и Шпанаца, за своје огртаче одабиру црвену боју с пасивне стране. Аутор наводи и то да образовани људи осјећају одбојност према бојама, дијелом ради слабости органа вида, а дијелом због несигурности у свој укус који неријетко зна прибјегавати сивилу. На крају закључује да човјек, ма како се год истицао, једнако се тако воли изгубити међу себи сличнима.

Мунсел (Munsell) је 1905. године први сепаративно дефинисао параметре тона, засићености и свјетлине као основне, међусобно независне, атрибуте визуелне перцепције боје, према томе он је први који систематично илуструје боју у тордимензионалном простору. У Мунселовом је стаблу, двадесет различитих тонова боје (пет основних боја: црвена, жута, зелена, плава и љубичаста те петнаест међутонова) разрађено према параметрима свјетлине и засићености те је за сваки тон добивена потпалета нијанси с обзиром на наведене параметре свјетлине и засићености. Тонове исте вриједности свјетлине поредани су у истим хоризонталним равнинама, а тонови исте вриједности хроматичности у истим вертикалним равнинама. Средишња оса Мунселовог простора боје представља скалу свјетлине која је приказана као скала сивих тонова: од најтамније – црне, до најсвјетлије – бијеле. Тако је свјетлина у Мунселовом простору дефинисана удаљеношћу од врха средишње осе, а засићеност (хроматичност) дефинисана је удаљеношћу од средишње осе свјетлине у хоризонталном смјеру. Боје се у том систему означавају шифрама, на примјер: Munsell 5P/6/12. У наведеној шифри редом су дефинисани подаци о тону, свјетлини и засићености узорка (према: Глогар, 2009, стр. 153).

Методe акционог истраживања „Седмица боја“

Комбинујући пројектну методу са методом подстицања групе, методом усмјереном на дјеловање, помоћу сарадничког тимског рада и кооперативног учења ученици су реализовали описано акционо истраживање. Циљеви истраживања су били да ученици властитим искуством упознају боје и њихово значење, да постану свјесни психолошког дјеловања боја на појединца и околину, да покушају ублажити своје и туђе предрасуде о бојама, да пронађу везе између животног искуства и боја, да побољшају међусобну комуникацију и да се лакше снађу у тумачењу умјетничких дјела

насталих током двадесетог вијека. Размјењујући искуства учесници у истраживању су једни друге подстицали на даље истраживање, што је у великој мјери утицало и на план истраживања сваког ученика. Методом усмјереном на дјеловање учесници су могли властитим ангажовањем да дођу до нових информација о бојама, али и да прошире своје истраживање на практичан рад, фотографију, цртеже и слично те да се ангажују на тражењу информација путем интернета или интервјуисања људи из окружења. Током трајања „Седмице боја“ учесници су кооперативним учењем могли размјењивати искуства међусобно, али и са особама које су сретали или су са њима ступали у контакт путем интернета.

Седмица прије догађања (договори и припреме)

Пројектна седмица под називом „Седмица боја“ реализована је у четири школе, од тога двије основне школе: Основна школа „Милош Црњански“ Поточани и Основна школа „Никола Тесла“ Прњавор, те у двије гимназије: Гимназија „Свети Сава“ Приједор и Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град. Истраживање је проведено у децембру 2015. године. У истраживању је учествовало $N = 58$ учесника, од којих $N = 29$ ученика у основној и $N = 29$ ученика у гимназијама. Осим ученика, у истраживању су равноправно учествовала и три професора два ликовне културе, који су водили пројекат и професорица српског језика из Гимназије „Петар Кочић“ Нови Град.

Након усменог информисања ученика током часова ликовне културе да ће бити организована пројектна седмица посвећена бојама, ученици у двије основне школе и двије гимназије, позвани су да учествују у истраживању. Ученици гимназија су информисани помоћу Фејсбука (Facebook), док су ученици основних школа све потребне информације о истраживању добили од наставнице на часу ликовне културе. Ученицима гимназије питања на почетку и на крају седмице (Прилози 5 и 6) прослијеђена су путем Фејсбука. Тај начин комуникације са гимназијалцима изабран је због тога што (скоро) сви имају отворен Фејсбук профил и на њему проводе значајан дио времена, користећи га као средство за комуникацију, а велики број ученика Фејсбук користи и за учење. Фејсбук такође осим једноставније комуникације нуди лакше прикупљање података (одговоре на питања и изводе из истраживачких дневника). Ученици гимназија који су се пријавили за истраживање добили су у Ворду (Word) оквирни план истраживања (Прилог 4) са распоредом боја по данима у седмици, трајању, циљевима и могућим начинима истраживања. Наставница ликовне културе је

у основној школи дала одштампан план истраживања заинтересованим ученицима, као и питања на која су учесници у истраживању требали одговорити на почетку седмице. Садржај питања је био: разлог учествовања у истраживању, очекивања, којом бојом објашњавају себе, зашто бирају баш ту боју, које су им боје непријатне и какве непријатности изазивају, шта знају о појединим бојама и која су њихова претходна искуства са бојама. Уз наведене могућности наглашено је да ученици сами могу да конструишу свој начин истраживања и да се не морају придржавати написаног приједлога истраживања. Оно што је за ученике било обавезујуће јесте распоред боја по данима и то да свако од учесника треба да води властити истраживачки дневник. Макниф, Вајтхед и Ломакс (McNiff, Whitehead & Lomax, 1996; према: Bognar, 2006б, стр. 53) сматрају да истраживачки дневник може послужити за евидентирање слиједа догађаја, за илустрацију општих тачака истраживања, као извор података и за презентацију напредовања у нашем акционм истраживању.

Догађања у „Седмици боја“

Сваки дан у седмици је био у знаку једне боје. Понедјељак - *жута*, уторак - *црвена*, сриједа - *плава*, четвртак - *зелена*, петак - *љубичаста*, субота - *црна*, недјеља - *бијела*. У зависности од дана у седмици ученици су своја промишљања посветили одређенима бојама. Учесници су се међусобно разликовали током „Седмице боја“ како по начину истраживања тако и по одјевним комбинацијама јер су одјевне предмете прилагођавали бојама које су биле одређене за дан у седмици (Слике: 2, 3, 4 и 5. Прилог 5).

Учесници у истраживању који су били у могућности радили су фотографије тематски прилагођене боји (Прилог 7). Боје су утицале на избор музике, прехране, али су помогле и да се пронађе давно заборављени предмет, играчака, фотографија, а који су будили успомене и сјећања на дјетињство и одређене догађаје. Пронађени предмети били су повод за описивање садашњег односа према предмету, односно догађају који је у вези са њим.



Слика 2: „Седмица боја“ у школи, Гимназија „Св. Сава“ Приједор. Фото.: М. Дрљача.



Слика 3: „Седмица боја“ у школи, Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град. Фото.: М. Дрљача.

Посебан значај у проведеном истраживању заузима комуникација, јер су ученици великим дијелом осим интроспекцији били посвећени интервјуисању људи из окружења. Интервјуисали су родбину, познанике или случајне пролазнике. За Брковића (Brković, 2011, стр. 221) комуникација није само размјена порука између учесника, него и низ других појава као што су: однос према партнеру у комуникацији, затим како се комуникација опажа, процјењује, које потребе комуникације задовољава, који мотиви покрећу актере комуникације, којим се средствима остварује комуникација и какав је садржај порука које се преносе.

Користећи услуге Фејсбук мреже учесници су могли остварити лакшу комуникацију са пријатељима, али и сазнати више корисних информација за истраживање. Ученици гимназија су постављали тематски одређене садржаје на своје Фејсбук профиле, што је изазвало различите реакције присутних чланова на Фејсбук мрежи. Без обзира да ли су реакције биле позитивне или не, овакав вид комуникације проширио је круг учесника у истраживању, који су ненамјерно ипак узели учешћа у истраживању. Њихови коментари били су од великог значаја истраживачима за њихово истраживање. Сценарио истраживања ученици су прилагодили индивидуалном плану. На крају дана ученици гимназија су имејлом слали координатору истраживања изводе из истраживачких дневника, док су ученици основних школа своје истраживачке дневнике предали наставници по завршеном истраживању. Богнар (Bognar, 2006a) сматра да у школи која је усмјерена на промјене, учитељи више не могу бити само корисници резултата истраживања која најчешће проводе професионални истраживачи

²Фотографије на којима су приказани догађаји у школама током трајања „Седмице боја“ урађене су уз дозволу ученика и њихових родитеља.

у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ они требају постати активни учесници у процесу истраживања.



Слика 4: „Седмица боја“ у школи, Гимназија
„Св. Сава“ Приједор.
Фотографија: М. Дрљача



Слика 5: „Седмица боја“ у школи, Гимназија
„Св. Сава“ Приједор.
Фотографија: М. Дрљача

На почетку сваког дана у седмици на Фејсбук профилу ученици гимназија су на профилу свог наставника ликовне културе могли прочитати објаву која је тематски одговарала одређеној боји. Наставник је „Седмицу боја“ започео објавом Рембоових „Самогласника“, а за остале дане постављао фотографије из школе (фотографије 2, 3, 4 и 5), најчешћи мотив фотографија су били ученици учесници у „Седмици боја“ који су по гаредероби одговарали боји која је била тема за одређени дан (Слике: 2, 3, 4 и 5). За текстуални дио уз фотографије кориштени су текстови Трстењака (Trstenjak, 1978) из његове књиге „Човјек и боје“.

Анализа ученичких одговора на постављена питања на почетку пројектног истраживања

За потребе израде докторске дисертације реализовано је током мјесеца марта 2015. године пробно акционо истраживање под истим називом „Седмица боја“. У истраживању је учествовало педесет и двоје ученика, а истраживање је организовано у Гимназији „Петар Кочић“ Нови Град ($N = 15$) и Гимназији „Свети Сава“ Приједор ($N = 37$). Наведено истраживање је објављено под насловом: Пројектно-истраживачко учење ликовних компетенција у ваншколским и ваннаставним активностима (Дрљача, 2016). Резултати истраживања су изложени на VI међународном научном скупу у организацији Педагошког факултета у Бијелини. Резултати пробног истраживања користиће се ради поређења у описима резултата који су добијени у истраживању за израду дисертације.

На питање због чега су пристали да буду дио истраживања најчешћи су одговори сљедећи: „Звучи ми занимљиво“, „Волим да истражујем“, „Желим да сазнам нешто више о бојама“, „Да се забавим“, „Интересују ме мишљења других људи“. На друго питање, шта очекују од истраживања, добијени су слични одговори као и на претходно, „Да буде забавно“, „Да сазнам више о бојама“, „Бољу комуникацију са људима“. На питање којом бојом објашњавају себе, основци су бирали на првом мјесту *плаву, црвену, жуту и зелену* боју. Разлози због чега су изабрали те боје, су: „Омиљена ми је боја“, „Весели ме“, „Изазива у мени мир“, „Изазива срећу“. За непријатне боје изабрали су сљедеће: *црна, смеђа, роза*, велики број ученика није имао непријатне боје. Непријатности које изазивају непријатне боје су: туга, главобоља, немир, смрт... Када је у питању детаљније познавање боја ученици основних школа углавном су своја знања свели на асоцијације о бојама, затим искуство са часова, док велики број ученика није имао скоро никаква знања о бојама. Када су у питању искуства са бојама, од оних који су се изјаснили да имају искуства та су се искуства стекла на часовима ликовне културе или практичним примјенама боје у ентеријеру. Велики број ученика се изјаснио да није имао искуства са бојама.

Ученици гимназија од истраживања су очекивали да прошире своја знања о бојама, да боље разумију ликовну умјетност, посебно модерну и савремену, зато што воле истраживати јер им је истраживање занимљиво или интересантно. На питање шта очекују од истраживања најчешћи одговори су: „Да ми помогне да боље схватим улогу боја у свакодневном животу“, „Да сазнам како други људи доживљавају боје и колико знају о бојама“, „Да више обратим пажњу на боје“, „Да више научим о бојама“, итд. Ученици гимназија су се на почетку истраживања највише описивали бојама сљедећим редослиједом: *црвена, црна, плава*. Наведене боје су изабрали јер: „Најбоље објашњава мене, мој карактер“, „Буди у мени одређене асоцијације“, „Радује ме“... За непријатне боје бирају: *смеђа, неон, жута, роза*,... Непријатности које наведене боје изазивају: „Испразна боја“, „Превише упадљива“, „Осјећам се угрожено и беспомоћно“, „Изазива у мени страх и нервозу“...

Њихово познавање боја се односи на симболична значења боја, асоцијације, јер велики дио учесника нема велика знања о бојама. Када су у питању претходна искуства ученици немају велика искуства са бојама. Велики број учесника једино искуство са бојама има из претходног, пробног, истраживања те преко фотографија, гардеробе. итд.

Анализом ученичких одговора на почетку истраживачке седмице може се закључити сљедеће: на питање шта очекују од истраживања, ученици основних школа

и гимназија имали су отприлике слична очекивања. Да сазнају више о бојама, воле истраживати, да се забаве, док су ученици гимназија очекивали да ће сазнати и мишљења других о бојама. Очекивања се такође нису значајно разликовала у односу на основне школе и гимназије. На питање којом се бојом описују, ученици основних школа и гимназија дали су различите одговоре. Ученици основних школа углавном су предност дали *плавој, црвеној, жутој и зеленој*, док су се ученици гимназија определијели за *црвену, црну и плаву*. Ова чињеница се може довести у везу са наведеним истраживањем. Учесници истраживања свих узраста у омиљене боје су уврстили двије основне плаву и црвену, обрнутим редослиједом, док су ученици основних школа у избор двије наведене боје уврстили *жуту и зелену*, а ученици гимназија *црну*.

Због чега су ученици за пријатне изабрали одређене боје, у свим узрастима показало се да наведене боје подстичу у њима пријатне емоције, асоцијације на угодне догађаје, или да једноставно та боја одлично одговара и описује личност. За непријатне боје ученици основних школа су издвојили *црну, смеђу и розу*, а ученици гимназија *смеђу, неон, жуту и розу*. У избору непријатних боја ученици основних школа и гимназија се разликују по томе што ученици основних школа црну боју издвајају за непријатну, док ученици гимназија издвајају за пријатну. Исти је избор када је у питању непријатна боја, а односи се на смеђу и розу боју. Да је роза боја која изазива непријатности потврђено је и у расправи пробног истраживања (Дрљача, 2016). Из наведених одговора може се закључити да ученици основних школа углавном преферирају свјетлије, док ученици гимназија тамније боје. Непријатности доводе у везу са асоцијацијама за: тугу, смрт, главобољу... и за емоције: осјећања беспомоћности, страха, угрожености... Када је у питању њихово знање о бојама ученици основних школа и гимназија своја знања о бојама свде на асоцијације и симболичка значења боја, основци су наводили и знања стечена на часовима ликовне културе у практичној примјени и уређењу ентеријера. Претходна искуства за све узрасте подједнако говоре да нису у питању велика искуства, већина њих је написала да нема претходна искуства са бојама. Поједини ученици гимназија за искуство са бојама навели су претходно истраживање, а неки свој практичан рад на фотографији.

Анализом ученичких одговора на почетку пројектне седмице можемо закључити да се разлози учествовања, очекивања, разлози због којих се опредјељују за омиљену или непожељну боју, те знања о бојама и њихова пријашња искуства са бојама, битно не разликују у односу основних школа и гимназија, изузев избора омиљених и

непожељих боја у којима су се ученици основних школа определијели више за свјетлије боје док су ученици гимназија у свој избор уврстили тамније боје.

Анализа ученичких одговора на постављена питања на крају пројектног истраживања

На постављена питања на крају пројектне седмице одговорило је $N = 58$ ученика, $N = 29$ ученика основних школа и $N = 29$ ученика гимназија. Анализом ученичких одговора на постављена питања на крају пројектне седмице дошло се до следећих резултата:

Код ученика основних школа и гимназија очекивања су се подједнако испунила, сазнали су више о бојама, било им је занимљиво и пријатно су се забавили. На питање којом се бојом објашњавају, ученици основних школа су издвојили следеће боје: *црвена, плава, жута и љубичаста*, док су ученици гимназија изабрали: *црвену*, и подједнако: *црну, бијелу, љубичасту и плаву*. Разлог због чега су изабрали наведене боје су идентични одговорима на питања са почетка пројектне седмице. За непријатне боје ученици основних школа су изабрали: *црну, смеђу, бијелу и љубичасту*, велики број ученика није имао непријатне боје. Ученици гимназија су за непријатне боје изабрали: *жуту, црну, бијелу, неон*, Такође, значајан број ученика гимназија није имао непријатне боје. За непријатности које изазивају наведене боје, учесници су навели сличне одговоре, да изазивају лоше расположење, тугу, страх, неспокој и слично. На питање шта су научили током истраживања, ученици основних школа су одговорили да људи различито реагују на боју, научили су много из комуникације и о комуникацији са људима, да сви људи нису тако љубазни како изгледају и да не знају пуно о бојама, научили су много о симболичном значењу боја, али и могућој примјени боја у одјевним комбинацијама. Ученици гимназија су дошли до сличних спознаја као и ученици основних школа. Научили су и то да не треба имати предрасуде према бојама, да је потребно пажљивије посматрати околину и уочавати боје. Када је у питању дан који им је остао у сјећању ученици основних школа су изабрали: *понедељак* (жута боја), *уторак* (црвена боја), *сриједа* (плава боја), *петак* (љубичаста боја), *недеља* (бијела боја), *четвртак* (зелена боја), према одговорима *субота* (црна боја) није оставила значајног утиска на ученике основних школа. Ученици гимназија су се одлучили за следећи редослијед: подједнако *понедељак* (жута боја) и *сриједа* (плава боја), затим *четвртак* (зелена боја) и *субота* (црна боја), *петак* (црна боја), док *уторак* (црвена боја) и *недеља* (бијела боја) за ученике гимназија нису оставили значајан утисак.

Налази показују да ученици основних школа за разлику од ученика гимназија на почетку истраживања за омиљене бирају интензивније боје, на примјер жуту и зелену, док се ученици гимназија опредјељују за црну. Поклапају се симпатије према црвеној и плавој. Такав избор боја може да се доведе у везу са узрастом ученика, у којем ученици млађег узраста више пажње посвећују игри и бирају интензивније боје, док су старији ученици више повучени и промишљају о себи и животу. Слични резултати су добијени у анализи ученичких дневника. За непријатне боје ученици основних школа бирају црну, док су црну боју ученици гимназија уврстили у списак пријатних боја. Учесници свих узраста за непријатне боје бирају смеђу и розу. Да је роза генерално непријатна боја потврђено је и из дневника и дискусије проведене током пробног истраживања (Дрљача, 2016). Ученици у већини случајева такав став правдају мишљењем да је роза боја повезана уз стереотип да је она „женска“ боја и одређена само за млађи женски узраст. Ауторка Бренко (Brenko, 2009) у анализи розе наводи да роза данас добија и нова значења, и то преко нове генерације феминсткиња одраслих на популарној култури. Истицање розе постаје свјесни чин у којем се стереотипи и предрасуде везани уз женско розо окружење користе за истицање женске снаге и самопоуздања. Радикална феминистичка група у Шведској изабрала је управо розу као своју боју за комуникацију нових значења женствености. Гирли-култура посебно је популарна у Јапану, гдје се роза повезује и уз порно-филмове.

Када се ради о смеђој боји Трстењак (Trstenjak, 1987, стр. 228) у истраживању долази до супротних резултата од оних добијених од учесника у „Седмици боја“. Он је лабораторијским експериментима добио да је поред жуте, најзабавнија боја смеђа; уз смеђу боју људима вријеме брже пролази. Закључује да је смеђа боја пријатна, конзервативна јер су људи навикли на њу. Ова боја такође умирује, па ипак не успављује, пошто је мјешавина топлих и хладних боја. Можда рјешење због чега су ученици негативно реаговали на смеђу боју можемо управо пронаћи код истог аутора, који каже да је смеђа боја земаљска, тврда и притискајућа. Можемо закључити да управо наведене особине боје не одговарају човјековом узрасту којем припадају истраживачи који су учествовали у истраживању током „Седмице боја“.

Ученици даљу примјену боја виде у архитектури, комуникацији, разумијевању умјетности, упознавању људи помоћу боја, одјевним комбинацијама, уређењу ентеријера, дизајну, фотографији итд.

Попис омиљених и непријатних боја за ученике основних школа и гимназија на почетку и на крају пројектне седмице и редослијед дана у седмици по избору ученика основних школа и гимназија

Боје којима ученици основних школа објашњавају себе на почетку истраживања:

плава, црвена, жута, зелена.

Непријатне боје за ученике основних школа на почетку истраживања:

црна, смеђа, роза.

Боје којима ученици гимназија објашњавају себе на почетку истраживања:

црвена, црна, плава.

Непријатне боје за ученике гимназија на почетку истраживања:

смеђа, неон, жута, роза.

Боје којима ученици основних школа објашњавају себе на крају истраживања:

црвена, плава, жута и љубичаста.

Непријатне боје за ученике основних школа на крају истраживања:

црна, смеђа, бијела и љубичаста.

Боје којима ученици гимназија објашњавају себе на крају истраживања:

црвена и подједнако: црна, бијела, љубичаста и плава.

Непријатне боје за ученике гимназија на крају истраживања:

жута, црна, бијела, неон.

Редослијед дана у седмици по избору ученика основних школа:

понедељак (жута боја),

уторак (црвена боја),

сриједна (плава боја),

петак (љубичаста боја),

недеља (бијела боја),

четвртак (зелена боја),

субота (црна боја) није оставила значајног утиска на основце.

Редослијед дана у седмици по избору ученика гимназија:

подједнако понедељак (жута боја) и сриједна (плава боја),

четвртак (зелена боја),

субота (црна боја),

петак (црна боја),

уторак (црвена боја) и недеља (бијела боја) нису оставиле значајан утисак.

Анализа ученичких одговора из пробног истраживања (Дрљача, 2016) показује сличне резултате. Посебно када су у питању одговори на питања која се односе на разлоге укључивања у истраживања, очекивања од истраживања, осјећањима које изазивају боје, било да се ради о пријатним или непријатним осјећањима, али и претходним искуствима, крајњим резултатима очекивања и примјенама боја. Избор омиљених боја у пробном истраживању на почетку пројектне седмице био је следећи: *црна, црвена, плава*. Након истраживања: *црна, плава, црвена*. За непријатну боју на почетку истраживања већина је издвојила: *жуту, розу и зелену*. На крају истраживања за непријатне боје добијени су готово идентични одговори онима са почетка седмице, такође велики број ученика је одговорио да нема боју која им је непријатна. Занимљиво да су за дан који је на њих оставио највећи утисак изабрали дан који је био у знаку жуте боје, а у питањима и на почетку и на крају истраживања, жуту наводе као

најнепријатнију. Иза првог дана *понедељка* долази *уторак* (црвена боја), затим *петак* (љубичаста боја), *недељка* (бијела боја), *субота* (црна боја), *четвртак* (зелена боја) и *сриједа* (плава боја).

Поредећи резултате из пробног истраживања и истраживањаведеног у сврху израде дисертације може се закључити да су се ученици, било да се радило о основним школама или гимназијама, скоро из истих разлога определијелили за истраживања, имали су слична очекивања, разлоге због чега се опредјељују или не прихватају одређене боје.

Узимајући у обзир да је пробно истраживање проведено само у гимназијама, не и у основним школама, омиљене боје су исте у оба истраживања (црна, црвена, плава), а на крају истраживања дошло се такође, до идентичних налаза. Без обзира да ли је у питању раније истраживање или истраживање које је описано у раду ученици свих узраста имају приближно иста знања о бојама прије истраживања. Генерално са малим знањем о бојама сви учесници у оба истраживања виде приближно сличну примјену боја: у ентеријеру, гардероби, разумијевању умјетности и слично. Разлика се може уочити у избору боја са почетка седмице и на крају седмице (Табела 13).

Табела 13

Поређење налаза из одговора на питања с почетка и краја истраживања, пробног истраживања (Дрљача, 2016) и истраживања описаног у дисертацији

Избор боја којима се учесници описују у пробном истраживању на почетку пројектне седмице:
црна, црвена, плава.

Избор боја којима се учесници описују у пробном истраживању на крају пројектне седмице:
црна, плава, црвена.

Избор непријатних боја у пробном истраживању на почетку пројектне седмице:
жута, роза и зелена.

Избор непријатних боја у пробном истраживању на крају пројектне седмице:
жута, роза и зелена.

Редослијед дана у седмици добијен у пробном истраживању:
понедељак (жута боја),
уторак (црвена боја),
петак (љубичаста боја),
недељка (бијела боја),
субота (црна боја),
четвртак (зелена),
сриједа (плава).

Избор боја којима се учесници основних школа описују у описаном истраживању у дисертацији, на почетку пројектне седмице:
плава, црвена, жута, зелена.

Избор боја којима се учесници основних школа описују у описаном истраживању у дисертацији, на крају пројектне седмице:
црна, смеђа, роза.

Избор боја, којима се учесници описују, истраживање за израду дисертације, почетак пројектне седмице, гимназије:

црвена, црна, плава.

Избор боја, којима се учесници описују, истраживање за израду дисертације, крај пројектне седмице, гимназије:

смеђа, неон, жута, роза.

Избор непријатних боја за ученике основних школа, на почетку истраживања, истраживање описано у дисертацији:

црна, смеђа, роза.

Избор непријатних боја за ученике основних школа, на крају истраживања, истраживање описано у дисертацији:

црна, смеђа, бијела и љубичаста.

Избор непријатних боја за ученике гимназија, на почетку истраживања (истраживање описано у дисертацији):

смеђа, неон, жута, роза.

Избор непријатних боја за ученике гимназија, на крају истраживања (истраживање описано у дисертацији):

жута, црна, бијела, неон.

Редослијед дана у седмици добијен у истраживању приказаном у дисертацији (основне школе):

понедељак (жута боја),

уторак (црвена боја),

сриједа (плава боја),

петак (љубичаста боја),

недјеља (бијела боја),

четвртак (зелена боја),

субота (црна боја) није оставила значајног утиска на основце.

Редослијед дана у седмици добијен у истраживању приказаном у дисертацији (гимназије):

подједнако *понедељак* (жута боја) и *сриједа* (плава боја),

четвртак (зелена боја),

субота (црна боја),

петак (црна боја),

уторак (црвена боја) и *недјеља* (бијела боја) нису оставиле значајан утисак.

Анализа ученичких дневника

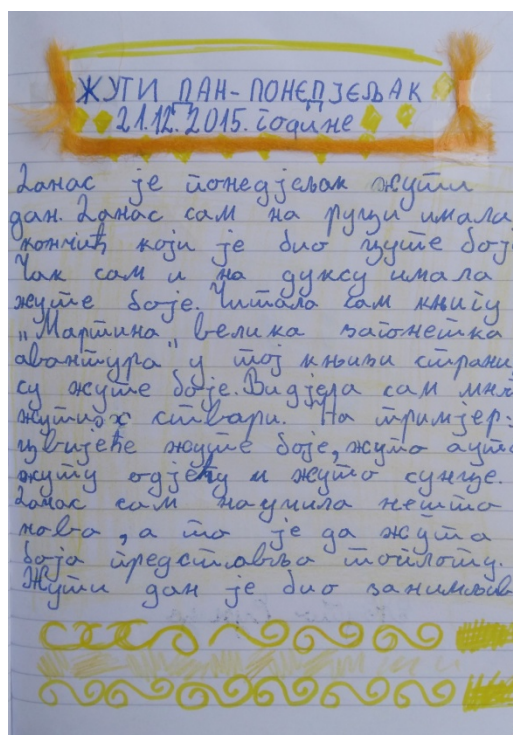
Анализа дневника ученика из основних школа нуди сљедеће закључке;

Ученици у основним школама су са радошћу приступили истраживању, а воља за истраживањем није посустала све до краја истраживања. Такав, озбиљан приступ, који показује заинтересованост потврђују не само описи њихових активности у дневницима, него и начин на који су се потрудили да украсе странице дневника. Користећи различите оловке и колаже ученици су украшавали сваку страницу, доводећи је у везу са бојом која је била одређена за дан (Слике 16 и 17).

Код ученика основних школа посебно је изражена међусобна комуникација ученика, док поједини дневнички записи свједоче о веома интересантној комуникацији истраживача са члановима уже породице, родитељима, браћом и сестарама, али и са људима које су случајно сретали.

Примјер дневничког записа ученице основне школе С. М.³

„Уторак је, крећем у школу, обукла сам црвену мајицу, црвени шал и нокте сам налакирала црвеном бојом. Питала сам маму шта мисли о црвеној боји, рекла ми је да је то њена омиљена боја. Питам возача аутобуса, он ми каже да црвена означава љубав и срећу. Питам мени непознату дјевојку на станици шта мисли о црвеној боји, гледа ме јако збуњено и одговара ми вулгарно... Путем ка кући срећем комшију и питам га шта мисли о црвеној боји, каже ми да идем кући и да се не глупирам. Након неког времена долази тај комшија мојим родитељима и каже како се понашам јако чудно. И прича мами и тати шта сам га питала, мама и тата се смјешкају и објашњавају му зашто сам га то питала. Људи имају различита мишљења о црвеној боји. А моје мишљење је да је та боја веома лијепа, када је неко спомене, сјетим се нечега лијепог из живота, што значи да буди срећу и радост у мени. Има пуно ствари црвених око нас и у самим нама.“



Слика 16: Истраживачки дневник,
ученица VII разреда, ОШ „М. Црњански“,
Поточани.

Ученици основних школа су ведрог духа, њихови записи скоро да немају негативних асоцијација на боје и за сваку боју заузимају позитиван став. Највећим дијелом су запажали боје у непосредној околини, закључујући да прије истраживања нису ни били свјесни присуства одређене боје. Осим интервјуа доводили су

³ Све приказане изјаве учесника, у виду дневничких записа, дате су у децембру 2015. године.

проживљена осјећања у везу са бојама, те давали властита значења појединим бојама. А неки ученици су дозволили себи поетично лутање свијетом боја.

Ученица основне школе Ж. Ж.

„Сриједа – плави дан. На мору осликава се плаво ведро небо. На плавом небу забљештало је сунце. Мој плави папагај као да је украо боју мора. Моја птица је полетјела. Покушала сам да је ухватим, али нисам могла да га видим зато што је био исте боје као и небо. Већ сам мислила да се изгубио, али срећом слетио је на једно зелено дрво.“

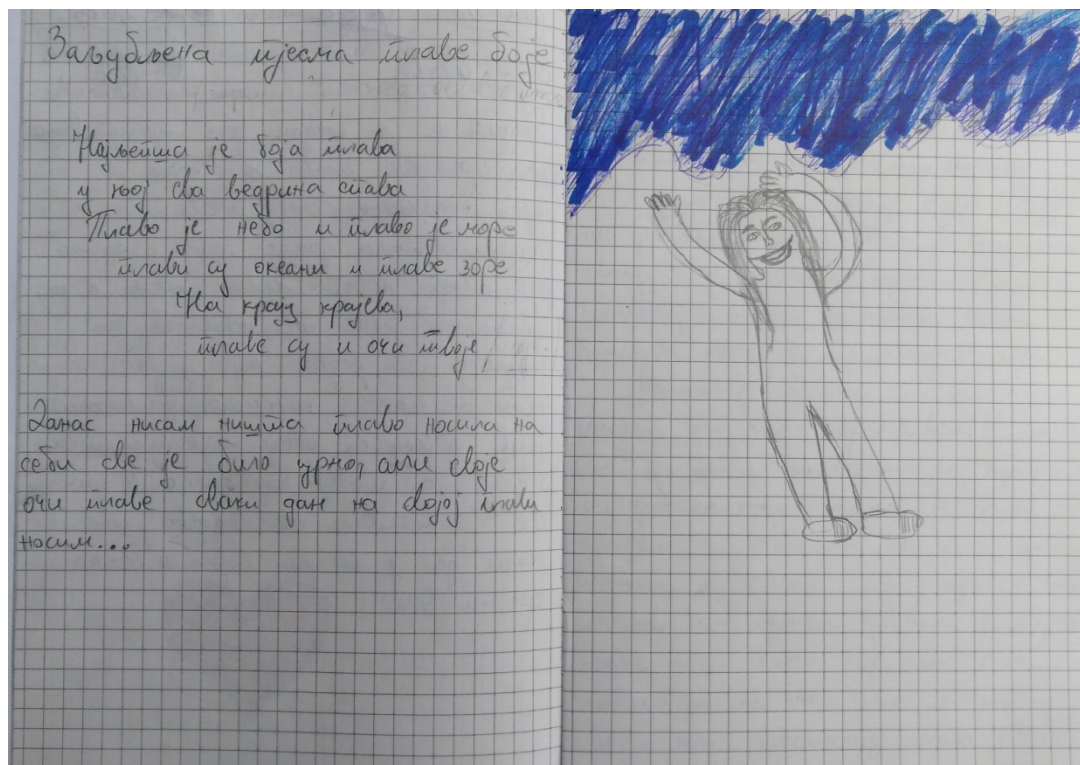
Дневници ученика основних школа, као и ученички дневници из пробног истраживања (Дрљача, 2016) показују непристајање појединих наставника на комуникацију са ученицима изван строго одређене теме коју налаже наставна јединица за њихов предмет.

