



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА КАО
ФАКТОР РАЗВОЈА ЛИКОВНОГ
СТВАРАЛАШТВА УЧЕНИКА
ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор: Проф. др Сања Филиповић

Кандидат: Милица Војводић

Нови Сад, 2018. године

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Milica Vojvodić
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Sanja Filipović vanredni profesor
Naslov rada: NR	Kompetencije nastavnika kao faktor razvoja likovnog stvaralaštva učenika osnovnoškolskog uzrasta
Jezik publikacije: JP	Srpski (ćirilica)
Jezik izvoda: JI	Srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	AP Vojvodina, Novi Sad
Godina: GO	2018.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Republika Srbija

Fizički opis rada: FO	8 poglavlja / 343 stranice / 69 grafikona /253 tabela / 143 reference / 3 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja, nastava likovne kulture, dečije likovno stvaralaštvo, kompetencije nastavnika, obrazovni ishodi
UDK	371.213:73/76-057.874 371.213:37.036-057.874 371.213:37.025-057.874
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	Nema
Izvod: IZ	<p>Okosnicu ovog istraživačkog rada u najširim okvirima čini mišljenje da se putem likovnog izražavanja snažno manifestuju stvaralački potencijali dece i mladih, kao i da je doprinos likovnog vaspitanja i obrazovanja posebno značajan za razvoj stvaralačkog izražavanja i kulturnog identiteta ličnosti. U radu je razmatrana višeslojna uloga učitelja i nastavnika likovne kulture, ako i mogućnosti različitih metodičkih pristupa u procesu razvoja kako kreativnih, tako i ukupnih potencijala učenika, sa ciljem integralnog razvoja ličnosti u duhu osnovnih humanističkih načela. Problemsko polje rada odnosi se na utvrđivanje faktora koji utiču na razvoj dečijeg likovnog stvaralaštva, a sprovedenim istraživanjem se nastojao dati odgovor na pitanje u kojoj meri didaktičko-metodičke kompetencije, stavovi i postupci učitelja i nastavnika likovne kulture utiču na razvoj likovnog izraza učenika osnovnoškolskog uzrasta. Cilj istraživanja bio je sagledati efekte didaktičko-metodičke osposobljenosti i metodičkog pristupa likovnom vaspitanju i obrazovanju nastavnika kroz prikupljanje podataka i analizu: programa inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika likovne kulture, stavova i postupaka učitelja i nastavnika likovne kulture u vaspitno-obrazovnoj praksi, kao i produkata likovnog stvaralaštva učenika sa kojima učitelji i nastavnici likovne kulture ostvaruju program nastave likovne kulture.</p> <p>Istraživanje je sprovedeno tokom školske 2015/2016. godine na teritoriji južnobačkog okruga i teritoriji grada Beograda. Uzorak je činilo 210 učenika II i VI razreda osnovne škole, a kao instrument korišćen je modifikovani <i>Test sedam crteža</i>. Drugi deo podataka prikupljen je pomoću <i>Upitnika za učitelje i</i></p>

	<p><i>nastavnike likovne kulture</i> sastavljenog za potrebe ovog istraživanja, a uzorak je činilo 87 ispitanika.</p> <p>Ključni rezultati istraživanja pokazali su da učenici čiji su nastavnici inicijalno obrazovanje stekli na umetničkim fakultetima, pokazuju viši nivo didaktičko-metodičke osposobljenosti u pojedinim aspektima, kao i oni čiji se nastavnici kontinuirano stručno usavršavaju u oblasti likovne kulture, ostvaruju značajno bolje rezultate na polju likovno-oblikovnog razvoja u odnosu na učenike čiji su nastavnici inicijalno obrazovanje stekli na učiteljskim fakultetima, pokazuju niži nivo didaktičko-metodičke osposobljenosti u pojedinim aspektima i stručno se ne usavršavaju u datoj oblasti. Rezultati su takođe pokazali da nastavnici koji su inicijalno obrazovanje stekli na umetničkim fakultetima, kao i oni koji se stručno usavršavaju u oblasti likovne kulture, pokazuju viši nivo didaktičko-metodičke osposobljenosti u pojedinim aspektima, u odnosu na nastavnike koji su inicijalno obrazovanje stekli na učiteljskim fakultetima ili se stručno ne usavršavaju u datoj oblasti.</p> <p>Na osnovu prikazanih rezultata date su preporuke za unapređenje aktuelne metodičke prakse, kao i profesionalnog razvoja nastavnika putem stručnog usavršavanja u oblasti likovne kulture. Na osnovu komparacije studijskih programa i programskih sadržaja Pedagoškog fakulteta i Akademije umetnosti, Univerziteta u Novom Sadu, date su preporuke za unapređenje vaspitno-obrazovnih politika visokoškolskih institucija koje obrazuju nastavni kadar za rad u oblasti nastave likovne kulture u našoj zemlji, prevashodno na nivou ishoda učenja. Dobijeni rezultati, interpretirani u svetlu dosadašnjih teorijskih postavki, otvorili su brojna pitanja i mogu poslužiti kao polazište za nova istraživanja, kako u domenu metodike likovnog vaspitanja i obrazovanja, tako i u širim pedagoškim okvirima.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	20.5.2016.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	<p>predsednik: dr Svetlana Kostović, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu</p> <p>član: dr Bojana Škorc, redovni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu</p> <p>član: dr Sanja Filipović, vanredni profesor, Fakultet likovnih umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu</p>

UNIVERSITY OF NOVI SAD

FACULTY OF PHILOSOPHY

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis
Author: AU	Milica Vojvodić
Mentor: MN	Sanja Filipović, PhD
Title: TI	The teacher`s competence as a developing factor of Primary school children`s art creation
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian / English
Country of publication: CP	The Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Province of Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2018.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, The Republic of Serbia

Physical description: PD	8 chapters / 343 pages / 69 graphs / 253 tables / 143 references / 3 appendices
Scientific field SF	Pedagogics
Scientific discipline SD	Teaching methodic
Subject, Key words SKW	Art education methodic, art teaching, children`s art creation, teacher`s competence, educational outcomes
UC	371.213:73/76-057.874 371.213:37.036-057.874 371.213:37.025-057.874
Holding data: HD	FACULTY OF PHILOSOPHY, The Central Library
Note: N	None
Abstract: AB	<p>This research work`s framework, in its widest aspect, makes an opinion that the children`s and young`s creative potential is strongly manifested throughout art creation, as well as the one that the contribution of art education is very important for the development of a person`s creative expression and cultural identity. In the work, a multilayered teacher`s and art teacher`s role has been taken into consideration, as well as the possibilities of different methodical approaches in the developing process of both creative and general pupil`s potentials, with the goal of integral development of personality in the spirit of basic humanistic principles. The issue of the field of work concerns determining the factors which affect the development of children`s art creation, and the implemented research has endeavored to answer the question in what extent the teacher`s and the art teacher`s didactic-methodical competence, attitude and actions have the influence on the development of primary school children`s art expression. The goal of the research was to realize the effects of didactic-methodical competence and methodical approach to art education of a teacher throughout the gathered data and analysis: of the programme of the initial teacher`s and art teacher`s education, the attitudes and acts of the teachers and art teachers within the educational praxis, as well as the art products of the pupils who with the teachers and art teachers realize art teaching curriculum.</p> <p>The research had been conveyed during 2015/2016 school year at the territory of South Bačka District and the territory of Belgrade. The sample consisted of 210 primary school pupils attending the second and sixth grade, and the used instrument was a modified <i>Seven drawings test</i>. The other part of data</p>

	<p>was gathered with the help of <i>The questionnaire for the teachers and art teachers</i> which was made specially for the purpose of this research, with the sample of 87 respondents.</p> <p>The key results of the research have shown that the pupils whose teachers had initially studied at artistic faculties, show the higher level of didactic-methodical competence in certain aspects, as well as the ones whose teachers constantly upgrade their level of art education, they achieve notably better results in the field of art-form development, comparing to the pupils whose teachers had studied at teacher training faculties, who show lower level of didactic-methodical competence in certain aspects and they do not upgrade their level of art education. The results have also shown that the teachers who had studied at artistic faculties, show the higher level of didactic-methodical competence in certain aspects, as well as the ones who constantly upgrade their level of art education. They show the higher level of didactic-methodical competence in certain aspects, comparing to the teachers who had studied at teacher training faculties or who do not upgrade their level of art education.</p> <p>Based upon the above given results, some recommendations have been given for the promotion of actual methodical praxis, as well as professional development of teachers throughout professional upgrade in the art education field. Based upon comparison of studying programmes and curriculums of Teacher Training Faculty and The Academy of Fine Arts at Novi Sad University, some recommendations have been given for the promotion of education policies of high school institutions which educate teaching staff in the field of art education in our country, primarily at the level of educational outcome.</p> <p>Given results, interpreted in the light of so far theoretical settings, have started numerous questions and may be used as the start for some new researches, both in the field of art education methodic and general pedagogics domains.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	20.5.2016.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president: Svetlana Kostović, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>member: Bojana Škorc, PhD, full professor, Faculty of Fine Arts, University of Arts in Belgrade</p> <p>member: Sanja Filipović, associate professor, Faculty of Fine Arts, University of Arts in Belgrade</p>

Захваљујем се својој менторки, проф. др Сањи Филиповић, како на указаном поверењу, тако и на неизмерној подршци и саветима које ми је пружила током вишегодишње сарадње. Имала сам изузетну част и задовољство да сарађујем са особом уз коју сам оснажила како своја знања, тако и своју веру у образовање и истинске људске вредности.

Велико хвала на учешћу у емпијском делу истраживања учитељицама, наставницама ликовне културе и ученицима ОШ „Жарко Зрењанин“, Нови Сад; ОШ „Коста Трифковић“, Нови Сад; ОШ „Иван Гундулић“, Нови Сад; ОШ „Јован Дучић“, Петроварадин; ОШ „Лаза Костић“, Ковилъ; ОШ „Јован Јовановић Змај“, Ђурђево и ОШ „23. октобар“, Сремски Карловци. Ваша пријатељска помоћ у реализацији практичних активности била је драгоцене како за мене лично, тако и за методичку ликовног васпитања и образовања као научну дисциплину.

Задовољство је било сарађивати и са МА Маријом Таталовић која ми је свесрдно помогла око статистичке обраде података. Такође желим да се захвалим Јелени Лазаревић и Тањи Јосимовић које су се побринуле да рад буде адекватно лекторисан и преведен на енглески језик. Захваљујем се и Нађи и Неди Јагодић на уступљеним ликовним радовима.

Највећу захвалност дугујем својим пријатељима и својим најмилијима, Саши и Влади, на неизмерној љубави и подршци.

На крају, посебну захвалност желим да искажем својим родитељима, Јагоди и Васу Војводићу, који су препознали и подржавали моју љубав према уметности и науци, те ме учили да вредни резултати не изостају уколико човек искрено и предано приступа сваком послу. Њима посвећујем овај рад.

Милица Војводић



Неда, 5 година (2018. године)



Нађа, 3 године (2012. године)

САДРЖАЈ

1. УВОД	12
2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ	16
2.1. ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕЧИЈЕМ ЛИКОВНОМ СТВАРАЛАШТВУ	16
2.1.1. Значење појма креативност у ликовној уметности	16
2.1.2. Неговање креативности и стваралачког изражавања деце и младих	23
2.1.3. Улога ликовног васпитања и образовања у формирању личног идентитета деце и младих	27
2.1.4. Развијање креативности и стваралаштва ученика као основни циљ наставе ликовне културе	31
2.2. РАЗВОЈ СХВАТАЊА О ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ ОБРАЗОВНИХ ТЕНДЕНЦИЈА	34
2.2.1. Значај наставе ликовне културе	35
2.2.2. Аспекти савремене наставе ликовне културе	37
2.2.3. Циљеви и задаци наставе ликовне културе у основној школи	39
2.2.4. Принципи од којих се полази у неговању дечијег ликовног стваралаштва у настави ликовне културе	42
2.3. УЛОГА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У РАЗВОЈУ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА	46
2.3.1. Улога наставника у васпитно-образовном процесу	48
2.3.2. Компетенције наставника – услов успешне наставе	51
2.3.3. Компетенције учитеља и наставника ликовне културе у светлу специфичности наставе ликовне културе	56
2.3.3.1. Улога учитеља и наставника ликовне културе у развоју ликовног стваралаштва ученика	57
2.3.3.2. Утицај учитеља и наставника ликовне културе на развој мотивације ученика у ликовном изражавању	58
2.3.3.3. Компетенције учитеља и наставника ликовне културе – једна од могућих подела	65
2.3.3.4. Дидактичко-методичке компетенције учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе	76
2.4. КОМПАРАЦИЈА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА И ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ФАКУЛТЕТА КОЈИ ОБЕЗБЕЂУЈУ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РАД У ОБЛАСТИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ	87
2.4.1. Примена исхода учења у анализи студијских програма и програмских садржаја	87
2.4.1.1. Исходи учења – одређење појма, значај и примена	87
2.4.1.2. Исходи учења у високом образовању	88
2.4.1.3. Исходи учења и Блумова таксономија	91
2.4.2. Значај иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у стицању професионалних компетенција важних за остваривање специфичних циљева наставног предмета ликовна култура	94

2.4.2.1. Преглед и спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања	96
2.4.2.2. Преглед и спецификација обавезних предмета из области ликовне културе	101
2.4.2.3. Компарација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања и области ликовне културе путем исхода учења	105
2.4.2.4. Критички осврт и препоруке за унапређење	114
3. ПРОЈЕКАТ ИСТРАЖИВАЊА	118
3.1. ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМСКО ПОЉЕ ИСТРАЖИВАЊА	118
3.2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	119
3.3. ХИПОТЕЗЕ	121
3.4. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	122
3.4.1. Методе истраживања	122
3.4.2. Технике и инструменти истраживања	123
3.4.3. Узорак истраживања	129
3.4.4. Процедура и начин прикупљања података	130
3.4.5. Начин обраде података	132
4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	133
4.1. АНАЛИЗА УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	133
4.1.1. Утицај програма иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	134
4.1.2. Утицај нивоа дидактичко-методичке оспособљености учитеља и наставника ликовне културе на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	135
4.1.3. Утицај радног искуства (година стажа) наставника на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	167
4.1.4. Утицај стручног усавршавања наставника у области ликовне културе на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	168
4.1.5. Утицај пола ученика на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	169
4.1.6. Утицај узраста ученика на ликовно-обликовни развој ученика основне школе	170
4.1.7. Утицај образовног нивоа родитеља ученика на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.....	172
4.2. АНАЛИЗА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	177
4.2.1. Резултати за способност креативног мишљења	178
4.2.2. Резултати за способност визуелног мишљења	182
4.2.3. Резултати за способност визуелног памћења	184
4.2.4. Резултати за способност креативне продукције	186

4.2.5.	Резултати за способност визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела	188
4.2.6.	Резултати за способност визуелног опажања	191
4.2.7.	Резултати за способност визуелне маште	193
4.3.	АНАЛИЗА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	199
4.3.1.	Значај и улога ликовног васпитања и образовања и наставе ликовне културе, улога и задаци наставника у том процесу	199
4.3.2.	Основни захтеви за моделовање наставног процеса (методе и облици васпитно-образовног рада, артикулација часа)	206
4.3.3.	Садржаји у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорија форме и ликовно-уметничка пракса)	212
4.3.4.	Примена различитих дидактичких средстава попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад	213
4.3.5.	Критеријуми и поступци за избор тема којима се подстиче дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом ученика, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама	216
4.3.6.	Критеријуми за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова	218
4.3.7.	Естетска, дидактичка и васпитна функција и намена изложби дечијих ликовних радова	224
4.3.8.	Примена уметничких дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрастним и индивидуалним могућностима ученика)	225
4.3.9.	Принципи од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза (примена поступака који подстичу креативност и избегавање поступака који је гуше и ометају)	228
4.3.10.	Начини прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима	237
4.4.	АНАЛИЗА УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	240
4.4.1.	Утицај врсте иницијалног образовања на ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе	241
4.4.2.	Утицај радног искуства (година стажа) на ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе	241
4.4.3.	Утицај стручног усавршавања на ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе	271
5.	ДИСКУСИЈА НАЈВАЖНИЈИХ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	302
6.	ЗАКЉУЧЦИ НА ОСНОВУ НАЈВАЖНИЈИХ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	310
7.	ЛИТЕРАТУРА	315
8.	ПРИЛОЗИ	322

1. УВОД

Човекова потреба за стваралачким изражавањем од давнина интригира како стручну и научну, тако и ширу јавност. Научне дисциплине попут филозофије, психологије, социологије, педагогије, андрагогије, али и друге из друштвено-хуманистичке области, последњих деценија посебно су заинтересоване за питања начина неговања и развијања креативних способности и стваралачких потенцијала. Данас се креативност користи као критеријум за вредновање човекових постигнућа како на индивидуалним, тако и на глобалним плановима. Савремено друштво које, између осталог, има тенденције ка развоју индустрије и нових технологија, у духу плурализма и иновацијама, окренуто је креативности као потенцијалу који је код човека неопходно неговати и развијати још од најранијег узраста, у чему образовање има једну од кључних улога. Ипак, може се приметити да је друштво превасходно заинтересовано за оне облике стваралаштва који омогућавају напредак у производњи (Karlavaris, Kraguljac 1981), а да креативност као иманентна човекова потреба која утиче на развој идентитета остаје у сенци (Glăveanu, Tanggaard 2014). Полазећи од тога да стваралаштво подразумева слободан и отворен приступ, креативност се често у друштвеном контексту и захтева и негира.

Уколико се пође од претпоставке да је друштвени развој условљен свестраним развојем сваког од његових чланова (Каменов, Станојевић-Кастори, Пантелејева 1987), онда би друштва која теже напретку и очувању хуманистичких вредности требало да подстичу иницијативу, креативност и стваралаштво сваког појединца у циљу очувања његовог идентитета и слободе. Стваралаштво не дозвољава да дође до ишчезавања јединства и суштине човекове личности, али је за његово развијање неопходан одговарајућ амбијент. Друштвени контекст може деловати подстицајно на развој креативних и стваралачких потенцијала, или их може блокирати (Amabile 1996).

Значајну улогу у неговању креативних потенцијала може да заузме васпитно-образовни систем путем којег друштво организовано настоји да код деце и младих развија оне способности и интересовања која сматра пожељним. Стога се може очекивати да васпитно-образовни систем посвећује већу пажњу свим облицима стваралачког изражавања и интегралном развоју личности детета. Централно педагошко питање могло би да гласи: Како у току школовања сачувати све факторе креативности (Panić 1989) и како омогућити еманципацију личности детета (Karlavaris, Barat, Каменов 1988)? Одговор, између осталог, може дати ликовно васпитање и образовање које пружа велике и разноврсне могућности за развој стваралаштва, усвајање естетских вредности и развој културног идентитета, о чему сведоче бројна релевантна истраживања.

Иако су доприноси ликовног васпитања и образовања развоју личности ученика више пута потврђени, значај наставе ликовне културе у овом сложеном процесу није довољно препознат у васпитно-образовном систему Републике Србије. Може се уочити да актуелна васпитно-образовна пракса показује недостатак јасне стратегије која би одредила положај, значај и функцију наставе ликовне културе у школском систему и друштву, као и шире реперкусије, како на развој појединца, тако и на друштво у целисти. Иако је на овим просторима одавно усвојена хуманистичка концепција

ликовног васпитања и образовања (Карлаварис 1960), може се наићи на различите приступе у процесу ликовног васпитања и образовања, као и остваривању циљева и задатака наставе ликовне културе. Запажа се да често долази до неадекватног повезивања традиционалних и савремених образовних тенденција, а учитељи и наставници ликовне културе понекад заузимају опречне позиције у погледу усмеравања и слободе коју пружају ученицима. Такође се уочава више недоумица по питању усклађености иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе, те њихове дидактичко-методичке оспособљености потребне за реализацију програмских циљева и задатака наставе ликовне културе. Негативном тренду у овој области доприноси и сразмерно мали фонд часова на годишњем нивоу који има тенденцију даљег смањивања, посебно редукције наставних садржаја. Актуелна васпитно-образовна пракса показује да се настава ликовне културе све чешће фокусира на неговање естетских аспеката са нагласком на декорацији и развоју мануелних вештина, док се стваралачко изражавање и изграђивање различитих аспеката личности ученика занемарује и губи из вида. У питање је доведен и положај наставника ликовне културе на којима је тежак задатак остваривања програмских садржаја овог наставног предмета и вођење наставног процеса у складу са захтевим наставничких компетенција, у сразмерно лошим условима. Дакле, препознати су бројни фактори који отежавају положај и организацију наставе ликовне културе, те умањују њену улогу у развоју личности ученика. Отуда се као потреба истраживања поставља последица актуелног стања у настави и фактора који на њих утичу, а сваком од наведених проблема могло би се посветити посебно истраживање.

Претходно изнета запажања, претпоставке и дилеме послужиле су као полазна основа за истраживање у овом раду. Кључна опредељеност за проучавање ове теме проистиче из њене актуелности и потребе за утврђивањем фактора који подстичу или ометају развој дечијег ликовног стваралаштва и креативности у школским условима. Паралелно са позитивним резултатима у неговању ликовног стваралаштва код ученика, примећује се и феномен његовог опадања, за шта треба потражити узроке. Уочено је да значајно место у овом процесу припада учитељима и наставницима ликовне културе, па се као кључно издвојило питање: У којој мери њихове наставничке компетенције, ставови и поступци утичу на развој креативног, дивергентног мишљења и ликовног израза ученика основних школа? Спроведеним истраживањем покушала се сагледати вишеслојна улога наставника, као и могућности различитих приступа у процесу развоја како креативних, тако и укупних потенцијала ученика, са циљем интегралног развоја личности у духу основних хуманистичких принципа.

Након уводних разматрања у овом истраживању, друго поглавље је посвећено приказу и анализи неколико појмова кључних за дефинисање и разумевање проблемског поља рада. У делу 2.1. разматране су могућности развоја креативних потенцијала деце на пољу ликовног стваралаштва. Дат је преглед различитих приступа проблему креативности, а међу њима су издвојене две доминантне струје – прва, која креативност детерминише као својство изузетних појединаца способних да друштву подаре нешто ново и од општег значаја; док друга креативност схвата као урођену особину и потенцијал својствен свим људима, што је послужило као основа и подстрек

за даљи истраживачки рад. Окосницу овог дела рада представљају следећа питања: Зшто креативност која је својствена већини деце временом почиње да опада? Који то услови погодују формирању и неговању креативних потенцијала? Која је улога васпитно-образовног система у том процесу? Креативни потенцијали детета снажно се манифестују кроз ликовно изражавање, те су се у фокусу интересовања нашла истраживања креативности у домену дечијег ликовног стваралаштва. Циљ је био указати на важност ликовног стваралаштва у формирању идентитета и еманципацији личности детета. У том контексту сагледане су и могућности развоја креативности и различитих аспеката личности путем ликовног стваралаштва у настави ликовне културе.

Потом је у оквиру дела 2.2. приказан развоја схватања о ликовном васпитању и образовању у контексту савремених образовних тенденција. Обележја нашег доба су демократизација васпитања и образовања и нов однос између учесника васпитно-образовног процеса (Филиповић 2009), па је у том контексту сагледан и значај наставе ликовне културе. Представљени су општи васпитно-образовни циљеви у области ликовног стваралаштва, као и специфични циљеви и задаци наставног предмета ликовна култура за основну школу актуелни у васпитно-образовној пракси на нашим просторима. Разматрани су и општи принципи од којих се полази у неговању дечијег ликовног стваралаштва у настави ликовне културе.