Ученица основне школе Н. З.

„Данас на првом часу биологије наставника Ж. смо питали шта мисли о црвеној боји, а он нас је „испалио“ и није нам хтио ништа рећи. Касније смо га опет питали, а наставник је рекао да неће да нам одговори. И онда када смо излазили опет смо га питали, ни тад није хтио да нам одговори. На другом часу питали смо наставницу Г. и она је рекла да јој црвена боја представља срећу, радост... Трећи час имали смо њемачки Дејан је питао наставницу шта јој представља црвена боја, наставница је одговорила да воли црвену боју, да има црвени ауто и да црвеном хемијском прегледа радове. На четвртом часу нисмо наставницу ништа питали јер није била расположена. На петом часу наставница Р. је питала тако да ни тај час нисмо никога питали за мишљење о црвеној боји. На часу вјеронауке одлучила сам да питам наставника Г. о црвеној боји, он ми је рекао да не мисли ништа посебно о њој и да је иста као остале боје. Истина, наставник је нешто рекао о црвеној боји, али ја сам то заборавила...“

На овакве и сличне примјере у којима наставници нису вољни да „сарађују“ срећемо на неколико мјеста у истраживачким дневницима. Управо слични примјери односа наставника према „активном“ ученику дају за право да се позабавимо тим проблемом. И управо наведени однос наставника оправдава све више увођење конструктивистичке парадигме у актуелно образовање, у којем ће настава бити усмјерена на ученика и у којој ће он постати субјектом наставног процеса.

Анализа дневника ученика гимназија показује да су скоро сви ученици имали приближно сличан план истраживања, који се односио на интервјуисање, најчешће ученика из разреда, описивали су асоцијације које одређене боје побуђују у њима, наводили су и намирнице које су користили у исхрани. За разлику од ученика основних школа видљиво је да су ученици гимназија за своје истраживање више користили услуге које нуди интернет. На тај начин су долазили до нових података и сазнања о бојама, али и текстова пјесама, музике и слично.



Слика 17: Истраживачки дневник, ученик IX разреда ОШ „М. Црњански“, Поточани.

Ученица гимназије, А. Н.

Плаво и живот

- иза плавих очију земља је гужвала старе списе и мастило је постајало прах који расте на рукама и траје вјечно.
- небо над Паризом је чисто у непрегледном плаветнилу, толико, да можеш у његовој истини видјети одраз свог срца уколико довољно пажљиво ослушнеш музику вјетра.
- у рату је бјежао испред метака, за собом остављао огњиште и сав живот, али је носио слике из дјетињства сачуване у албуму плавих корица и натписа „О једном Кости“
- сваког шеснаестог децембра Кандински и ја се сретнемо у парку на крају непознате улице, размијенимо пар погледа и честитамо почетак живота док нијемо посматрамо његово вјечно Плаво небо.

- плава крв не одговара за своје поступке (тако је учили још у колијевци).
- плава ријека пада из облака, звијезда се сруши на постељу плавог чуперка (дјетињство: Мика Антић, Плави чуперак), испод праменова косе заигра мистичан поглед тишине. Ућутасмо на мјесту гдје огледало показало небо.

- на плавим страницама полако израстају ликови свијета магле, језера и ријека.
- „...да летим ко други тражим право, склопићу руке и мислити плаво...” (С. Илић и Балканика – Плава птица)
- плавим те загрљајем сачувах од прљавих погледа изгубљене стварности.
...јер, у мојим ногама живи мисао о далеким путевима.
- вољела је записивати ријечи плавим пером које јој је поклонио брат док је још у себи чувао срце.
- мајка има плаве очи, и чак и када јој зора роси лице, плаво (никада) не губи своју искрену љепоту
- долетио је далеки сан на плави кухињски сто и плесао док се ваздухом ширио мирис цимета....спознах живот тамо гдје се прекину конач прошлог и будућег. Под окриљем дана који је корачао планинском ријеком, настаде тишина. Срећа је мисао која ћути у покожици крзна. У плаво се огрнух док је вјетар јурио пољем истине.
На крају сваког дана, плаво (у теби и мени) јесте.
...плаво као код Монеа (импресија)
Плава ноћ и Ван Гог.
Јер, плаво изнад мог тијела је вјечно.
...а вјечност вриједи само ако је гледаш очима једноставности.

Ученица гимназије, Ј. О.

Зелена боја ми је стварно испразна. Не повезујем је са бојом природе, и стварно сам се трудила и размишљала о њој, али ништа. Једино што ми је пало на памет је мој професор гитаре, који је најбољи човјек којег сам упознала, јер смо увијек заједно посматрали колико је дрво на које гледамо из наше учионице пролистало. Дан ми је био тако никакав. Ваљда је ово једина боја у којој се не проналазим никако. Зелена је боја првих очију које сам угледала, односно очију моје мајке. Она ме не разумије, односно не разумије како се не повезујем са зеленом. Тако да, знам да овај извјештај и није нешто посебно, али другачије није могло.

Ученик гимназије, Ђ. М.

Моја емоција је страхопоштовање. Ја се плаве не бојим, заправо је дубоко поштујем и дивим јој се. Она је непозната, непрекидна и као привлачан предатор. Страх је паралишућа емоција. Страх је природан рефлекс али замагљује чула и спријечава да се ужива у било чему. Али као и цигарета међу мојим уснама, он је ништа док ја не одлучим супротно, док му ја не дам шансу, ништа је док ја не створим пламен.

Ученица гимназије, Б. Г.

Моје мишљење о љубичастој боји: Та мистериозна и тајанствена боја асоцира на магију, мудрост, екстравагантност...Такође, за мене представља креативност. Сматрам да је љубичаста приказана као боја која има највише нијанси од свих боја. Врло је ријетка боја у природи. Најљепше нијансе љубичасте долазе из неба, када сунце залази и ноћ се ближи. Тамно љубичаста изазива фрустрацију и осјећај туге у мени.

Ученица гимназије, А. П.

Мишљења других људи и утицај жуте боје на њих: "Жута боја обично по мени представља чежњу за нечим, најчешће за неким догађајима када се осврнемо уназад. Нека сјећања, успомене, тј. она у нама највише изазива неке емоције. Исто тако на неки начин нас смирује. Када обучемо жуту боју на први поглед изгледамо упечатљиво. Веома брзо особама око себе скренемо пажњу. Исто тако жуте ствари чине нас одмах свјетлијим, прозачнијим и сигурнијим. По мени једна од најоптимистичнијих боја. Колико је упадљиво толико је топло и крхко (све зависи од нијансе). Када неко спомене жуту храну прво на шта помислим јесте воће, које је веома битно за здравље и интелигенцију. Када видимо уопштено нешто жуто, а да је јестиво, изгледа већ погледом примамљиво и онда нас још више копка да пробамо то јело. Такође и таква храна већ погледом на њу даје човјеку неку снагу и улијева оптимизам."

Ученица гимназије, А. К.

Нека од мишљења о жутој боји: Ја мрзим ту боју, а ни сама не знам што...

Ученица гимназије, Н. Т.

ЦРНА

Празнина и безгласје.

Црно се увукло под нокте.

Кисела киша нагриза очи, остају само дупље.

Штакори једу остатке неког трупла.

Из љубичастих му рана излази гној што воња

Лик са кукуљицом

Крст му око врата

Он у наручју држи дијете, обечашћено

Више нема чистоће

Падамо; Јуда нас држи за руку

Празнина и безгласје.

Ученица гимназије, А-М. П.

Залени дан

Под ногама борове иглице, у глави поље конопље. Кратак је фитиљ здравља. Димна бомба гори. Без великог премишљања облачимо зелени дан на себе. Вођени мишљу да нисмо маховина прилијепљена за традиционалистичка размишљања да су ванземаљци зелени. Поредани као јелке, накићени киселим осмијехом, можда и не изгледамо као људи са ове планете. Овај дан не одише здравим разумом зелене боје прољећа. Код нас је пао снијег и заледио све зелене површине. Одише зелена љубав. Живи зелена нада.

Дневнички запис наставнице ликовне културе Р. П.

17. децембар 2015.

Залени дан

Имам зелени упаљач. Забољела ме кичма, добила сам лијек у зелено-бијелој кутијици. Давно сам примијетила да је небо у свануће најбогатије, а зелена је у том дијелу дана племенита. Небо – зелена! Када букет дуго стоји у прозирној стакленци, вода постане зелена и мирис кад вадим букет да бих га бацила је зелен. Дуго сам мислила да су плаве очи у ствари зелене. Зелена ме позива у прошлост. Зелени су били зидови из којих су расле бијеле гљиве у соби која је била сестрина и моја цијелих пет година. Зелена је боја Духа светог. Зелену волим и не разумијем у свим њеним појавностима.

Дневнички запис наставнице српског језика М. Т.

Дан почиње оптимистично. Данас је дан црвене боје. Стављам црвене наушнице и црвени шал. Црвени кармин? Што да не! Возим црвени ауто и у торби је црвена фасцикла, роковник и оловка. Данас исправљам писмене задатке. Биће црвених петица.

Моја прва асоцијација на црвену боју је црвени џемпер. Ја нисам црвени џемпер...

Људи баш нису спремни на комуникацију, поготово математичари и физичари. Дјеца су отворенија. Њихове асоцијације на црвену су: врисак, комунизам, крв, Србија, Црвена Звезда, кармин...

Одрасли дају сличне одговоре: СДП, СНСД, ...

Сјетих се црвених макова и сатенске машинске коју сам везала маци око врата. Бјежала је у житна поља од несташног дјетета. Поља су била ишарана маковима. Тада сам још сањала да летим. Отиснула бих се са терасе, замахнула руком и одлетјела иза брда.

Црвена боја је боја празника и потрошачког друштва.

Како дан одмиче постајем нервозна и уморна. Асоцијације на црвену су можда због тога негативне. РЕД АЛЕРТ, рубеола, болест, упаљени крајници, коњуктивитис и опекотине од сунца. Ране! Мрзим црвену. Напорна је, заморна је, хистерична и нападна. Толико црвене око мене. Фуј!!! Помисао на разапетог Исуса се мијеша са сјећањима на Божић. Опет враћање на дјетињство. Тетка Јелка, вино и свечано постављен сто. Капљице просутог вина по столњаку. Волим тетку. Много. ...

На основу поређења истраживачких дневника, учесника из основних школа и гимназија можемо закључити да се ток истраживања није у великој мјери разликовао. Ученици основних школа и гимназија су водили дневничке записе. Уочавали су боје у окружењу. Дозволили су да им боје побуде одређене асоцијације. Проналазили су симболичка значења за боје или су их сами одређивали. Велики дио учесника из свих школа су своје истраживање базирали на интервјуисању људи из окружења. Приликом интервјуисања многи људи нису били расположени да сарађују, док су неки, попут појединих наставника радо давали мишљења о бојама, или чак постајали дио истраживачког тима. Поједини наставници било у основним школама или гимназијама, нису били вољни да дају одговоре на постављена ученичка питања, што потврђује неколико дневничких записа, нпр. на питање о црвеној боји професорица психологије дала је одговор да „не воли црвену боју и да нема мишљење о њој“.

Једине разлике које се могу уочити, када поредимо дневнике основних и средњих школа, јесу те да су дневници основних школа послужили ученицима да испоље своју креативност украшавајући оловкама и колажима странице дневника, док су ученици гимназија већим дијелом своје записе водили на рачунару. Сљедећа разлика се огледа у томе да су се ученици основних школа више базирали на истраживање у непосредној околини, док су ученици гимназија користили могућности које нуди

интернет да би дошли до одређених спознаја о бојама, да би пронашли одговарајуће текстове и музику.

Видљиво је да су ученици гимназија имали потребу да се у свом писању више посвете интроспекцији, из чега се може закључити и препознати њихов поглед и став према окружењу и свијету. Из истраживачких дневника ученика гимназија можемо јасно видјети њихов однос не само према околини, него и према животу. Често су такви дневнички записи прожети носталгијом, тугом, сјетом, али и песимизмом. Можда разлоге требамо тражити у неријетко претјераним очекивањима школе и околине од ученика. Тада у ученику од много различитих непожељних емоција може да се развије страх од неуспјеха. Сузић (Suzić, 2006) сматра да, ако дијете одраста у сталном страху, ако се ова емоција јавља и када треба и када не треба, може се десити да развије афективни стил понашања који га води ка негативном кругу емоција. Крстићева (Krstić, 2008) о настајању појма о себи и социјалним утицајима на адолесцента, закључује да информације које адолесцент добија о себи од значајних особа из свог окружења, представљају основни извор информација о себи. У почетку највећи значај имају родитељска очекивања и процјене, које затим уступају своје мјесто вршњачкој групи.

Добијени налази су у потпуности у складу са пробним истраживањем (Дрљача, 2015) у којем су ученици такође у истраживачким дневницима биљежили битна искуства до којих су долазили, властита запажања, ставове, туђа размишљања, емоционална стања у односу на одређене боје, однос околине према бојама, али и могући начин примјене стеченог знања у току истраживања. Проживљено искуство у току истраживања, може бити веома битно за ситуације у свакодневном животу, али и у ученичком тумачењу умјетничких дјела насталих у двадесетом вијеку, а и касније.

Форуми ученика учесника пројектно-истраживачке седмице те анализа садржаја форума и интроспекцијских извештаја ученика и група

Форуми поводом „Седмице боја“ одржани су у свим школама у којима је организовано истраживање. У форуму организованом у Основној школи „Милош Црњански“ Поточани учествовали су скоро сви учесници истраживања. Осим њих била је присутна већа група ученика који су повремено давали своја запажања о „Седмици боја“. Форуму су присуствовали директор, педагог и психолог школе. Форум је започео кратким излагањем ученика и описом на који начин су истраживачи извели истраживање. Њихово излагање је идентично описима у дневницима. Највише су се

базирали на запажање боја у окружењу, прилагодили су одјећу и храну тематски по бојама и тражили су од других мишљење о бојама. Најчешће су радили цртеже одређених боја. Истакнули су, да приликом интервјуисања одрасли људи нису расположени за разговоре и давање властитог мишљења, али и то да чланови породице немају времена и нису се могли озбиљније посветити њима и њиховим питањима. Неки од учесника у дискусији су прочитали из својих дневничких записа мишљења других о бојама.



Слика 18: Форум „Седмица боја“, Гимназија „Св. Сава“ Приједор

За занимљива мишљења су издвојили: „Бака каже да воли црвену због прошлости“, „Човјек који се бави пољопривредом воли зелену боју“. На питање ученика зашто је црвена црвена, а није кафена, ко јој је дао то име, ученици су давали веома занимљиве одговоре. Сличних питања током форума било је неколико, од различитих ученика. Једна ученица је изјавила да је током „жутог дана“ била веома срећна и није била љута, иначе се због ситнице наљути. На приједлог наставнице неколико ученика је прочитало краће пјесме које су посветили боји. На питање да ли су и колико користили услуге које нуди интернет ученици су се изјаснили да су користили Фејсбук ради комуникације са друговима, док су их испитивали о бојама. И да су помоћу интернета сазнали информације о бојама које нису знали. Мањи број ученика је објављивао фотографију рада на свом Фејсбук профилу. Ученици у дневницима нису записали да су током истраживања користили услуге интернета, док је током форума

неколико ученика казало да су се служили интернетом, посебно Фејсбуком. Један ученик је подијелио са осталим учесницима веома занимљиво искуство које је имао на друштвеним мрежама. Поставио је питање о боји у групу која броји око шездесет хиљада чланова, од свих шездесет хиљада чланова групе само је њих петнаест одговорило на његово питање. Ученици су и том приликом закључили да многи нису расположени за дискусију на сличне теме, више их интересују актуелни догађаји из свакодневице. На питање који им је дан у седмици био најинтересантнији, одговорили су да је то понедељак, дан посвећен *жутој* боји, неки су рекли да су баш тад завољели жуту боју.



Слика 19: Форум „Седмица боја“, Гимназија „П. Кочић“ Нови Град

Одговор се можда налази и у симболици жуте боје за коју Трстењак (Trstenjak, 1987, стр. 226) пише да је жута боја сунца, добро уочљива, уједно и сигнал за опасност, исто тако добар стимуланс за око као видни орган, а преко њега за нервни систем, на који угодно дјелује. Зато је жуто психолошки најрадоснија боја и као „боја сунца“ у видном спектру заузима највећи обим. У одређеним нијансама умирује нерве, па се због тога употребљавају и као хромотерапеутско средство. Подстрек је духовног рада и као таква је „интелектуална“ и „идеалистичка“ како је стручњаци називају у помањкању специфичних израза. Многи су се сложили да су жуту изабрали због тога јер је понедељак и први дан истраживања.

„Седмица боја“ им је омогућила да обрате више пажње на боје, да размишљају о њима, што је довело до тога да коригују, а у неким случајевима потпуно промијене мишљење о бојама. Корист од истраживања виде у томе што су током пројектне седмице побољшали међусобну комуникацију, научили много о бојама, о људима, склопили нова пријатељства. Искуства из истраживања ће им помоћи при практичном раду, цртању, комбиновању гардеробе, уређењу ентеријера. Учесници у форуму су предлагали да истраживање траје дуже, али и да се слична истраживања организују и из других предмета. Предложено је и да се изводи из дневника објаве у школским новинама. Један приједлог је био да школска табла буде жута, а креда плава. „Када видим жуту боју заболи ме грло“. Форум је трајао сат времена и десет минута. Слични резултати су добијени на дискусијама одржаним у подручним школама школе „Милош Црњански“, али и у основној школи „Никола Тесла“ у Прњавору, са значајно мањим бројем учесника у форуму.

Форуми поводом „Седмице боја“ за ученике гимназија организовани су у гимназији у Новом Граду и у гимназији у Приједору. Већина ученика који су учествовали у истраживању присуствовало је и форумима. Оба форума су имала сличан ток. На почетку учесници су у кратким цртама описали на који су начин реализовали своје истраживање и на које су потешкоће наилазили. Посебно су занимљива била интроспекцијска запажања, али и искуства других људи које су истраживачи интервјуисали. Током истраживања наилазили су на неочекиване ситуације из којих су углавном нешто ново научили. Веома је важна комуникација коју су остварили током истраживања. За један од основних проблема који се наметао током форума јесте због чега људи не дају значаја бојама колико би требали, али и питања попут „Зашто људи уопште нису спремни на комуникацију која им је понуђена“. Закључили су да већина људи не размишља много о појединим битним догађајима који се дешавају скоро свакодневно и да је такав однос човјека према себи, природи и друштву управо један од озбиљних разлога због чега је савремен човјек све више усамљен и отуђен. За дан који је на њих оставио најјачи утисак већина их је изабрало понедељак, жути дан. По свједочењу једног ученика један дјед му је рекао да не воли жуту боју јер га она подсећа на паленту коју му његова жена куха сваки дан, јер не смије ништа друго јести, те за њега она представља смак свијета (тачније, некакав бљесак), рекао је и да има мачка који се зове Жућко. Више од пола учесника у истраживању је већ имало истраживачко искуство из прошлог истраживања. Форуми су били прилика да се ураде поређења са првог и другог истраживања. Углавном разлог због чега су се одлучили на

друго истраживање је тај да се боље организују за друго истраживање, да наставе гдје су стали, прошло истраживање им је дало нове идеје. Мада су нека питања остала неријешена и у другом истраживању, попут питања ученика: „Због чега је тинта плава?“.



Слика 20: Форум „Седмица боја“, Основна школа „М. Црњански“ Поточани

Док је трајао форум ученицима је понуђено да прочитају дијелове из дневника, тако су присутни имали прилику чути веома занимљива запажања о бојама, али и стихове који су настали у данима док је истраживање трајало. Ученици су закључили да су многи људи били укључени у истраживање иако званично нису били у групи истраживача. Један ученик је истакнуо да боја не треба бити схваћена по предмету (као симбол, или стереотип) него предмет по боји као једном од суштинских дијелова истог. Закључено је да боје веома утичу на наше расположење, иако их ми свјесно не примјећујемо и често не обраћамо пажњу на њих. Указали су на то колико боја може да опише карактер особе која користи боју, од гардеробе до боје фасада кућа у којима живе. Закључили су да је код нас присутна велика шароликост, како у самим облицима грађевина тако и у избору боја фасада, сматрају да је у питању углавном неукус, који је проузрокован највише мањком образовања људи, мада неки сматрају да се узроци могу тражити и у лошој материјалној ситуацији. Једна ученица је своје истраживање провела у центру за дјецу ометену у развоју и истраживала о ефектима сензорне собе. Сугерисано је да би се људи више требали посветити лијечењу бојама. Ставови ученика

су оправдани јер по мишљењу аутора публикације Етнографског музеја у Загребу (2009, стр. 11) психолози нас уче како поједине боје могу подстакнути наша осјетила, утицати на понашање или изазвати одређено расположење. Боје могу изазвати аутоматску несвјесну реакцију. То се дјеловање темељи на доживљају који смо најчешће имали уз одређену боју.

Током трајања форума ученици су наставнике поредили са бојама, на тај начин се могао видјети јасан однос ученика према наставнику, али и професионални однос наставника према ученику. Наглашено је да је битна интелектуална, али и емоционална зрелост људи за разумијевање боја. Ученици су предложили да будућа истраживања трају дуже, исто тако да боје не буду строго одређене по данима. Многи учесници су се сложили да је проведено истраживање само почетак истраживања које ће трајати читавог живота. Осим ученика учесника у истраживању, дискусији су присуствовали и заинтересовани наставници, педагози, психолози и директори школа. Оба форума су трајала приближно сат времена. Ради документовања, форуми су фотографисани (Слике 18, 19 и 20), а ученици који су учествовали у истраживању награђени су оцјеном. У просторијама у којима су организовани форуми у обе школе приређена је изложба ученичких фотографија које су настајале током истраживања. Касније су фотографије изложене у холу школе, а неки су изводи из дневника, кориштени у секцији књижевног клуба и секцији српског језика.

Током пробног истраживања (Дрљача, 2016) форуми посвећени „Седмици боја“ одржани су у гимназијама у Новом Граду и у Приједору. Ток форума је био сличан приређеном форуму у сврху израде дисертације. Ученици су дошли до сличних закључака. Посебну су пажњу посветили интервјуима. Из чега изводе закључак да људи генерално избјегавају да дају одговоре на питања, посебно када су питања неочекивана и једноставна, као што је случај са бојама. Други закључак је да се са дјецом лакше остварује комуникација и да се једноставније долази до одговора. Одрасле особе у почетку најчешће не размишљају док дају одговоре, тек након одређеног периода почињу да озбиљније приступају постављеном питању. За комуникацију су више били расположени људи просте и старије гардеробе, него они који су на себи имали „пословна“ одијела и другу атрактивну одјећу. Посебно за непристојне, некомуникативне саговорнике ученици наводе полицајце. Као посебно срдчане и расположене за комуникацију издвајају трговкиње. За омиљене боје људи углавном бирају топле боје. Посебно наводе дане у којима су промијенили мишљење о

боји која им је дотад била непријатна, посебно истичући први дан, у знаку жуте боје. За непријатну боју издвојили су розу боју. Истичу да су много научили о бојама, о себи и другима, стално потенцирајући ставове околине и друштва које је препуно предрасуда.

Из наведеног се може закључити да се форуми пробног истраживања и истраживањаведеног у сврху израде дисертације нису битно разликовали, по садржају дискусије, нити по резултатима и закључцима који су се изводили током форума.

Делфи поступак о могућим промјенама у настави ликовне културе до 2025. године

Делфи-метода (*Delphi-metoda*) је добила име по познатом светишту старих Грка гдје је пророчица Пителија, смишљала своја пророчанства. Данас се та метода доста примјењује у прогнозама промјена у различитим подручјима науке, умјетности и културе. Особа која организује, усмјерава односно координира рад експертне групе за потребе делфи методе зове се фацилитатор (енгл. *facilitator*) или водитељ. Овдје је та особа названа „водителј“ поступка. Делфи поступак је систематска интерактивна метода предвиђања за процјењивање могућих сценарија догађања од стране независних стручњака. Делфи методу у овом истраживању користили смо за испитивање процјена и ставова експерата по питању методике наставе ликовне културе. Овдје смо експертима сматрали наставнике ликовне културе који најмање пет година раде у основним школама односно гимназијама у Републици Српској.

Водитељ је припремио питања и приједлог иницијалних ставова, послао упитнике (Прилози 9, 10 и 11) и упуте учесницима (Прилог 8). Питања су састављена на основу двадесет описаних часова конструктивистичке наставе ликовне културе, реализоване током школске 2015/16. године у двије основне школе и двије гимназије у Републици Српској, али и на основу истраживања и изведених закључака приказаних у новијој стручној литератури (Преглед индивидуалних и тимских проучавања проблема из контекста методике наставе ликовне културе).

Учесници су самостално одлучили да ли желе учествовати у овом пројекту, а могли су касније, након сваког круга одустати. Водитељ је имао очекивања да главне ставове потврди или одбаци у три круга размјене мишљења. Водитељ је сакупио

мишљења, анализирао добијене одговоре те координирао размјене мишљења експерата који се међусобно не познају нити сусрећу у вријеме трајања делфи поступка.

Након сваког круга, водитељ је израдио резиме без навођења ауторства о предвиђањима из претходног круга. Водитељ поступка је охрабривао и подстицао учеснике да преиспитају своје раније одговоре и ставове у свјетлу одговора других чланова групе. Водитељ је такође контролисао интеракцију међу учесницима обрадом података, филтрирањем неважних садржаја те додавањем нових тврдњи које су понудили учесници делфи поступка.

Коначно, процес се зауставио након трећег круга тако што је приближно постигнут прихватљив консензус о дилемама и почетним питањима. Учесници овог сценарија нису имали међусобну комуникацију о постављеним питањима него сваки учесник је самостално одговарао на питања и износио своја мишљења о главној теми (Методика наставе ликовне културе и ликовног васпитања у основним и средњим школама) те је слао своје одговоре путем имејла водитељу. Зеленика (Zelenika, 2000) наводи да се резултати научног истраживања примјеном делфи методе заснивају на усаглашеном научном мишљењу групе експерата, чија су знања увијек конзистентнија и поузданија од знања сваког појединог експерта.

Сви су учесници остали анонимни, чак и након израде завршног извјештаја. Такав модел рада експерата ослободио их је (до неке мјере) личних предрасуда, смањило "хало ефект", омогућавањем слободног изражавања мишљења јер учесници нису комуницирали директно и нису се видјели током трајања делфи сценарија.

Истраживање је реализовано у периоду од августа 2016. године до марта 2017. године. Позив да учествују у истраживању је упућен на шеснаест интернет адреса наставницима ликовне културе, од чега је на питања из првог круга одговорило њих десет. Питања за други круг су послана на десет адреса наставника који су одговорили на питања из првог круга. На питања у другом кругу одговорило је седам наставника. Истим принципом, као и у другом кругу, сачињена су нова питања и послана на седам интернет адреса. Од њих седам, троје је одговорило на питања за трећи круг. Наставницима је понуђено док дају одговоре на питања да покушају размишљати о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године у погледу важности за живот, у погледу начина организовања, у погледу садржаја и очекиваних компетенција код ученика итд.

Уз сваку понуђену тврдњу било је потребно да изабере број који означава степен њиховог слагања с том тврдњом, а бројеви су означавали:

- 1 потпуно се не слажем
- 2 не слажем се
- 3 не могу се одлучити
- 4 слажем се
- 5 јако се слажем

Опис првог круга делфи поступка

У први круг испитивања било је укључено шеснаест наставника ликовне културе. На питања из првог круга од њих шеснаест одговорило је десет наставника.

Тврдње из упитника, степен слагања са тврдњама и објашњења су сљедећа:

1. *Важно је мотивисати и укључивати ученике у тражење информација у вези ликовне културе.*

Степен слагања с овом тврдњом је сљедећи: слажем се = 4, јако се слажем = 6.

Одговори су били да ће бити важно мотивисати и укључивати ученике у тражење информација у вези ликовне културе. Тако ученици уочавају важност примјене ликовне културе у свакодневном животу. Биће подстакнути на самосталност у учењу. Ученици ће истражујући у областима ликовне културе моћи открити и друга поља интересовања ученика. нпр. некога ће привући биографије умјетника (будући историчари, писци, новинари...), некога анатомија тијела животиња (биолози), анатомија тијела човјека (медицинари), некога декоративност слике (аранжери, визажисти, цвјећари), итд. Биће потребно уложити много напора како би се ученицима омогућило да дођу до исправних спознаја о ликовној култури.

2. *Биће важно подстицати ученике на критичко мишљење (анализирање и вредновање) радова из подручја ликовне умјетности.*

Степен слагања с овом тврдњом је сљедећи: слажем се = 4, јако се слажем = 6.

Наставници сматрају да ће бити важно подстицати ученике на критичко мишљење (анализирање и вредновање) радова из подручја ликовне умјетности јер оно позитивно утиче на изградњу властитих ставова ученика. Развој критичког мишљења код ученика може му омогућити да препозна “кич” и да га разграничи од умјетничких вриједности. Властити ставови ће се моћи изграђивати код ученика и током слободног

времена. Вредновање властитог рада кроз расправу подстакнуће ученика да развија вокабулар, али и међуљудске односе.

3. *Подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима (нпр. зубар, хирург, архитекта, зидар, кухар, сластичар...)*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 3, слажем се 1 и јако се слажем = 6

По мишљењу наставника биће могуће подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима (нпр. зубар, хирург, архитекта, зидар, кухар, сластичар...). На тај начин ученици ће моћи препознати на конкретном примјеру значај ликовне културе. Код ученика ће се тако развијати прецизност, дисциплина, креативност, иновативност, машта. То ће бити веома важно ради тога што се оправданост ликовне културе као школског предмета свакодневно доводи у питање.

4. *У настави ће бити пожељно подстицати ученике на постављање најразноврснијих питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности те да самостално траже одговоре на та питања у свим доступним изворима.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 1, слажем се = 2 и јако се слажем = 7.

Одговори су гласили да ће ученицима бити омогућено да постављају најразноврснија питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности, те да самостално траже одговоре на та питања, у свим доступним изворима. Биће потребно ученицима давати конкретне смјернице током њиховог истраживања и подстицати их на међусобни дијалог. Пронађене материјале биће могуће објавити у школском часопису јер се на такав начин шире информације о ликовној култури. Биће омогућено ученицима да помоћу електронских начина комуницирања који су им доступни, дођу до информација, нпр. групе на Фејсбуку.

5. *Ученици ће бити подстицани на самосталан рад и већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године, а не само док траје настава.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 2, слажем се = 3 и јако се слажем = 5.