У делу 2.3. личност наставника посматрана је као важан чинилац успеха у остваривању циљева и задатака наставе ликовне културе, међу којима је и развијање интринзичне мотивације ученика за ликовно изражавање. Разматрана је важност наставника за успех васпитно-образовног процеса, а у прилог томе дат је преглед владајућих ставова и релевантне литературе. Нагласак је стављен на промене професионалне улоге наставника, узроковане променама у схватању улоге знања и школе. Професији наставника приступило се потом из угла стандардизованих листа компетенција. Концепт компетенција представљен је у складу са потребама овог истраживања, приказани су различити ставови и одређења, а посебна пажња указана је професионалним компетенцијама наставника као услову за успешну реализацију наставног процеса. Акцент је стављен на компетенције учитеља и наставника ликовне културе у светлу специфичности наставе ликовне културе. Размотрене су могућности дефинисања и класификовања дидактичко-методичких компетенција у области ликовне културе.

Компетенције потребне за остваривање циљева и задатака наставе ликовне културе учитељи и наставници ликовне културе стичу током иницијалног образовања. Стога је у делу 2.4. извршена је компарација студијских програма и програмских садржаја факултета који обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе. Како је анализа вршена путем исхода учења, било је важно размотрити проблематику концепта исхода учења. У ту сврху приказана су теоријска одређења исхода учења кроз анализу доминантних ставова у литератури, а потом је пажња посвећена педагошким импликацијама и употреби исхода учења у високом образовању. Такође је указано на важност употребе различитих таксономија приликом дефинисања исхода учења на свим образовним нивоима. За потребе наведене компарације извршен је преглед и спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања и предмета из области ликовне културе на две

високошколске установе – Педагошком факултету и Академији уметности, Универзитета у Новом Саду. Сагледане су кључне сличности и разлике међу датим предметима у погледу стицања компетенција неопходних за рад у области наставе ликовне културе. Потом је табеларно представљена компарација образовних исхода које наведени наставни предмети треба да обезбеде студентима ове две високошколске установе на крају образовања. Такође је начињен својеврстан критички осврт на резултате добијене компарацијом, као и препоруке за унапређење иницијалног образовања путем дефинисања исхода учења.

Емпиријски део рада представљен је у оквиру два поглавља. Треће поглавље се односи на приказ методолошког приступа проблему истраживања и у оквиру њега су дефинисани: предмет и проблемско поље истраживања, циљ и задаци, хипотезе, методе, технике и инструменти истраживања, а потом је представљен истраживачки узорак, процедура, као и начин прикупљања и обраде података. Добијени резултати, као и њихова обрада и интерпретација представљени су у четвртном поглављу. Резултати су интерпретирани у светлу досадашњих теоријских поставки и истраживања изложених у другом поглављу, као и самосталних закључака са одређеним импликацијама на актуелну васпитно-образовну праксу.

У завршном делу рада сумирани су кључни резултати теоријског и емпиријског дела истраживања и представљена су закључна разматрања. Начињен је и својеврстан осврт на обављено истраживање са могућностима примене добијених резултата и препорукама за даља истраживања и продубљивања ове проблематике.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИРИ

2.1. ПОДСТИЦАЊЕ И РАЗВОЈ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕЧИЈЕМ ЛИКОВНОМ СТВАРАЛАШТВУ

2.1.1. ЗНАЧЕЊЕ ПОЈМА КРЕАТИВНОСТ У ЛИКОВНОЈ УМЕТНОСТИ

Феномен креативност има веома широко и за човеков напредак есенцијално значење. Својом сложености и дубином, он вековима интригира човека и заокупља његову пажњу. Последњих деценија интересовање за овај феномен веће је него икада. Од друге половине 19. века започео је процес повезивања теоријских и емпиријских истраживања креативности. Развијале су се све сложеније и боље методологије проучавања чинилаца креативности, а од друге половине 20. века број истраживања о креативности и стваралаштву се вишеструко повећао.

Зашто је савремено друштво толико заинтересовано за ову проблематику? По А. Мајл (Mail) „људски живот претпоставља постојање неке врсте посезања за светом“ (1968: 17). Ова реченица најбоље описује коју вредност креативност има за појединца и друштво у целисти. Током читавог живота човек се сусреће са бројним непредвиђеним ситуацијама у којима не може да досегне за старим опробаним решењима, већ мора стваралачки осмислити нова. Дакле, развијање човекових креативних потенцијала основни је услов за формирање самосвесних и слободних личности, што би требало да буде приоритет сваког хуманистички оријентисаног друштва. Степен развоја једне друштвене заједнице зависи од њеног односа према стваралаштву (Karlavaris, Barat, Kamenov 1988: 15). Друштво које тежи напретку схвата креативност и стваралаштво као своје драгоцене ресурсе које ваља чувати и развијати. Нажалост, друштво је највише заинтересовано за оне облике креативности који доводе до напретка у производњи и омогућавају остваривање различитих империјалистичких циљева (Karlavaris, Kragulјас 1981). Заправо, креативност би се требала развијати у правцу ослобађања свестране личности, но питање је да ли ово одговара друштву. Мајл је уверена да демократско друштво може имати користи уколико подстиче сваку особу да развија креативне способности у оквиру својих могућности. Самопоштовање и радост живљења и стварања, као нуспродукти тог развоја, такође су важни за појединца, али и друштво коме припада (1968: 7). Савремено друштво, презасићено правилима и конвенцијама, гладно је креативности и свежих идеја. „Али и овај захтев за оригиналношћу постаје канон и конвенција...“ како упозорава В. Панић (1989: 14). Може се закључити да савремено друштво истовремено и захтева и оспорава креативност, а баш овај амбивалентан однос може бити подстицајан за даља истраживања овог проблема.

У стручној литератури налази се на бројна различита, чак опречна становишта и дефиниције креативности. Многи аутори и психолошке школе покушали су да обухвате различите аспекте и дају целовите одговоре – тако су настале бројне теорије стваралаштва. Иако ни једна од њих није понудила јединствено и свеобухватно тумачење, свака је дала свој допринос у изучавању ове области. Као посебно важне Р.

Квашчев истиче следеће концепте који су доминирали у 20. веку: психоаналитичко објашњење стваралаштва, асоцијативну теорију стваралаштва, гешталтистичку теорију стваралаштва и теорију црта (1976). Неки аутори покушали су дати својеврсне прегледе дефиниција креативности, који су само потврдили да није могуће дати једну општеприхваћену одредбу овог појма. Ипак, ове разлике могу бити веома корисне за изналагање нових решења. Овом приликом биће наведено неколико дефиниција које могу послужити као добре смернице за даљу анализу. Креативност се дефинише као „промишљен процес стварања нових комбинација или моделовања грађе, покрета, речи, симбола или идеја и омогућавање да производ буде на неки начин доступан другима“ (Мајл 1968: 6). Може се посматрати и као критички процес који је укључен у стварање нових идеја, решавање проблема или самоактуализацију појединца (Esquivel 1995: 186). Дефинише се као нов и сврсисходан одговор, продукт или решење хеуристичкиког задатка (open-ended task) (Amabile 1996). Схвата се и као решавање проблема које укључује стварање нових значења, облик индивидуалног изражавања и самоактуализације (Runco 2003). Истакнути домаћи аутори такође су покушали да дају своје одредбе. По мишљењу В. Панића креативност је „стваралачка комбинација познатог (елемената), која даје синтезу, нов садржај, сложенији од просте суме претходних елемената, што раније није постојало“ (1998: 199). Квашчев наводи да је суштинско својство креативности формулисање креативних проблема, те њихово реформулисање и трансформација (1976: 3). Карлаварис, Барат и Каменов, пак, сматрају да би се креативност могла дефинисати као „новина, неочекиваност, оригиналност, јединственост, непоновљивост, али исто тако структурална и функционална повезаност, истрајност, применљивост и сл.“ (1988: 6).

Сви ови различити приступи могу се, међутим, сврстати унутар два основна погледа на стваралачко мишљење и креативност. Као критеријуми за формирање ова два становишта најчешће се узимају креативни (стваралачки) производи. У зависности од креативности једног продукта он може да буде „од значаја за дати тренутак или, пак, за краћи или дужи период у развоју човека и људског друштва“ (Панић 1998: 199). По једном становишту добијени производ мора бити изузетан и од великог друштвеног значаја, док је по другом довољно да производ буде нов и „изненађујућ“ за појединца који га је направио, па да се сматра креативним (према Мајл 1968: 6). Квашчев такође говори о различитим нивоима креативности – нижим и вишим, у зависности од значаја производа креативности (1976). У својој *Општој психологији* Н. Рот исто разликује два гледишта на стваралачко мишљење – када се мисаоном активношћу долази до решења која имају општи друштвени значај и када се долази до решења која имају вредност за онога ко их је нашао (2004). Дакле, креативност се може схватити као стварање нових, оригиналних и за друштво вредних продуката, или као скуп особина које ће омогућити стварање креативног продукта, тј. као потенцијал за креативно стварање (Ћудина-Обрадовић 1991).

Друго становиште је прихваћеније у литератури јер „људска ситуација, у себи и по себи, захтева креативност“ (Мајл 1968: 15). Сам живот претпоставља креативност, а свака особа чији је ум отворен у стању је да ту креативност испољи. По Финку (Finke) „не постоји креативност са великим К“ тј. не постоје изузетни облици креативности (према Ristić 2010: 24). За Тејлора (Taylor) креативност није необичан дар, него једна од базичних човекових способности - стога између креативности у свакодневном

животу и креативности уметника или научника постоје бројне сличности (1959). У складу са овим својим мишљењем, Тејлор је 50-их година XX века формулисао пет категорија креативности које се више разликују по дубини и обиму, а мање по врсти. То су експресивна, продуктивна, иновативна, инвентивна и емергентна креативност. Ова категоризација је у међувремену постала општеприхваћена, те заслужује да буде укратко објашњена: - *експресивна креативност* је прва и присутна у свим наредним облицима (карактерише је произвољно варирање, а типична је за децу и одрасле у фази тражења идеја); - *продуктивна креативност* је вишег нивоа, а њена главна одлика је спретност (карактерише је велика продукција, али се она своди на велики број варијација истог); - *иновативна креативност* подразумева добро познавање техника и материјала (карактерише је велика досетљивост у њиховој примени и комбиновању, као и флексибилност опажања); - *инвентивна креативност* је највиши ниво који у себи садржи све претходне (карактерише је потпуно и свеобухватно познавање одређене области, али и њено даље унапређивање); - *емергентна креативност* је врхунска револуционарна креативност која не мора садржати све претходне облике (превазилази старе и формулише нове принципе, правце и теорије значајне за човечанство) (према Панић 1998: 199).

Може се рећи да се креативност јавља на свим узрастима и у свим областима људског деловања, али да се разликује по нивоу и вредности. Међутим, постоје ли „елементи“ заједнички свим облицима и нивоима креативности? За Р. Квашчева креативност укључује: оригиналност, флексибилност, стваралачку фантазију, толеранцију према неодређености, отвореност искуства, креативну генерализацију и флуентност идеја (1976: 13-22). У литератури постоје бројне сличне листе које покушавају да обухвате заједничке компоненте креативног стваралачког мишљења.

Ако се узме у обзир ширина ове проблематике, разноврсни прилази и аспекти изучавања креативности су неопходни. У фокусу интересовања најчешће су: *креативни (стваралачки) производи, креативни (стваралачки) процес, личност ствараоца и услови који подстичу или коче појаву стваралачког мишљења (могућности васпитања и неговања креативних способности)*.

Речено је да креативни (стваралачки) производи могу послужити као критеријуми за одређивање креативности. Аутори наводе различите карактеристике које један продукт чине креативним. Списак карактеристика који су саставили Б. Карлаварис и М. Крагуљац у великој мери се поклапа са осталима на које се наилази у стручној литератури. По њима производ мора поседовати: новост (за појединца или друштво, у зависности од приступа), неочекиваност, исправност (повезаност са стварношћу), хармоничност и оригиналност (1981).