Ученици ће бити подстицани на самосталан рад и већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године, а не само док траје настава јер, током ваннаставних активности ученици испољавају у већој мјери своју креативност и слободу изражавања. Наставници сматрају да тако умјетност постаје начин живота. Ученицима ће бити омогућено да више уче на путовањима, али и током слободног времена у породичном окружењу и током дружења са пријатељима. Успјешно урађени задаци из ликовне културе током школске године подстакнуће ученике за бављење ликовном културом током читаве године? За квалитетне ваннаставне активности биће потребна већа улагања у образовање.

6. *У свакој школи ће код ученика и свих других наставника бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности.*

Степен слагања с овом тврдњом је сљедећи: потпуно се слажем = 1, не могу се одлучити = 2 и јако се слажем = 7.

Наставници су мишљења да ће у свакој школи код ученика и свих других наставника бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности. Дани, седмице посвећене ликовном стваралаштву придоносиће упознавању гостију школе с радом дјете и предметног наставника, пружиће ученицима одређену сатисфакцију приликом излагања радова, те их упутити да процес стварања на настави ликовне културе није узалудан. На тај начин ће се промијенити мишљење о ликовној култури, предмет ће бити значајније позициониран у друштву. Реализација таквог пројекта највише ће зависити од наставника.

7. *У програмима обавезног школовања биће потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности, јер ће у будућности бити важна компетенција естетски дизајн и креативно обликовање свих производа.*

Степен слагања с овом тврдњом је сљедећи: слажем се = 3 и јако се слажем = 7.

У програмима обавезног школовања биће потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности. У реализацији такве наставе биће успостављена сарадња наставника других предмета са наставницима ликовне културе. Такав рад највише ће зависити од мотивисаности наставника.

8. *Час ликовне културе треба бити резултат међусобне сарадње ученика те ученика и професора.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: јако се слажем = 10.

Час ликовне културе према мишљењу наставника биће резултат међусобне сарадње ученика те ученика и наставника јер опуштена и сарадничка атмосфера у разреду ученике релаксира и подстиче на размишљања. Потребно је користити више различитих метода рада. Ученици и наставници треба заједно да доносе одлуке о актуелним темама за рад.

9. *Извођење часа ликовне културе биће могуће у виду виртуелне учионице.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 3, слажем се = 2 и јако се слажем = 3.

Наставници сматрају да ће извођење часа ликовне културе бити могуће у виду виртуелне учионице јер је развојем технологије неопходна и метаморфоза образовног процеса у виду мултимедијалних учионица које би биле опремљене новим технолошким достигнућима које могу придонијети креативном процесу. За такав рад тешко да ће бити створени материјални услови. Понекад би такав рад био од користи али не стално, потребно се више посветити практичној настави.

10. *Непосредно тражење и употреба информација пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: слажем се = 4 и јако се слажем = 6.

Према мишљењу наставника непосредно тражење и употреба информација пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе. На тај начин ученици ће научити да у мноштву информација пронађу њима потребну. Могућности интернета ће се моћи користити и за комуникацију ученика и наставника између различитих школа. У многим нашим школама неће се стећи материјални услови за извођење такве наставе.

11. *Имате ли Ви неку идеју о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године, а која није споменута у претходним питањима?*

Идеје наставника су да ће се наставни процес у будућности из традиционалних учионица пренијети у посебно опремљене просторе (атеље), те ће се усмјерити ученици

који показују интерес ка креативном раду на начин да се умјесто појединих предмета изучава ликовна група предмета, нпр. цртање, вајање графика, итд. Постојаће организоване посјете галеријама уз стручно вођење кустоса изложби, ради што бољег усвајања знања из наставе ликовне културе. Оспособљавање се ученици за рад на „новим ликовним медијима“ нпр. фотографија, видео рад, дигитална штампа, итд. Организоваће се посјете свјетским музејима ради упознавања ученика са свјетским умјетничким наслеђем, посјете Академији умјетности те упознавање ученика са академским ликовним радом. Настава ће се организовати са већим нагласком на дизајн и рачунарско моделовање нпр. и што даље од табле и креде. У 2025. години ликовна култура ће имати час више и мање бројна одјељења. Инклузија ће се издвојити у посебна одјељења или посебне школе које ће имати стручно оспособљен кадар. Наставници ће имати веће компетенције, а самим тим и мања ограничења. Ученици ће се моћи користити различитим новим медијима у настави.

Опис другог круга делфи поступка

Питања у упитнику за други круг састављена су на основу одговора наставника из првог круга. На постављена питања од десет наставника одговорило је њих седам.

Тврдње из упитника, степен слагања са тврдњама и објашњења су сљедећа:

1. *Важно ће бити мотивисати и укључивати ученике у тражење информација у вези ликовне културе. Тако мотивисани ученици уочавају важност примјене ликовне културе у свакодневном животу. Биће подстакнути на самосталност у учењу. Ученици ће истражујући у областима ликовне културе моћи открити и друга поља интересовања ученика, нпр. некога ће привући биографије умјетника (будући историчари, писци, новинари...), некога анатомија тијела животиња (биолози), анатомија тијела човјека (медицинари), некога декоративност слике (аранжери, визажисти, цвјећари), итд. Биће потребно уложити много напора како би се ученицима омогућило да дођу до исправних сазнања о ликовној култури.*

Степен слагања с овом тврдњом је сљедећи: не могу се одлучити = 1, слажем се = 1 и јако се слажем = 5.

Адекватном мотивацијом, према мишљењу наставника, код ученика ће се развијати самопоуздање, индивидуалност, од чега ће такође, зависити резултат успјеха ученика. Предмет ликовна култура ће се моћи интегрисано изучавати са другим предметима. За предмет ликовна култура постојаће прилагођени уџбеници, са примјереним задацима, а на основу којих ће се лакше остварити интегрисана настава.

2. *Биће важно подстицати ученике на критичко мишљење (анализирање и вредновање радова) из подручја ликовне умјетности, јер оно позитивно утиче на изградњу властитих ставова ученика. Развој критичког мишљења код ученика може му омогућити да препозна “кич” и да га разграничи од квалитета, тј. од умјетничких вриједности. Властити ставови ће се моћи изграђивати код ученика и током слободног времена. Вредновање властитог рада кроз расправу подстакнуће ученика да развија вокабулар, али и међуљудске односе.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 1, слажем се 2 и јако се слажем = 4.

Наставници сматрају да ће се подстицањем критичког мишљења код ученика преко дијалога са колегама, путем анализе ликовног дјела омогућити ученику да боље спозна ликовне елементе и да их разумије. Развијањем критичког мишљења ученицима ће бити омогућено да разликују кич од квалитетног умјетничког остварења. За адекватно развијање креативног критичког мишљења биће потребно да професори разредне, али и предметне наставе буду више упућени у подручје ликовне умјетности.

3. *Биће могуће подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима (нпр. зубар, хирург, архитекта, зидар, кухар, сластичар...). На тај начин ученици ће моћи препознати на конкретном примјеру значај ликовне културе. Код ученика ће се тако развијати прецизност, дисциплина, креативност, иновативност, машта. То ће бити веома важно јер се оправданост ликовне културе као школског предмета свакодневно доводи у питање.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не слажем се = 1 и јако се слажем = 6.

У 2025. години према мишљењу наставника, оствариће се већа повезаност ликовне културе са свим сферама живота и рада. За тако нешто биће потребни адекватни уџбеници са занимљивостима и примјерима из живота. На предмет ликовна култура ипак се неће гледати с аспекта практичне примјене него потребе да се стварају културно освјештени грађани који ће цијенити и поштовати како умјетност тако и ствараоце.

4. *Ученицима ће бити омогућено да постављају најразноврснија питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности, те да самостално траже одговоре на та питања, у свим доступним изворима. Биће потребно ученицима давати конкретне смјернице током њиховог истраживања и подстицати их на међусобни дијалог. Пронађене материјале биће могуће објавити у школском часопису, јер се на такав начин шире информације о ликовној култури. Биће омогућено ученицима да*

помоћу електронског начина комуницирања који су им доступни, дођу до информација, нпр. групе не Фејсбуку.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: слажем се = 1 и јако се слажем = 6.

Наставници објашњавају да ће у 2025. години ученици моћи користити све предности које нуди интернет, то значи да ће уз помоћ наставника, али и самостално ученици моћи да брже долазе до различитих информација. Помоћу интернета биће омогућена адекватна промоција ученичких постигнућа, наставника и школе.

5. *Ученици ће бити подстицани на самосталан рад и већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године, а не само док траје настава јер, током ваннаставних активности ученици испољавају у већој мјери своју креативност и слободу изражавања. Тако умјетност постаје начин живота. Ученицима ће бити омогућено да више уче на путовањима, али и током слободног времена у породичном окружењу и током дружења са пријатељима. Успјешно урађени задаци из ликовне културе током школске године подстакнуће ученике на бављење ликовном културом током читаве године. За квалитетне ваннаставне активности биће потребна већа улагања у образовање.*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: слажем се = 1 и јако се слажем = 6.

Ваннаставним активностима ће у 2025. години бити посвећена посебна пажња. Наставници такође вјерују да ће бити обезбијеђена материјална средства за ту намјену. Ученици који освоје републичке награде на такмичењима биће адекватно награђени, али и укључени у такмичења на вишем нивоу, ученичке колоније итд.

6. *У свакој школи ће код ученика и свих других наставника бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности. Дани, седмице посвећене ликовном стваралаштву придонијеће упознавању гостију школе с радом дјецe и предметног наставника, пружиће ученицима одређену сатисфакцију приликом излагања радова, те их упутити да процес стварања на настави ликовне културе није узалудан. На тај начин ће се промијенити мишљење о ликовној култури, предмет ће бити значајније позициониран у друштву. Реализација таквог пројекта највише ће зависити од наставника?*

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 2 и јако се слажем = 5.

Наставници сматрају да ће пројектне седмице из предмета ликовна култура, које ће бити организоване током 2025. године, бити у организацији или подржане од стране Министарства просвјете и РПЗ-а. Труд наставника водитеља пројекта биће адекватно

бодован и награђен у оквиру стручног усавршавања. За ученичке радове настале током пројекта биће организована изложба или неки други вид промоције за ширу јавност, а која би била продајног карактера, док би прикупљена средства била уложена за унапређење наставе ликовне културе.

7. У програмима обавезног школовања биће потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности. У реализацији такве наставе биће успостављена сарадња наставника других предмета са наставницима ликовне културе. Такав рад највише ће зависити од мотивисаности наставника.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: слажем се = 2 и јако се слажем = 5.

У 2025. години, према мишљењу наставника, оствариће се већа повезаност међу предметима. Наставници ће бити мотивисани да сарађују и заједнички доносе властите планове рада. На тај начин ученик ће за своју активност моћи добити неколико оцјена из различитих предмета. Тако ће му школа постати смисленија, више повезана са животом и занимљивија.

8. Час ликовне културе биће резултат међусобне сарадње ученика те ученика и професора јер опуштена и сарадничка атмосфера у разреду ученике релаксира и подстиче на размишљања. Потребно је користити више различитих метода рада. Ученици и наставници треба заједно да доносе одлуке о актуелним темама за рад.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: слажем се = 2 и јако се слажем = 5.

Наставници сматрају да ће настава 2025. бити великим дијелом резултат договора наставника и ученика. Заједнички ће се договарати око стратегија и метода рада, а које ће проистицати из свакодневних потреба.

9. Извођење часа ликовне културе биће могуће у виду виртуелне учионице јер је развојем технологије неопходна и метаморфоза образовног процеса у виду мултимедијалних учионица које би биле опремљене новим технолошким достигнућима које могу придонијети креативном процесу. За такав рад тешко да ће бити створени материјални услови. Понекад би такав рад био од користи али не стално, потребно се више посветити практичној настави.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 2, слажем се = 2 и јако се слажем = 3.

Мишљења наставника су да ће учионице/атељеи и библиотеке у школама бити опремљене адекватним материјалима за рад који ће подстицати практичну активност

код ученика. Такође, учионице ће бити информатички опремљене, што ће омогућити ученицима и наставницима да прате савремене токове у настави ликовне културе.

10. Непосредно тражење и употреба информација пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе. На тај начин ученици ће научити да у мноштву информација пронађу њима потребну. Могућности интернета ће се моћи користити и за комуникацију ученика и наставника између различитих школа. У многим нашим школама неће се стећи материјални услови за извођење такве наставе.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не слажем се = 1, слажем се = 2 и јако се слажем = 4.

Наставници сматрају да ће током 2025. године све школе у РС бити адекватно информатички опремљене. Наставници ће бити мотивисани и едуковани за нови облик рада. Све ће школе у Републици бити информатички умрежене што ће омогућити бољу комуникацију међу наставницима и ученицима из различитих школа.

11. Наставни процес ће се у будућности из традиционалних учионица пренијети у посебно опремљене просторе (ателе), те ће се усмјерити ученици који показују интерес ка креативном раду на начин да се умјесто појединих предмета изучава ликовна група предмета, нпр. цртање, вајање, графика, итд. Биће организоване посјете галеријама уз стручно вођење кустоса изложби, ради што бољег усвајања знања из наставе ликовне културе. Оспособљавање се ученици за рад на „новим ликовним медијима“ нпр. фотографија, видео рад, дигитална штампа, итд. Организоваће се посјете свјетским музејима ради упознавања ученика са свјетским умјетничким наслеђем, посјете Академији умјетности те упознавање ученика са академским ликовним радом. Настава ће се организовати са већим нагласком на дизајн и рачунарско моделовање нпр. и што даље од табле и креде. У 2025. години ликовна култура ће имати час више и мање бројна одјељења. Инклузија ће се издвојити у посебна одјељења или посебне школе које ће се предано бавити том дјецом. Наравно уз стручно оспособљен кадар. Наставници ће имати веће компетенције, самим тим мања ограничења. Ученици ће се моћи користити различитим новим медијима у настави.

Степен слагања с овом тврдњом је следећи: не могу се одлучити = 1 и јако се слажем = 6.

Савременији вид наставе према мишљењу наставника биће дјеломично остварен у 2025. години највише због материјалних услова у којима се налазе школе, али и многе породице. Ипак, брз напредак технологије и адекватна опремљеност већег броја школа омогућиће да настава ликовне културе у 2025. години у великој мјери прати свјетске

трендове, на примјер, биће омогућено да се предмети уче по седмицама или данима, као што је то случај у неким европским земљама.

Опис трећег круга делфи поступка

За трећи круг делфи поступка питања су послана на седам интернет адреса наставника ликовне културе који су одговорили на питања из другог круга. На питања је одговорило троје наставника.

Тврдње из упитника, степен слагања са тврдњама и објашњења су сљедећа:

1. Адекватном мотивацијом код ученика ће се развијати самопоуздање, индивидуалност, од чега ће такође, зависити резултат успјеха ученика. Предмет ликовна култура ће се моћи интегрисано изучавати са другим предметима. За предмет ликовна култура постојаће прилагођени уџбеници, са примјереним задацима, а на основу којих ће се лакше остварити интегрисана настава,

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1 и јако се слажем = 2.

Углавном се наставници слажу са пријашњим тврдњама, с тим да би корелација међу предметима требала бити више заступљена. У наставним програмима других предмета могу се интегрисати везе са предметом ликовна култура - (реализација појединих задатака ликовним језиком, израда панора, рјешавање разних појмова на креативан начин, сликовно представљање разних проблема, сценографија за школске приредбе...

2. Подстицањем критичког мишљења код ученика преко дијалога са колегама, путем анализе ликовног остварења омогућиће ученику да боље спозна ликовне елементе и да их разумије. Развијањем критичког мишљења ученицима ће бити омогућено да разликују кич од квалитетног умјетничког остварења. За адекватно развијање креативног критичког мишљења биће потребно да професори разредне, али и предметне наставе буду више упућени у подручје ликовне умјетности.

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1 и јако се слажем = 2.

Према мишљењу наставника за упућеност у подручја ликовних умјетности било би добро имати приручник са материјалима и идејама за начине анализирања ликовног остварења (нпр. најчешћа питања и карактеристични одговори...). Поготово професори разредне наставе јер се у том периоду од II до V разреда дјеца уче креативном мишљењу, логичком повезивању, слободном ликовном изражавању, упознавању ликовне технологије. Сами часови ликовне културе бивају често замијењени са

часовима на којима учитељи врше провјере знања из других предмета у разредној настави (обезвријеђивање предмета ликовна култура, и значаја истог за развој ученика). Стиче се утисак да се ученици тек у шестом разреду упознају са предметом на одговарајући начин.

3. *У 2025. години оствариће се већа повезаност ликовне културе са свим сферама живота и рада. За тако нешто биће потребни адекватни уџбеници са занимљивостима и примјерима из живота. На предмет ликовна култура ипак се неће гледати с аспекта практичне примјене него потребе да се стварају културно освјештени грађани који ће цијенити и поштовати како умјетност тако и ствараоце.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 2 и јако се слажем = 1.

Већим дијелом наставници се слажу са изнесеним тврдњама, мада сматрају једнако важним и практичну примјену и освијешћене грађане који ће цијенити умјетност и ствараоце.

4. *У 2025. години ученици ће моћи користити све предности које нуди интернет, то значи да ће уз помоћ наставника, али и самостално моћи да брже долазе до различитих информација. Помоћу интернета биће омогућена адекватна промоција ученичких постигнућа, наставника и школе.*

Степен слагања с овом тврдњом: јако се слажем = 3.

Наставници сматрају да ће се комплетне предности које нуди интернет у потпуности користити и прије 2025. године. Исто тако мишљења су да је потребно уџбенике употпунити са корисним интернет адресама.

5. *Ваннаставним активностима ће у 2025. години бити посвећена посебна пажња. Биће обезбијеђена материјална средства за ту намјену. Ученици који освоје републичке награде на такмичењима биће адекватно награђени, али и укључени у такмичења на вишем нивоу, ученичке колоније и слично.*

Степен слагања с овом тврдњом: јако се слажем = 3.

Наставници се слажу са изнесеном тврдњом јер сматрају да је веома битна награда, осим подстицаја изградње индивидуалности код дјетета буди и сигурност у свој рад уопште, сматрају да су путовања као награда најбољи начин да се ученику пружи могућност да упозна разлике и сличности у погледу интересовања у умјетности, али и да стекне нова познанства...

6. *Пројектне седмице из предмета ликовна култура, које ће бити организоване током 2025. године, биће у организацији или подржане од стране Министарства*

просвјете и РПЗ-а. Труд наставника водитеља пројекта биће адекватно бодован и награђен у оквиру стручног усавршавања. За ученичке радове настале током пројекта биће организована изложба или неки други вид промоције за ширу јавност, а која би била продајног карактера, док би прикупљена средства била уложена за унапређење наставе ликовне културе.

Степен слагања с овом тврдњом: не могу се одлучити = 1 и јако се слажем = 2.

Наставници се углавном слажу са изнесеним тврдњама.

7. *У 2025. оствариће се већа повезаност међу предметима. Наставници ће бити мотивисани да сарађују и заједнички доносе властите планове рада. На тај начин ученик ће за своју активност моћи добити неколико оцјена из различитих предмета. Тако ће ученику школа постати смисленија, више повезана са животом и занимљивија.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1 и јако се слажем = 2.

У потпуности се наставници слажу са наведеним тврдњама јер, често се на часу ликовне културе догоди ситуација да би ученик могао бити оцијењен из неколико предмета јер његова синтетичност или анализа обухвате знање из више предмета, чак и рјечитост и употреба терминологије, познавања коријена ријечи...

8. *Настава 2025. биће великим дијелом резултат договора наставника и ученика. Заједнички ће се договарати око стратегија и метода рада, а које ће проистицати из свакодневних потреба.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 2 и јако се слажем = 1.

Наставници су сагласни са наведеним тврдњама јер мисле да су флексибилност и педагошки приступ који такву флексибилност нуде најбитнији у планирању. Не могу се увијек сви сложити, али разговором се може обухватити свака потреба и жеља. Веома је важно прецизирати циљеве, прије договора.

9. *Учионице/атељеи и библиотеке у школама биће опремљене адекватним материјалима за рад који ће подстицати практичну активност код ученика. Такође, учионице ће бити информатички опремљене, што ће омогућити ученицима и наставницима да прате савремене токове у настави ликовне културе.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1; јако се слажем = 2.

Поред наведеног наставници сматрају да се не би требали занемарити и часови цртања и сликања у природи.

10. *Током 2025. године све ће школе у РС бити адекватно информатички опремљене. Наставници ће бити мотивисани и едуковани за нови облик рада. Све ће школе у Републици бити информатички умрежене што ће омогућити бољу комуникацију међу наставницима и ученицима из различитих школа.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1 и јако се слажем = 2.

Наставници се слажу са наведеном тврдњом, уз коментар да им таква тврдња звучи занимљива.

11. *Савременији вид наставе биће дјеломично остварен у 2025. години највише због материјалних услова у којима се налазе школе код нас. Ипак, брз напредак технологије и адекватна опремљеност већег броја школа омогућиће да настава ликовне културе у 2025. години у великој мјери прати свјетске трендове, на примјер, биће омогућено да се предмети уче по седмицама или данима, као што је то случај у неким европским земљама.*

Степен слагања с овом тврдњом: слажем се = 1 и јако се слажем = 2.

Слажући се са наведеним наставници сматрају да би била занимљива размјена ученика, али и наставника по школама.

Закључци након проведеног делфи поступка

Накона анализе одговора на упитнике из сва три круга, може се закључити да се експерти углавном слажу или се јако слажу са тврдањама које су изнесене у упитницима, са појединим изузецима једног или највише два експерта по тврдњи, у првом и другом кругу, а који су се изјаснили да се не могу одлучити или још рјеђе да се не слажу са наведеном тврдњом. Експерти су након сваког круга давали своје приједлоге и идеје на основу чега су се формирала питања за сљедећи круг.

Из наведених ставова може се закључити да ће у настави 2025. године у програмима обавезног школовања бити потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности. О важности такве, интегрисане наставе говоре бројна истраживања (Garvis & Pendergast, 2011; Hanson, 2002; Lorimer, 2011). Истраживања су доказала да изучавање умјетности, теорије или практичног дијела, позитивно утиче на мотивацију ученика, али и развијање различитих вјештина и способности. Експерти сматрају да ће часови ликовне културе бити резултат међусобне сарадње ученика те

ученика и наставника. Да је то и могуће у прилог говори пројектно истраживање посвећено бојама (Дрљача, 2016), али и опис пројектне седмице који је приказан у овом раду. Даље експерти сматрају да ће тражење и употреба информација у вези ликовне културе пронађених на интернету позитивно утицати на квалитет наставе ликовне културе. Ко је савладао истраживање на интернету, може из огромних количина информација наћи оне које су важне за његов рад или његов пројект. На тај начин располаже кључном квалификацијом која ће убудуће бити незамјењива у пословном и приватном животу. За истраживање на интернету веома је важно тачно знати шта се жели, односно, ограничити своје интересе (Mattes, 2007, стр. 149). Посебно је добро користити интернет када је медијска умјетност у питању, али и за долажење до информација које су актуелне за ликовну културу (Дух, 2004, стр. 124). Из наведеног произлази да је веома битна улога наставника који ће координирати и управљати истраживачким процесом. Конструктивизам у томе и види важност јер наставници су између осталих и на тај начин укључени у истраживање, у улози координатора. Користећи се могућностима које пружа интернет ученици могу доћи до различитих садржаја из области умјетности. Могу посјетити различите музеје, преко специјализованих страница, научити различите вјештине, упознати се са разноврсним материјалима за рад и техникама итд.

Важно ће бити подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима. Већина занимања за која ће се ученици касније определијелити у уској су повезаности са умјетношћу која се изучава у основним школама и гимназијама. Посебно ако су у питању умјетничке школе или академије, такође, умјетност је јако важна и у другим занимањима, посебно онај дио који подстиче вјештине, попут стоматологије, куварства, хортикултуре, архитектуре, свих врста дизајна, итд. Експерти су мишљења да ће бити важно подстицати ученике на постављање најразноврснијих питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности те да самостално траже одговоре на та питања у свим доступним изворима, посебно помоћу електронског начина комуницирања који су им доступни, нпр. групе на Фејсбуку. Предности које Фејсбук нуди у истраживању, односно учењу видјели смо у опису пројектне седмице. Коришћењем информацијско комуникацијских технологија ученици су врло мотивисани за рад, чак иако не воле рачунаре. У најмању руку, они испробавају и експериментишу, играју се, истражују и труде се да ураде задатак (Heckles, 2012, стр. 7). Адаликву (Adalikwu, 2013) анализира интеракцију између студената и ментора на

разредним Фејсбук страницама и друштвено умрежавање студената путем Фејсбука. Резултати показују да већина студената има позитиван став према својим разредним Фејсбук мрежним страницама у смислу сучељавања система, размјењивања осјећања и комуникације информација. Лам (Lam, 2012) код Фејсбука посебно истиче комуникацију јер она позитивно утиче на мотивацију студената. Радосављевић и Вугделија (Radosavljević и Vugdelija, 2013) представили су могућности кориштења друштвених мрежа у наставном процесу. Потребно је мотивисати студенте да Фејсбук прихвате не само као забаву, већ као алат кроз којег је могуће да науче, размијене знања и искуства. Помоћу Фејсбука наставник спознаје интересовања студената и тако их боље упознаје. Према мишљењу експерата пронађене материјале биће могуће објавити у школском часопису. Школске изложбе и школски лист су медији којима школа задовољава дјететове потребе из вишег нивоа: стваралаштво, креативност, самодетерминација, итд. (Сузић, 1998, стр. 192). Ученици ће бити подстицани на већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године. Конструктивизам се залаже за активност ученика не само током наставе, већ и у ваннаставним активностима, али на тај начин да те активности не престају завршетком школске године већ се настављају и током распуста. Тако стечену навику за сталним истраживањем ученици преносе и на цјеложивотно учење, након завршеног формалног образовања.

У свакој ће школи код ученика и свих наставника према мишљењу експерата, бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности. Таква истраживања омогућавају ученицима и наставницима да користе различите методе и стратегије током седмице, при чему властитом активношћу ученик обликује лични стил учења. Јер, пројектна настава није појединачна метода, већ се састоји од бројних метода, а притом и фазе традиционалне фронталне наставе могу имати своје мјесто. Најважнија је значајка повезивање теоријске спознаје и праксе (Mattes, 2007, стр. 108). Колики је значај таквих седмица могли смо видјети током сондажног испитивања (Дрљача, 2016), али и из истраживања реализованог у сврху израде дисертације. Приликом таквог начина учења подстиче се комуникација међу ученицима, али и између ученика и његове уже и шире околине јер се ученици током истраживања користе различитим средствима да дођу до информација (библиотеке, интервјуи, интернет и слично). Таквим учењем код ученика се развијају различите вјештине, ставови, способности, компетенције итд.

Поједини експерти сматрају да ће за квалитетне ваннаставне активности ипак бити потребна већа улагања у образовање. Многе школе и ученици су суочени са веома тешком материјалном ситуацијом, што значајно утиче и на квалитет наставе. Многи ученици због удаљености од градова често нису у могућности да дођу до адекватног прибора, док са друге стране многобројне школе посједују минималне услове за извођење наставе ликовне културе. Такве школе не посједују адекватне учионице за рад. Обично се настава ликовне културе изводи у учионицама у којима се изводи и настава из других предмета. Такве учионице су најчешће без воде, без адекватних столова и осталих потребних наставних средстава за извођење квалитетне наставе ликовне културе.

Већина експерата ипак сматра да ће извођење часова ликовне културе бити могуће у виду виртуелне учионице, док се мањи број изјаснио да ће за такав рад тешко бити створени материјални услови. Виртуелна учионица би омогућила лакше долажење до информација потребних за наставу ликовне културе. Успоставила би се боља комуникација међу ученицима унутар једне школе, али и других школа. Ученицима би били доступни различити начини изражавања, нпр. могли би се посветити графичком дизајну. Поједини експерти сматрају да би понекад такав рад био од користи али не стално, те да је потребно више се посветити практичној настави. Матијевић (Matijević, 2004) сматра да модерно е-учење захтјева велике промјене у традиционалном поучавању. Зато постоје модели отвореног учења и учења на даљину уз већу могућност развоја посебно ако су комбиновани с пројектним поучавањем и учењем кроз истраживање. Ти начини би требали бити саставни дио школовања од самих почетака обавезног образовања. Учитељи морају бити оспособљени да могу увидјети предност учења на даљину и е-учења. Експерти су мишљења да ће се могућности интернета моћи користити и за комуникацију ученика и наставника између различитих школа, док мањи број експерата сматра да се у многим нашим школама неће стећи материјални услови за извођење такве наставе. Биће потребно ученицима давати смјернице током истраживања и подстицати их на међусобни дијалог. Знамо да путем комуникације ученици постижу много већи успјех у школи (Divljan, 2004).

Ученицима ће бити омогућено да више уче на путовањима, али и током слободног времена у породичном окружењу и током дружења са пријатељима. Биће веома важно користити више различитих метода рада и подстицати ученике на критичко мишљење. До ликовне личности долазимо кроз аналитичко-критичко

мишљење и аутономну мотивацију у процесу интелигенције као и кроз аналитичко-критичке евалуације ликовно селективног мишљења, а такође и на основу ликовног интервјуа (Дивљан, 2009, стр. 22). Подстицањем критичког мишљења код ученика преко дијалога са другарима, путем анализе ликовног остварења омогућиће ученицима да боље спозна ликовне елементе и да их разумију, на основу чега ће ученици лакше разликовати кич од квалитетног умјетничког остварења. За адекватно развијање креативног критичког мишљења биће потребно да професори разредне, али и предметне наставе буду више упућени у подручје ликовне умјетности.

Адекватном мотивацијом код ученика ће се развијати самопоуздање, индивидуалност, од чега ће такође, зависити резултат успјеха ученика. Потврђено је да како доживљавамо своје успјехе и неуспјехе у великој мјери зависи и од наше личности, односно, од једног аспекта наше личности, тј. нашег локуса контроле. То је мјесто гдје људи „лоцирају“ или „смјештају“ одговорност за своје успјехе и неуспјехе: унутар или ван себе (Stojaković, 2011, стр. 188). Потерова истраживања (Rotter, 1954.; према: Stojaković, 2011, стр. 188) су показала да неки људи имају унутрашњи локус контроле и сматрају себе одговорним за властиту судбину, али и успјехе и неуспјехе у животу. Такви људи су обично самопоуздани и воле да се баве активностима у којима њихове способности и труд воде ка успјеху. Интринзично мотивисани ученици показују много бољи успјех у школи, они ће учењу приступити са лакоћом и задовољством. Вањски подстицаји или спољашња мотивација, адекватно примијењени у настави могу довести до унутрашње мотивације (Сузић, 2005, стр. 105). Емоционална клима у одјељењу не зависи само од успостављених односа наставник – ученик већ и од тога како ученик когнитивно судјелује у настави. Емоционалну климу, дакле, нужно морамо посматрати у дидактичком троуглу: наставник – ученик – градиво (ибидем, стр. 108). Матијевић (Matijević, 2016a) указује на важност увођења дигиталне технологије, па предлаже графички приказ троугла или пирамиде на врху које би стајала технологија, а на врховима троугла који представља базу пирамиде стоје ученик, учитељ и наставни садржај. Даље аутор предлаже и шестоугао који би се могао посматрати као наставни курикулум јер су ту јасно истакнути сви елементи наставе, осим циљева и евалуације (више код: Matijević, 2016a, стр. 270).