Што се тиче карактеристика креативног (стваралачког) процеса, најчешће се инсистира на рашчлањавању овог процеса на фазе. Први стадијумски модел креативног процеса дао је Г. Валас (Wallas) још 1926. године, а потом су га преузели и модификовали многи аутори. Модел се састоји из четири фазе: припрема (уознавање проблема и прикупљање података), инкубација (уобличавање проблема кроз привидну стагнацију), илуминација (проналазак решења и рад на остварењу) и верификација (вредновање решења). Овај модел наглашава секвенциони карактер и линеарни приступ, али прихвата да се стадијуми могу преклапати. Временом је принцип

линеарности замењен принципом цикличности - процес се састоји из фаза које се понављају и којима се стваралац увек изнова враћа (према Karlavaris, Kraguljac 1981 и Ristić 2010).

Уколико је у фокусу личност ствараоца, може се поставити питање ко су „носиоци“ креативности, тј. ко су креативни људи. Ако се прихвати становиште да је креативност једна од основних способности, може се претпоставити да сви људи поседују извесне креативне потенцијале. Свакако да они нису код свих исти, нити су једнако развијени и искоришћени. Шта то онда једну особу чини креативном? Као одговор на ово питање може се дати листа особина креативне личности коју је В. Панић саставио на основу истраживања двадестет и два аутора. По учесталости спомињања особине се ређају на следећи начин: осетљивост за проблем, некомформизам, оригиналност, независност, склоност размишљању и филозофирању, толеранција неодређености, искуствена отвореност, имагинативност и маштовитост, опсервативност и креативно перципирање, радозналост, флексибилност, интуитивност, радна способност и истрајност, информисаност, висок ниво аспирације, вербална интелигенција, флуентност... (1989: 59). Својеврстан сумаријум особина креативних личности утврђен у истраживањима дао је и Р. Квашчев и разврстао их у следеће групе: когнитивне особине, црте темперамента и карактера, мотивационе особине, особине когнитивног стила, креативни ставови, преференције и системи вредности (1976: 132-144). По мишљењу многих аутора интелигенција јесте један од нужних услова за постојање креативности, али свакако није довољан. Иако је општеприхваћен Гилфордов (Guilford) став да је за стваралаштво кључна способност дивергентног мишљења, не утиче само когниција на човеков креативни израз. Креативну особу карактерише „сплет интелектуалних особина, карактеристика личности, мотивације, емоционалности и других фактора, који у својој концентрацији и усмерености представљају основу за стваралачка достигнућа“ (Karlavaris, Kraguljac 1981: 12). Али, изнад свега, креативне људе повезује њихова отвореност за нова искуства и спремност да се „одупру“ готовим решењима. Они током читавог живота остају зачуђени пред светом, вољни да увек изнова дефинишу проблеме и трагају за оригиналним одговорима.

Међутим, поред мотивационих и конативних особености и емоција, не сме се занемарити ни утицај социјалних и културних фактора у формирању креативне личности. У 20. веку све више се почиње увиђати важност друштва, околине и мотивације за развој креативних и стваралачких потенцијала, па доминантан постаје социо-психолошки приступ феномену креативности. Овом приступу блиска је компонентна теорија коју је 1983. дефинисала Т. Амабиле (Amabile) бавећи се разликама у креативности. По овој теорији сваки креативни одговор подразумева постојање четири компоненте: прве три односе се на појединца – мотивација, подручно специфичне вештине и вештине важне за креативни процес, а последња на друштвено окружење у ком се појединац налази. Мотивација, као компонента креативности, заузима посебно место у раду ове ауторке – интринзичког је порекла и подразумева да појединац има развијен однос према задатку, те да препознаје личне мотиве. Подручно специфичне вештине подразумевају стручност, познавање датог домена, поседовање техничких способности и посебних „талената“. Вештине важне за креативни процес обухватају флексибилан когнитивни стил и особине личности попут

отворености ка новим искуствима, истрајност у раду, преузимање ризика итд. За креативно постигнуће неопходно је да појединац у извесној мери поседује сваку од наведених компоненти, а креативност ће се највише испољити у области у којој се оне највише преклапају. У свом раду ауторка детаљно описује како друштвени услови утичу на мотивацију и како мотивација, заједно са личним вештинама и стилевима мишљења, може довести до експресије креативног понашања у том контексту. Амабиле описује проширен сет методолошких поступака за процену креативности и уводи сет методолошких поступака за процену друштвеног окружења за креативност у неексперименталним студијама. (1996). На компонентну теорију надовезује се инвестицијска теорија креативности коју су 1991. дефинисали Р. Стернберг (Sternberg) и Т. Лубарт (Lubart). По овој теорији на креативност утиче шест аспеката. То су: интелектуалне способности, знања, стилови мишљења, особине личности, мотивација и окружење. Посебно важну улогу има одлука да се буде креативан – креативни појединци су спремни да следе непознате или непопуларне идеје које поседују развојни потенцијал, упорни су и спремни да се одупру отпору на који ове идеје наилазе, те да их на крају „скупо продају“ и крену на нову непознату или непопуларну идеју (Sternberg 2006). Ово је честа одлика појединаца који се баве стваралаштвом у области уметности.

Овом приликом предмет интересовања су услови који погодују или спутавају развој стваралачког мишљења у области ликовног стваралаштва, те ће касније пажња бити усмерена на улогу васпитања и образовања у неговању креативних способности на овом пољу.

Уколико се пође од становишта да је креативност присутна у свим областима људског деловања, јавља се недоумица да ли је реч о једном универзалном феномену. Креативност се може манифестовати у веома различитим и специфичним активностима и ситуацијама, може се изразити на много начина у зависности од афинитета и осталих способности појединца. Но, недоумица с почетка остаје оправдана, а одговор може ићи у два правца. По Ловенфилду (Lowenfeld) и сарадницима развијањем креативних способности на једном пољу, утиче се на развијање креативности у свим областима, тј. на развијање креативног мишљења уопште (1964). За разлику од њега, Гилфорд (Guilford) сматра да заједнички фактори у изражавању креативности постоје, али да су могућности и варијације бројне. Он истиче да стваралаштво није једна јединствена способност, већ скуп различитих саставних способности које укључују когницију, продуктивност и евалуацију као аспекте размишљања. Он сматра да је креативност у великој мери под утицајем дивергентног мишљења које поседује следеће факторе: четири која се тичу флуентности (реч, асоцијативни, идејни и изражајни), два која се тичу флексибилности (спонтаност, тј. флексибилност иницијативе и прилагодљивост, тј. кретање у новим и необичним правцима) и један који се односи на оригиналност (1957).

Специфично поље интересовања представљају креативне способности које долазе до изражаја у уметности, пре свега ликовној. Истраживања креативности најчешће су општег типа и односе се на утврђивање општег нивоа креативних

способности. Креативност у уметности, па и ликовној, остаје међутим недовољно истражена. Можда је разлог томе тајанственост која окружује чин уметничког стварања. Он се најчешће одвија далеко од очију јавности, а уметници обично нису спремни да „тајне“ стварања поделе са посматрачима. Отуда можда од стране уметника изостаје помоћ која је научницима неопходна при изучавању креативности у уметности (Ristić 2010). У оквирима који одговарају потребама рада биће представљени најважнији концепти креативности који у фокусу свог интересовања имају креативност у области уметности.

На првом месту налази се психоаналитичко тумачење креативности, које не представља јединствену теорију стваралаштва, али се извесне заједничке црте могу уочити. Све психоаналитичке теорије заснивају се на идеји да креативност настаје из „напетости“ између свесне реалности и несвесних нагона. У основи се налазе појмови сублимације и неутрализације. Сублимација представља окретање инфантилних импулса од првобитно друштвено неприхватљивих ка прихватљивим намерама, док неутрализација омогућава коришћење те енергије за уметничко стварање. Свакако да је најпознатији представник овог концепта С.Фројд (Freud) који је сматрао да уметници стварају како би своје скривене жеље за моћи, богатством, славом, чашћу и љубави изразили на друштвено прихватљив начин. Овај концепт био је прекретница у проучавању креативности, пре свега зато што је објаснио улогу несвесне мотивације у уметничком стварању. Не смеју се, међутим, занемарити ни његови пропусти – претерано ослањање на биологизам уз недовољно експерименталних доказа и неспособност да се садржајна страна стварања повеже с формалном или функционалном (према Ristić 2010 и Kvašček 1976).

Други концепт који је направио препород у разумевању процеса и продуката уметничког стварања јесте гешталтистичка теорија стваралаштва. Ово је била прва доследна когнитивна теорија уметности која је истицала да је креативни чин у суштини когнитивни чин. Најзначајније гешталтистичко виђење уметничког стварања дао је Р. Арнхајм (Arnheim) - један од првих аутора који је анализирао процес настајања конкретног уметничког дела, чувене *Гернике* Пабла Пикаса. Користећи метод студије случаја, а захваљујући богатом материјалу који је Пикасо оставио, Арнхајм је детаљно проучио различите аспекте уметничког стварања. Највећи помак направио је у откривању вишеслојности креативног процеса и симултаних токова који се током стварања преплићу (према Ristić 2010 и Kvašček 1976).

Аутори са ових простора такође су се бавили разликама у креативности, односно креативношћу у области уметности. Креативним способностима у ликовној области посебно се бавио Б. Карлаварис са сарадницима. У једном свом истраживању покушао је да да одговор на питање да ли развијањем ликовне креативности утичемо на развој креативног мишљења уопште. Намера му је била да види какви односи владају између ликовних способности и фактора креативности. Ликовне способности поделио је у две групе: подстицајне (осетљиво запажање – сензитивитет, креативно мишљење, емоционални ставови, осетљивост моторике – сензибилитет) и омогућавајуће (тачно запажање, фонд представа, ликовно искуство, машта, техничка спретност). Факторе креативности аутор схвата као комплекс који је остварио квалитативну концентрацију ликовних способности. Дефинисао је шест фактора,

„укрстио“ их са поменутиим ликовним способностима и разврстао на подстицајне и омогућавајуће. Ова анализа требала је да помогне да се одреди редослед у развијању креативних фактора, чиме би се могло плански утицати на развој ликовне, а можда и опште креативности. Карлаварис полази од тога да је креативност јединствена и универзална, те да се неговањем креативних фактора у једној области утиче на креативан однос личности у свим ситуацијама. Ипак, ако се креативни фактори подстичу решавањем специфичних проблема, у овом случају ликовних, дата област има извесну „предност“ у развоју (Karlavaris, Kraguljac 1981).

Један од најзначајнијих домаћих аутора у домену психологије уметничког стваралаштва је В. Панић. Дао је велики допринос у анализи уметничке креативности, посебно ликовне, потенцирајући средишње место које уметности заузимају у развоју човекове личности. Уметничка креативност се по њему „издваја и развија паралелно са развојем и формирањем човековог 'ја', његове индивидуалности, свести о себи и својим способностима“ (1989: 27).

Међу млађим ауторима истиче се И. Ристић која, бавећи се креативним процесом, анализира колико и како уметнички домен утиче на креативни чин. Она је спровела истраживање експлоративног типа у коме су учествовали уметници из различитих области. Један од циљева био је испитати како уметници различитих дисциплина доживљавају креативни процес тј. има ли разлика у доживљају креативног процеса између сликара, писаца, музичара и глумаца. Одговори учесника потврдили су да креативни процеси у различитим дисциплинама „показују извесне сличности, али и специфичности по којима се уметнички приступи веома разликују“ (2010: 73).

Не сме се заборавити ни рад Б. Шкорц која креативност схвата као сазнајни процес и интегрални део развојног процеса. По њеном мишљењу, нема некреативних појединаца јер, самим тим што партиципира у животу заједнице, човек учествују у заједничком стваралачком акту. Ауторка придаје значајну улогу образовању у развоју креативности и верује да систем формалног образовања мора бити више усмерен ка развоју креативности као потенцијала који поседује свако људско биће. Данашњи образовни систем, који предност даје конвергентном у односу на дивергентно мишљење, не препознаје у довољној мери важност социјалних улога или процеса који се одигравају у самој личности која се развија. Хуманизација образовања може деловати подстицајно на стални развој стваралаштва и допринети хуманизацији друштва у целости. Међутим, ауторка се не зауставља на образовању, већ истиче развојни потенцијал свакодневних животних ситуација у којима отворена комуникација и интеракција играју кључну улогу у развоју креативних и стваралачких потенцијала (2012).