Настава ће се организовати са већим нагласком на дизајн и рачунарско моделовање нпр. потребе које друштво поставља пред младог човјека указује на нужност да се у наставном процесу више посвети пажње дизајну и рачунарском

моделовању, на тај начин школе ће оспособити људе за квалитетан живот у двадесет првом вијеку

Према мишљењу експерата у 2025. години ликовна култура ће имати час више и мање бројна одјељења. Инклузија ће се издвојити у посебна одјељења или посебне школе које ће се предано бавити тим начином рада, наравно уз стручно оспособљен кадар. Многи сматрају да ће се у 2025. години остварити већа повезаност ликовне културе са свим сферама живота и рада, али за тако нешто биће потребни адекватни уџбеници са занимљивостима и примјерима из живота. Уџбеник ликовне културе је градитељ курикулума, а у његовој прикладној примјени требао би се огледати његов допринос осавремењивању наставе ликовне културе. Али, сâм за себе, уџбеник је пасивно средство. Уз фронтални облик наставе, који је обиљежје традиционалне школе, уџбеник још не постаје средство које подстиче ученике на активност (Pivac, 2008, стр. 463).

Помоћу могућности које нуди интернет биће омогућена адекватна промоција ученичких постигнућа, наставника и школе. Различита истраживања показују могуће начине промоције одређених институција (Huzjak, 2010; Hebrang-Grgić и Mučnjak, 2015) Ученици који освоје републичке награде на такмичењима биће адекватно награђени, али и укључени у такмичења на вишем нивоу, као што су ученичке колоније и сл. Личност истрајава на активностима које воде ка освајању дипломе, плакете и пехара, а то истрајавање је најпоузданији знак мотивисаности (Сузић, 1998, стр. 181). Све ће школе у Републици бити информатички умрежене што ће омогућити бољу комуникацију међу наставницима и ученицима из различитих школа. Поједини експерти сматрају да ће савременији вид наставе дјеломично бити остварен у 2025. години, највише због материјалних услова у којима се налазе школе у Републици Српској. За неке експерте у 2025. години биће омогућено да се предмети уче по седмицама или данима, као што је то случај у неким европским земљама. То би за нас био велики помак иако је та пракса у свијету позната више од деведесет година (Matijević и Rajić, 2015, стр. 637). Аутор даље наводи да је увиђањем предности и вриједности пројектног учења и пројектне наставе у задњих неколико година „модерно“ организовати разредне, школске, међународне, једнодневне или вишедневне наставне пројекте. На основу наведеног можемо очекивати да ће се наведени наставни пројекти у школама Републике Српске примјењивати до 2025. године.

РЕКАПИТУЛАЦИЈА НАЛАЗА ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању настојало се испитати како ученици основних школа и гимназија перципирају постојећу наставу ликовне културе у основним школама и гимназијама те показати и провјерити како у наставној пракси функционишу методички сценарији ликовног васпитања који су засновани на конструктивистичкој методичкој парадигми.

Рекапитулација налаза истраживања за упитник Моје наставне активности у настави ликовне културе

Прва нул-хипотеза је гласила: Не постоји статистички значајна разлика у самопроцјени вриједности властитих активности с обзиром на пол ученика. χ^2 -тестом и t -тестом утврђено је да у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола ($\chi^2 = 8,191$, $p = 0,001$) у којем ученице више процјењују важност и активности у настави ликовне културе у односу на ученике (Табела 7). Разлог због којег ученице више процјењују важност и активност у настави ликовне културе можемо пронаћи у традицији и улогама које су ученицама додијелене. Дјевојке су чешће суочене с пословима који захтијевају посебну пажњу по питању естетике и украшавања. Такви су на примјер кухињски послови, ручни радови, уређење ентеријера, не треба занемарити ни чињеницу да дјевојке више пажње посвећују и уљепшавању физичког изгледа итд. Оваквим налазима одбачена је прва хипотеза.

Друга нул-хипотеза је гласила: Не постоји статистички значајна разлика у самопроцјени вриједности властитих активности с обзиром на врсту школе и разреда. χ^2 -тестом и t -тестом утврђено је да у погледу активности ученика у настави ликовне културе, не постоји статистички значајна разлика по врсти школе и разреда ($\chi^2=1,979$, $p=0,160$). Без обзира да ли су у питању ученици основних школа или гимназија и једни и други су исказали позитивне ставове у погледу важности наставе ликовне културе (Табела 7). Ако су у настави примијењени адекватни методички приступи, прикладна комуникација међу ученицима и наставницима у којој је поштована ученикова природа и његова личност, онда таква настава од стране ученика бива позитивно процијењена. Оваквим налазима друга хипотеза је потврђена.

Трећа нул-хипотеза је гласила: Не постоји статистички значајна разлика у самопроцјени вриједности властитих активности с обзиром на школски успјех. χ^2 -

тестом и t -тестом утврђено је да у погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика с обзиром на школски успјех ($\chi^2=201,551$, $p = 0,001$). Налази упућују на податак да ученици са довољним успјехом у већој мјери процјењују важности наставе ликовне културе и испољавају већу активности у односу на ученике с другим успјехом. Овакве налазе можемо оправдати чињеницом да на часовима ликовне културе ученици са слабијим успјехом виде веће могућности да са изразе. Посебно због тога што се на часовима ликовне културе могу креативно изразити и практично извести властити рад. Часови ликовне културе подстичу све ученике на већу међусобну комуникацију што значајно утиче на мотивацију ученика, па су тако сви ученици, без обзира на завршну просјечну оцјену подејнако мотивисани. У адекватној средини за рад и они ученици који остварују слабији успјех добиће прилику да кроз властиту активност покушају досегнути свој максимум. Због наведеног можемо закључити да је трећа хипотеза одбачена.

Скала *Моје наставне активности* је преведена повратним превођењем и прилагођена настави ликовне културе. Скала се састоји од тридесет једне манифестне тврдње на које се одговара скалом Ликертовог типа од пет нивоа којом се биљежила учесталост појединих активности у настави ликовне културе, а садржи четири субскеале. Субскеале су: интерес, избор, забава и социјална промоција, те изазов. Конфирматорном факторском анализом уз примјену варимакс ротације задржана су четири фактора. Прихваћено је тридесет ајтема, с тим што је један, тридесет и први ајтем одбачен.

У првој групи ајтема јасно је изражено интересовање ученика за наставу ликовне културе и због тога је први ајтем назван *интерес*. Анализа је показала да ученици више у настави ликовне културе преферишу *Интерес* ($\alpha = 0,89$) са шеснаест издвојених ајтема. Што потврђује да ученици могу на часовима ликовне културе радити на задацима који их занимају, али и учествовати у различитим пројектима. То значи да су активности на часовима ликовне културе у складу с њиховим интересима, и подстичу их на нове идеје. Тако организована настава ученицима је увијек занимљива и пријатна.

Могућности ученичког бирања на часовима ликовне културе наглашене су у другом по реду издвојеном фактору, који је добио назив *Избор* ($\alpha = 0,83$) и садржи шест ајтема. Издвојени ајтеми наглашавају различите ситуације учења у којима је ученицима омогућено да самостално бирају партнере за рад, облике рада, материјале са којима ће

радити, као и задатке и пројекте у којима желе учествовати. Налази показују колико је за ученике важна могућност избора. Када су ученици у прилици да бирају теме за рад, материјале, начине извођења рада, али и то да ли ће радити самостално или у групи, они такву наставу осјећају блиско и угодно. Могућност избора је један од основних предуслова да се код ученика појави интринзична мотивација, а која је подстакнута споља.

Забава и социјална промоција ($\alpha = 0,47$) налази се на трећем мјесту и садржи два издвојена ајтема. Ученици су указали на важност забаве, интеракције и комуникације. Показују да се ученици на настави ликовне културе могу забавити, али и бирати публику да покажу производ свог рада. Због чега су овом фактору припала само два ајтема можемо сматрати као разлог то да се ипак у нашим школама не приступа задацима на часовима ликовне културе кроз забаву и игру. Потребно је да се компетенције, наставни садржаји, вјештине, навике и ставови стичу без притиска и оптерећења, да их ученици усвајају кроз властиту активност и дјеловање. На важност таквог начина учења управо указује конструктивистички приступ учења, али и потребе које произлазе из наставне праксе, на шта су указали наставници ликовне културе одговарајући на питања из делфи упитника.

Посљедњи издвојени фактор добио је назив *Изазов* ($\alpha = 0,62$) и садржи пет ајтема. Наведени ајтеми говоре да ученици могу размишљати како да ријеше задатке на настави ликовне културе. Ученици сматрају да је рад на настави захтјеван, али и то да им активности на настави ликовне културе представљају изазов и да могу користити изазовне материјале и књиге. Мотивација је веома важна када говоримо о ангажовању ученика за ликовне активности. У овом раду показано је колику важност има наставник у стварању и креирању изазовне наставе. Наставник је тај који треба да одмјери тежину задатка за сваког ученика, управо тежина задатка представља изазов за ученика. Овакву улогу наставнику даје конструктивизам, постављајући га на мјесто координатора и онога који тежину и врсту задатка треба да прилагоди природи сваког ученика.

Mann-Whitney U тестом утврђено је да се у односу на врсту школе, основна школа или гимназија, разлика приближила статистичкој значајности варијабле *Интерес* ($p = 0,06$). Ученици основних школа процјењују да им је настава ликовне културе нешто више интересантна од процјена ученика гимназија. Разлог за такве ставове можемо наћи у томе да је ученицима у основним школама омогућено да више

самостално дјелују, да се креативно изразе. У том случају настава је за ученике занимљива и често одговара њиховим интересовањима, док је настава у гимназијама више фокусирана на историју умјетности, па ако се при изучавању не користе различите методе, таква настава за ученика може постати досадна и неинтересна. Фактор *Избор* не показује постојање статистички значајне разлике ($p = 0,10$). Ученици деветог разреда основне школе и другог разреда гимназије подједнако препознају могућност избора у наставним активностима ликовне културе. *Забава и социјална промоција*-показало се да не постоји статистички значајна разлика између деветог разреда основне школе и ученика другог разреда гимназије ($p = 0,86$). Истраживање је показало да фактор *Изазов* не показује постојање статистички значајне разлике ($p = 0,23$). Ученицима деветог разреда основних школа и других разреда гимназија подједнако су изазовне наставне активности на часовима ликовне културе (Табела 9).

Без обзира да ли ученици похађају девети разред основне школе или други разред гимназије, очигледно је да не постоји статистички значајна разлика у *избору, забави и социјалној промоцији, изазову* док у *интересу* долазимо до приближно статистички значајне разлике ($p = 0,06$).

Kruskal Wallis H тест је показао да не постоји статистички значајна разлика у варијабли *Интерес* ($p = 0,31$). Сви ученици, без обзира јесу ли разред завршили одличним, врло добрим, добрим или довољним успјехом, процјењују да им је настава ликовне културе подједнако интересантна, с тим да нешто више интересовања за наставу ликовне културе показују ученици са довољним успјехом (Табела 10). Тиме је потврђено наше раније тумачење да ученицима са слабијим успјехом настава ликовне културе омогућава да се кроз властиту активност слободно и спонтано изразе. На тај начин ученици показују своје често прикривене вјештине и таленте, што значајно утиче на њихову мотивацију за учење.

Фактор *Избор* показује статистички значајну разлику с обзиром на завршну просјечну оцјену школског успјеха претходног разреда ($p = 0,04$). Према резултатима утврђено је да ученици са довољним успјехом виде највећу могућност избора у настави ликовне културе, док најмању могућност избора у настави ликовне културе проналазе ученици са одличним успјехом. Врло добри и добри ученици приближно подједнако виде могућност избора у настави ликовне културе (Табела 10).

Варијабла *Забава и социјална промоција* не показује статистички значајне разлике ($p = 0,14$), да ученицима без обзира на успјех наставне активности ликовне културе подједнако пружају задовољство (Табела 10).

Такође, налази показују да не постоји статистички значајна разлика у варијабли *Изазов* ($p = 0,25$) те да су ученицима подједнако изазовне наставне активности ликовне културе без обзира на просјечну оцјену претходног разреда (Табела 10).

Налази показују да су ученицима наставне активности ликовне културе чешће интересантне, затим пружају могућност избора, забавне и да су изазовне.

Рекапитулација налаза истраживања за упитник Ученичка перцепција наставе ликовне културе - семантички диференцијал

Четврта нул-хипотеза гласи: Не постоји статистички значајна разлика у процјени ученичке перцепције наставе ликовне културе с обзиром на пол ученика. χ^2 -тестом утврђено је да постоји статистички значајна разлика с обзиром на пол ($\chi^2 = 8,191$, $p = 0,004$). Показало се да ученице нешто позитивније процјењују наставу ликовне културе у односу на ученике. За ученике оба пола настава ликовне културе је подједнако динамична, бистра, топла, храбра, пријатна. Већина њих има позитивна искуства са наставом ликовне културе и препознали су позитивне карактеристике и позитивне емоције које повезују са наставом ликовне културе. На основу добијених налаза не можемо прихватит постављену хипотезу.

Пета нул-хипотеза је гласила: Не постоји статистички значајна разлика у процјени ученичке перцепције наставе ликовне културе с обзиром на врсту школе и разред. χ^2 -тестом показано је да не постоји статистички значајна разлика у односу на школу коју ученици похађају ($\chi^2 = 1,979$, $p = 0,160$). Без обзира да ли се ради о деветом разреду основне школе или другом разреду гимназије, ученици подједнако доживљавају наставу ликовне културе као динамичну, бистру, топлу, храбру, пријатну, али и као круту, спору, површну, лијену и тужну. Овакви налази потврђују пету хипотезу.

Шеста нул-хипотеза је гласила: Не постоји статистички значајна разлика у процјени ученичке перцепције наставе ликовне културе с обзиром на школски успјех. χ^2 -тестом показало се да постоји статистички значајна разлика с обзиром на успјех ученика у претходном разреду ($\chi^2 = 201,551$, $p = 0,000$). На основу показатеља може се

закључити да се издвајају ученици са довољним успјехом јер је за њих настава ликовне културе више оштра, пријатна и марљива, док је за ученике са добрим, врло добрим и одличним успјехом настава ликовне културе више динамична, бистра, топла, јака, храбра, пријатна, али и крута, сложена, и тужна. Наведени налази одбацују постављену хипотезу.

На основу провјере и доказа понуђених хипотеза утврђено је да у погледу процјене важности наставе ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола и успјеха ($\chi^2 = 8.191$, $p = 0,001$), у којем ученице и ученици са довољним успјехом више процјењују важност и активности у настави ликовне културе ($\chi^2 = 201,551$, $p = 0,001$). По врсти школе и разреду нису утврђене значајне статистичке разлике (Табела 8).

Из свега слиједи да се прва хипотеза (*Не могу се очекивати статистички значајне разлике у самопроцјени вриједности сопствених активности у настави ликовне културе с обзиром на пол, школски успјех, те врсту школе и разред који испитаници похађају*), може прихватити када је у питању врста школе и разред којег ученици похађају, али када је у питању пол и школски успјех, хипотеза мора бити одбачена.

Друга хипотеза (*Не могу се очекивати статистички значајне разлике ученичке перцепције наставе ликовне културе с обзиром на пол, школски успјех, те врсту школе и разред који испитаници похађају*), такође, се може прихватити када је у питању врста школе и разред којег ученици похађају, али када је у питању пол и школски успјех, хипотеза се одбацује.

Рекапитулација налаза из ученичких одговора на отворена питања из упитника Ученичка перцепција наставе ликовне културе

Дескриптивна анализа ученичких ставова, показала је да ученици генерално позитивно доживљавају наставу ликовне културе, да наставу ликовне културе доводе у везу са игром, разонодом, забавом и пријатним осјећањима. За такав став највише је заслужан стил рада наставника, који пред ученика поставља изазовне задатке, разумије њихове потребе, награђује их за урађено, и осигурава позитивну климу у одјељењу.

За подједнаку позитивну и негативну процјену наставе ликовне културе, из свих школа изјаснило се 24 ученика или 5,65 %. Од чега ученици гимназија у односу на ученике основних школа више заузимају такав став, њих 15 или 7,58 %. Овакав однос

према настави ликовне културе проузрокован је најчешће радом наставника, али и промјеном наставног плана за предмет ликовна култура, у гимназијама у односу на основне школе. Ученици наводе да им је током основне школе ликовна култура била занимљивија, док се зна догодити да у гимназији због много теорије предмет буде јако досадан. Овакав став ученика потврђен је и у анализи упитника Моје наставне активности у настави ликовне културе гдје је утврђено је да се у односу на врсту школе, основна школа или гимназија, разлика приближила статистичкој значајности варијабле *Интерес* ($p = 0,06$). Ученици основних школа процјењују да им је настава ликовне културе нешто више интересантна од процјена ученика гимназија. Такав став ученика оправдава конструктивистичку идеју о важности активности ученика на часовима јер ученицима је интересантна она настава у којој су они активни и учествују у откривању и тражењу нових знања и вјештина. Углавном закључујемо да ученици воле ликовну културу и позитивно је процјењују и већину проблема повезују са радом наставника и недовољном мотивацијом за учење.

Приближно једнак број ученика у свим школама, са нешто већим процентом у основним школама, показало је негативан став према настави ликовне културе у протеклој школској години. Њих 97 или 22,82 % свој негативан став према предмету ликовна култура доводе у везу са климом у одјељењу и мотивацијом. Већина њих узроке за такав однос види у начину рада наставника, који често укључује и вербална вријеђања, затим лошем избору тема и метода рада, што све заједно доприноси настајању досаде током часа.

Неодређен став према настави ликовне културе у обе школе показало је 26 ученика или 6,12 %. Од чега су већу незаинтересованост за предмет показали ученици основних школа, њих 20 или 8,81 %. Њихов однос према настави ликовне културе у протеклој школској години могао се исказати највише у једној ријечи, као што је дрво, риба, немам појма и слично. Овакав однос према предмету може се сматрати више негативним, јер ученици нису довољно подстакнути на рад нити на промишљања о настави ликовне културе уопште.

Рекапитулација налаза истраживања за пројектну седмицу „Седмица боја“

Учесници у пројектној седмици током истраживања боље су упознали боје, њихове утицаје на човјека, али и спознали колико они, а и људи из околине знају о бојама. Боје су утицале на њихов избор музике, прехране, мотива за фотографисање,

избора теме за разговор и слично. Посебан значај у проведеном истраживању заузима комуникација јер су ученици великим дијелом осим интроспекцији били посвећени интервјуисању људи из окружења. Налази показују да ученици основних школа за разлику од ученика гимназија на почетку истраживања за омиљене боје бирају интензивније боје, на примјер жуту и зелену, док се ученици гимназија опредјељују за црну. Поклапају се симпатије према црвеној и плавој. Такав избор боја може да се доведе у везу са узрастом ученика, у којем ученици млађег узраста више пажње посвећују игри и бирају интензивније боје, док старији више промишљају о себи и животу. Слични резултати су добијени у анализи ученичких дневника. За непријатне боје ученици основних школа бирају црну, док су црну боју ученици гимназија уврстили у списак пријатних боја. Учесници свих узраста за непријатне боје бирају смеђу и розу.

Ученици примјену боја виде у архитектури, комуникацији, разумијевању умјетности, упознавању људи помоћу боја, одјевним комбинацијама, уређењу ентеријера, дизајну, фотографији итд. На основу поређења истраживачких дневника, учесника из основних школа и гимназија можемо закључити да се ток истраживања није у великој мјери разликовао.

Једине разлике које се могу уочити у томе што су дневнички записи ученика основних школа послужили ученицима да испоље своју креативност украшавајући оловкама и колажима странице дневника, док су ученици гимназија већим дијелом своје записе водили на рачунару. Сљедећа разлика је у томе да су се ученици основних школа више базирали на истраживање у непосредној околини, док су ученици гимназија користили могућности које нуди интернет.

Видљиво је да су ученици гимназија имали потребу да се у свом писању више посвете интроспекцији, из чега се може закључити и препознати њихов поглед и став према окружењу и свијету.

Рекапитулација резултата са форума пројектно-истраживачке седмице

Форуми ученика учесника пројектно-истраживачке седмице одржани су у свим школама у којима је организовано истраживање. Садржаји излагања учесника форума веома су слични описима у дневницима. Већина учесника су изјавила да су највише пажње посветили бојама у окружењу, прилагодили су одјећу и храну тематски по бојама и тражили су од других мишљење о бојама. Најчешће су радили цртеже

одређених боја. Приликом интервјуисања одрасли људи нису били расположени за разговоре и давање властитог мишљења. Током трајања форума учесници су често издвајали занимљива мишљења до којих су долазили путем интервјуисања. Истакнута је важност интернета и одређене предности које интернет нуди за лакше учење.

Корист од истраживања виде у томе што су током пројектне седмице побољшали међусобну комуникацију, научили много о бојама, о људима те склопили нова пријатељства. Искуства из истраживања ће им помоћи при практичном раду, цртању, комбиновању гардеробе, уређењу ентеријера.

На форумима приређеним за ученике гимназија посебно су занимљива била интроспекцијска запажања учесника, али и интервјуи. Веома је важна комуникација коју су остварили током истраживања. Ученици гимназија су закључили да већина људи не размишља много о појединим битним догађајима који се дешавају скоро свакодневно и да је такав однос човјека према себи, природи и друштву управо један од озбиљних разлога због чега је савремени човјек све више усамљен и отуђен. За дан који је на њих оставио најјачи утисак већина их је изабрало понедјељак, жути дан. Учесници даље закључују да су многи људи били укључени у истраживање иако званично нису били у групи истраживача. Учесници форума се слажу да боје веома утичу на наше расположење, иако их ми свјесно не примјећујемо и често не обраћамо пажњу на њих. Указали су на то колико боја може да опише карактер особе која користи боју, од гардеробе до боје фасада кућа у којима живе. Запазили су да је код нас присутна велика шароликост, како у самим облицима грађевина тако и у избору боја фасада, сматрају да је у питању углавном неукус, који је проузрокован највише мањком образовања људи, мада неки сматрају да се узроци могу тражити и у лошој материјалној ситуацији. Сугерисано је да би се људи више требали посветити лијечењу бојама. Истакнули су како се током пројектне седмице јасно показао однос наставника према ученицима. Неки наставници су радо пристајали на расправу и давање мишљења о бојама, док су други одбијали да разговарају на ту тему, чак су давали неумјесне одговоре.

Учесници у форумима су закључили да људи у већини случајева не познају довољно боје, али и да нису спремни да прихвате различитост и промјене. Истраживање је отворило нова питања која се односе на дјеловање у социјалној средини кроз испитивање постојећег стања, али и могуће едукације појединца.

Рекапитулација налаза истраживања за делфи поступак

Анализом одговора из упитника делфи поступак, добијених у три круга испитивања може се закључити да ће програмима обавезног школовања у 2025. години бити потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности. Час ликовне културе биће резултат међусобне сарадње ученика те ученика и наставника. Тражење и употреба информација у вези ликовне културе пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе. Важно ће бити подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима. Битно је подстицати ученике на постављање најразноврснијих питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности те да самостално траже одговоре на та питања у свим доступним изворима. Посебно помоћу електронских начина комуницирања. Пронађене материјале биће могуће објавити у школском часопису или на интернет страницама школе. Ученици ће бити подстицани на већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године.

Код ученика и свих других наставника у свакој школи биће цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности. Експерти сматрају да ће за квалитетне ваннаставне активности бити потребна већа улагања у образовање. Већина експерата сматра да ће извођење часова ликовне културе бити могуће у виду виртуелне учионице, док се мањи број изјаснио да ће за такав рад тешко бити створени материјални услови. Поједини експерти су мишљења да би понекад такав рад био од користи, али не стално те да се потребно више посветити практичној настави. Могућности интернета ће се моћи користити и за комуникацију ученика и наставника између различитих школа, док мањи број експерата сматра да се у многим нашим школама неће стећи материјални услови за извођење такве наставе. Биће потребно ученицима давати смјернице током истраживања и подстицати их на међусобни дијалог. Ученицима ће бити омогућено да више уче на путовањима, али и током слободног времена у породичном окружењу и током дружења са пријатељима. Биће веома важно користити више различитих метода рада и подстицати ученике на критичко мишљење. Подстицањем критичког мишљења код ученика преко дијалога са колегама, путем анализе ликовног остварења омогућиће ученицима да боље спознају ликовне елементе и да их разумију, на основу чега ће ученици лакше разликовати кич од квалитетног умјетничког остварења. За адекватно развијање креативног критичког мишљења биће потребно да професори разредне, али и

предметне наставе буду више упућени у подручје ликовне умјетности. Адекватном мотивацијом код ученика ће се развијати самопоуздање, индивидуалност, од чега ће такође, зависити резултат успјеха ученика. Настава ће се организовати са већим нагласком на дизајн и рачунарско моделовање.

Током 2025. године ликовна култура ће имати час више и мање бројна одјељења. Инклузија ће се издвојити у посебна одјељења или посебне школе које ће имати стручно оспособљен кадар. Многи сматрају да ће се у 2025. години остварити већа повезаност ликовне културе са свим сферама живота и рада, али за тако нешто биће потребни адекватни уџбеници са занимљивостима и примјерима из живота. Помоћу могућности које нуди интернет биће омогућена адекватна промоција ученичких постигнућа, наставника и школе. Ученици који освоје републичке награде на такмичењима биће адекватно награђени, али и укључени у такмичења на вишем нивоу, као што су ученичке колоније и сл. Све ће школе у републици бити информатички умрежене што ће омогућити бољу комуникацију међу наставницима и ученицима из различитих школа. Поједини експерти сматрају да ће савременији вид наставе дјеломично бити остварен у 2025. години, највише због материјалних услова у којима се налазе школе, али и многе породице. Поједини експерти сматрају да ће у 2025. години бити омогућено да се предмети уче по седмицама или данима, као што је то случај у неким европским земљама.

ЗАКЉУЧАК

На основу теоријско-компаративне анализе односа постојећих теорија, резултата претходних емпиријских студија те резултатаведеног емпиријског истраживања можемо извести одређене закључке.

Утврђено је да у погледу процјене важности наставе ликовне културе и у погледу активности ученика у настави ликовне културе, постоји статистички значајна разлика на основу пола у којем ученице више процјењују важност и активности у настави ликовне културе, као и на основу успјеха, гдје ученици са довољним успјехом нешто више процјењују важност и активности у настави ликовне културе од осталих ученика. По врсти школе и разреду нису утврђене значајне статистичке разлике.

Дескриптивна анализа ученичких одговора из упитника Ученичка перцепција наставе ликовне културе показала је да ученици генерално позитивно доживљавају наставу ликовне културе, да је повезују са играом, разонодом, забавом и пријатним осјећањима. Ученици наводе да им је током основне школе ликовна култура била занимљивија, док се догоди да им је у гимназији због много теорије предмет досадан. Приближно једнак број ученика у свим школама, са нешто већим процентом у основним школама, показало је негативан став према настави ликовне културе у протеклој школској години. Своје ставове, било негативне или позитивне, према настави ликовне културе, ученици доводе у везу са радом наставника.

Током пројектно-истраживачке „Седмице боја“ ученици су властитом активношћу успјели да сазнају више о бојама, али и о себи, другим људима и о окружењу у којем живе. Из одговора на питања истраживачких дневника, али и организованих форума, може се закључити да су поједини ученици прихватили нове боје у свој избор, научили су да више пажње обраћају на боје, већина је много научила о комуникацији из истраживања. Налази до којих су дошли помоћи ће им у свакодневном животу, али и у изградњи ликовних компетенција уопште.

Анализом одговора из упитника делфи поступак, добијених у три круга испитивања може се, између осталог, закључити да ће настава ликовног васпитања 2025. године бити организована у боље опремљеним просторијама за рад те у виду виртуелне учионице. Биће омогућена путовања као награде за ученике, али и организована посјета галеријама и музејима, уз стручну пратњу. Ученици и наставници

ће бити адекватно награђени за свој рад. У школама ће се организовати пројектне седмице. Поједини експерти ипак сматрају да ће таква настава тешко моћи бити реализована у скорије вријеме због лоших материјалних услова.

На крају се може закључити да ученици генерално имају позитиван став према настави ликовне културе, да јој приступају одговорно, са радозналости, игром, али и одговорношћу. Такође, код наставника је значајно изражен ентузијазам и мотивација за рад. Наведени налази нам говоре да је нужна промјена у приступу настави уопште, а посебно у настави ликовне културе. Настава ликовне културе је великим дијелом обиљежена стваралачким процесом. Због тога је потребно омогућити ученицима да на часовима ликовне културе и у оквиру ваннаставних активности самостално истражују и уче и да такав рад буде запажен и адекватно награђен од наставника, али и од родитеља и друштва уопште.

На основу проведених истраживања можемо предложити као даље правце истраживања могуће истраживачке задатке; Мотивација наставника ликовне културе за усавршавање у подручју нових теорија учења и наставних стратегија, Могућности обогаћивања методичких сценарија за наставу ликовне културе кориштењем дигиталних медија које посједују ученици (паметни телефони, таблет рачунари, преносни рачунари). Нужност и могућности за индивидуализацију учења у настави ликовног васпитања у основним школама и гимназијама, Спремност наставника ликовне културе за промјене методичких сценарија уз уважавање конструктивистичке методичке парадигме.

Узевши у обзир све споменуте дидактичке и педагошке вриједности наставе ликовне културе, конструктивизам нам нуди могуће рјешење за многе проблеме традиционалне наставе ликовне културе. Потребно је да ученика поставимо у центар свих дешавања у наставном процесу у којем ће учити истраживањем, откривањем и дјеловањем, интегришући и повезујући (корелација) и друге предмете с наставом ликовне културе. На тај начин, можда, донекле превазиђемо недостатак који се огледа у минималној сатници, што не значи да не требамо управо таквим радом настојати да се она у будућности повећа.

ЛИТЕРАТУРА

(по абеди)

- Adalikwu C. (2013). An Exploratory Study of Facebook Integration into Classroom Management. In *Croatian Journal of Education*, 15(4), 1057 – 1068.
- Adams, D. L. & Phillips, R. J. (1991), Issues Directed Science Education - Theory and Applications in Biology and Chemistry. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 11, 155 – 160.
- Adler, A. (1999). *Poznavanje čoveka*. Beograd: Divit.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anderson, M. (1987). *Lečenje bojom-hromot terapija i kako ona deluje*. Beograd: Poni Press.
- Arnhajm, R. (2003a). *Za spas umetnosti dvadesetšest eseja*. Beograd: SKC.
- Arnhajm, R. (2003b). *Prilog psihologiji umetnosti – sabrani eseji*. Beograd: SKC i Univerzitet umetnosti.
- Arnheim, R. (2008). *Novi eseji o psihologiji umjetnosti*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Babić, H. (2007), Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 217 – 229.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2012). *Entwining Psychology and Visual Arts: A Classroom Experience*. David Publishing, 2(2), 89 – 98.
- Балаховска, Ф. (2015). *Руска авангарда у Београду*. Београд: Музеј историје Југославије.
- Balić-Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj*, 16-17(62/63) 2 – 8.
- Balić-Šimrak, A., Šverko, I. i Županić Benić, M. (2011) U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju U *Balić-Šimrak, A. (Ur.), Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju* (str.51 – 62). Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
- Barrett, T. (2011). *Making Art form and meaning*. New York: University of North Texas.
- Basque, J., Rocheleau, J. i Winer, L. (1998). Une approche pédagogique pour l'école informatisée. Dans, *École informatisée Clés en main*. Montréal: Centre de recherche LICEF, Télé-université.
- Batič, J. (2010). *Arhitekturno oblikovanje pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoški fakultet.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*. 36(4), 517 – 542.
- Berce-Golob, H. (1990). *Metode likovno vzgojnega dela v osnovni šoli na področju slikarstva*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Akademija likovnih umetnosti.
- Bogdanović, K. (2002). Vizibilnost latentnog dinamizma u statičkim formama. Čačak: Centar za vizuelna istraživanja i razvoj vizuelne kulture, Krug.
- Богојевић, С. (2016). Шта је то васпитање? У Микановић, Б. (Ур.), *Хуманистичко и еманципаторско васпитање* (стр. 55 – 71). Универзитет у Бањој Луци. Филозофски факултет.
- Bognar, B. (2006a). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 209 – 228.
- Bognar, B. (2006b). Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13(1), 49 – 68.
- Bognar, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*, 11(2), 399 – 414.

- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1) 9 – 20.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boichon, C., Villard, B. J. et Le Reun, P. (2014). *L’histoire des arts: état des pratiques et propositions*. Доступно на: <http://cepecdoc.superdoc.com/Documents/RapportHDACEPEC2014.pdf> . Очитано: 25. јануара .2015.
- Brajčić, M. i Arnautović, D. (2002). Učenik aktivni subjekt u realizaciji i vrednovanju odgojno-obrazovnih ciljeva predmeta likovna kultura u osnovnoj školi. *Školski vjesnik*, 51(1-2), 19 – 25.
- Brajčić, M. i Arnautović, D. (2007). Učenička evaluacija unutar prdmeta likovne kulture. *Napredak*, 148(2), 258 – 266.
- Brajčić, M. (2002). Značaj kulturne baštine i etnografskih izvora u nastavi likovne kulture. U Bacalj, R. (Ur.), *Djetinjstvo, razvoj i odgoj* (str. 67 – 70). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Бранковић, Д. (2000). Интерактивно учење у стваралачкој настави. У Интерактивно учење II (стр. 95 – 131). Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2015). Парадигматско промишљање истраживачких проблема у педагогији. У Микановић, Б. (Ур.), *Стање и перспективе истраживања у хуманистичким и друштвеним наукама* (стр. 29 – 49). Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Бранковић, Д. (2016). Стваралачка слобода – основни принцип еманципаторског васпитања. У Микановић, Б. (Ур.), *Хуманистичко и еманципаторско васпитање* (стр. 21 – 38). Универзитет у Бањој Луци. Филозофски факултет.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Brenko, A. (2009). Simbolika boja. U katalogu *Moć boja: kako su boje osvojile svijet* (str. 15 – 89). Zagreb: Etnografski muzej.
- Brković, D. A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (1974). *Beyond the information given*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bruner, J. (1990). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow: očaravajuća obuzetost. Psihologija optimalnog iskustva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Čizmić, S. i Župunski, B. (2006). Boje i geometrijske forme u kodiranju informacija u procesu rada. *Psihologija*, 39(3), 327 – 342.
- Ћопић, Б. (1970). *Баишта сљезове боје*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Damjanov, J. (1996). *Pogled i slika*. Zagreb: Hermes izdavaštvo.
- de Montenj, M. (1967). *Ogledi*. Beograd: Biblioteka Eseji i studije.
- Denegri, J. (2005). Teme moderne i postmoderne umjetnosti, U *Pojmovnik suvremene umjetnosti* (str.19 – 28). Zagreb: Horetzky
- Deren, A. (1996). *Likovne sveske 5-6*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Despotović, J. (1979). Ideja i praksa ruskog konstruktivizma, *Delo*, 6(7), 114 – 132.

- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Delhi: Aakar Books.
- Divljan, S. (2004). Obrazovanje i komunikacija. U Blažič, M. (Ur.), *Mediji v izobraževanju* (str. 100 – 104). Novo mesto: Visokoškolsko središče Novo mesto.
- Дивљан, С. (2009). *Методика наставе ликовне културе*. Бања Лука: НУБЛ.
- Dobrota, S., Kušević, D. i Burazer, M. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu likovna kultura. *Godišnjak Titus*, 3(3), 215 – 227.
- Drljača, M. (2014). Metodичке дилеме u poučavanju savremenog slikarstva u gimnazijama. *Naša škola*, 2014(1), 85 – 106.
- Дрљача, М. (2016). Пројектно - истраживачко учење ликовних компетенција у ваншколским и ваннаставним активностима. *Нова Школа*, 11(1), 309 – 323.
- Dubovicki, S. i Omičević, A. (2016). Nastavne metode kao poticaj učenikovoј kreativnosti. *Život i škola*, 62(1), 105 – 124.
- Duh, M. (2001). *Didaktični vidiki vrednotenja pri likovni vzgoji v osnovni šoli*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Duh, M. (2004). Mediji pri sobodni likovni vzgoji. V Blažič, M. (Ur.), *Mediji v izobraževanju* (str. 122 – 127). Novo mesto: Visokoškolsko središče Novo mesto.
- 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., Čagran, B. i Huzjak, M. (2012). Kvaliteta i kvantiteta učenja likovne aprecijacije: Utjecaj školskih sustava na likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 625 – 655.
- Duh, M., Herzog, J. i Zupančič, T. (2016). Likovna edukacija in okoljska trajnost. Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru.
- Džokić, Z. (2007). *Kreativni proces i psihoanaliza*. Beograd: Dereta.
- Eret, L. (2015). Mišljenja osnovnoškolskih učenika i budućih učitelja o mogućnostima primjene Facebooka i pametnih telefona u nastavi. U Matijević, M. i Opić, S. (Ur.), *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (str. 401 – 415). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Филиповић, С. (2009). *Развој схватања о децем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега*. Докторска дисертација. Бања Лука: Академија умјетности.
- Филиповић, С. (2016). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: ФЛУ.
- Filipović, Ž. (2012). *Grupni oblik rada u likovnoj kulturi, kao poticaj u likovno-kreativnom izrazu učenika razredne nastave*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
- Fleming, M. (2010). *Arts in education and creativity: a literature review*. Newcastle upon Tyne: CCE
- Folmar, K. (2011). *Velika knjiga o bojama*. Beograd: Laguna.
- Frankl, E. V. (2014). *Nečujan vapaj za smislom*. Zagreb: Aurum.
- Furlan, I. (1984). *Primijenjena psihologija učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (9) Aug 2011.

- Gentry, M. & Gable, R. K. (2001). *My class activities: A survey instrument to assess students' perceptions of interest, challenge, choice and enjoyment in their classrooms*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gentry, M., Gable, R. K. & Rizza, M. G. (2002). Students' Perceptions of Classroom Activities: Are There Grade-Level and Gender Differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539 – 544.
- Glogar, M. I. (2009). Boja - umjetnost ili znanost? U katalogu *Moć boja: kako su boje osvojile svijet* (str. 153-161). Zagreb: Etnografski muzej.
- Goethe, J. V. (2008). *Učenje o bojama, II. Svezak, didaktički dio*. Zagreb: Scarabeus-Naklada.
- Gogen, P. (2004). *Zapisi civilizovanog divljaka*. Beograd: Mono i Manjana.
- Gojkov, G., Krulj, R. i Kundačina, M. (2005). *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Голомб. К. (2012). *Стварање имагинарних светова*. Београд: Завод за уџбенике.
- Government of Ireland (1999). Visual Arts, Arts Education. Доступно на: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Curriculum/VisArt_Curr.PDF. Очитано: 19. јануара 2017.
- Grgin, T. (1995). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Haklada Slap.
- Hajdin, LJ. (2011). Pedagoško okruženje kao preduvjet cjelovitog odgoja i obrazovanja djece. U Bacalj, R. i Ivon, K. (Ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str.71 – 85). Sveučilište u Zadru.
- Halmi, A. (2005). *Strategija kvalitativnog istraživanja*. Jastrebarsko: Haklada Slap.
- Handukić, I. (2008). *Faktori i varijacije kreativnosti u nastavi likovne kulture*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
- Hanson, J. (2002). Improving Student Learning in Mathematics and Science through the Integration of Visual Art.77p.; Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program. ED 465 534.
- Haviland, A. W. (2004). *Kulturna antropologija*. Zagreb: Naklada Slap.
- Heckles, J. Jane. (2012): ICT in the Art and Design Class, approaches to new technologies by Teachers and Artist-Teachers. Доступно на: <https://static1.squarespace.com/static/54cb2e66e4b049ee78a97b14/t/54d0c622e4b0fdab63073e9a/1422968354879/Julia-Heckles-ICT-in-the-Art-and-Design-Class-Approaches-to-New-Technologies.pdf>. Очитано: 31. марта 2017.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Hew York: Wiley.
- Herceg, L., Rončević, A. i Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*, Zagreb: Alfa.
- Herzog, J. (2013). *Razvijanje didaktičnega modela organizacije pedagoške prakse v prvem in drugem triletju osnovne šole pri likovni vzgoji*. Doktorska disertacija. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Hrvanović, M. (2012). *Vizuelna komunikacija u nastavi likovne kulture*. Doktorska disertacija. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Akademija umjetnosti.
- Huchendorf, L. (2007). The effects of color on memory. UW-L Journal of Undergraduate Research X (2007). Доступно на: www.uwlax.edu/urc/JUR-online/.../huchendorf.pdf. Очитано: 5. марта 2015.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 232-238.

- Huzjak, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika*, 11(20), 8 – 22.
- Huzjak, M. (2013). Metoda analitičkoga promatranja u razvoju dječjega crteža. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Spec.Ed., 15(1), 81 – 98.
- Ilić, V. i Nedić, V. (2009). Digitalno doba i tradicionalni likovni mediji u nastavi likovne kulture. U Milićević, I. (Ur.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 419-426). Čačak: Fakultet tehničkih nauka.
- Imonikege, M. E. (2013). Overview of the Visual Arts Curriculum, and Its Relationship with Evaluation and Instruction. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(1), 143 – 151.
- Irish National Teachers' Organisation. (2009). Creativity and the Arts in the Primary School. Доступно на: <https://www.into.ie/ROI/Publications/CreativityArtsinthePS.pdf>. Очитано: 19. јануара 2017.
- Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodnoznastvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241 – 263.
- Jung, K. G. (2015). *O razvoju ličnosti*. Beograd: Narodna knjiga.
- Kant, E. (2012). *Kritika čistog uma*. Beograd: Dereta.
- Karagiorgi, Y. i Loizos, S. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations, *Educational Technology & Society*, 8(1): 17 – 27.
- Каравелић, В. (2011). *Методички приступ уџбеничкој и приручничкој литератури ликовне културе кроз историју српске просвете*. Докторска дисертација: Бања Лука: Академија умјетности.
- Karlavaris, B. (1963). *Likovno vaspitanje, priručnik za nastavnike osnovne škole*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke republike Srbije.
- Karlavaris, B. (1974). *Metodika nastave likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kljajič, A. (2016). *Vpliv predšolskega varstva in šole na likovno izražanje učencev v prvih dveh razredih osnovne šole*. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Kos Poliska, V. (2004). Pristup likovnom djelu kroz projekte diplomskih predavanja studenata. U Blažić, M. (Ur.), *Mediji v izobraževanju* (str. 262 – 264). Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Кораћ, И. (2013). *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Kušević, D. (2012). *Preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta prema likovnoj umjetnosti XX stoljeća u nastavi likovne kulture*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
- Kušević, D. (2015). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture. U Relja, R. (Ur.) *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu* (str. 34 – 55.). Split: Sveučilište u Splitu.
- Kušević, D., Brajčić, M. i Mišurec, Z. I. (2009). Stavovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu Likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58(2), 189 – 198.
- Lam, L. (2012). An Innovative Research on the Usage of Facebook in the Higher Education Context of Hong Kong. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(4), 378 – 386.
- Lekić, Đ. (2000). *Metodika likovne kulture*. Beograd: NEWSLINES.
- Loewen, B. (2011). *Informalno i neformalno učenje analiza i perspektive*. Berlin: giz.

- Lorimer, M. R. (2011). Arts-Infused Learning in Middle Level Classrooms. *Journal for Learning through the Arts*. California Lutheran University, 7(1), 1 – 13.
- Ложникова, С. (2003). Русский конструктивизм. У *Великие художники* (стр. 3 – 7). Киев: ООО „Иглмосс Юкрейн“.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Holit.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*, 2. dopunjeno izdanje, Zagreb: Tipex.
- Matijević, M. (2004). Teleteaching and teaching in the classroom. Mediji pri slobodni likovni vzgoji. V Blažič, M. (Ur.), *Mediji v izobraževanju* (str. 316 – 320). Novo mesto: Visokoškolsko središče Novo mesto.
- Matijević, M. (2013). Multimedijska i konstruktivistička didaktika u učionici iz 19. Stoljeća. U H. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 291 – 299). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Matijević, M. i Rajić, V. (2015). Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. U (Ur), Opić, S. i Matijević, M. *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (str. 635-654). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
- Matijević, M. (2016a). Didaktički pogled na odnose u nastavi, U Bilić, V. i Bašić, S. (Ur.), *Odnosi u školi: Prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 262 – 282). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Matijević, M. (2016b). Humanističko vaspitanje izvan škole i porodice. U Mikanović, B. (Ur.), *Humanističko i emancipatorsko vaspitanje* (str. 89 – 107). Univerzitet u Banjoj Luci.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčan, T. (2016b). Učenička evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 61(1), 179 – 193.
- Matijević, M., Drljača, M. i Topolovčan, T. (2016a). Moje nastavne aktivnosti u nastavi likovne kulture. *Učenje i nastava*, 2(1), 129 – 150.
- Mattes, W. (2007). *Nastavne metode*. Zagreb: Naklada LJEVAK.
- McNiff, S. (1998). *Art-Based Research*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mijušković, S. (1998). *Od samodovoljnosti do smrti slikarstva: Umetničke teorije (i prakse) ruske avangarde*. Beograd: Geopoetika.
- Miljak, A. (2007). Učenje učenjem i sujelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja. U Previšić, V., Šoljan, H. H. i Hrvatić, H. (Ur.), *Pedagogija* (str. 201 – 214). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Miljković, D. (1995). 'Život' i 'Moja budućnost': Procjene prognanih i izbjeglih učenika te zagrebačkih učenika na planu semantičkog diferencijala. U Ivanek, A. i Jakopović, S. (Ur.), *Preživjeli smo – kako dalje* (str. 59 – 70). Zagreb: Ministarstvo prosvjete RH.
- Mitchell, E. (2009). The Effects of Art Education on Self-Efficacy in Middle School Students. Walden University. PhD thesis. Minneapolis: Walden University.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtično okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, 11(1), 112 – 118.
- Montesori, M. (2013a). *Upijajući um*. Beograd: MIBA Books.
- Montesori, M. (2013b). *Od djetinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar.
- Montesori, M. (2016). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis books.
- Mušanović, M. (2000). Konstruktivistička teorija i obrazovni proces. U Kramar, M. (Ur.), *Didaktični i metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja* (str. 28 – 35), Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Mariboru.

- Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO "Svjetlost" – OOUR Zavod za udžbenike.
- Наставни план и програм за гимназију, (1993). Пале: Министарство образовања науке и културе.
- Наставни план и програм за основну школу, (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наставни програм за први разред гимназије свих смјерова, (2011). Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске.
- Nastavni plan za gimnaziju. Prosvjetni vjesnik, (1964). 1. X. Strana 50 – broj 6.
- Nastavni plan za gimnaziju. Prosvjetni vjesnik, (1962). 12. prosinac. Godina XV – Broj 9 – 10.
- Nastavni plan za gimnaziju. Prosvjetni vjesnik, (1966). 4. veljače. Godina XIX – Broj 1 – 2.
- Negru, A. (2001). *Metodika nastave likovne kulture*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Nikolić, S. (1990). *Svijet dječje psihe*, Osnove medicinske dječje psihologije. Zagreb: Prosvjeta.
- Ognjenović, P. (1997). *Psihološka teorija umetnosti*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Palekčić, M. (2002). Konstruktivizam–nova paradigma u pedagogiji. *Napredak*, 14(4), 403 – 413.
- Panić, V. (2012). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Panof, M. (1979). *Bronislav Malinovski*. Beograd: BIGZ.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(1), 7 – 20.
- Pattal., A. E., Cooper, H., & Wynn, R. S. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896 -915. Doi:10.1037/a0019545
- Paunović, V. (2004). Interakcija čovjek računalu (HCI): Korištenje boja u komunikaciji čovjek - računalu. Zagreb: Fakultet elektrotehnike i računarstva. Доступно на: <http://web.zpr.fer.hr/ergonomija/2004/paunovic/doc/boje.pdf>. Очитано: 7. марта 2017.
- Petrač, L. (2015). *Dijete i likovno umjetničko djelo*. Zagreb: Alfa.
- Petz, B. (Ur.). (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pezo, S. (2009). *Edukativna funkcionalnost dječjeg crteža kao emotivnog iskaza*. Doktorska disertacija. Mostar: Nastavnički fakultet Univerziteta "Džemal Bijedić".
- Pijaže, Ž. (1979). *Epistemologija nauke o čoveku*. Beograd: Nolit.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pivac, D. (2008). Značenje udžbenika u nastavi likovne kulture u višim razredima osnovne škole. *Napredak*, 149(4), 460 – 469.
- Podobnik, U. (2008). *Individualizacija in ustvarjalne razsežnosti pouka likovne vzgoje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Poljak, V. (1965). *Cjelovitost nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pouk Lilard, P. i Lilard Džesen, L. (2016). *Montesori od početka*. Beograd: Propolis books.

- Radonjić, S. (2004). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Režan, P. (2008). Argument enkulturacije kao doprinos njegovanju tolerancije. *Filozofska istraživanja*, 28(1), 125 – 136.
- Ruhrberg, K., Schneckenburger, M., Fricke, Ch. i Honnef, K. (2004): *Umjetnost 20. stoljeća*. Zagreb: V.B.Z.
- Rukavina, K. (2009). Istina u umjetnosti. Refleksije o spoznajnim aspektima vizualne umjetnosti. *Filozofska istraživanja*, 29(3), 567 – 586.
- Rupčić, S. (2011). Interdisciplinarnost u kreativnosti i nastavnoj praksi. U Balić Šimrak, A. (Ur.), *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*. (str. 40 – 49.). Zagreb: ECNSI.
- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo: KUIZ “Estetika”.
- Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, (1959). *Gimnazija*. Beograd: Savremena škola.
- Selaković, K. (2015). *Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Smjernice za umjetnički odgoj, (2006). Доступно на: [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice UNESCO o umjetnickom odgoju 06.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf). Очитано: 7. марта 2017.
- Sorokowski, P. & Wrembel, M. (2014). Color studies in applied psychology and social sciences. *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(2), 9 – 29.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013а). Вредновање ликовне културе и осјећања ученика. *Наша школа*, 2013(2), 5 – 26.
- Станковић-Јанковић, Т. (2013б). Ликовна култура – неискориштене добробити. *Иновације у настави*, 2013(4), 18 – 30.
- Stojaković, P. (2002). *Pedagoška psihologija I*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Stojaković, P. (2011). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.
- Сучевић, В. (2009). Позиција и улога ученика и наставника у „конструктивистичком одјељењу“ Пут ка квалитетном учењу. *Наша школа 1-2*(2009), 70 – 81.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI. vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.
- Suzić, N. (2014). Компетенције за живот у 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111 – 122.
- Сузић, Н. (1995). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: НУБРС.
- Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства РС.
- Сузић, Н. (2016). Хуманистичко и еманципаторско васпитање. У Микановић, Б. (Ур.), *Хуманистичко и еманципаторско васпитање*, (стр. 7 – 19). Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Šagal, M. (1999). *Moj život*. Beograd: No limit books.
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Šimleša, P. (1980). *Izabrana djela II*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Шиндић, А. (2016). Хуманистичко обиљежје родитељског стила васпитања и развој дјечијих компетенција. У Микановић, Б. (Ур.), *Хуманистичко и еманципаторско васпитање* (стр.157 – 169). Универзитет у Бањој Луци. Филозофски факултет.
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky.
- Tacol, T.(2002). *Problemski pouk likovne vzgoje na razredni stopnji osnovne šole : risarsko in kiparsko oblikovanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoški fakultet.
- Tanhofer, N. (2008). *O boji*. Zagreb: ADU i Novi Liber d.o.o.
- Tomišić-Čerkez, B. (2005). *Učinki izkušenskoga učenja pri dijakih na področju prostorskega oblikovanja*. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Topolovčan, T. (2016). Umjetnički utemeljeno istraživanje konstruktivističke nastave. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(4), 1141 – 1172.
- Trstenjak, A. (1987). *Čovek i boje*. Beograd: Nolit.
- Turkcan, B., & Yasar, S. (2011). The Role of Visual Culture Studies on Primary School Students' Interpretation of Visual World. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1564 – 1570.
- Valije, D. (2006). *Apstraktna umetnost*. Beograd: Metafizika.
- Valjan-Vukić, V. i Miočić, M. (2014). Estetski odgoj u waldorfskoj pedagogiji. U Bacalja, R. i Ivon K (Ur.), *Dijete i estetski izričaj* (str. 37 – 48). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- van, Gog, V. (2000). *Pisma bratu*. Beograd: Kalahari books.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Визек Видовић, В., Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М. и Миљковић, Д. (2014). *Психологија образовања*. Београд: „Klett“ д.о.о.
- von Glasersfeld, E. (1995a), A constructivist approach to teaching. U: Steffe, L. P., Gale, J. (Eds.), *Constructivism in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, str. 3-16.
- von Glasersfeld, E. (1995b). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer.
- Votson, DŽ. B. (2011). *Inicijativa i smelost*. Beograd: Život i misao.
- Vrbić-Mačak, B. (2016). *Od umjetničkog ka dječijem stvaralaštvu*. Doktorska disertacija. Zenica: Filozofski fakultet.
- Vygotsky, L. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P., Matešić, K., i Matešić, ml., K. (2010). Kognitivne spolne razlike: jučer, danas, sutra. *Društvena istraživanja*, 19(108-109), 797 – 819.
- Zupančič, T. (2001). *Didaktične aplikacije sodobnih likovnih pristopov*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

ПРИЛОЗИ

Попис прилога:

Прилог 1

Сагласност Министарства просвјете и културе за истраживање у основним школама и гимназијама у Р С

Прилог 2

Упитник Лк-2015 Упитник за вредновање наставе ликовне културе (Лк)

Прилог 3

НЛК-2015

Упитник о настави ликовне културе

Прилог 4

Упутство за учеснике у седмици боја

Прилог 5

Питања за учеснике у истраживању на почетку пројектне седмице

Прилог 6

Питања за учеснике у истраживању на крају пројектне седмице

Прилог 7

Фотографије ученика настале током „Седмице боја“

Прилог 8

Делфи поступак НЛК (обј.)2025

Прилог 9

Делфи поступак НЛК (1) 2025

Прилог 10.

Делфи поступак НЛК (2) 2025

Прилог 11

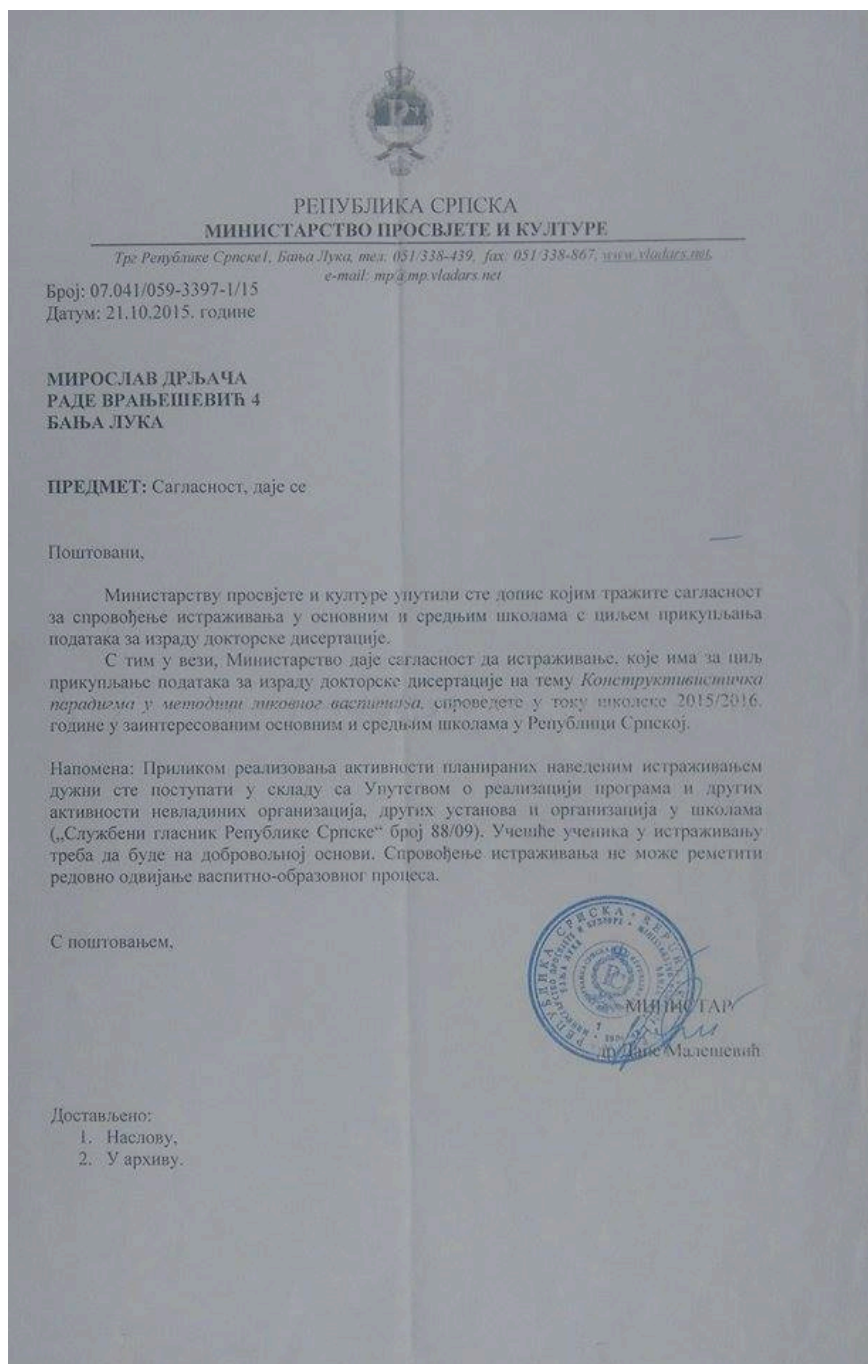
Делфи поступак НЛК (3) 2025

Прилог 12

Описи часова Ликовне културе

Прилог 1

Сагласност Министарства просвјете и културе за истраживање у основним школама и гимназијама у Р С.



Прилог 2

Упитник Лк-2015

Упитник за вредновање наставе ликовне културе (Лк)

Одговарање на ова питања је анонимно и добровољно!

Ово није испит знања него испитивање твог мишљења о настави ликовне културе.

МОЈЕ НАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ - ПРОЦЈЕНА СЛАГАЊА		НИКАД	РИЈЕТКО	ПОНЕКАД	ЧЕСТО	УВИЈЕК
Стављањем знака X поред сваке тврдње испод покажи своје слагање!						
1	Оно што радим на настави ликовне културе у складу је с мојим интересима.					
2	На настави ЛК имам прилику радити на задацима који ме занимају.					
3	Оно што радим на настави ЛК даје ми занимљиве и нове идеје.					
4	На настави ЛК проучавам занимљиве теме.					
5	Наставник ме укључује у занимљиве наставне активности.					
6	Оно што учим на настави ЛК ми је занимљиво.					
7	Оно што радим на настави ЛК ми је занимљиво.					
8	Ученици у мом разреду су ми помогли открити моје интересе.					
9	Активности које радим на настави ЛК представљају ми изазов.					
10	Морам размишљати како бих ријешо/ријешила задатке на настави ЛК.					
11	На настави ЛК користим изазовне материјале и књиге.					
12	Постављам си изазове тако што испробавам нове ствари на настави ЛК.					
13	Мој рад може се разликовати од других.					
14	Сматрам да је рад на овој настави захтјеван.					
15	Осјећам изазов да на настави ЛК дам све од себе.					
16	Оно што радимо на настави ЛК је у складу с мојим способностима.					
17	Настава ЛК је тешка.					
18	Могу бирати желим ли радити у групи на настави ЛК.					
19	Могу бирати желим ли радити сам/сама.					
20	Када радимо заједно, могу бирати своје партнере.					
21	Могу бирати властите пројекте/задатке на настави ЛК.					
22	Када постоји више задатака, могу бирати оне који мени највише одговарају.					
23	Могу бирати материјале с којима ћу радити на настави ЛК.					
24	Могу бирати публику за показати производ мог рада.					
25	Унапријед се радујем настави ЛК.					
26	Забављам се на настави ЛК.					
27	Наставник чини наставу ЛК забавном.					
28	Свиђа ми се оно што радим на настави ЛК.					
29	Волим радити на настави ЛК.					
30	Активности које радим на настави ЛК су извор ужитка.					
31	Свиђају ми се пројекти на којима радим на настави ЛК.					

Одговори још на ова питања:

Која је твоја просјечна оцјена општег успјеха у задњем завршеном разреду? _____

Пол М Ж (заокружи одговарајуће слово!)

Школа а) основна б) гимназија (заокружи слово)

УПИТНИК

о настави ликовне културе
(Заокружи у сваком реду по један знак X!)

Пажљиво прочитај сваки пар придјева у редовима испод (15 редова), па заокружи по један знак X у сваком реду, тако да изабереш онај за који ти се чини да се налази на мјесту које најбоље означава како *ти доживљаваш наставу ликовне културе* у току свог претходног школовања, са обзиром на понуђене придјеве.

линеарно	x	x	x	x	x	x	x	нелинеарно
динамично	x	x	x	x	x	x	x	статично
оштро	x	x	x	x	x	x	x	тупо
брзо	x	x	x	x	x	x	x	мутно
круто	x	x	x	x	x	x	x	текуће
споро	x	x	x	x	x	x	x	брзо
топло	x	x	x	x	x	x	x	хладно
близу	x	x	x	x	x	x	x	далеко
површно	x	x	x	x	x	x	x	темелјито
сложено	x	x	x	x	x	x	x	једноставно
јак	x	x	x	x	x	x	x	слабо
храбро	x	x	x	x	x	x	x	плашљиво
пријатно	x	x	x	x	x	x	x	непријатно
лијено	x	x	x	x	x	x	x	марљиво
тужно	x	x	x	x	x	x	x	срећно

Молимо те да одговориш још на ова питања:

- Школа коју похађаш (заокружи слово): а) гимназија б) основна школа
- Разред који похађаш: _____ 3. Пол: М Ж 4. Општи успјех на крају претходног разреда: _____
- Напиши још у једној реченици прво што ти пада напамет кад се спомене настава Ликовне културе у којој си судјеловао/-ла у протеклих годину дана!

Прилог 4

Упутство за учеснике у седмици боја

Због бољег упознавања с бојама, и развијања свијести, и осјетљивости као и продубљивања знања о њима, конципирано је сљедеће истраживање, у коме ће активно учествовати ученици. Планирано је да се истраживање врши с двије основне школе и двије гимназије, уз касније поређење резултата добијених унутар група. У питању су ученици у доби од 12 до 18 година. Ученици се добровољно пријављују, а исто тако могу добровољно да иступе из оформљених група.