На крају се може закључити да, иако свака област стваралаштва има своје особености и захтева посебне вештине и склоности, извесне сличности и „општа места“ препознатљиве су у сваком креативном процесу и код свих креативних личности.

2.1.2. НЕГОВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ И СТВАРАЛАЧКОГ ИЗРАЖАВАЊА ДЕЦЕ И МЛАДИХ

Ако се прихвати становиште да је креативни потенцијал својствен свим људима, а не само „одабраним“ појединцима, намеће се питање: Зашто се креативност препознаје код већине деце, а код тако малог броја одраслих? Креативне људе карактерише отвореност за ново, посезање за непознатим и неочекивано повезивање разнородних елемената. Сличне особине и способности срећу се код деце – за децу „све је у вези са свачим“, а њихова omnipotentност повољно је тло за развој креативности (Panić 1989: 61). Већина аутора слаже се да сва деца поседују стваралачке способности - оне су део њиховог наслеђа које носе као људи (Maјl 1968: 77). Уколико их дете не испољава, угрожена је његова индивидуалност и слобода.

Иако урођена, креативност се, попут других човекових потенцијала, мора неговати и усмеравати. Дакле, креативне способности се не могу развијати саме, а од утицаја средине зависи да ли ће бити подстакнуте или потиснуте. Но, никако се не сме сметнути с ума да се креативност не може наметнути или захтевати од детета, јер се то противи самој суштини стваралаштва (Филиповић 2011: 37). Најсигурнији пут у очувању ових драгоцених потенцијала јесте омогућити детету да несметано и слободно ствара, научити га да воли и поштује себе.

Међутим, ова урођена дечија отвореност и ширина трагања у већини случајева се постепено губи. Иако се са узрастом све способности развијају, креативност често опада (Panić 1989: 61). Према С. Филиповић фактори креативности се убрзано развијају у предшколском узрасту, да би поласком у школу дошло до њиховог застоја, па и опадања (2011: 37). За В. Панића кључну улогу у овоме игра развој опште интелигенције – до поласка у школу развој креативних способности бржи је од развоја опште интелигенције, а потом се односи мењају. Пубертет и рана адолесценција сматрају се посебно критичним периодом за даљи развој стваралачких способности. У том периоду, напомиње аутор, дете такође постаје све осетљивије на реакције средине чије је критеријуме годинама усвајало (1989).

Неретко средина фаворизује логичко мишљење и учење по моделу, док се дечије стваралачко мишљење често занемарује, па и кочи. Чини се да током одрастања човек спутава овај урођени дар и временом престаје да посматрамо свет с дечијим чуђењем, што је, бар наизглед, у супротности са тенденцијама савременог друштва. Дакле, можемо ли створити такве услове живота и образовања који ће обезбедити да деца одрастају без губитка урођене способности да делују креативно (Barron 1969)?

Н. Филиповић дефинише креативне могућности као „сплет психичких и физичких потенцијала личности, као и спољашњих чинилаца, који једним дијелом условљавају начин и степен обogaћивања и испољавања свих димензија личности, а другим дијелом и саме постају увећане и ојачане у процесу стваралачког ангажовања“ (1988: 57). Дакле, за развијање креативности није довољно да особа поседује потенцијале, већ и да их активно развија. Свака особина личности развија се и формира тек активним деловањем појединца у одређеној средини (Rot 2004: 82). Тако

је и са креативношћу – особа мора уложити извешан напор да би је развила и неговала. Човек заправо мора „изабрати“ да живи стваралачки (Мајл 1968: 41). Поставља се питање да ли и на који начин деца уче да буду креативна. У нижем узрасту деца љубопитљиво и са чуђењем проматрају свет желећи да га открију и истраже. Током одрастања ова урођена радозналост се или даље каналише и развија, или оспорава и гуши. Неретко се деци ускраћује да сами открију, пробају или створе нешто ново (Мајл 1968). Деца најчешће уче поуком и примером тј. имитирајући одрасле. Свакако да је овај облик учења веома важан јер, да би се брзо и лако сналазило у предвиђеним ситуацијама, дете мора научити да користи готова и опробана решења (Рапић 1989: 44). Да би се, пак, снашло у непредвиђеним ситуацијама, оно мора размишљати стваралачки и наћи нова решења. Потешкоћу, дакле, представља налажење мере између потпуне неспутаности и конвенционализма.

Како је школа важан социјални чинилац у формирању личности, њен утицај на развој креативних потенцијала је велик. Кључно педагошко питање могло би бити како у току школовања сачувати све факторе креативности и „како развојем логичког мишљења не блокирати флуентност, флексибилност и оригиналност дејег мишљења“ (Рапић 1989: 62). Целовитог одговора на ово питање нема. Васпитно-образовни систем би требало да подстиче креативан став дететове личности, те да га упуту да само ствара како би израсло у самосталног и предузимљивог човека. У овом процесу „настава није ни свемоћна ни немоћна“ (Филиповић 1988: 26). Али, ако јој се приступи на стваралачки и хуманистички начин, настава може дати завидне резултате у развијању креативних могућности.

Тако се долази до појма стваралачка настава. А. Мајл сматра да наставни процес, самим тим што је увек нов и непоновљив, пружа могућност да се изразе креативни потенцијали и ученика и наставника. Стваралачка настава може бити средство развоја уколико се ослања на откривалачки мотив у учењу и потребе појединца да истражује. Како би се ове потребе испуниле, ученику се мора омогућити да, на путу до решења проблема, прође све фазе креативног процеса. Ово подразумева да му је обезбеђен период инкубације и мира, без наметања готових решења и брзих промена активности. Дете при томе мора научити да буде отворено према властитом доживљају, спремно да тај доживљај стави у фокус интересовања, дисциплиновано у раду и способно да рад доведе до краја. Нажалост, напомиње ауторка, систем који се базира на брзини и ефикасности, најчешће нема разумевања за овај вид рада (1968). Од аутора са ових простора проблемима стваралачке наставе се бавио Н. Филиповић. По њему, овај облик наставе, превазилажењем формализма и стереотипија, деблокира ученичке потенцијале. Квалитет стваралачке наставе расте уколико се континуирано мобилишу стваралачки потенцијали ученика (1988). Стваралачку наставу мора да води и организује стваралачки оријентисан наставник. Наставник мора бити особа која се осећа сигурно и у неизвесним ситуацијама, која је и сама спремна да учи и трага за новим искуствима (Мајл 1968: 171). Стваралачка стремљења ученика може да усмерава само наставник који је спреман за ризике, смео и одговоран (Филиповић 1988). Највећи успех наставника јесте да очува, усмери или поново пробуди природну дечију отвореност и радозналост.

Треба, међутим, напоменути да до описаног пада креативности и затварања не долази увек – изузетак су деца „која су изузетно стваралачки надарена, која, упркос

школи и образовању и евентуалном успеху, остају незадовољна, експресивна, пројективна и стваралачки продуктивна“ (Panić 1989: 67). Ова даровита деца носиоци су прогреса, па је спознаја њихових потенцијала и најоптималнијих услова за развој брига сваког одговорног друштва (Filipović 1988). Неретко се стиче утисак да образовни систем Републике Србије не поклања довољно пажње и средстава за индивидуализацију и унапређивање рада са овом групом ученика. Ово представља важно поље истраживања које захтева веће ангажовање стручне јавности јер директно утиче на напредак целокупног друштва.

Развој креативности се код деце може пратити кроз постепен развој појединих фактора креативности. Овај напредак посебно је наглашен у области дечијег ликовног стваралаштва. Кроз ликовно изражавање снажно се манифестују креативни потенцијали детета, али и целокупан развој његове личности. Ликовни израз сматра се поузданим индикатором дечије креативности јер кроз ликовно изражавање дете комуницира са светом око себе. Оно путем цртежа, као облика невербалне комуникације, саопштава оно што речима не може или не сме. „Почетак комуникације налази се већ у првом дечијем покушају да за своју нејасну шару нађе назив...“ како каже С. Филиповић (2011: 227). Символи у дечијим ликовним радовима откривају како се дете односи према свету који га окружује и како се тај однос мења. Са постепеним развојем вербалне комуникације долази до промена у ликовној комуникацији, која може постати још садржајнија или, пак, осиромашена. Уколико су подржана и охрабрена, деца кроз ликовно изражавање могу неспутано изразити своју личност и изнети своје идеје.

Проблемима креативности у овом пољу бавило се неколико признатих страних и домаћих аутора чија су истраживања посебно релевантна и значајна за овај рад. Међу најистакнутијим свакако је Р. Арнхајм. Он се 50-их година 20. века у склопу визуелног опажања и стваралачког гледања бавио и дечијим ликовним стваралаштвом. Акцент је ставио на сукцесивне степеннице духовног развоја појединца и друштва, које се најпотпуније могу пратити кроз дечије радове. Законитости које владају визуелним стварањем деце увод су у уметност одраслих и могу помоћи у анализи процеса стварања ликовних уметника. Он са посебном пажњом говори о жару са којим деца стварају, о њиховом узбуђењу при посматрању света око себе и способности да то одушевљење пренесу на папир. Овај жар приметитиће „ко год је видео у њиховим очима онај израз опчињености од које им стаје дах или снажну усредсређеност којом цртају или сликају“ напомиње Арнхајм (1998: 141). Може се претпоставити да је решење за развој креативности одржати овај жар што дуже живим. Дечијим ликовним стваралаштвом интензивно се бавио и В. Ловенфилд са сарадницима. Он је анализом десетина хиљада дечијих цртежа дошао до закључка да су основне особености обдарене деце флуентност имагинације и експресије, високо развијена сензибилност, интуитивни квалитети имагинације, директно изражавање, високи степен самоидентификације (1964). Испитујући карактеристике дечијег ликовног изражавања, Ловенфилд је 70-их година 20. века формулисао извесне законитости у његовом развоју. На основу оптичко-тематског развоја ликовног израза он је издвојио шест фаза

развоја на које су се потом ослонили и наши аутори Б. Карлаварис и С. Филиповић: стадијум шкрабања, прешематски стадијум, стадијум шеме, стадијум почетног реализма, стадијум визуелног реализма и стадијум свесног обликовања (према Филиповић 2011: 56). Наведене фазе код све деце теку континуирано, али различитом брзином, те их ваља узети условно. Оно што је, међутим, сигурно јесте да је предшколски узраст *златно доба дечијег стваралаштва* када креативни потенцијали бујају (Филиповић 2011: 56). Како је већ наведено, у школском узрасту долази до бројних промена, а стадијуми кроз које дете тада пролази добар су показатељ његових унутрашњих сукоба. Како године одмичу, дете се приближава ликовном изражавању одраслих, а његова урођена спонтаност и отвореност бледе. Овај период, ипак, не мора нужно значити пад креативних способности уколико се детету обезбеди довољно слободе да експериментира, истражује свет око себе и трага за собом.

Неколико истраживача са ових простора такође је дало допринос у проучавању креативности у домену дечијег ликовног стваралаштва. На првом месту требало би истаћи рад Б. Карлавариса. У својој чувеној *Новој концепцији ликовног васпитања* (1960) поставио је нове циљеве у настави ликовне културе истичући њену улогу у развоју дететове креативности и личности уопште. Кроз бројна истраживања он је анализирао који услови и приступи подстичу, а који ометају, развој дечије ликовне креативности. Такође је указивао на значај естетских феномена и уметности како за развој личности појединца, тако и за развој друштва у целисти. Дао је многе драгоцене смернице у овој области креирајући прву методичку ликовног васпитања на овим просторима. Бавећи се психологијом стваралаштва, В. Панић се дотиче и креативности у дечијем ликовном изражавању. Он истиче вредност ликовних игара у развијању креативних, али и других драгоцених способности. „Дете користи све прилике око себе да се ликовно изрази“ каже Панић (1989: 64). Оно је увек спремно да ствара, да остави свој траг на било којој површини, да изрази своје жеље и доживљаје. Како лепота по себи није циљ дететовог стварања, продукте дечијег ликовног стваралаштва не треба вредновати по естетским критеријумима одраслих. Још један аутор значајан за ову област свакако је Е. Каменов. Он је, формулишући методичка упутства за предшколско васпитање и образовање, посебну пажњу посветио ликовним активностима (1997). Истиче да су стваралачке игре и активности у предшколском узрасту пут ка формирању самосвесних личности. Не сме се занемарити ни рад Д. Белаарић која се овом проблематиком бавила са више аспеката (1969, 1987). Између осталог, изучавала је способност трансфера једног креативног израза у други који сва деца с лакоћом остварују. Такође се бавила и проблемима ометања и подстицања дечијег ликовног стваралаштва наглашавајући негативан утицај сваког мешања и интервенисања од стране одраслих. Овим мешањем, верује ауторка, нарушава се урођена дететова способност да комуницира са светом путем ликовног израза. Од млађих аутора треба издвојити С. Филиповић. У свом раду она се, између осталог, бави развојем схватања о дечијем ликовном стваралаштву, улогом ликовног стваралаштва у појединим аспектима дететове личности, методичким аспектима ликовне педагогије, иницијалним образовањем и компетенцијама ликовних педагога (2009, 2011, 2017). Сви поменути аутори доводе у чврсту везу развој креативности у дечијем ликовном стваралаштву са развојем дететове личности, независности и

идентитета. Због важности и актуелности ове теме биће јој посвећено неколико наредних страна.

2.1.3. УЛОГА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ФОРМИРАЊУ ЛИЧНОГ ИДЕНТИТЕТА ДЕЦЕ И МЛАДИХ

У изучавању конструкта идентитет примењује се интердисциплинарни приступ и знања више научних дисциплина – филозофије, социологије, психологије, антропологије, историје итд. Стога не чуде разноврсни приступи и аспекти у изучавању идентитета, велики број опречних становишта и методолошки утемељених позиција. У складу са потребама рада биће дате неке основне одреднице овог сложеног феномена.

Термин идентитет води порекло још од старогрчких мислилаца, али му тек у 17. и 18. веку емпиристи Џ. Лок (Locke) и Д. Хјум (Hume) дају значење блиско данашњем. Појам остаје у оквирима филозофије све до средине 20. века када га психолог Е. Ериксон (Erikson) уводи у друштвене и хуманистичке науке. После бројних преображаја које је овај појам доживео, поставља се могућност постојања икакве општеприхваћене дефиниције (Halpern 2009: 17-27). У најширим оквирима идентитет (од латинске речи *identitas* што значи истоветност) се може одредити као „однос по којем је неко биће, појава, својство једнако самом себи; кад свијест остаје у себи иста као јединствена цјелина у разноликости психичких увјета и ситуација“ (Filipović 1989: 136). Идентитет је израз укупног настојања да се појединци и друштво одреде – он истовремено и идентификује и разликује, и потврђује и негира особине које одређују појединца или колектив (Кокловић 2004). Идентитет можемо схватити и као извор смисла и искуства, осећај сопствене припадности појединца, групе или народа (Коковић 2005).

Идентитет се испољава на различитим разинама – појединац, група, друштво, па у складу с тим у литератури се разликују лични и колективни идентитет. Иако се пре свега везује за појединца, идентитет је повезан и са друштвеним групама којима овај појединац припада. Појединац гради свој идентитет припадајући групи тј. кроз процес социјализације током читавог живота. Но, „свака социјализација требало би да буде праћена персонализацијом, даљим развијањем свести о самом себи, свом идентитету, о свом јединственом и непоновљивом индивидуалном бићу“ напомиње Коковић (2004: 69). Овај вишеслојан процес формирања идентитета истовремено подразумева и развијање потребе за припадањем групи, али и потребе појединца да се издвоји и разликује. Стога се при одређивању колективног идентитета не смеју заборавити персоналне карактеристике, јер једна од основних функција културе јесте и функција очувања [обе врсте] идентитета (Коковић 2005).

Последњих деценија интересовање за овај феномен је веће него икада, примарно у области постмодерне социологије. Данас је савремено друштво толико заинтересовано за дати појам да он, бивајући присутан на свим пољима људског деловања, постепено губи своју валидност док га постмодерно друштво потреса и расцепкава (Aleksander 2007: 34). По речима Д. Коковића масовно друштво, непрестане промене и друштвене флуидности онемогућавају формирање било каквог чвршћег идентитета појединца (2005: 522). Све већи број друштвених улога и

припадност различитим групама могу на појединца деловати афирмативно, али и конфликтно и збуњујуће. Бројна питања и дилеме стављене пред стручну и научну јавност последица су актуелне многострукости и кризе идентитета. Пољуљаност и несталност идентитета индикатори су бројних друштвених промена које се, посматране кроз овај појам, могу боље и свеобухватније сагледати. Нажалост, налазимо се у парадоксалној ситуацији. С једне стране, данашње друштво све више наглашава процес развоја свести о сопственом идентитету, док с друге негује стереотипно понашање, конформистички приступ и масовност живљења (Војводић 2015: 65). Савремено друштво, презасићено конвенцијама и општостима, инсистира на трагању за личним вредностима и индивидуалним особеностима. Па ипак, остаје оправдана сумња да је ова борба против опште деперсонализације само декларативна јер друштво истовремено и захтева и оспорава постојање идентитета појединца.

Иако често неприметан у друштву које карактерише масовност, појединац се налази у центру ових дешавања. Није тешко уочити извесну окупираност [западног друштва] појмом „ја“ и личним идентитетом. Осећање личног идентитета и тежња за афирмацијом појединца почели су се постепено јављати током 19. века, посебно у доба романтизма. До великих промена дошло је 60-их година 20. века, када је и сам појам доживео своју експанзију (Halpern 2009: 23-24). Долази до јачања култа појединца – човек се окреће себи и постаје одговоран за тражење сопственог идентитета. Самосталност појединца довела је до слабљења веза унутар група на различитим нивоима. Појединац се, међутим, не може дефинисати без група и колектива – „сав парадокс личног идентитета је у томе што се он изражава кроз припадност групама, па према томе, кроз преплитање колективних идентитета“ (Halpern 2009: 25). Иако се индивидуални идентитет гради на основу појединачног искуства, подразумева се да је појединац укључен у институције које делују као фактор социјализације и идентификације (Ruano-Borbala 2009: 5). Дакле, појединац свој идентитет изграђује кроз припадање бројним групама, кроз однос према себи и према другима од најранијих дана до зрелог доба, те је подложен утицају многих колективних идентитета. Ова припадност различитим групама може обогатити личност појединца, али га и збуњивати и чинити нестабилним. Данас човек грчевито покушава да пронађе свој идентитет, да се снађе у мору друштвених промена и поново осигура стабилну позицију. Лични идентитет може се дефинисати као „доживљај сталности битних карактеристика властите личности заснован на континуитету циљева, намера и сећања, властитог понашања и односа других људи према (њему) нама“ или као „све оно што човек стварно јесте, било да је тога свестан или не“ (Potkonjak, Šimleša 1989: 254). Он представља језгро човекове личности - пружа стабилност, извор је смисла и сигурности. Баш овај амбивалентан однос може бити подстицајан за даља истраживања овог проблема, те ће на наредним странама питање формирања и развоја личног идентитета бити преломљено кроз призму ликовног стваралаштва.

Личност, као битна карактеристика сваког људског бића, није просто дата појединцу, већ је треба изборити и створити (Filipović 1989: 189). Појединац постаје личност тек кроз стваралачку делатност, а улога културе у овом процесу је значајна.

Култура, у свој својој сложености, детерминише и интегрише личност појединца, па представља један од кључних чинилаца у формирању човековог идентитета (Koković 2004: 88). Однос који постоји између личности и културе сложен је, динамичан и узајаман. Култура омогућава остваривање кључних хуманих вредности у човеку кроз истицање личности и процес индивидуализације. У својој основи култура мора неговати личност појединца, афирмишући његов идентитет и аутентичност. Истинска култура захтева од човека да активно учествује у њеном креирању, да буде продуктиван члан друштва, спреман да преузме иницијативу и одговорност за своје поступке и свој живот (Војводић 2015: 66). Он мора бити креатор културе, а не само њена креатура (Koković 2004, 88) – актер који мисли, делује и ствара. Култура мора поседовати еманципаторска својства (Коковић 2005), те подстицати развој самосвесних и слободних појединаца. Она је у својој суштини стваралачка, па еманципација личности појединца и неговање његових стваралачких потенцијала, треба да буду њен приоритет.

Иако би култура требала да „обухвата процесе и интеракције који хуманизују људски живот и богате људску природу“ (Koković 2004: 12), савремено друштво неретко карактеришу општа дехуманизација и ишчезавање основних људских својстава и јединства личности. У друштву које често обесхрабрује продуктивно критичко мишљење, култура бива нешто што се пасивно прихвата, а не нешто у чему се активно учествује. Ако се узме у обзир да тражење сопственог идентитета подразумева мишљење и освајање слободе (Koković 2004), онда се може поставити питање која је заиста улога данашње културе у његовом формирању. Без чврсто изграђеног идентитета и прилике да буде продуктиван, појединац не може бити творац културе.

Ако је свест о сопственом идентитету прва чињеница нашег односа према животу и свету (Mark 2009: 41), култура је та која овај однос обликује, па вредности које она промовише неминовно одређују и идентитет њених припадника. Стиче се ипак утисак да друштво преферира комформистички став личности, док се стваралачки приступ који води у правцу ослобађања свестране личности само формално подржава. Уколико су човекови стваралачки потенцијали занемарени, доведена је у питање сама његова суштина.

Неговање стваралаштва, као изворне делотворне снаге у човеку (Filipović 1989: 317), може се посматрати као потенцијално решење за проблеме дехуманизације и деперсонализације који су постали опште обележје савременог друштва. Стваралаштво не дозвољава да појединац „изгуби“ лични идентитет у свету масовности и униформности, али је за његов развој потребно да у друштву влада стваралачка клима која ће деблокирати стваралачке и креативне потенцијале. Међутим, друштво често форсира ефикасност, знање и једнообразност изнад стваралаштва, па се заборавља и занемарује једна од основних функција културе – функција стваралаштва (Коковић 2005). Иако су стваралачки оријентисани појединци основа успеха сваког хуманистички оријентисаног друштва, култура често не улаже довољно напора како би се створили погодни услови за стварање. Ако прихватимо да стваралаштво као

општељудска способност задовољава дубље човекове потребе, онда његово спутавање онемогућава да се појединац развије у целовиту личност, те да изгради сопствени идентитет. Појединац мора „изабрати“ да живи стваралачки (Мајл 1968: 41). Без обзира на то да ли ће га у томе средина подржати или спутати, он мора уложити извешан напор како би изнеговао своје стваралачке и креативне потенцијале и формирао свој идентитет (Војводић 2015: 66).

Бројни аутори се слажу да су стваралаштво и креативност присутни у многим областима људског деловања, те да се могу изразити у веома различитим и специфичним активностима. У најширем смислу стваралаштво представља активан и стваралачки однос према себи и свом окружењу, за разлику од пасивног, индиферентног и репетитивног односа (Коковић 2005: 310-311). Један од најпотпунијих израза стваралаштва свакако је уметност. Уметност је потпуно изворна и посебна људска делатност која истовремено одсликава културу у којој је настала и утиче на њен даљи ток и напредак. У питању је реч толико богата вредношћу, која у свест призива оно најбоље што су створили људски ум и рука (Aleksander 2007: 15). Без обзира на аспект из ког се изучава - друштвени, психолошки, естетски или педагошки - у средишту уметности увек се налази човек и истинске људске вредности.