Предвиђено је да се одреди седам дана, при чему би свакој боји био посвећен један читав дан. План активности по данима изгледаће овако:

понедјелјак – жута

уторак – црвена

сриједа – плава

четвртак – зелена

петак –љубичаста

субота – црна

недјеља – бијела

Задатак ученика који се одлуче да учествују у истраживању је сљедећи: на примјер, за понедјељак је одређена жута боја. Ученик тај дан треба да се што више посвети промишљању, примјећивању, испитивању других о жутој боји. Потребно је, ако могућности дозвољавају, да фотографишу предмете, животиње, биљке или нешто друго њему занимљиво, а да је жуте боје или начини видео запис и материјал похрани у властити регистар с јасно назначеним називом и датумом настанка одређеног материјала. Ученик треба тај дан у одјевне предмете да уведе жуту боју (иако та боја можда не улази у његов дотадашњи избор за одјевну комбинацију). У самој исхрани више ће се посветити намирницама које у себи имају жуту боју. Слушаће музику која у њима буди одређене асоцијације на жуто. Пронаћи ће играчку, фотографију или неки други предмет који га подсећа на рано дјетињство, а жуте је боје. Објасниће садашњи однос према поменутих предметима. Испитиваће друге о жутој боји, било да су познаници или случајни пролазници. Такође, је битна комуникација међу учесницима истраживања, али и шире, поводом чега ученици треба да користе друштвене мреже (нпр., Facebook), преко којих могу комуницирати с вршњацима, али и сами долазити до неких нових идеја, као и давати сугестије другима. Свакако ће бити потребно биљежити коментаре осталих који се јављају, а који могу бити уско везани за проблематику, или чак бити шаљиве природе. Веома битно је да сваки ученик води дневник у којем ће описати битна искуства током протеклог дана, властита запажања, ставове, туђа размишљања, емоционална стања у односу на одређену боју, однос околине према одређеној боји, као и каква су му лична искуства у вези са бојама с којима се први пут сусрео на један од поменутих начина. Дневник треба да је индивидуалан, а његов садржај потпуно слободан. У њему може бити описано претходно искуство с одређеном бојом, нова тек доживљена искуства, али и гдје се може видјети могућност примјене стеченог знања о боји. Проживљено искуство може да буде веома битно у каснијем ученичком тумачењу умјетничких дјела насталих у двадесетом вијеку у којима доминантну улогу има боја. Овдје је

наведено само неколико могућих начина на које се може пратити учениково истраживање о одређеној боји. На крају дана ученици шаљу координатору истраживања е-маил у којем се налази сажетак из њиховог дневника. За сваког учесника у истраживању координатор ће отворити посебан фолдер у ком ће бити смјештена документација. Ученици основних школа ће своје изводе из истраживачких дневника доставити координатору наконведеног истраживања. Ове активности треба да се одвијају током свих седам дана. Због бољег праћења и лакше комуникације координатор треба ући у групу и равноправно учествовати с ученицима.

Прије почетка истраживања ученици гимназија ће е-поштом добити питања на која треба да одговоре, док ће ученици основних школа питања добити од координатора.

Одговоре достављају координатору исти дан, прије почетка истраживања. Када се истраживање заврши, ученици ће добити нова питања на која требају одговорити. Код одговарања на питања ученици имају максималну слободу.

На крају истраживања биће приређена изложба фотографија и форуми учесника истраживања. Сами форуми могу имати кључне тачке којих се треба дотаћи, а могу бити и слободни, у зависности од интересовања учесника. Углавном треба обратити пажњу на њихово искуство и на резултате одговора на питања прије и после истраживања јер ти закључци могу да буду оријентир за дискусију. У форумима могу се уврстити и дјела настала у току двадесетог вијека, посебно апстрактне умјетности. Препоручује се подстицање у изражавању личног става ученика о дјелима, уз њихово навођење на међусобну комуникацију приликом анализе дјела.

Циљеви истраживања су следећи:

1. Ученици ће путем личног искуства упознати боје и њихово значење.
2. Биће у стању да уоче нијансе боја.
3. Постаће свјесни и психолошког дјеловања боја на појединца и околину.
4. Елиминисаће своје и туђе предрасуде о бојама.
5. Повезаће боје са животним искуством.
6. Побољшаће међусобну комуникацију везано за умјетност.
7. Лакше ће тумачити умјетност двадесетог вијека, у којем боја постаје доминантан ликовни елемент.
8. Гдје видиш предности и начине даље употребе појединих боја?

Предвиђено је да се истраживање уради у току мјесеца марта 2015. године.

Напомена: Извод из вашег дневника треба у горњем десном углу да садржи: име и презиме, назив школе, мјесто, разред .

Прилог 5

Питања за учеснике у истраживању на почетку пројектне седмице

Име и презиме: _____

Разред: _____

Назив школе: _____

Мјесто: _____

Датум: _____

Питања су сљедећа:

1. Због чега си пристао да будеш дио овог истраживања?

2. _____
Шта очекујеш од истраживања?3. _____
Којом бојом или бојама објашњаваш себе?4. _____
Зашто си изабрао баш ту боју/боје?5. _____
Која боја/боје су ти непријатне?6. _____
Које непријатности изазивају поменуте боје?7. _____
Шта знаш о појединим бојама?8. _____
Која су твоја претходна искуства с појединим бојама?

Прилог 6

Питања за учеснике у истраживању на крају пројектне седмице

Име и презиме: _____

Разред: _____

Назив школе: _____

Мјесто: _____

Датум: _____

Питања су следећа:

1. Да ли су се твоја очекивања у вези са истраживањем испунила или нису? Образложи одговор у оба случаја.

2. Којом бојом или бојама објашњаваш себе?

3. Зашто си изабрао баш ту боју/боје?

4. Која боја/боје су ти непријатне?

5. Које непријатности изазивају поменуте боје?

6. Шта си научио у току протеклог истраживања?

7. Који дан истраживања је на тебе оставио највећи утисак и зашто?

8. Гдје видиш предности и начине даље употребе појединих боја?

Прилог 7

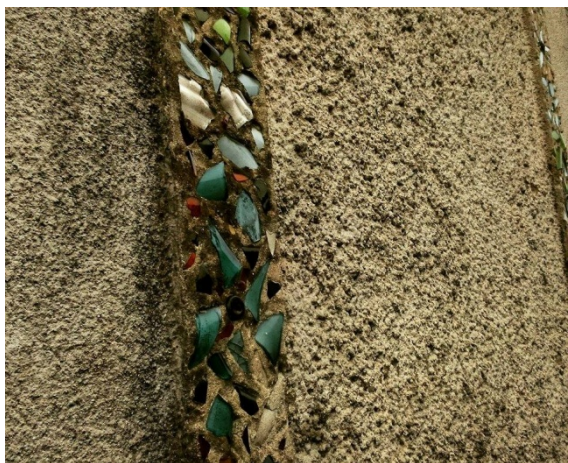
Фотографије ученика настале током „Седмице боја“



Слика 6: „Црвени предмети“ (рад ученика),
Гиманазија „Св. Сава“, Приједор.



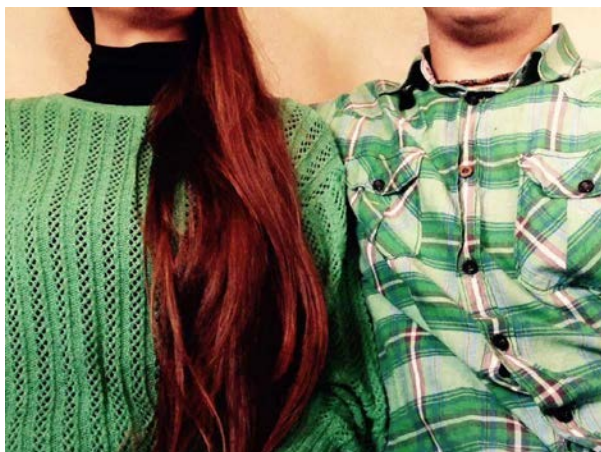
Слика 7: „Жути предмети“ (рад ученика), Гиманазија „Св. Сава“,
Приједор.



Слика 8: „Зелени реплет“ (рад ученика),
Гиманазија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 9: „Портрет у плавом“ (рад
ученика),
Гиманазија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 10: „Контраст (рад ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 11: „Спирала“ (рад ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 12: „Уметак“ (рад ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 13: „Детаљ из кухиње“ (рад
ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 14: „У тами“ (рад ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.



Слика 15: „Зарастање“ (рад ученика),
Гимназија „Петар Кочић“, Нови Град.

Објашњење делфи методе на примјеру Упитника о промјенама у настави ликовне културе

Делфи-метода (*Delphi metoda*) је добила име по познатом светишту старих Грка гдје је пророчица Пителија, смишљала своја пророчанства. Данас се та метода доста примјењује у прогнозама промјена у различитим подручјима науке, умјетности и културе.

Особа која организује, усмјерава односно координира рад експертне групе за потребе *делфи* методе зове се фацилитатор (engl. *facilitator*) или водитељ. Овдје ће та особа бити названа „водител“ поступка. Водитељ припрема питања и понуду иницијалних ставова, шаље упитнике и упуте учесницима, прикупља мишљења, анализира добијене одговоре те координира наставак размјене мишљења експерата који се међусобно не познају нити сусрећу у вријеме трајања *делфи* поступка.

Као експерти у овом *делфи* сценарију учествују наставници ликовне културе из основних и средњих школа који су најмање једну годину радили у школи. Претпоставља се да сви они добро познају наставне планове и програме те методичке сценарије уз које се могу постићи очекивани резултати наставе ликовне културе.

Учесници овог сценарија не комуницирају међусобно о постављеним питањима него сваки учесник самостално одговара о питањима и износи своја мишљења о главној теми (Методика наставе ликовне културе и ликовног васпитања у основним и средњим школама) те шаље своје одговоре водитељу. Предност методе је у чињеници да сваки учесник одговара на питања када он жели и посвети толико времена одговарању на питања колико жели.

Планирано је да стручњаци одговарају на питања водитеља у два или више кругова, зависно од њиховог интереса и мотивације. Водитељ жели добити потврде или оспоравања експерата за неке ставове и методичке сценарије које провјерава у једном обимнијем истраживању које има за циљ унапређивање методике наставе ликовне културе. Ставови су изабрани из новије стручне литературе. Након сваког круга, водитељ анализира прикупљене одговоре те припрема нове ставове и питања за други круг.

Водитељ ће сугерисати учесницима да преиспитају неке своје раније одговоре у свјетлу одговора других чланова експертне групе те да провјери могу ли они прихватити та нова мишљења односно промијенити своја претходна мишљења.

Водитељ контролише интеракцију међу учесницима обрадом података, филтрирањем неважних садржаја те додавањем нових тврдњи које су понудили учесници *делфи* поступка.

Сви учесници остају анонимни, односно њихов идентитет се не открива, чак и након израде завршног извјештаја.

Овај модел рада експерата ослобађа их (до неке мјере) личних предрасуда, смањује "хало ефект", омогућавањем слободног изражавања мишљења јер учесници не комуницирају директно и не виде се у току трајања *делфи* сценарија.

Учесници ће самостално одлучити желе ли учествовати у овом малом пројекту и могу након сваког круга одустати. Водитељ очекује да главне ставове потврди или одбаци у три круга

размјене мишљења, али ако неко од учесника пожели и касније учествовати у расправи о неким тврдњама, водитељ ће такву расправу радо прихватити.

Прилог 9

Делфи поступак НЛК (1) 2025

Питања о могућим промјенама у настави Ликовне културе до 2025. године

Одговарајући на питања испод, покушајте размишљати о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године? У погледу важности за живот, у погледу начина организовања, у погледу садржаја и очекиваних компетенција код ученика итд.

Уз сваку тврдњу испод изаберите број који означава степен Вашег слагања с том тврдњом, а бројеви означавају:

- 1 потпуно се не слажем
- 2 не слажем се
- 3 не могу се одлучити
- 4 слажем се
- 5 јако се слажем

Изаберите први број који Вам се чини примјереним за ознаку степена вашег слагања с понуђеном тврдњом, а онда образложите с двије-три (може и више реченица) свој изабрани одговор!

1. Важно је мотивисати и укључивати ученике у тражење информација у вези ликовне културе.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

2. Биће важно подстицати ученике на критичко мишљење (анализирање и вредновање) радова из подручја ликовне умјетности.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

3. Подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима (нпр. зубар, хирург, архитекта, зидар, кухар, сластичар...)

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

4. У настави ће бити пожељно подстицати ученике на постављање најразноврснијих питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности те да самостално траже одговоре на та питања у свим доступним изворима.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

5. Ученици ће бити подстицани на самосталан рад и већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године, а не само док траје настава.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

6. У свакој школи ће код ученика и свих других наставника бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

7. У програмима обавезног школовања биће потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности јер ће у будућности бити важна компетенција естетски дизајн и креативно обликовање свих производа.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

8. Час ликовне културе треба бити резултат међусобне сарадње ученика те ученика и професора.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

9. Извођење часа ликовне културе биће могуће у виду виртуелне учионице.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

10. Непосредно тражење и употреба информација пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

11. Имате ли Ви неку идеју о томе као ће изгледати настава ликовне културе 2025. године, а која није споменута у претходним питањима?

Објашњење: _____

Много захваљујем на сарадњи, Ваш Мирослав Дрљача

Питања о могућим пројенама у настави Ликовне културе до 2025. године

У упитнику бр. 2 сажети су одговори наставника из упитника који је попуњен у првом кругу. Потребно је да на основу заједничких ставова одговарајући на питања испод, покушате размишљати о томе како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године? У погледу важности за живот, у погледу начина организовања, у погледу садржаја и очекиваних компетенција код ученика итд.

Уз сваку тврдњу испод изаберите број који означава степен Вашег слагања с том тврдњом, а бројеви означавају:

- 1 потпуно се не слажем
- 2 не слажем се
- 3 не могу се одлучити
- 4 слажем се
- 5 јако се слажем

Изаберите први број који Вам се чини примјереним за ознаку степена вашег слагања с понуђеном тврдњом, а онда образложите с двије-три (може и више реченица) свој изабрани одговор!

1. *Важно ће бити мотивисати и укључивати ученике у тражење информација у вези ликовне културе. Тако мотивисани ученици уочавају важност примјене ликовне културе у свакодневном животу. Биће подстакнути на самосталност у учењу. Ученици ће истражујући у областима ликовне културе моћи открити и друга поља интересовања ученика, нпр. некога ће привући биографије умјетника (будући историчари, писци, новинари...), некога анатомија тијела животиња (биолози), анатомија тијела човјека (медицинари), некога декоративност слике (аранжери, визажисти, цвјећари), итд. Биће потребно уложити много напора како би се ученицима омогућило да дођу до исправних спознаја о ликовној култури.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

2. *Биће важно подстицати ученике на критичко мишљење (анализирање и вредновање) радова из подручја ликовне умјетности, јер оно позитивно утиче на изградњу властитих ставова ученика. Развој критичког мишљења код ученика може му омогућити да препозна "кич" и да га разграничи од квалитета, тј. од умјетничких вриједности. Властити ставови ће се моћи изграђивати код ученика и током слободног времена. Вредновање властитог рада кроз расправу подстакнуће ученика да развија вокабулар, али и међуљудске односе.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

3. *Биће могуће подстицати ученике на стварање претпоставки о везама садржаја и компетенција из подручја ликовне културе са различитим будућим занимањима (нпр. зубар, хирург, архитекта, зидар, кухар, сластичар...). На тај начин ученици ће моћи препознати на конкретном примјеру значај ликовне културе. Код ученика ће се тако развијати прецизност, дисциплина, креативност, иновативност, машта. То ће бити веома важно јер се оправданост ликовне културе као школског предмета свакодневно доводи у питање.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

4. Ученицима ће бити омогућено да постављају најразноврснија питања о садржајима и радовима из подручја ликовне умјетности, те да самостално траже одговоре на та питања, у свим доступним изворима. Биће потребно ученицима давати конкретне смјернице током њиховог истраживања и подстицати их на међусобни дијалог. Пронађене материјале биће могуће објавити у школском часопису јер се на такав начин шире информације о ликовној култури. Биће омогућено ученицима да помоћу електронског начина комуницирања који су им доступни, дођу до информација, нпр. групе не Фејсбуку.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

5. Ученици ће бити подстицани на самосталан рад и већу ангажованост у ваннаставним активностима током читаве године, а не само док траје настава јер током ваннаставних активности ученици испољавају у већој мјери своју креативност и слободу изражавања. Тако умјетност постаје начин живота. Ученицима ће бити омогућено да више уче на путовањима, али и током слободног времена у породичном окружењу и током дружења са пријатељима. Успјешно урађени задаци из ликовне културе током школске године подстакнуће ученике за бављење ликовном културом током читаве године? За квалитетне ваннаставне активности биће потребна већа улагања у образовање.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

6. У свакој школи ће код ученика и свих других наставника бити цијењене седмице (дани) посвећене ликовној умјетности. Дани, седмице посвећене ликовном стваралаштву придонијеће упознавању гостију школе с радом дјеце и предметног наставника, пружиће ученицима одређену сатисфакцију приликом излагања радова, те их упутити да процес стварања на настави ликовне културе није узалудан. На тај начин ће се промијенити мишљење о ликовној култури, предмет ће бити значајније позициониран у друштву. Реализација таквог пројекта највише ће зависити од наставника?

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

7. У програмима обавезног школовања биће потребно у већој мјери повезати садржаје и активности ликовне културе са активностима и садржајима других предмета који подстичу креативности. У реализацији такве наставе биће успостављена сарадња наставника других предмета са наставницима ликовне културе. Такав рад највише ће зависити од мотивисаности наставника.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

8. Час ликовне културе биће резултат међусобне сарадње ученика те ученика и професора јер опуштена и сарадничка атмосфера у разреду ученике релаксира и подстиче на

размишљања. Потребно је користити више различитих метода рада. Ученици и наставници треба заједно да доносе одлуке о актуелним темама за рад.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

9. *Извођење часа ликовне културе биће могуће у виду виртуелне учионице, јер је развојем технологије неопходна и метаморфоза образовног процеса у виду мултимедијалних учионица које би биле опремљене новим технолошким достигнућима које могу придонијети креативном процесу. За такав рад тешко да ће бити створени материјални услови. Понекад би такав рад био од користи, али не стално, потребно се више посветити практичној настави.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

10. *Непосредно тражење и употреба информација пронађених на интернету позитивно ће утицати на квалитет наставе ликовне културе. На тај начин ученици ће научити да у мноштву информација пронађу њима потребну. Могућности интернета ће се моћи користити и за комуникацију ученика и наставника између различитих школа. У многим нашим школама неће се стећи материјални услови за извођење такве наставе.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

11. *Наставни процес ће се у будућности из традиционалних учионица пренијети у посебно опремљене просторе (ателе), те ће се усмјерити ученици који показују интерес ка креативном раду на начин да се умјесто појединих предмета изучава ликовна група предмета, нпр. цртање, вајање, графика, итд. Биће организоване посјете галеријама уз стручно вођење кустоса изложби, ради што бољег усвајања знања из наставе ликовне културе. Оспособљавање се ученици за рад на „новим ликовним медијима“ нпр. фотографија, видео рад, дигитална штампа, итд. Организоваће се посјете свјетским музејима ради упознавања ученика са свјетским умјетничким наслеђем, посјете Академији умјетности те упознавање ученика са академским ликовним радом. Настава ће се организовати са већим нагласком на дизајн и рачунарско моделовање нпр. и што даље од табле и креде. У 2025. години ликовна култура ће имати час више и мање бројна одјељења. Инклузија ће се издвојити у посебна одјељења или посебне школе које ће се предано бавити том дјецом. Наравно уз стручно оспособљен кадар. Наставници ће имати веће компетенције, самим тим мања ограничења. Ученици ће се моћи користити различитим новим медијима у настави.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

Много захваљујем на сарадњи, Ваш Мирослав Дрљача

Прилог 11

Делфи поступак НЛК (3) 2025

Питања о могућим промјенама у настави ликовне културе до 2025. године

У упитнику бр. 3 сажети су одговори наставника из упитника који је попуњен у другом кругу. У првом кругу учествовало је десет наставника, у другом седам. Потребно је да на основу заједничких ставова одговарајући на питања испод, покушате размишљати о томе *како ће изгледати настава ликовне културе 2025. године?* У погледу важности за живот, у погледу начина организовања, у погледу садржаја и очекиваних компетенција код ученика итд.

Уз сваку тврдњу испод изаберите број који означава степен Вашег слагања с том тврдњом, а бројеви означавају:

- 1 потпуно се не слажем
- 2 не слажем се
- 3 не могу се одлучити
- 4 слажем се
- 5 јако се слажем

Изаберите први број који Вам се чини примјереним за ознаку степена вашег слагања с понуђеном тврдњом, а онда образложите с двије-три (може и више реченица) свој изабрани одговор!

1. *Адекватном мотивацијом код ученика ће се развијати самопоуздање, индивидуалност, од чега ће такође, зависити резултат успјеха ученика. Предмет ликовна култура ће се моћи интегрисано изучавати са другим предметима. За предмет ликовна култура постојаће прилагођени уџбеници, са примјереним задацима, а на основу којих ће се лакше остварити интегрисана настава.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

2. *Подстицањем критичког мишљења код ученика преко дијалога са колегама, путем анализе ликовног остварења омогућиће ученику да боље спозна ликовне елементе и да их разумије. Развијањем критичког мишљења ученица ће бити омогућено да разликују кич од квалитетног умјетничког остварења. За адекватно развијање креативног критичког мишљења биће потребно да професори разредне, али и предметне наставе буду више упућени у подручје ликовне умјетности.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

3. *У 2025. години оствариће се већа повезаност ликовне културе са свим сферама живота и рада. За тако нешто биће потребни адекватни уџбеници са занимљивостима и примјерима из живота. На предмет ликовна култура ипак се неће гледати с аспекта практичне примјене него потребе да се стварају културно освјештени грађани који ће цијенити и поштовати како умјетност тако и ствараоце.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

4. *У 2025. години ученици ће моћи користити све предности које нуди интернет, то значи да ће уз помоћ наставника, али и самостално моћи да брже долазе до различитих*

информација. Помоћу интернета биће омогућена адекватна промоција ученичких постигнућа, наставника и школе.

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

5. *Ваннаставним активностима ће у 2025. години бити посвећена посебна пажња. Биће обезбедјена материјална средства за ту наміјену. Ученици који освоје републичке награде на такмичењима биће адекватно награђени, али и укључени у такмичења на вишем нивоу, ученичке колоније итд.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

6. *Пројектне седмице из предмета ликовна култура, које ће бити организоване током 2025. године, биће у организацији или подржане од стране Министарства просвјете и РПЗ-а. Труд наставника водитеља пројекта биће адекватно бодован и награђен у оквиру стручног усавршавања. За ученичке радове настале током пројекта биће организована изложба или неки други вид промоције за ширу јавност, а која би била продајног карактера, док би прикупљена средства била уложена за унапређење наставе ликовне културе.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

7. *У 2025. оствариће се већа повезаност међу предметима. Наставници ће бити мотивисани да сарађују и заједнички доносе властите планове рада. На тај начин ученик ће за своју активност моћи добити неколико оцјена из различитих предмета. Тако ће му школа потати смисленија, више повезана са животом и занимљивија.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

8. *Настава 2025. биће великим дијелом резултат договора наставника и ученика. Заједнички ће се договарати око стратегија и метода рада, а које ће проистицати из свакодневних потреба.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

9. *Учионице/атељеи и библиотеке у школама биће опремљене адекватним материјалима за рад који ће подстицати практичну активност код ученика. Такође, учионице ће бити информатички опремљене, што ће омогућити ученицима и наставницима да прате савремене токове у настави ликовне културе.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

10. *Током 2025. године све ће школе у РС бити адекватно информатички опремљене. Наставници ће бити мотивисани и едуковани за нови облик рада. Све ће школе у Републици бити информатички умрежене што ће омогућити бољу комуникацију међу наставницима и ученицима из различитих школа.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

11. *Савременији вид наставе биће дјеломично остварен у 2025 години највише због материјалних услова у којима се налазе школе, али и многог породице. Ипак, брз напредак технологије и адекватна опремљеност већег броја школа, омогућиће да настава ликовне културе у 2025. години у великој мјери прати свјетске трендове, на примјер, биће омогућено да се предмети уче по седмицама или данима, као што је то случај у неким европским земљама.*

Степен мог слагања с овом тврдњом означава број: 1 2 3 4 5

Објашњење: _____

Много захваљујем на сарадњи, Ваш Мирослав Дрљача

Час 1

Редни бр. часа ½

Смјена и час: прва смјена, четврти час

Дан: уторак

Датум: 1. 9. 2015. године

Разред: VI-2

Број присутних ученика у разреду: 14

Наставна јединица: Ритам у структури природних материјала

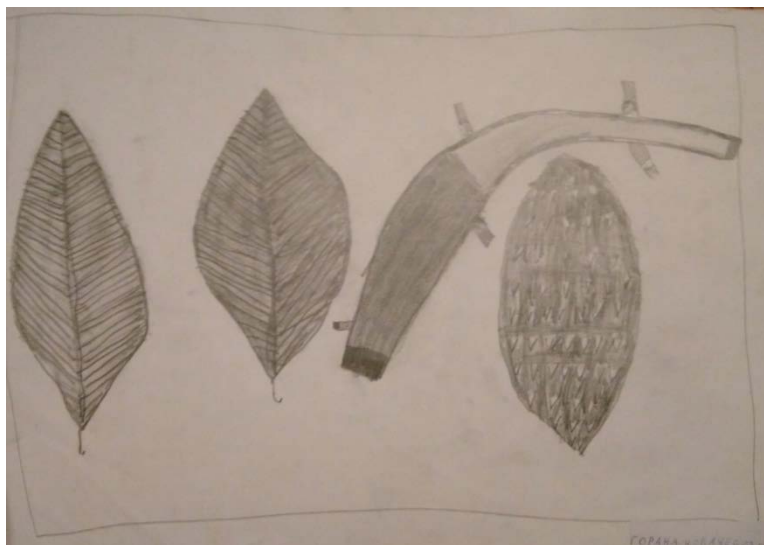
Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Ради се о првом сусрету ученика са мнош, на којем сам предложила да након обавезних радњи и упознавања, које је подразумијевало и руковање са сваким учеником, да сви први час побјегнемо са наставе. Бјежање је тихо и смијешно. Нико од њих не сматра да је то исправно, али је узбудљиво. Стижемо у школски парк гдје предлагем да свако изабере неки природни облик (шишарка, отпала гранчица, лист, камен...) уз напомену да ниједан облик не узимају силом из природе, него искључиво оне облике који су се већ сами одвојили и завршили на тлу.

Ученици се слободно крећу истражујући тло парка. Не гледају у уобичајеној равни. Њихова тијела се полусавијена крећу разиграно. Кад пронађу неки интересантан предмет прилазе ми уз питања: „Може ли ово?“, „Да ли је ово добро?“ или коментари самоувјерених и слободних ученика; „Погледајте како је ово занимљиво, храпаво, необично!“ Понеки примијете и отпад (с обзиром да смо у школском парку ради се о празним кесицама брзе хране које се обично послје великих одмора ту задесе), а онда заједно уклонимо отпад у канте које се налазе у близини, а предвиђене су за бацање. Након пет до десет минута стали смо у круг, затворили очи и свако је понаособ објашњавао тактилни доживљај пронађеног облика (меко, ломљиво, храпаво, глатко, тешко...). Отворили смо очи. предложила сам да пустимо предмете да слободно падају, али једно по једно. Ученици су прихватили игру. Појединци пуштају облике да падају на тло. Објашњавамо брзину пада тежих у односу на лакше облике, храпавих у односу на глатке, крхких у односу на чврсте. Неки се предмети распадне или промијене облик при паду. Ученици су затим произвољно бирали нови облик који су структуром и чврстоћом јачи од претходних.

Вратили смо се у учионицу, поставили пронађене предмете у видокруг, сјели гдје коме одговара и покушали да предмете цртамо онаквим линијама какви предмети заправо јесу (храпава грана храпавим линијама, кора дрвета испуцалим линијама, камен глатким линијама...) именујући ритам унутар облика подједнако као и сам њихов распоред. Цртамо уз Вивалдијева Четири годишња доба – јесен. По уласку у други час настојали смо примијетити сјенке предмета и ритам на цјелокупном цртежу. Оцјењујемо заједнички најуспјешније радове и бодримо једни друге за наредне задатке. На крају часа смо поновили најбитније научено и договорили смо се за наредни час. Пронађене облике смо вратили у природно окружење.



Слика 21: Ритам у структури природних материјала,
рад ученика VI разреда.

Час 2

Редни бр. часа: 1

Смјена и час: прва смјена, други час

Дан: сриједа

Датум: 2. 9. 2015. године

Разред: IX-1

Број присутних ученика у разреду: 18

Наставна јединица: Слободно компоновање, увод у импресионизам

Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

За овај час ученици су били припремљени на посљедњем часу у 8. разреду. На првом часу ликовне културе у 9. разреду почели смо дијалог о достигнућима крајем деветнаестог вијека која су утицала на промјене у свијету. Кроз све предмете, ученици су у произвољно формираним хетерогеним групама, разговором показивали научено и након што утврде тачност информације користили су се уџбеницима и интернетом, након чега су се јављали и саопштавали чињенице. Групе су међусобно постављале питања и допуњавале се. На свако достигнуће наводила сам паралелу у сликарству, искључиво кроз мотиве тражећи прво у виду коментара информацију од ученика. Именовала сам импресионизам као нови правац, наводећи основне карактеристике.

Ученици су на основу индивидуалног разумијевања информација које су сазнали почели сликати материјалима по властитом избору. За рад су бирали различите материјале.

Различите материјале и облике распоређивали су по подлози по властитом избору. Пред крај часа подијелила сам групама монографије импресиониста и предложила да се за наредни час дружимо са њима и да се они подијеле ко ће проучити сликарство, а ко живот умјетника и да могу сликати по узору на умјетников начин сликања те да користе интернет, новинске чланке и библиотеку да би прикупили што више информација. Час је базиран на константном постављању питања, давању одговора и постављања паралела са осталим предметима. Оцјењује се активност најпродуктивније групе.

На овакав начин организовано извођење часа подстиче ученике на комуникацију како унутар своје групе, тако и међу групама. Ученик долази заједнички са осталим члановима групе до спознаје, али самостално врши избор материјала за рад и изводи властити рад. Ученици су поредили свој рад са радовима импресиониста и тражили сличности, помућу чега сам могла закључити колико су ученици разумјели тему часа и у којем је нивоу остварен циљ часа. Активност ученика и заинтересованост за тему показала ми је да су ученици у великој мјери овладали главним карактеристикама импресионистичког сликарства и очекујем да ће њихово самостално истраживање на ту тему бити успјешно.



Слика 22: Слободно компоновање, увод у импресионизам, рад ученика IX разреда.



Слика 23: Слободно компоновање, увод у импресионизам, рад ученика IX разреда.

Час 3

Редни бр. часа: 15

Смјена и час: прва смјена, трећи час

Дан: сриједа

Датум: 2. 12. 2015. године

Разред: VIII-1

Број присутних ученика у разреду: 14

Наставна јединица: Равнотежа облика у простору

Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Ученици су навикли на изненађења тако су и овај час започели прилагођавањем предмета у простору њиховим потребама у складу са наставним процесом, функционалношћу и визуелном естетиком. Ученици су распоређивали предмете у учионици док нису осјетили да је све у простору у потпуном складу и равнотежи. Обрађали су пажњу и на боју предмета. Након тога донесене материјале су међусобно размијенили не знајући конкретно шта ће радити.

Исписала сам на табли *Равнотежа облика у простору* тако да свако слово буде у визуелној равнотежи са осталим. Показала сам неколико фотографија Калдерових мобила и појаснила начин настанка и ток мисаоног процеса потребног да би се створио рад који ће бити у равнотежи са простором, облицима и бојама, а да твори цјелину. Ученици су по избору радили самосталне или групне радове од комада стиропора, папира, жице, фолије, кончића и свега што су донијели. Пред крај часа радове смо распоредили по учионици, неке смо причврстили за плафон, након чега смо отворили прозоре и врата да видимо како свјетлуцају и како се помјерају. Најуспјешније радове смо оцијенили према процјени одјељења уз заједничка образложења.

Активности на часу су успјеле побудити код ученика знатижељу и игру. Током часа ученици су баратајући различитим материјалима упознали карактеристике материјала, могуће комбинације и ефекте које те комбинације могу да омогуће. У одјељењу је током трајања часа владала радна и разиграна атмосфера, осјећај лакоће и задовољства. Посебна радост могла се уочити током завршног дијела часа када смо поједине радове окачили о плафон и покушали помоћу вјетра или физички да их покренемо. Закључујем да смо циљ часа остварили и да су сви ученици у одјељењу на основу властитог искуства схватили појам равнотеже облика у простору.



Слика 24: Равнотежа облика у простору,
рад ученика VIII разреда.



Слика 25: Равнотежа облика у простору,
рад ученика VIII разреда.