Уметност рефлектује културу у оквиру које је настала, а њен значај и утицај на развој личности и друштва је непобитан. Иако су се кроз векове мењали културни контексти, али и функције уметности, једна њена улога остала је неприкосновена: она у средиште свог интересовања ставља човека и води афирмацији аутентичних хуманистичких вредности и потенцијала јер је у уметности „присутан цео човек, све његове способности, све његово искуство, сва његова својства, а не само машта и стваралачко мишљење, како се обично мисли“ (Panić 1989: 10). Уметност је област културе у којој појединац најпотпуније долази до изражаја – у њеној основи је непоновљива индивидуалност (Koković 2004: 203). Развој уметничке креативности тече паралелно са развојем и формирањем човековог „ја“, његове индивидуалности и самосвести (Panić 1989: 17). Уметност истовремено рефлектује и културу у којој је настала и индивидуална стремљења појединца, и управо ова дуалност је чини великом. Тако приближавање људи уметности и неговање њихових креативних способности на плану уметничког изражавања утиче на културну еманципацију, али и еманципацију целокупне човекове личности сматрају Карлаварис, Барат и Каменов (1988). На основу овога може се изнети претпоставка да особе на чију изградњу личног идентитета утичу уметнички садржаји, на специфичан начин приступају свету и свим аспектима живота – постају стваралачки оријентисани чланови друштва, поседују развијена хуманистичка начела, друштвено су одговорни и изнад свега свесни сопственог бића.

Ако се прихвати идеја да уметност снажно утиче на друштвени и лични живот, на васпитање и образовање, на формирање ставова и узора, не чуди што је она предмет интересовања бројних научних дисциплина које покушавају да препознају и одгонетну питања савременог човека и света. Тако је и социологија уметности постала „једном од полуга преко којих се људи труде да боље упознају потребе садашњег друштва“ (Francastel 1974: 26). Уметност је најмање подложна отуђењу, дехуманизацији и деперсонализацији у савременом свету (Koković 2004: 191), те су њене могућности у погледу развоја личности и идентитета велике, али недовољно искоришћене. Човек

кроз уметност, стварајући или перципирајући, има прилику да снажно реагује на недостатке света у ком живи, шири своје видике и чува аутентичну отвореност. Постоји оправдана сумња да на овај начин пут уметности може бити пут за решавање опште кризе личног идентитета. Управо из ових разлога, уметност треба да заузима важно место у педагошкој теорији и васпитно-образовној пракси, па ће на наредним странама више речи бити о педагошком приступу уметности, у првом реду ликовној.

Креативност је показатељ доброг менталног здравља деце и младих и њиховог развојног процеса који води до каснијег самоостваривања, сматра Б. Драшковић (1998: 54). У случају да дете не испољава стваралачке и креативне потенцијале постоје одређене индикације да су његова индивидуалност и слобода угрожени. Уколико желимо да развије индивидуалност, стекне сигурност и научи да поштује и воли себе самог, детету се мора омогућити да буде оно што јесте и да несметано развија своје способности и интересовања. У супротном, дете не може стварати јер као појединац није у стању да сачува свој интегритет (Мајл 1968: 77).

Стваралачки израз, близак уметничком, је снажан индикатор дететове креативности, али и развоја у целости. Како је раније речено, кроз ликовно изражавање јасно се манифестују креативни потенцијали детета, али и начин на који доживљава свет и себе у њему. Путем ликовних активности дете комуницира са својом околином, те су оне најбољи показатељ његових емоција, мисли, интересовања и вредности. Уметност, као најпотпунији израз човековог бића, одговара природи деце и младих који имају потребу да кроз ликовни израз обликују своје мисли и емоције, те искажу себе. Уметност заузима средишње место у развоју личности, а бављење стваралачким радом позитивно утиче на еманципацију у психолошком смислу (Панић 1989). Сличног је мишљења и С. Филиповић која инсистира на чврстој вези између ликовног стваралаштва и целокупног развоја личности детета. Стваралаштво је за њу најбоља вежба независности, а уколико се оно лиши креативности као своје суштине, дете ће израсти у несамосталну и несигурну особу (2011).

2.1.4. РАЗВИЈАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ И СТВАРЛАШТВА УЧЕНИКА КАО ОСНОВНИ ЦИЉ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Ако се прихвати општи став да путем васпитања и образовања друштво систематски настоји да пренесе своју културу, и да у складу с тим код деце развија оне особине и интересовања које сматра пожељним, може се претпоставити да васпитно-образовни систем има значајну улогу у процесу ометања или подстицања стваралачких потенцијала и еманципацији личности детета (Војводић 2015: 68). Још од Декарта (Descartes) егзистира становиште да је развој индивидуалности основни задатак за то обавезаних и одговорних институција и појединаца, наводи Драшковић (1998: 7). Остаје спорно које особине и интересовања школа заиста пропагира, а са којима то чини само декларативно, те које место заузима у процесу ометања или подстицања стваралачких потенцијала и еманципацији личности детета. „Цео васпитни рад треба да се одвија у процесу ослобађања личности и развоја сопствене креативности, која

није у служби ограничених интереса, већ у служби хуманости и стварног прогреса“ слажу се Карлаварис и Крагуљац (1981: 9).

Ликовно васпитање и образовање је област која пружа изузетне могућности за развој дететове креативности, индивидуалности и идентитета. Ликовно васпитање и образовање обезбеђује планско и поступно увођење деце у свет стваралаштва и уметности. Школа би требало да буде „један од најважнијих посредника између уметничке креације и њеног опажања, разумевања, доживљавања, вредновања и стварања“ јер може развијати естетску културу и обликовати уметничку свест младих (Гајић 1999: 95). Кроз ликовне активности у предшколским установама и наставу ликовне културе у школама одвија се континуиран процес развоја ликовне културе и личности у целини. Основни циљ хуманистички оријентисане концепције ликовног васпитања јесте еманципација личности детета што је у складу са горе анализираним идејом о улози ликовног стваралаштва у формирању личног идентитета. За Карлавариса, Барата и Каменова еманципација у васпитању представља „неговање целовитих потенцијала личности, с циљем да јој се помогне у самореализацији најбољих својстава“ (1988: 18). У складу са датом идејом ова група аутора спровела је важно истраживање о могућностима ликовног васпитања у процесу развијања креативности и еманципације. При томе су се ослонили на раније изнету поставку да се развијањем ликовне креативности може посредно утицати и на општу креативност. Циљ истраживања био је утврдити да ли се одговарајућим експерименталним програмима и методама може утицати на развој личности полазећи од креативно схваћених садржаја ликовног васпитања. Утврђено је да међузависност постоји, али да је за видљивије резултате неопходан дуг и организован рад на овом пољу. Остала је дилема да ли се путем креативности постиже еманципација или је еманципација претпоставка за креативност. Ову мисао о значају ликовног стваралаштва за развој еманципације дели и В. Панић. Он истиче да бављење стваралачким радом позитивно утиче на развој личности и њену еманципацију у психолошком смислу. Ипак, сматра да напредовање у стваралачком раду не тече увек паралелно са јачањем еманципације (1998: 118).

Од изузетне је важности да ликовне активности које се реализују на различитим нивоима буду систематски организоване и да се одвијају у афирмативним условима уз јасно дефинисане циљеве усмерене на дечији развој. Тек тада ликовно васпитање и образовање добија своју пуну вредност и може да допринесе развоју стваралачке личности и формирању идентитета. Адекватна организација подразумева планско увођење деце у свет стваралаштва и уметности кроз практичан стваралачки рад и изучавање ликовне уметности тј. садржаја преузетих из теорије ликовне уметности, историје уметности и технологије ликовних материјала (Филиповић 2011: 17). По О. Ђ. Гајић правилно усмерене ликовне активности делују на изградњу уметничких интересовања која у младости посебно утичу на формирање идентитета, коришћење слободног времена, развој културних потреба, креативно понашање и животни стил уопште. Пошто су веома индивидуализована, ова уметничка интересовања се налазе у бити личног идентитета и дају печат личности. Ово је по ауторки посебно значајно у

доба адолесценције када млади имају прилику да уметност одаберу као потребу и начин живота, и у себи остваре највише хумане вредности (1999).

Слобода је предуслов за стварање, па је најважније дете подржати у раду и помоћи му да се осећа слободно да изрази своје емоције и идеје. Услови који ће у ликовним активностима и настави ликовне културе обезбедити развој стваралаштва, а тиме и еманципације, јесу: посебна атмосфера, уважавање личности детета, богата и разноврсна чулна искуства, одговарајући прибор и материјал, различити импулси (Karlavaris, Barat, Kamenov 1988). У таквим условима млади добијају могућност да уметност одаберу као потребу и начин живота (Гајић 1999). Ове услове у настави ликовне културе треба да обједини учитељ или наставник ликовне културе, чиме се његова компетентност, ставови и поступци издвајају као важни чиниоци успеха у остваривању васпитно-образовних циљева, међу којима је и неговање и развијање креативних способности ученика. Из ових разлога посебна пажња у наредним поглављима биће посвећена савременим тенденцијама у ликовном васпитању и образовању, као и улози наставника у остваривању комплексних циљева и задатака наставе ликовне културе.

2.2. РАЗВОЈ СХВАТАЊА О ЛИКОВНОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНИХ ОБРАЗОВНИХ ТЕНДЕНЦИЈА

Развој ликовне педагогије и ликовног васпитања и образовања зависио је од развоја педагошке мисли, али и кретања у друштву и уметности. Иако се неки елементи ликовног васпитања јављају још у старом веку, тек почетком 19. века ликовно васпитање и образовање поприма облик организованог опште-образовног рада с децом (Филиповић 2009). Б. Карлаварис одредио је неколико фаза у развоју ове области од 19. века наовамо: *техничко-имитативна фаза, психолошка фаза, педагошка фаза и социолошка фаза.*

- Техничко-имитативну фазу (19. век) карактерише развијање вештине цртања и техничке спретности, уредност и прецизност, али и копирање готових узора и модела. Овакав приступ неретко је кочио развој дететове креативности, индивидуалности и иницијативе не водећи рачуна о његовим развојним потребама.

- Психолошка фаза (почетак 20. века) настала је као последица развоја дечије психологије, а основно полазиште у раду представљају дететове потребе. Ову фазу карактерише недостатак и неуређеност васпитних и образовних циљева.

- Педагошка фаза (половина 20. века) уводи обучавање по законитостима ликовног обликовања и наглашава значај ликовно-стваралачког рада за формирање личности детета.

- Социолошка фаза прати савремене токове и демократска обележја која друштво добија, а у први план ставља се интердисциплинарност и комуникацијска улога стваралаштва. Друштвене околности постају постају незаобилазан фактор теорије и праксе ликовног васпитања (1986).

Унутар ових фаза посебну пажњу свакако захтева неколико теорија и личности чије идеје и концепти могу да се посматрају у контексту савремених образовних тенденција, те одговарају потребама рада.

У време које карактерише техничко-имитативна фаза појавио се тзв. *Покрет за уметничко васпитање.* Настао је као отпор интелектуалистички оријентисаној концепцији васпитања и образовања на прелазу из 19. у 20. век. Иако није представљао целовиту теорију или практичну концепцију васпитно-образовног система, овај покрет је начинио важан искорак у схватању улоге уметности у процесу васпитања (Гајић 1999). Све до тада уметност је била у својеврсном подређеном положају. *Покрет за уметничко васпитање* успротивио се оваквој једностраности васпитно-образовног система, са идејом да уметност постане основа целокупне васпитне делатности. Суштину човека тражи у сфери доживљаја и осећања сматрајући да активно усвајање уметности покреће младог човека у тоталитету и омогућава му да се потпуније оствари. Овај покрет обележиле су, између осталог, идеје филозофа Х. Спенсера (Spencer) (1912) и педагога Г. Кершенштајнера (Kerschendteiner) (према Филиповић 2009:88).

Током педагошке фазе значајну улогу одиграла је и *теорија естетског васпитања* Х.Рида (Read). У својој књизи *Васпитање путем уметности* (1958) он предлаже да уметност постане главна окосница васпитања и формирања новог човека. По његовом мишљењу савремени човек је изгубио сензибилитет, машту и емоције, а

једино естетско васпитање може поново успоставити пољуљану равнотежу. Ово се може спровести кроз три активности које јачају дечије изражавање и остварење – уживање у уметничком делу, уметничко стварање и естетско процењивање уметничких дела.