Час 4

Редни бр. часа: 25/26

Смјена и час: прва смјена, четврти/пети

Дан: четвртак
Датум: 14. 4. 2016. године
Разред: VI-1
Број присутних ученика у разреду: 19
Наставна јединица: Отјеловљење линије
Наставник: Ранка Пеулић
Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Након више часова истраживања карактера линије, њених улога у стварању различитих квалитета површина, ученици су добили задатак да оживе линију додјелујући јој тијело. То је час на којем су ученици постављали много питања. Већина ученика у оживљавању линије препознало је искључиво њено персонификовање; одређивање мјеста за очи, нос, уста, екстремитете... да би на крају опет добили форму човјека, а мањи број ученика је градњу линије препуштао случају који би се могао пред њиховим очима догодити на бјелини подлоге. Дискусија је трајала око петнаестак минута; неким ученицима је требало мање, а неким више времена да се препусте истраживању. Ученици су током трајања часа слушали Шопенове сонате. За рад су користили различите материјале, по властитом избору. Пред крај вјежбе у учионици смо покушали направити једну причу о линијама, тј. од свих насталих радова у виду изложбе. Ученици су задовољно коментарисали живот линије, користећи раније усвојено знање о линији и скоро проживљено искуство, премјештали су радове мијењајући ток и изглед изложбе, али и линије. Овај дио часа, иако је завршни, има битну улогу да учесници вјежбе увиде и изведу као закључак да се промјене стално дешавају и онда када рад сматрамо завршеним и да на тај начин отјеловљујемо наше линије. Заједно оцјењујемо најкреативнију идеју, а на овој ученичкој изложби таквих идеја било је јако пуно.

Час са овом наставном јединицом можда највише подстиче ученике на додатна питања, покреће машту и фантазију. Ученици се нађу изненађени пред властитим идејама и резултатима до којих дођу током рада. Посебан значај за овај и овакве часове има музика коју пуштам ученицима док раде. Избор музике зависи од теме коју обрађујемо. Музика им помаже да се ослободе и пробуде властиту креативност.

Час 5

Редни бр. часа: 14
Смјена и час: прва смјена, трећи
Дан: сриједи
Датум: 25. 12. 2015. године
Разред: VIII-1
Број присутних ученика у разреду: 14
Наставна јединица: Композиција и простор: Облици у простору као ликовни елементи
Наставник: Ранка Пеулић
Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

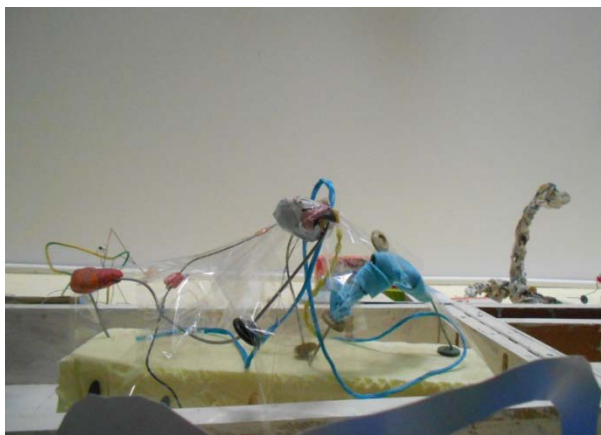
Након поздрава и уписивања часа, укратко смо се присјетили претходног задатка. Затим без најаве сам извадила из торбе разне предмете и сложила их којекуда по учионици, ученици су посматрали моје кретање и знатижељно коментарисали предмете и сам чин, док су неки само ћутали. На табли сам исписала наслов разбацаним словима Облици у простору као ликовни елементи. Ученици су почели обраћати пажњу на детаље у учионици које нису раније примјећивали. Мало који од ученика је одабрао један од предмета које сам унијела у учионицу. Питала сам их да ли претпостављају шта је наш данашњи задатак, на шта сам добила различите одговоре. Након чега сам кратким асоцијативним питањима увела ученике у циљ вјежбе. Истакнула сам кључне дијелове задатка, које смо заједно доводили у везу са претходно наученим. Напоменула сам их да за рад могу користити технику по властитом избору. На табли сам исписала име композитора чије сам композиције пустила да слушају у току рада, овај пут то је био "Вагнер".

Позвала сам ученике уколико имају недоумица да ми се обрете, али и да са својим другарима прокоментаришу евентуалне нејасноће. Рекла сам да ћемо према потреби вјежбу наставити наредни час или уколико је завршимо сљедећи час започињемо нову вјежбу. Многи ученици су се опредијелили за интервенцију са облицима до којих су дошли у учионици. Тако су правили веома занимљиве композиције од различитих материјала до којих су долазили. Као резултат таквог најчешће групног рада, добили смо композиције од различитих предмета по боји, облику и материјалу. Ученици су користили полице, ормаре, правећи од њих веома занимљиве композиције. Неки су се одучили на сликање и цртање предмета из окружења. Посматрали су лица и положај тијела другара из одјељења, али и случајне облике у разреду које су на свој начин комбиновали на листу папира, користећи се различитим техникама. Пред крај часа заједнички смо оцијенили најуспјешније радове. Подсјетила сам ученике да је и наредни час техника по избору ученика.

Овакав час је ученике навео на размишљање о предметима из окружења. Ученици су у дискусији истакли да више неће олако проћи поред предмета у кући и дворишту. Дошли су до закључка да се све из окружења може искористити за уређење животног простора. Час је подстакао ученике на нова и другачија размишљања, а што је и био циљ часа.



Слика 26: Облици у простору као ликовни елемент, рад ученика VIII разреда.



Слика 27: Облици у простору као ликовни елемент,
групни рад ученика, VIII разреда.

Слика 28: Облици у простору као ликовни елемент,
групни рад ученика, VIII разреда.

Час 6

Редни бр. часа: 32

Смјена и час: прва смјена, трећи

Дан: сриједа

Датум: 25. 5. 2016. године

Разред: VIII-1

Број присутних ученика у разреду: 14

Наставна јединица: Покрет, игра и звук у умјетности

Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

На почетку часа поставила саму ученицима питања о врстама умјетности. Шта је умјетност?... Неки од одговора су гласили: кад неко црта, слика, ваја или резбари графику или стварање музике ... Присјетили смо се закључка са претходног часа, да умјетности има више врста. Замолила сам ученике који желе добровољно да испишу врсте умјетности на табли.

ВРСТЕ УМЈЕТНОСТИ, (прије него што ученик испише име умјетности, постављала сам асоцијативна питања)

1. ЛИКОВНЕ У. (област коју управо истражујемо?)
2. МУЗИЧКЕ У. (распјеване умјетности?)
3. СЦЕНСКЕ У. (луткарске представе, комедије, драме које требају сцену?)
4. КЊИЖЕВНОСТ (једним именом назване поезија и проза?)
5. БАЛЕТ (једина врста плеса која је умјетност?)
6. ФОТОГРАФИЈА (умјетност којој је неопходан 'апарат'?)
7. ФИЛМ (умјетност названа седмом и зашто је седма?)

Наводила сам ученике да се изјасне зашто сваку врсту умјетности пишемо у множини (логичким закључивањем ученика долазимо до одговора).

Поред исписаног већим словима истичем основне елементе свих умјетности ПОКРЕТ, ИГРУ И ЗВУК, након чега ученицима предложим да истражимо присутност тих елемената кроз све исписане врсте умјетности, али да се подијелимо по групама (групе су ученици формирали по властитом избору, водила сам рачуна да не буде превише или премало ђака у свакој групи, што сам и саопштила одјељењу прије формирања група) и увела сам ђаке у вербалну игру. Рекла сам да се на једном листу блока слободно изразе о присутности наведена три елемента у свим умјетностима, кроз илустрације, исјечке из новина или идејама које могу написати водећи рачуна о исправности и облику реченица. У обиласку група, подстицала сам истраживачку слободу, те остваривање комуникација унутар групе кроз међусобно испитивање...

У склопу завршних активности заједно смо прегледали настале паное, коментарисали и отворили тему за дискусију коју ћемо наставити наредни час. На крају смо заједно смо поновили научено.

Час 7

Редни бр. часа: 4

Смјена и час: прва смјена, трећи час

Дан: сриједа

Датум: 22. 9. 2015. године

Разред: VIII-1

Број присутних ученика у разреду: 18

Наставна јединица: Штампање графике
 Наставник: Ранка Пеулић
 Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Ученици су уживали у свим фазама настанка графике, многи су одустали од детаља кад су почели резбарити плоче, неки су се жалили да им је то тешко, али сам их стално бодрила да ће заборавити на сваки имало тежак дио када виде резултат, тј. одштампан линорез. Посебну пажњу сам им скренула на опасност погрешног руковања пресом. Симпатичан им је био сам начин упознавања са "госпођом пресом", филцом, ваљком и графичком бојом. Трудила сам се да учioniца буде довољно провјетрена. Припремили смо довољно старих новина и подијелили се у групе. Једна група је обављала послове стављања и подизања папира, а друга наношењем боје, трећа је носила одштампане листове на сталак за сушење. Овај час нам је брзо прошао. Ученици су се одушевили својим радовима и радовима другара. Оцијенила сам их све јер сам се већ након десетак минута мог активног демонстраторског рада повукла и постала посматрач. Било је неколико и незадовољних ученика, али то брзо превазиђемо јер им дам до знања да постоји комбинована техника и да увијек свој линорез којим нису задовољни могу користити за изражавање неке нове идеје која не мора бити нужно повезана са почетном замишљу.

Генерално, ученици су веома задовољни урађеним. Најчешће нису очекивали такав резултат. Посебно их је обрадовало то што су добили више примјерака са исте плоче, тако су могли неколико својих радова да поклоне другарима. Најзанимљивији им је свакако сам процес штампања, у којем је комплетно одјељење подједнако учествовало. Ученици су након овог часа оспособљени да самостално изведу рад из графике.



Слика 29: Штампање графике,
 рад ученика, VIII разреда.

Час 8

Редни бр. часа: 9/10
 Смјена и час: прва смјена, четврти/пети
 Дан: сриједа
 Датум: 1. 10. 2015. године
 Разред: VI-1
 Број присутних ученика у разреду: 19
 Наставна јединица: Слободно ритмичко компоновање
 Наставник: Ранка Пеулић
 Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

На почетку часа исписала сам на табли наслов Слободно ритмичко компоновање, при чему сам обратила пажњу да облици слова буду што различитији по величини, облику и

положају. Након што сам ученике питала да ли разумију сваку ријеч у наслову, тражила сам од ученика да ми на свој начин објасне или протумаче ријечи из наслова на табли. Пошто су ученицима већ познати термини, већина ученика је дала веома занимљиве одговоре. Тако само за слободу добили да је: кад сањамо, кад трчимо, кад волимо... ритмику су упоредили са игром, фолклором, активностима са часова физичког васпитања и доводили у везу са покретом. Компоновање су највише повезивали са музичком културом осим појединаца који појам повезују са математиком. За овај час предвиђена је техника по избору ученика.

Већина ученика се определијелила за акварел, а поједини су комбиновали све што су тај дан имали са собом (старе новине, темпере, фломастере...). најчешће се на ликовним радовима јављају мотиви игре, спорта, а неколико ученика се определијелило за апстракцију. Током рада ученици су се присјећали анегдота са часова физичког васпитања, фолклора и игре са игралишта. Средином другог часа ученици поставе завршене радове на клупе посложене у круг. Попут жирија посматрају радове и оцјењују их. Оцјене углавном буду веома добре. У току жирирања они једни друге испитују како су поједине дијелове рада остварили. Оцјене које је жири донио као коначне, уносим у дневник. Сматрам да такав начин часа подстиче код ученика игру, осјећај среће и задовољства, међусобну комуникацију. Током часа ученици су стално активни и видно мотивисани за рад, једни другима помажу и дају сугестије за нове идеје.



Слика 30: Слободно ритмичко компоновање, рад ученика, VI разреда.



Слика 31: Слободно ритмичко компоновање, рад ученика, VI разреда.



Слика 32: Слободно ритмичко компоновање,
рад ученика, VI разреда.



Слика 33: Слободно ритмичко компоновање,
рад ученика, VI разреда.



Слика 34: Слободно ритмичк компоновање,
рад ученика, VI разреда.

Час 9

Редни бр. часа: 34

Смјена и час: прва смјена

Дан: школска 2015/16.

Датум: 3. 5. 2016.

Разред: IX

Број присутних ученика у разреду: 17

Наставна јединица: Облици у савременом свијету

Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Посљедњи часови у школској 2015 – 2016. у деветим разредима

Ово су часови на којима на шалив начин говоримо о искуствима и наученом у протеклој школској години. Ученицима су најинтересантнији били они часови на којима су они имали главну улогу, нпр. улогу наставника, умјетника, занимљивог комшије... Након дискусије

која је често живахна, ученике сам питала која вјежба им је била најтежа, шта им није причињавало задовољство, коју вјежбу би вољели да нису ни радили. Одговори углавном буду да им је све било занимљиво, да су им часови брзо пролазили, да им је мало један час ликовне културе седмично, да им је жао зашто нису дуже радили импресионизам, кубизам или експресионизам. На таквим часовима добијем приједлоге за наредну генерацију у којој ћу више часова посветити модерној умјетности и историји умјетности.

Из закључака са свих завршних часова у деветом разреду може се извести став ученика да им је за ликовну културу мало један час. Разлоге наводе да често не могу да се изразе на прави начин током једног часа, али и тај да им је ликовна култура час опуштања, разоноде, дружења и забаве. Када би добили два часа седмично, потребно би било више се посветити правцима у историји умјетности и умјетницима. Овакви и слични часови потребни су на крају године у свим разредима јер они сумирају резултате ученицима, али и покажу могуће смјернице наставницима за сљедећу годину, и за генерације које долазе.

Час 10

Редни бр. часа: 51/52

Смјена и час: прва смјена, четврти/пети

Дан: сријед

Датум: 16. 3. 2016.

Разред: VI-1

Број присутних ученика у разреду:

Наставна јединица: Ликовно обликовње

Наставник: Ранка Пеулић

Школа: ОШ „Милош Црњански“ Поточани

Овај час је био посебан и за мене, и опис часа посветићу властитом запажању, више него активности ученика. Ученик са ЛМР првог степена који прати прилагођен НПП за шести разред увијек се јави да је први завршио свој ликовни рад. Тада дође до катедре и нас двоје разговарамо о његовом раду. Ученик самостално долази до сазнања шта би могао још да уради, али брзо губи вољу и преусмјерава пажњу на друге ученике и покушава њихову заокупљеност радом да скрене на своје реакције. С обзиром да се радило о часу на коме се учило ликовно обликовање, гдје су ученици од разних кутијица, гранчица, најлона, жице правили облике као што су бића из маште, људи у 2999. години итд. ученици су радили или индивидуално или у пару.

Он је одлучио да ради са једном дјевојчицом која га је без обзира на моје покушаје да прихвати његове приједлоге, ипак одбијала. Један од његових долазака до катедре је био разлог што није успијевао да залијепи један картон за други са селотејпом. Показала сам му како се праве јастучићи од љепљиве траке, и већ након неколико мојих јастучића, он је успио сам да направи (исте) веома успјешно. Дјевојчици која је била са њим у пару требало је да залијепи два лагана облика исто са селотејпом. Казала сам да јој он може показати. Ученицима у том одјељењу је било чудно и били су изненађени да могу и од "таквог дјечака" нешто научити. Њему је било драго и правио је јастучиће коме год је тај час требало. Награђен је оцјеном као и његови другари, мада су овакве ситуације и искуства сама по себи награде.

Час 11

Редни бр. часа: 14

Смјена и час: друга смјена, четврти час

Дан: понедељак

Датум: 7.12.2015.

Разред: III-4, друштвено-језички смјер

Број присутних ученика у разреду: 18

Наставна јединица: Фотографија као документ

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

У уводном дијелу часа који је трајао десетак минута упознао сам ученике с појмом фотографије као документа. Навео сам да такве фотографије најчешће имају задатак да докажу одређену ситуацију, опишу тренутак или потврде идентитет. Помоћу пројектора сам показао пет фотографија које су одговарале теми, а које сам пронашао на интернету. Са ученицима сам дошао до могућих примјера како све може настати фотографија као документ и у којим условима. Ученици су казали да таква фотографија може настати намјерно, ако је ради неко из полиције, или неко ко жели нешто да докаже или случајно, као случајни пролазник. Навели су примјере, провале, саобраћајне несреће, фотографије с личне карте, потјернице и слично. Констатовали смо да сви у разреду имају камере и да могу урадити сличне фотографије.

У главном дијелу часа, који је трајао око двадесет пет минута дао сам задатак ученицима да у просторијама школе, школском дворишту или ближој околини ураде фотографију која ће одговарати теми и да се с фотографијама врате у учионицу десет минута прије краја часа.

Ученици су се вратили десет минута пред крај часа веома расположени препричавајући ситуације док су радили фотографије. Многи су урадили више фотографија. Осим мотива била им је занимљива реакција пролазника који су примијетили мање групе ђака с апаратима. Мотиви које су ђаци забиљежили били су различити. Неки од мотива: поломљен прозор, оштећен саобраћајни знак, ученик је лежао на улици, пјешак који је прелазио мимо пјешачког прелаза и слично. Пред крај завршног дијела часа заједнички смо изабрали најуспјешније фотографије чији су аутори били награђени оцјенама.

Ученици су током часа видно показали заинтересованост и иницијативу да учествују у раду. Они који нису имали телефон са камером лако су се снашли јер су радили у групи, па су могли позајмити телефон од другова. Овакав приступ омогућио је ученицима да међусобно сарађују, да обрате пажњу на околину, али и да се критички односе према њој. За сваку фотографију ученици су имали причу која је била саставни дио рада. На крају часа заједнички смо анализирали настале фотографије. Ученици су предложили да до следећег часа (седам дана) ураде још неке фотографије из окружења. Сматрам да је циљ часа остварен и да ће ученици након часа имати другачији приступ фотографији, која је присутна у њиховим свакодневним активностима.

Час 12

Редни бр. часа: 21

Смјена и час: прва смјена, трећи час

Дан: сриједа

Датум: 18.2.2016.

Разред: II-3, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 23

Наставна јединица: Постимпресионизам (Винсент ван Гог и Пол Гоген)

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град

Након што је на претходном часу двоје ученика припремило теме: Карактеристике постимпресионизма и Пол Сезана и упознали нас с општим одликама правца, ученик је за овај час припремио тему: Постимпресионизам (Винсент ван Гог и Пол Гоген).

Комбинујући различите методе, према тематским, ликовно – језичким и ликовно техничким садржајима и стилским карактеристикама, те развијањем естетских вриједности и ставова, али и упоредним посматрањем ученик је подстицао остале ученике у разреду на анализу умјетничких дјела.

Почетак приче започиње сликом Ван Гога „Људи који једу кромпир“ (Слика 35). Кратко упознаје присутне с биографијом Ван Гога, затим прелази на анализу слике.



Слика 35: Људи који једу кромпир,
Ван Гог.



Слика 36: Карневал,
Питер Бројгел.

Од присутних тражи да упореде ликове са слике Ван Гога с ликовима с Бројгелових слика (Слике 35 и 36). Једно од питања је било, да ли Ван Гог осуђује приказане селјаке, да ли их оправдава, разумије или нешто друго? Скупа долазе до закључка да Бројгел своје ликове чини ситнима скоро па без посебних индивидуалних карактеристика, тако показује и њихов карактер, док Ван Гог освјетљава лица ликовима како би приказао њихов идентитет.

Трећа Ван Гогова слика коју је ученик дао на анализу била је „Аутопортрет с одсјеченим ухом“ (Слика 37). Испитује ученике како им се чини Ван Гогов аутопортрет, које карактеристике могу издвојити. Ученици се присјећају приче о одсјецању уха, и наводе разне разлоге за тај Ван Гогов поступак. Уочавају интензиван колорит, комплементарне односе, динамичне потезе, али и психичко стање умјетника. Када је ученик поставио питање какав је дим који излази из умјетникове луле други ученик је одговорио да је у то змај који излази из луле.

Ученик је тражио је од осталих да упореде Ван Гогов аутопортрет са Рембрантовим аутопортретима (Слика 38). У првом моменту нису се могли сјетити Рембрантових аутопортрета, након чега смо скупа покушали да се присјетимо општих одлика Рембрантовог сликарства и тематике. Веома брзо ученици су се присјетили како изгледају Рембрантови аутопортрети и закључили осим разлике у стилу (барок и постимпресионизама) да се аутопортрети два умјетника разликују по колориту, освјетљењу и потезима.

⁴ Ученици гимназија су за описане часове користили фотографије до којих су **гошли** путем интернета, најчешћи извори су им били <https://www.google.ba> и <https://www.wikipedia.org/>.



Слика 37: Аутопортрет с одсјеченим ухом,
Ван Гог.

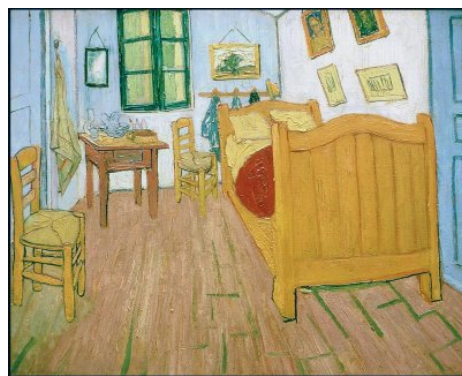


Слика 38: Аутопортрет,
Рембрант.

Ученик је кратко показао слику „Ципеле“ (Слика 39), „Умјетникову собу“ (Слика 40) и поставио питања ученицима како они доживљавају те двије слике и шта им оне говоре? Долазе до закључака да је на обје слике јасно изражено присуство егзистенције.



Слика 39: Ципеле,
Ван Гог.

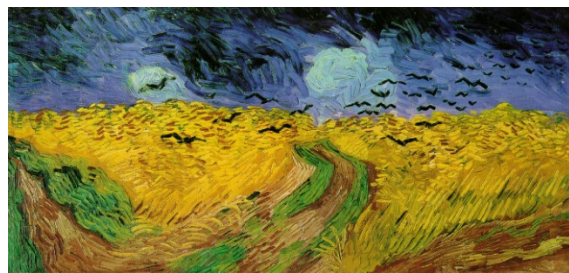


Слика 40: Умјетникова соба,
Ван Гог.

Након Анализе слике „Звјездана ноћ“ (Слика 41), на којој јасно уочавају интензиван комплементаран колорит, линеарни динамизам, динамичну композицију, ученик поставља питања због чега је Ван Гог извршио самоубиство? Неки од одговора су гласили да је био луд, а други да му је његова болест ометала нормалан рад. Испричавши причу да је Ван Гог извршио самоубиство пуцњем из револвера, ученик је показао посљедњу Ван Гогову слику „Житно поље с гаврановима“ (Слика 42) и прочитао дијелове писама из књиге „Писма брату“, издваја поједине дијелове из Ван Гогових писама (а која су била упућена Гогену) и тако прелази на другог представника Пол Гогена.



Слика 41: Звјездана ноћ,
Ван Гог.



Слика 42: Житно поље с гаврановима,
Ван Гог.

Причу о Пол Гогену започео је сликом „Добар дан господине Гоген“ (Слика 43). Поставља питање ученицима гдје су срели сличан назив за слику. Они се присјећају да је у питању слика Густава Курбеа „Добар дан господине Курбе“ (Слика 44). Од ученика тражи да уоче разлике. Закључују да је у питању разлика у стилу (реализам и постимпресионизам) да је у колориту у постимпресионизму изостављено прецизно дефинисање ликова, те више је присутна слобода и машта. Ученик пита остале ко се од учесника појављује на слици Курбеа, а ко на слици Гогена и због чега имамо ограду између Гогена и жена које се појављују на слици. Један од закључака је гласио да се умјетник хтио оградити од француског сеоског живота.



Слика 43: Добар дан господине Гоген,
Пол Гоген.



Слика 44: Добар дан господине Курбе,
Густав Курбе.

Друга Гогенова слика била је „Аутопортрет са Жутим Христом“ (Слика 45). У првом плану приказан је Гоген док су иза њега приказане слике „Жути Христ“ и слика с вазом. Након кратког увођења у Гогенову биографију, ученици закључују да понуђена слика приказује цјелокупан његов живот. Ваза на слици може да представља примитивну културу, а „Жути Христ“ европску страну његове личности.



Слика 45: Аутопортрет с Жутим Христом,
Пол Гоген.

Сљедећа слика је била „Одакле долазимо? Ко смо? Куда идемо?“ (Слика 46). Ученици су слику подијелили на три цјелине и тако увидјели значење наслова. Ученик поставља питања шта раде поједине фигуре на слици. Закључује се да је у слици приказана еволуција човјека.



Слика 46: Одакле долазимо? Ко смо? Куда идемо?
Пол Гоген.

Ученици су добили задатак да сами код куће анализирају слику „Одакле долазимо? Ко смо? Куда идемо?“ и да на следећем часу изложе сазнања о слици до којих су дошли.

Ученик је током часа успио анимирати и заинтересовати све ученике у разреду да учествују у дискусији. Скоро сви ученици су имали потребу да кажу нешто што знају о умјетницима који су се помињали или су тренутно долазили до одређених закључака. Користећи поређења слика различитих умјетника из ранијих периода, ученик је успио да оживи сјећање на умјетнике и њихова дјела која смо раније помињали. На тај начин успио је да уради својеврсно понављање. Посебно занимљиво ученицима је било психичко стање умјетника, њихови животи и карактери ликова који се појављују на сликама. На крају се стекао утисак да су ученици учествујући у дискусији у потпуности схватили карактеристике постимпресионистичког сликарства и по чему се то сликарство разликује од осталих праваца у умјетности.

Час 13

Редни бр. часа: 30

Смјена и час: прва смјена

Дан: понедељак

Датум: 25.4.2016.

Разред: I-2, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 22

Наставна јединица: Ренесанса у Њемачкој (Питер Бројгел)

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град

Ученик је тему сликарство Питра Бројгела припремио тако што се одлучио на методу анализе дјела од детаља ка цјелини. Таквом анализом ученици обраћају пажњу на детаље у сликама, које обично не би примијетили јер слику посматрају као цјелину.

Прије него што је показао детаље слике, питао је ученике да ли знају причу о Икару и како они замишљају слику Икара. Ученицима је била позната прича о Дедалу и Икару. Већина замишља Икара као доминанту фигуру на слици.



Слика 47: Икар (деталј 1),
Питер Бројгел.



Слика 48: Икар (деталј 2),
Питер Бројгел.

Ученик је показао деталј слике „Икар“ (Слика 47, деталј 1), и питао их шта је приказано на слици? Ученици су одговарали да виде земљорадника у раду и чобана који чува стоку. Закључују да је у питању обична, свакодневна радња људи на селу, без комуникације и посебне поруке. Уочавају се планови по питању перспективе.

Други корак се састојао у томе да је ученицима показао други деталј у којем је приказан рибар и чамац у мору (Слика 2). На исто питање као и код првог деталја ученици су одговарали да виде пејзаж са заступљеном ваздушном перспективом у којој је приказан усидрен брод и рибар. Неки од ученика су примијетили и ноге човјека коју управо пада у море.

Затим је показао слику „Икара“ у цјелини. Прва реакција ученика је било чуђење. Нису очекивали да су гледали детаље једне слике. Услиједила је детаљна анализа.



Слика 49: Икар,
Питер Бројгел.

Закључци су да, за разлику од других сликара, Бројгел не поставља у први план главног лика у овом случају Икара. Главни лик је постављен у свакидашњи амбијент. Људи не обраћају пажњу на њега, свако ради свој посао, док Икар непримјећено пада у море. Пореде догађај са данашњим човјekom и друштвом уцјелини.

Истом методом даје на анализу и другу слику „Проповијед Јована Крститеља“. Показавши детаље слике, питања за ученике је базирао на радњи ликова који су приказани на детаљима (Слика 4 и 5). Закључујемо да су људи на неком скупу, али да нису претјерано заинтересовани за догађај због којег су сакупљени. Код другог детаља (Слика 5), ученик је питао остале ученике гдје се налази Исус? Само неколико ученика је успјело да препозна Исуса у десном углу слике.



Слика 50: Проповијед Јована Крститеља (деталј1), Питер Бројгел.



Слика 51: Проповијед Јована Крститеља (деталј2), Питер Бројгел.

Након што су ученици видјели комплетну слику (Слика 6) закључили су колико је главна личност поново маргинализована, присуство људи из различитих култура, незаинтересованост учесника, али и актуелност теме, која је и нама блиска.



Слика 52: Проповијед Јована Крститеља, Питер Бројгел.

Показујући детаље треће слике Карневал (Слика 4 и 5) од ученика је затражен опис ситуације коју они виде. Од њих се не тражи само дословно препричавање, као код Икара у овом случају очекује се прихолошка анализа учесника у радњи.



Слика 53: Карневал (деталј1),
Питер Бројгел.



Слика 54: Карневал (деталј2),
Питер Бројгел.

По завршеној анализи детаља у којој су ученици засебно анализирали два понуђена лика добили су комплетну слику што им је омогућило да склопе причу у цјелину. Анализом долазимо до закључака да доминира лицемјерство и неискреност, што запажамо на лицима људи који учествују у карневалу. Сличност с претходном сликом виде у истом опхођењу људи према религији и моралу. Уочавају везу са пријашњом сликом јер су у њој видјели Исуса са народом, а у слици Карневал виде слѣдбенике Исусове који су дио народа, који је са својим навикама и животом остао исти до данас. Догађај је важан само за мању групу људи док су остали заузети својим свакидашњим обавезама и неморалним радњама.



Слика 55: Карневал,
Питер Бројгел.

Час је завршен са закључцима који се односе на Бројгелово сликарство, а то су: битни догађаји и људи нису истакнути у први план. Много је учесника, који нису ни свјесни најбитнијег тренутка и догађања око њих. Психолошки карактер људи показује исквареност, злобу, прост карактер. Ученицима се допао начин извођења часа. На часу су научили да у једном умјетничком дјелу треба више да обрате пажњу на детаље, али и на композицију. Очигледно је да им се допало сликарство Питера Бројгела јер оно нам даје критику друштва, али доста прикривену са мноштвом детаља. Ученици су закључили да је тематика сликарства Питера Бројгела актуелна и у нашем друштву. Час је завршио у живој и веома занимљивој расправи.

Час 14

Редни бр. часа: 19

Смјена и час: друга смјена, четврти час

Дан: понедјељак

Датум: 8. 2. 2016.

Разред: II-2, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 20

Наставна јединица: Импресионизам (Огист Реноар и Едгар Дега)

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

Час реализован у другом разреду гимназије општег смјера. Присутно 20 ученика.

Тему припремиле двије ученице, за опис часа кориштен запис ученице М. М.

Ученица Б. В. Је казала укратко основне биографске податке о сликару Огисту Реноару. На пројектору показује Реноарову слику „Двије сестре“ (Слика 56), на основу које ученици закључују основне карактеристике слике.

Ученици уочавају основне разлике између Монеа, којег смо упознали прошли час, и Реноара. Наводе да је разлика у теми, Реноар више слика фигуре, док Монеа више занимају пејзажи. Колорит је различит. Реноар користи богатији колорит и комплементарне односе. И код једног и код другог свјетлост предмет разара на мрље.



Слика 56: Двије сестре,
Огист Реноар.



Слика 57: Кишобрани,
Огист Реноар.

Сљедећа слика коју посматрамо зове се „Кишобрани“ (Слика 57). Ученици упоређују слику „Кишобрани“ са претходном. Поново имамо фигуративно сликарство. Колорит није толико богат као код слике „Двије сестре“, али је изражен комплементарни однос између плаве и наранџасте боје. Ученици су добили задатак да анализирају композицију на слици „Кишобрани“. Закључују да слику могу подијелити на два дијела, десну и лијеву страну по вертикали. Подјела на први поглед није јасно уочљива јер ју ометају елементи кишобрана и кошаре. Лијеву групу људи повезује кошара, а десну кишобран. Издвајањем насликаних предмета (кишобран, кошара, круг за играње) ученици закључују да су јасно истакнути геометријски облици, троугао, правоугаоник и круг. У разреду се води полемика око питања да ли је на слици приказан тренутак када киша почиње да пада или престаје. Већина је закључила да је на слици приказан престанак падања кише.

Ученица Д. П. уз основне биографске податке излаже тему Едгар Дега је Француски сликар, са темама из свакодневног живота, посебно придаје пажњу балеринама код којих наглашава покрет.

„Час балета“ (Слика 58), ученици у анализи закључују: да је сликар ухватио тренутак и да композиција није произвољно постављена већ да је услиједила након дуготрајног размишљања.

Ученица Ж. М. Указује да су фигуре у једној линији, као и вертикале на зиду. Ученици експериментишу прекривајући поједине елементе слике руком, тако закључују да је композиција добро промишљена јер изостајање било којег елемента даје утисак празнине.

Ученица помоћу пројектора показује слику „Прима балерина“ (Слика 59) Дегаово најпознатије дјело.

На слици уочавају пастелне боје, те изјављују да им балерина личи на некога ко може сваког момента да полети.

Разлике од пријашњих слика: позадина није јасно приказана, нису јасне фигуре, ученици закључују да је то због угла посматрања. Дознајемо информацију да су балерине у то доба биле и љубавнице. И да је имао своју омиљену балерину коју је скоро слијеп урадио у скулптури.

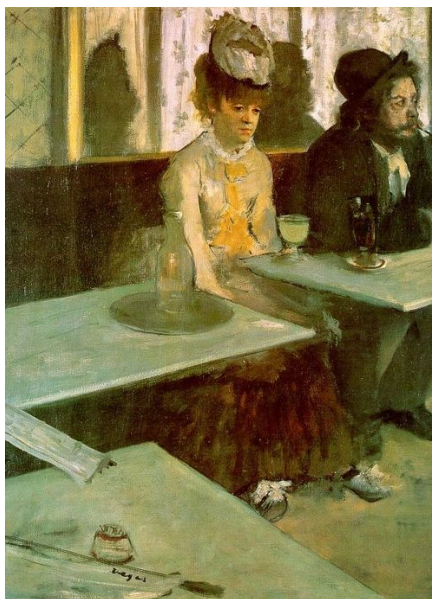


Слика 58: Час балета,
Едгар Дега.



Слика 59: Прима балерина,
Едгар Дега.

Сљедећа слика коју ученици анализирају је „Чаша апсинта“ (Слика 60). Закључују да је дама несрећна, те да њен поглед упућује на чашу апсинта. Празнина с лијеве стране слике још више објашњава њену усамљеност. Ученица која излаже тему открива нам да је дама са слике глумица, а човек покрај ње сликар тог периода. Дама је тако мрзовољно представљена јер није подржавала сликарство импресиониста.



Слика 60: Чаша апсинта,
Едгар Дега.

Овим закључком је завршен још један час ликовне културе, на којем су ученици били много активнији него на претходном часу.

Из записника се јасно види да ученицима одговара начин извођења часа у којима није само активан или је најактивнији професор. Одговара им када на одређену тему говори више особа, које ће у расправу укључивати и њихова мишљења.

Ученице које су припремиле тему, то су урадиле одговорно и детаљно. Наводиле су ученике на размишљање и закључке помоћу којих су долазили до најважнијих карактеристика сликарства Огиста Реноара и Едгар Дега. На крају часа ученици из одјељења похвалили су ученице које су припремиле теме и изразили жељу да се и остали часови на сличан начин требају реализовати, не само из ликовне културе него и из других предмета.

Час 15

Редни бр. часа: 20

Смјена и час: прва смјена, први час

Дан: понедељак

Датум: 21. 2. 2016.

Разред: II-1, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 22

Наставна јединица: Импресионизам у Србији – Надежда Петровић, Милан Миловановић

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град

За опис часа кориштен записник ученице М. М.

Ученица Д. М. Излаже тему сликарство Надежде Петровић.

Почиње приказивањем слике „Грачаница“ (Слика 62). Ученици уочавају разлике између импресионизма у Србији и француског импресионизма. Облици су јаснији, прелази боје и облика јасно изражени, Колорит је разнолик и изражени су детаљи.

„Ресник“ (Слика 63) је следећа слика коју ученици анализирају. Д. М. испитује остале ученике какав је колорит на слици? Закључују комплементарни однос, употребу црвене и зелене боје. Закључују да су потези динамични и груби.



Слика 61: Аутопортрет,
Надежда Петровић.



Слика 62: Грачаница,
Надежда Петровић.



Слика 63: Ресник,
Надежда Петровић.

Код слике „Аутопортрет“ (Слика 61) ученици уочавају брзе и динамичне потезе. Јавља се осјећај да умјетница нема потребу да уљепша лик, као што смо имали случај код француског импресионизма.

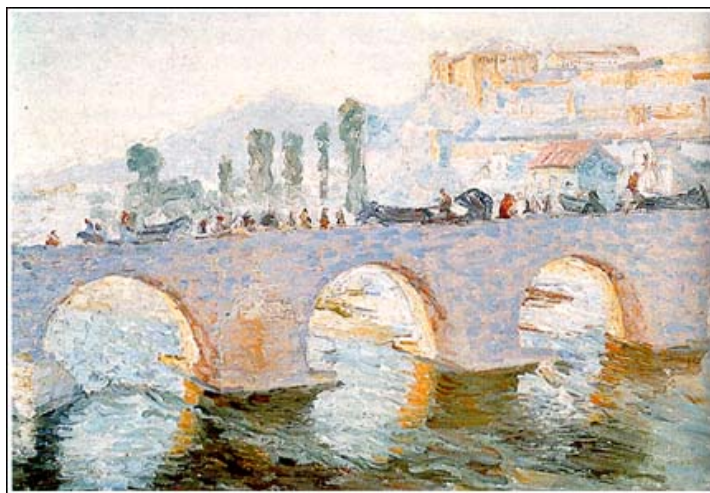
Сљедећи представник је Милан Миловановић, којег је припремио ученик О. З.

„Поглед на Авалу“ (Слика 64) је слика са којом О. З. почиње причу. Пита ученике шта се истиче на слици? Неки говоре да су куће, крошње док је већина закључила да небо доминира сликом, које је једноставно насликано, без динамичних потеза кистом, као што је то био случај код Надежде.

Ученици закључују да је слика „Душанов мост“ (Слика 65) према начину израде веома слична француском импресионизму, деформацији облика, колориту, потезима киста. На питање с којим умјетником могу пронаћи везу, ученици су скоро сви се сложили да се ова слика може повезати са сликама Клод Монеа.



Слика 64: Поглед на Авалу,
Милан Миловановић.



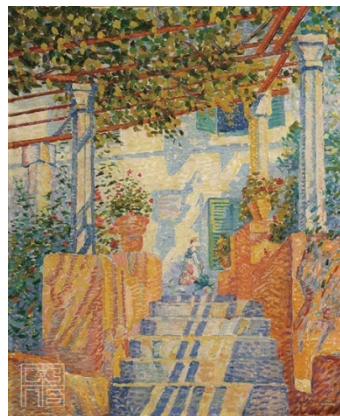
Слика 65: Душанов мост,
Милан Миловановић.

Када је О. З. питао на који предио их подсећа мотив са Миловановићеве слике „Плава врата“ (Слика 66) ученици су одговорили да је у питању можда Грчка или неки други медитерански мотив. Постављено је питање због чега је толико изражена плава боја? Након краће дискусије дошли смо до закључка да је плава интензивна због њој контрасне жуте, а зелена боја се издваја због црвених врата.

На слици „Црвена тераса“ (Слика 67) примјећујемо веома сличан мотив, али се слике разликују по начину сликања. Слика је насликана тачкицама. Професор је рекао да се такав начин сликања назива поинтилизам.



Слика 66: Плава врата,
Милан Миловановић.



Слика 67: Црвена тераса,
М. Миловановић.

Када је Огњен завршио са својом темом, издвојили смо најбитније заључке о импресионизму у Србији и разлике у сликарству између Надежде Петровић и Милана Миловановића. Професор је рекао да форма код наших импресиониста никад није била толико разорена колико је то случај са импресионистима у Француској, већ да је код нас био заступљен пленеризам. У питању је освијетљени реализам. Закључујемо да се Надеждино сликарство разликује од Милановог највише по поинтилизму и колориту.

Час је реализован у сталној интеракцији између ученика и наставника. Ученици који су припремили тему, стално су постављали питања, док су остали ученици давали занимљиве договоре. Циљ ученика који су водили расправу је био да ученици науче основне карактеристике нашег импресионистичког сликарства, али на тај начин што ће до тих карактеристика доћи поређењем са европским импресионистима. Може се закључити да је час

успио и са су ученици успјели уочити како разлике, тако и сличности нашег и европског импресионистичког сликарства.

Час 16

Редни бр. часа: 20

Смјена и час: друга смјена, четврти час

Дан: понедељак

Датум: 21. 3. 2016.

Разред: III-4, друштвено-језички смјер

Број присутних ученика у разреду: 22

Наставна јединица: Неокласицизам

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

Час припремиле двије ученице

За опис часова кориштен записник са часа ученика Алексе К.

А. К излаже тему Неокласицизам

Жак Луј Давид „Отмица Сабињанки“ (Слика 68)

Професор нас је питао нешто шта знамо о неокласицизму?

Д. В. је одговорила на питање, рекавши да је у питању период који настаје у деветнаестом вијеку, али има све карактеристике класичне умјетности.

А. К. нас испитује шта видимо на сликама, тако да и ми учествујемо у разговору.

Професор тражи од нас да му кажемо сличности и разлике које уочавамо на сликама које гледамо у односу на пријашње (слике ренесансе и барока). Упоредимо стил Жак Луј Давида са сликама Караваџа. Учествујемо у конверзацији с професором.

А. К. нас упознаје са историјским догађајем који се десио приликом отмице Сабињанки. Сви ученици пажљиво слушају, а професор допуњава излагање ученице А. К. Закључујемо да се радња одвија као на позорници и да свака фигура изгледа као статуа. У томе видимо велику сличност са антиком. Простор је лажан, приказан је у виду сценографије. Причамо о карактеристикама слике „Заклетва Хорација“ (Слика 69) и остале слике. Уочавамо скоро идентичне карактеристике.

Дуже се задржавамо код слике „Портрет госпође Рекамије“ (Слика 70). А. К. нам прича о госпођи Рекамије, сазнајемо и да је дио намјештаја на којем она лежи по њој добио име. Уочавамо исте карактеристике у односу на барокно сликарство. Освјетљење је дифузно, нема контраста ни у боји, а ни у освјетљењу, истичу се линије и цртеж више од боја, одсуство емоција, простор заустављен. Након што смо анализирали „Портрет госпође Рекамије“.

А. К. је добила оцјену, а након ње наставила да води причу А. П.

Тема је Антонио Канова /скулптура

Показује нам скулптуру „Паолина Боргезе као Венера“ (Слика 71) ми учествујемо у разговору. На сљедећем слајду приказује спојену скулптуру „Паолина Боргезе као Венера“ и „Занос Свете Терезе“ (Слика 72) од Лоренца Бернинија из Барока. Тражи од нас да уочимо разлике. Уочавамо исте карактеристике које смо видјели и у сликарству.

А. П. одлично објашњава и води разговор!

Неокласицизам се супротставио хаосу и несиметричности барока.

Александра се понекад занесе па објашњава детаље са скулптуре, умјесто да их ми сами уочимо.

Пред крај часа професор нам је показао неколико фотографија архитектуре неокласицизма (Пантеон у Паризу, Бранденбуршка капија, Сlike 73 и 74.) и ми смо лако закључили карактеристике. Користе елементе са античких храмова, забате, стубове... Када нас је питао коју грађевину можемо навести да припада неокласицизму, неко је рекао Бијела кућа.

Добили смо задатак да ко жели уради неколико фотографија грађевина у нашем граду које припадају стилу некласицизма.

Професор је рекао да ћемо кад завршимо роматнизам и реализам имати један час у виду дискусије на којој ћемо упоређивати правце и дјела. Рекао је да можемо самостално припремати и сакупљати материјал за дискусију јер ће она бити прилика за добру оцјену

Слике које су кориштене на часу:



Слика 68: Отмица Сабињанки,
Жак Луј Давид.



Слика 69: Заклетва Хорација,
Жак Луј Давид.



Слика 70: Портрет госпође Рекамије,
Жак Луј Давид.



Слика 71: Паолина Боргезе као Венера,
Антонио Канова.



Слика 72: Занос Свете Терезе,
Лоренцо Бернини.



Слика 73: Пантеон у Паризу.



Слика 74: Бранденбуршка капија у Берлину.

Час 17

Редни бр. часа: 21

Смјена и час: прва смјена, први час

Дан: уторак

Датум: 8. 2. 2016.

Разред: I-4, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 22

Наставна јединица: Романичка архитектура

Наставник: Мирослав Дрљача

Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

Тему је припремила ученица, За опис часа кориштен записник ученика Д. Т.

Име потиче од израза „римски“ јер по архитектонским елементима подсјећа на грађевине из римског периода. Настаје у 11 вијеку.

Највише се граде сакралне грађевине. Карактеристична је једнообразност грађевина. Масивне су, са дебелим зидовима, здепасте. Све имају полукружни лук. Примјена геометријских облика.

Ученица М Т. нам је показала слику цркве Сен Сернен у Тулузу (Слика 75) а након тога тлоцрт романичке базилике (Слика 76) и ми смо требали да закључимо разлике у односу на старохришћанску базилику. Уочили смо попречни брод који се зове трансепт. Након тога смо у разговору одредили гдје се он налази, а налази се ближе апсиди, на двије трећине од улаза.

Након плана базилике понуђена нам је слика унутрашњости цркве у Везлеју (Слика 77). Требали смо и у овом случају да одредимо разлике. Уочили смо да је дрвена таваница замијењена каменим сводом.

Након тога смо видјели слајд комплекса грађевина у Пизи (Слика 78). Сви смо препознали криви торањ. Професор је рекао да се такви торњеви у романици називају Кампанили. Осим торња сазнали смо да се испред цркве налазила крстионица.

Романика на наше просторе долази са закашњењем у 12 вијеку. Највише се гради у Далмацији.

Примјери су: Св. Стошија у Задру, Црква у Трогиру, Св. Трифун у Котору (Слике 79, 80 и 81).

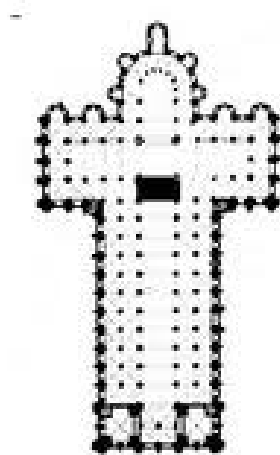
На примјеру цркве Свете Стошије у Задру научили смо неке појмове који се односе на спољашњост романичке грађевине.

Прочеље – предњи дио фасаде, *портал* – простор око врата (најчешће украшен скулптурама), *лунета* – полукружни дио изнад врата, дио портала, *пиластри* – полустубови утиснути у фасаду, имају декоративну функцију.

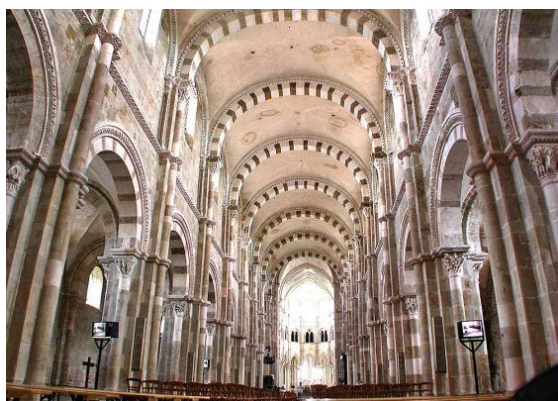
Слике кориштене на часу:



Слика 75: Сен Сернен у Тулузу.



Слика 76: План романичке базилике.



Слика 77: Унутрашњост цркве у Везлеју.



Слика 78: Комплекс грађевина у Пизи.



Слика 79: Св. Стошија у Задру.



Слика 80: Портал цркве у Трогиру.



Слика 81: Св. Трифун у Котору.

Ученица је успјела заинтересовати ученике из разреда и навести их на дискусију. Испитивала их је шта знају о старохришћанској, римској и античкој умјетности и уводила нове појмове. Ученици су уз њену помоћ уочавали новине које се догађају у архитектури. Усвојили су нове изразе и научили најзначајније грађевине како у Европи тако и оне код јужнословенских народа.

Час 18

Сљедећи опис се односи на ваннаставну активност коју су реализовали поједини ученици од првог до четвртог разреда гимназија.

Ученици су током читаве школске године у слободном времену, а пратећи наставне теме, могли да ураде властити рад којег могу довести у везу са радовима из историје умјетности.

Ангажовање ученика у учењу током ваншколских активности може значајно да допринесе квалитету учења у учионици. Могућност учења ликовне умјетности је вишестрана и може се реализовати на различите начине и помоћу различитих медија. Умјетничко дјело може послужити као повод за учење и ученичко стварање властитог рада. У данашње вријеме потребно је прилагодити ученицима задатке њиховим интересовањима и њима блиским темама и медијима. Ученици највише слободног времена проводе уз рачунар користећи различите

услуге које му интернет нуди. Користећи такву околност ученици могу вјежбати креативност, стицати компетенције из области дизајна и рада на рачунару те усвајати знање из историје умјетности. Мотивисање ученика за рад започиње на часовима редовне наставе. Часови треба да су тако конципирани да након њиховог завршетка подстичу ученика на даље размишљање о обрађеној теми, да га наводи на акцију у виду самосталног истраживања или самосталне израде рада.

Ученици могу на различите начине да буду подстакнути на израду властитог рада. Током једне школске године било је понуђено ученицима да добровољно ураде рад који ће се односити на актуелну тему. Велики дио ученика је био заинтересован за такав вид учења јер им је то било нешто оново. Скоро сви су за средство помоћу којег ће се изразити изабрали рачунар. Користили су могућности интернета и различитих програма који омогућавају интервенције на фотографијама. Мањи број ученика одлучио се за колажирање, користећи се фотографијама из часописа.

Највише су се опредјељивали за цитирање умјетничког дјела, односно поређења мотива с умјетничке слике с мотивима из окружења, у којем ће се трудити да вјерно пренесу ситуацију са понуђене репродукције. За примјер издвајамо групни рад ученика трећег разреда и рад ученица другог разреда (Слике 82 и 83).



Слика 82: Колективни рад ученика IV 3 одјељења, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.



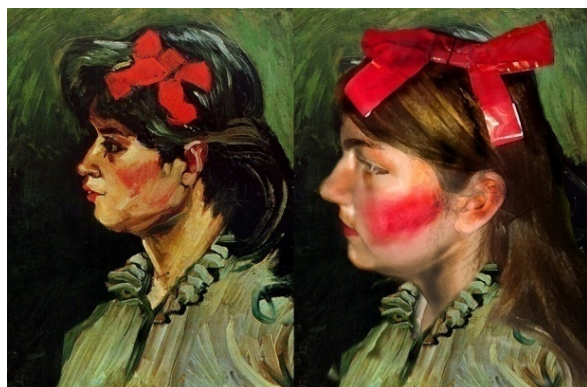
Слика 83: Рад ученице другог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.



Слика 84: Рад ученице другог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.

Часови редовне наставе на којима се анализира дјело могу да подстакну ученике на властите креативне приступе дјелу које обрађују. Уводећ и машту у дјело и измишљање нових прича и постављање познатих елемената са слике у сасвим нове ситуације. На такав начин учења ученици радо пристају. Оваквим радом код ученика се развијају различити облици креативног мишљења. Овим приступом израде ликовног дјела може се закључити колико је ученик усвојио одређено знање.

Често смо могли наићи на радове ученика на којима ученици „позајмљују“ дијелове своје фигуре ликовима на познатим сликама. Имамо примјер ученице другог и двојице ученика четвртог разреда.



Слика 85: Рад ученице другог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.



Слика 86: Рад двојице ученика четвртог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.

Код оваквих задатака веома важну улогу има игра и присуство хумора, тако ће велики дио радова показивати хумористички садржај. Најчешће постављајући ликове с умјетничких слика у комичне ситуације често користећи се стрипом или карикатуром.



Слика 87: Рад ученице четвртог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.



Слика 88: Рад ученице другог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.



Слика 89: Рад ученика другог разреда, Гимназија „Св. Сава“ Приједор.

Овакав начин учења јавља се као освјежење за ученике. Посебно за оне који из основне школе долазе с предрасудом да нису талентовани за ликовну умјетност и да не знају цртати. Ово је прилика за сваког ученика и готово сви се у њој окушају.

Час 19

Редни бр. часа: 8

Смјена и час: друга смјена, пети час

Дан: понедјељак

Датум: 24. 10. 2016.

Разред: II-3, општи смјер

Број присутних ученика у разреду: 26

Наставна јединица: Барок, понављање

Наставник: Мирослав Дрљача
Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

Када сам ушао у учионицу након записаног часа ученици су ме замолили да тај дан не оцјењујем, јер нису спремни, због учења других предмета. Рекао сам да је у реду, али пошто су они уморни не можемо онда да радимо ни нешто ново. Онда сам им понудио једну игру, коју ћу, наравно без њиховог знања да искористим како би они добили добре оцјене. Рекао сам им да ћемо се играти улога. Било је потребно да ученици добровољно изаберу умјетника којег ће глумити. Одмах су се заинтересовали и неколико њих је узело улогу Рембранта, Рубенса, Халса, Каравађа и других сликара барока. Онда сам им рекао да је потребно да забораве на себе, ко су и гдје се налазе, него да једно вријеме буду неко други, да се што је више могуће уживе у улогу. Осталим ученицима који нису узели улогу добили су прилику да разговарају са умјетницима из прошлости и да могу да им поставе питања која год желе, али питања морају бити у вези са њиховим дјелима и животом.

Није требало много да се ученици опусте и уђу у дискусију, посебно сам био изненађен колико су улогу прихватили ученици који су пристали да глуме поједине умјетнике. Ученици су им постављали питања као што су: 1. која вам је омиљена ваша слика, 2. ко вам је позирао, 3. о чему сте тад размишљали; ко је на вас највише утицао; на кога сте ви утицали. Остала питања су била сличана. Онда су „умјетници“ између себе коментарисали и сваки је бранио свој начин сликања.

Док су једни постављали питања и други на њих одговарали уочио сам да ученици добро познају област барока, али да нису свјесни тог знања и да је било потребно спонтано окружење да их подстакне на размишљање и расправу.

Пред крај часа хтио сам да резимирамо резултате „игре“. Тражио сам њихове закључке. Они су били одушевљени часом, а када сам их питао због чега нису пристали за оцјену да расправљају, а сад су били одлични, само су ћутали и нису знали одговор. На крају часа многи су добили одличне оцјене и тако схватили да ипак много знају о бароку иако се нису припремали за час провјере знања.

Час 20

Редни бр. часа: 15
Смјена и час: друга смјена, пети час
Дан: понедељак
Датум: 12. 12. 2016.
Разред: III-3, друштвено-језички смјер
Број присутних ученика у разреду: 18
Наставна јединица: Актуелности у одјељењу (ЧОЗ)
Наставник: Мирослав Дрљача
Школа: Гимназија „Свети Сава“ Приједор

На часу одјељењске заједнице саопштио сам ученицима да је тема актуелна дешавања у одјељењу. Десило се да су се у протеклом периоду догодили проблеми међу ученицима у разреду, али и сукоби са професорима. Након краћег разговора закључили смо да је основни узрок сукоба и неспоразума међусобно непознавање. Онда сам се одлучио за једну вјежбу којом би помоћу ликовне умјетности и њихове активности покушао их подстакнути на боље међусобно упознавање. Понекад сам питао некога од ученика у чему је проблем, ријетко ко је пристао на ту тему да разговара, још рјеђе је покушао наћи кривца у себи или другима.

Донио сам за сваког ученика папир из блока и рекао да имају двадесет минута да насликају свој сан, биће из фантазије, или било шта, шта има падне на памет, да измишљају облике. Друга упутства нису имали, могли су да бирају технику и мотиве, Након двадесет минута узео сам од ученика радове и за њих причврстио празан папир и насумице подијелио ученицима. Рекао сам им да погледају рад и у једној реченици опишу како они виде особу која

је урадила цртеж. Након тога су требали дати рад особи до себе и сви су радови прошли круг у одјељењу. Радови нису били потписани тако да већина ученика није знала чији је рад и којег другара описује. Након десетак минута сви радови су прошли круг у одјељењу, сваки је ученик добио свој рад, прочитали су шта о њима мисле њихови другари, након чега је успједила дискусија. Ученик је прочитао шта је написано и на то је могао дати свој коментар. Да ли се слаже или не. Други ученици су исто могли да коментаришу свачији опис.

Догодило се то да се у већини случајева опис подударао са личности аутора цртежа. Многи ученици су тек тад открили неке особине својих другова, али и своје, које су им биле непознате. Неки су уочили да имају мане у комуникацији које лоше утичу на окружење, добили су тада пар сугестија, а и сами су предлагали одређена рјешења. Било је и супротних случајева, гдје су се ученици веома позитивно изјаснили о особи која о себи нема добро мишљење.

Углавном ученици су били задовољни вјежбом јер им је умногоме помогла да боље упознају другаре у разреду, али и себе. По њиховим ријечима, након овог часа односи би значајно требали бити другачији у одјељењу.

БИОГРАФИЈА АУТОРА

Мирослав Дрљача, рођен 1982. у Новом Граду. Похађао Школу за дизајн „Богдан Шупут“ у Новом Саду. Дипломирао сликарство на Академији умјетности у Бањалуци 2004. године у класи професора Љубомира Гајића. Постдипломске студије, смјер графика, у класи професора Бранка Миљуша, завршио 2007. Године. Од 2005. године стално запослен у Гимназији “Свети Сава” у Приједору и Гимназији “Петар Кочић” у Новом Граду на мјесту професора Ликовне културе. У периоду од 2010. до 2014. године учествовао у модернизацији Наставног плана и програма за гимназије. Од 2008. године члан Организационог одбора галерије „Кораци“ отворене при Министарству просвјете и културе Републике Српске. У протеклих 11 година рада у школи учествовао је на више колективних изложби са сопственим радовима, а организовао је и шест самосталних изложби.

Признања:

Министарство просвјете и културе, за подршку талентованим ученицима и допринос развоју ликовне културе у Републици Српској (2010).

Повеља града Приједора за постигнуте резултате у средњошколском образовању и васпитању школској 2014/15. години.

Награде:

III награда, Виктор Иго као инспирација, Канцеларија француске амбасаде у Бањалуци (2002).

Објављени научни радови:

Дрљача, М. (2014). Могуће поимање простора у ликовном дјелу. *Крајина: Часопис за књижевност, науку и културу*, 2014(51-52), 257 – 277.

Дрљача, М. (2014). Методичке дилеме у poučavanju savremenog slikarstva u gimnazijama. *Naša škola*. 2014(1), 85-106.

Дрљача, М. (2015). Пројектно - истраживачко учење ликовних компетенција у ваншколским и ваннаставним активностима. *Nova škola*. 11(1), 309 – 323.

Матијевић, М., Дрљача, М. и Тополовчан, Т. (2016). Моје наставне активности у настави ликовне културе. *Учење и настава*, 2(1), 129 – 150.

Матијевић, М., Дрљача, М. и Тополовчан, Т. (2016). Ученичка evaluacija nastave likovne kulture. *Život i škola*, 61(1), 179 – 193.

Учешиће на међународној научној конференцији:

Пројектно-истраживачко учење ликовних компетенција у ваншколским и ваннаставним активностима. (20. 11. 2015. године у организацији Педагошког факултета у Бијелини.)

Самосталне изложбе:

2002. Слике и цртежи, Галерија дома културе, Босанска Крупа.

2004. „Записи из надземља“ Француски културни центар, Бања Лука.

2005. „Записи из надземља“ Француски културни центар, Мостар.

2007. Слике и цртежи, Академја умјетности, Бања Лука.

Слике и цртежи, Музеј Козаре, Приједор.

Слике и цртежи, Галерија завичајног музеја, Нови Град

2008. Слике и цртежи, Галерија Графички колектив, Београд

2014. „Десет“ Слике, Бански Двор, Бања Лука

Значајније колективне изложбе:

- 2002. Изложба цртежа и слика, 200 година рођења Виктора Игоа, Народна и универзитетска библиотека Бања Лука/Требиње.
- 2003. Изложба слика, Пеулић, Манојловић, Дрљача, Француски културни центар, Бања Лука.
- 2004. Изложба графика, Мајска изложба графике Београдског круга, Београд.
Мултимедијална изложба, Савремена галерија, Зрењанин (изложба без каталога).
Мултимедијална изложба, „Приче о дијалогу" Зграда вијећа Европе, Сртазбур.
- 2005. Мултимедијална изложба, „Приче о дијалогу" Земаљски музеј, Сарајево.
- 2006. Мултимедијална изложба, BågSkäl Leksands kulturhus, Шведска.
- 2007. Изложба радова ликовне колоније „Мраковица“ Музеј Козаре, Приједор.
- 2008. Изложба мале графике, Графички колектив Београд.
Мултимедијална изложба, BågSkäl Leksands kulturhus, Шведска.
Интернационални биенални фестивал портрета, Међународна галерија портрета, Тузла.
13th International Triennial of Small Graphic Form, Łódź, Poland.
Међународна ликовна изложба, Балкан – културни простор без граница X, Дом културе, Лакташи.
- 2009. „Ракани“ слике, Музеј Храстник, Словенија Графике,
VägSkäl Leksands kulturhus, Švedska
Изложба мале графике, Графички колектив Београд
- 2011. Мајска изложба графике београдског круга, Графички колектив, Београд
- 2013. YUGO ART ex jugoslavisk konst, VägSkäl Leksands kulturhus, Шведска

Освојене награде под менторством (републички ниво):

- 2009. Озренско драговање, Никола Умићевић, прва награда, Марко Марчета трећа награда.
Гимазија „Свети Сава“ Приједор.
- 2009. Јасеновац Градина, Новак Марин, прво мјесто, Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град.
- 2010. Јасеновац Градина, Николина Колунџија, прво мјесто, Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град.
- 2010. 2. Беокулис. Математичка гимназија Београд. Дејан Бајић, Награда за ликовни рад,
Гимназија „Свети Сава“ Приједор
- 2011. Јасеновац Градина, Никола Новаковић, друго мјесто, Гимназија „Свети Сава“
Приједор.
- 2012. Јасеновац Градина, Милош Михајлица, друго мјесто, Николина Колунџија, прво
мјесто, Гимназија „Петар Кочић“ Нови Град.
- 2013. Републици Српској за рођендан. Дамјан Панић, прво мјесто, Гимазија „Свети Сава“
Приједор.
- 2014. Републици Српској за рођендан. Никола Риш, прво мјесто, ЈУСШЦ „Ђуро
Радмановић“ Нови Град.
- 2015. Републици Српској за рођендан. Милена Јандрић, друго мјесто, Гимназија „Свети
Сава“, Приједор.

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

**Изјављујем
да је докторска дисертација**

Наслов рада: КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МЕТОДИЦИ ЛИКОВНОГ
ВАСПИТАЊА

Наслов рада на енглеском језику : CONSTRUCTIVISM AS A METHODOLOGICAL
PARADIGM IN ART EDUCATION

☒ 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, 30. 5. 2017. године

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

КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МЕТОДИЦИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао 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.

1. Ауторство 2. Ауторство – некомерцијално 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде 4. Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима 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 полеђини листа).

У Бањој Луци, 30. 5. 2017. године

Потпис докторанта

Изјава 3

**Изјава о идентичности штампане и електронске
верзије докторске дисертације**

Име и презиме аутора: Мирослав Дрљача

Наслов рада: КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА У МЕТОДИЦИ ЛИКОВНОГ
ВАСПИТАЊА

Ментор: проф. др Милан Матијевић

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији
коју сам предао за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, 30. 5. 2017. године

Потпис докторанта