Од наших аутора својом инвентивношћу посебно се издваја Вићентије Ракић који је још давне 1911. године у свом раду *Васпитање игром и уметношћу* покренуо низ и данас актуелних питања. Он полази од оригиналне идеје да се у природи и човеку паралелно развијају две животне способности: способност за понављање и способност за промену. Снаге за понављање најчешће надмашују снаге за промену, што доводи до извесног несклада и укочености утврђених облика рада и мишљења. Уметност има за циљ да код човека вежба снаге за промену, па доприноси успостављању унутарње животне равнотеже. На овај начин уметност помаже човеку да се заштити од свакодневне рутине, предрасуда и догматизма, те сачува своју слободу и природност. Ови утицаји уметности најважнији су у детињству док се обе врсте снага још развијају и док снаге за понављање још немају превласт. Уметност омогућава детету да очува и развије своју природну пријемљивост, гипкост, независност и слободно расуђивање. По његовом мишљењу, васпитно дејство уметности је од непроцењиве важности јер код деце развија одушевљење, вољу и интелигенцију, те им омогућава да израсту у слободне и отворене личности (1979).

Не сме се изоставити ни *Нова концепција ликовног васпитања* Б. Карлавариса, која је 60-их година 20. века поставила наставу ликовне културе у центар васпитно-образовног процеса истичући значај ликовног стварлаштва за развој дететове личности. Своје идеје аутор заснива на потребама човека и друштва 20. века, усклађујући циљеве ликовног васпитања са хуманистичким карактером васпитно-образовног система и потребама за естетским култивисањем друштва. Његове напредне идеје утрле су пут савременим образовним тенденцијама на пољу ликовног васпитања и образовања, као и на аспектима савремене наставе ликовне културе. У средишту Карлаварисових истраживања и рефлексија налази се идеја еманципације личности детета путем стваралаштва и неговања његових иманентних стваралачких потенцијала (1960).

Све наведене идеје и схватања слажу се у једном: васпитање путем уметности тежи васпитању целовите личности која је у могућности да испољи сву разноликост својих потенцијала и индивидуалности, стреми да постане творац сопственог развоја. Оно што свакако највише забрињава јесте актуелност ових питања. Нажалост, школски систем ни данас не препознаје важност наведених идеја и занемарује улогу уметности у формирању личности детета. Тако и даље „најслабију страну школског васпитања представља то што се најмање обраћа пажња на васпитање самопоуздања, самосавлађивања, духа предузимљивости“ (Ракић 1979: 52). Систем који потенцира успешност, брзину и логичко мишљење, најчешће не показује разумевање за уметничке предмете и њихове васпитне и образовне циљеве.

2.2.1. ЗНАЧАЈ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Ликовно васпитање и образовање своју пуну вредност добија када је плански имплементирано у васпитно-образовни систем у виду ликовних активности у

предшколском узрасту и у виду наставе ликовне културе у школи. Настава ликовне културе омогућава планско увођење ученика у свет ликовне уметности путем јасно дефинисаних циљева и задатака. Значајем ликовног васпитања и образовања, као и наставе ликовне културе, бавили су се бројни аутори поклањајући пажњу различитим аспектима (Пијаже 1968, Vigotski 1983, Gardner 1982, Parsons 1987, Read 1958 итд.). Тако Е. Каменов са сарадницима истиче да је ова област посебно значајна за стицање чулног искуства и развој опажања, развој моторике, развој интелектуалних функција и стваралачких способности, као и социо-емоционални развој и неговање смисла за лепо (Каменов, Станојевић-Кастори, Пантелејева 1987: 23-35). С. Филиповић наводи да се њен значај огледа у доприносу појединим аспектима развоја дететове личности попут: развоја чула и физичког развоја, когнитивног развоја и развоја интелигенције, социо-емоционалног развоја, развоја стваралачке комуникације, развоја креативности, естетског и ликовно-обликовног развоја, развоја критичког мишљења и естетских критеријума. Ауторка, међутим, истиче да не смемо заборавити ни улогу ликовног васпитања и образовања у процесу развоја комуникације детета са светом око себе (2011). М. Кастори-Станојевић сматра да је значај самог стваралачког процеса у томе што код деце ствара објективан однос према раду и резултатима рада (1984). Но, највећи значај ликовног васпитања и образовања огледа се у развоју креативних потенцијала у функцији еманципације личности детета (Karlavaris, Barat, Kamenov 1988).

И многа истраживања новијег датума потврђују ову давно препознату вредност ликовног васпитања и образовања, као и наставе ликовне културе. По мишљењу К. Фридмана (Freedman), уметност у актуелном образовном контексту има наглашену друштвену перспективу јер може утицати на учениково разумевање света, на његово активно деловање и богаћење социјалног живота, па захтева промене у курикулумима, колаборативне методе и акцију у друштвеној средини (2015). Бавећи се улогом и положајем креативности и уметности у основној школи, организација *INTO (Irish National Teachers' Organisation)* истиче да је образовање на овом пољу есенцијално и да доприноси ширим циљевима развоја креативности у друштву, а да је круцијална улога наставника да развија младе умове кроз истраживачки приступ. Настава ликовне културе има двоструки значај: омогућава да се дете активно бави стваралаштвом, али и да развија компетенције на пољу естетике као „прималац“ уметности, те захтева стално унапређивање и подршку васпитно-образовног система (2009). Увиђајући да се поље визуелних уметности у образовању проширује и да његов значај расте, *NAEA Research Commission* се од краја 20. века бави истраживањем и креирањем агенде за образовање у области визуелних уметности у САД у сусрет 21. веку (1996). Истраживања у савременом образовном контексту упућују на значај ове области у развоју мишљења (Perkins 1994), развоју учења у другим школским дисциплинама (Yenawine 2013), као и постизању академског успеха (Gibson, Larson 2007).

На крају ваља закључити да је за развој стваралачких потенцијала деце и младих, као ресурса демократски оријентисаног друштва, важан интегрисан приступ свих димензија васпитно-образовног деловања. Због разноврсних могућности које пружа, а о којима је на претходним странама било речи, настава ликовне културе би требало да заузме важну позицију у овом континуираном процесу. Међутим, стиче се

утисак да овакав холистички приступ питањима очувања и развоја креативности и стваралаштва као иманентне човекове потребе изостаје у актуелној васпитно-образовној пракси, те да се стваралачки потенцијали неретко негују само током ликовних активности, односно часова ликовне културе. Према мишљењу Б. Карлавариса „тешко је у настави ликовног васпитања остварити битне промене у правцу креативне наставе доклегод су сви остали наставни предмети традиционални“ (1981: 55). И код Р. Арнхајма сусрећемо сличне ставове – они се односе на визуелно мишљење које је код ликовног изражавања повезано с креативним мишљењем. По његовом мишљењу, визуелно мишљење се не може заробити у атеље, оно може успети само ако није отупљено и закопано у другим школским предметима (1998: 176). Не можемо од деце очекивати да спонтано стварају на часовима ликовне културе доклегод се на осталим часовима од њих тражи да репродукују и подражавају, зато „не би требало да нас изненађује што деца, ако тражимо од њих да буду маштовита, као што је случај са сликарством и вајарством, реагују имитирањем“ (Мајл 1968: 21). Естетско васпитање мора постати интегралним делом васпитног процеса, а то је могуће уколико се у оквиру различитих садржаја спаја научно-појмовни, предметно-практични и естетски приступ стварности (Митровић 1982). Иако креативност не можемо од деце „очекивати“ или „тражити“, различити елементи савремене васпитно-образовне праксе, принципи од којих се полази у неговању дечијег ликовног стваралаштва, као и поступци које наставници примењују у настави ликовне културе могу деловати веома подстицајно на очување и развој креативности деце и младих.

2.2.2. АСПЕКТИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Претходно наведени концепти и идеје дали су основу за дефинисање савременог приступа настави ликовне културе. По мишљењу С. Филиповић, основни елементи савремене школске праксе су следећи: *индивидуализација, кохерентност програмских садржаја прилагођених узрасним могућностима ученика, методички модели који подразумевају проблемске захтеве као услов за учење и креативно изражавање, теме које интегришу у себи различите аспекте, мотивација за стваралачко изражавање*, као и *интердисциплинарност, односно холистички приступ* (2017: 42).

- **Индивидуализација** подразумева такву организацију наставног рада која се заснива на индивидуалним разликама међу појединцима, а полази од способности ученика, као и њихових склоности, потреба, интересовања, искустава, нивоа претходних знања и обавештености, темпа индивидуалног напредовања, особености памћења, начина реаговања, облика и стилова учења (Вилотијевић 1999: 209). Индивидуализовани облик рада подразумева рад на активностима које су по својој сложености прилагођене индивидуалним способностима и личности сваког ученика (Филиповић 2011: 214). Због бројних предности, које се примарно огледају у активирању ученика да самостално раде и уче, те развијају сопствене капацитете и стваралачке потенцијале, индивидуализована настава окупира пажњу како стручне, тако и научне јавности (Дотран 1962, Дуане 1973, Ђорђевић 1997, Квашчев, Ђурић, Кркљуш 1989 итд.). Природи и особеностима наставе ликовне културе овакав облик рада највише одговара.

- **Кохерентност програмских садржаја** подразумева прожимање различитих програмских садржаја у процесу стицања ликовне културе, уз њихово прилагођавање индивидуалним и узрасним карактеристикама ученика (Филиповић 2017). Диференцијацијом програмских садржаја долази до уситњавања знања и губљења из вида целине, што се, бар донекле, може ублажити повезивањем и интегрисањем (Вилотијевић 1999: 419-420). Кохерентност програмских садржаја може се, између осталог, постићи тематским и интердисциплинарним приступом.

- **Проблемски приступ** подразумева решавање проблема, што у суштини представља стваралачку активност којом се, у складу са одређеним захтевима, тражи проналажење нових решења што развија стваралачко мишљење ученика (Вилотијевић 1999: 239-240). У настави ликовне културе проблемски приступ подразумева учење путем истраживања различитих проблема у процесу учења, игре и стваралачког изражавања, а ослања се на откривачку и проблемску методу (Филиповић 2017: 44). Проблемска настава захтева и измењену улогу учитеља и наставника ликовне културе који постаје партнер и организатор стваралачких активности ученика у процесу самосталног решавања различитих ликовних проблема и проналажењу оригиналних решења.

- **Тематски приступ** даје могућности за интеграцију наставних садржаја, односно повезивање информација и знања која дете стиче на различите начине и из различитих извора, при чему се интеграција врши и са искуствима које је дете стекло у породици, заједници и култури (Филиповић 2017: 43). Одређеном проблему може се приступити из више углова, а стваралаштво представља једну од најбољих основа за повезивање различитих дечијих активности (Каменов 2006). Креативне активности у тематској настави омогућавају прожимање дисциплина, што повећава вероватноћу повезивања претходно неповезаних сазнања, те појављивање вишеструких и необичних одговора (Шефер 2008: 23).

- **Мотивација** за стваралачко изражавање један је од кључних аспеката у настави ликовне културе, па ће јој нешто касније бити посвећена додатна пажња. Стваралачки рад се у великој мери заснива на унутрашњим мотивима, а улога учитеља и наставника ликовне културе у њиховом очувању и развијању је одлучујућа. Мотивисати дете на стваралаштво значи ослонити се на његоу урођену потребу да ствара јер је свако право изражавање изражавање себе (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988).

- **Интердисциплинарни, односно холистички приступ** на основу смерница и водича за примену *Оквир националног курикулума – основе учења и наставе* (2013) подразумева повезивање и прожимање програмских садржаја у смисаоне целине организоване око једне теме, идеје или феномена. Овај приступ полази од идеје да је дете интегрална личност која не диференцира различите садржаје на начин на који то чине наставни предмети у васпитно-образовном систему, што доводи до нарушавања његовог интегритета (Филиповић 2017). Интердисциплинарним приступом се ови недостаци у настави покушавају превазићи, а повезивање се може вршити на принципу корелације, интеграције и синтезе различитих садржаја, те може бити тематско или проблемско (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Настава ликовне културе пружа бројне опције и могућности за повезивање програмских садржаја, а

најлакше и готово „органско“ повезивање врши се између ликовног изражавања и говорних активности, музичког и драмског стваралаштва (Филиповић 2011: 325).

Поред наведених аспеката, савремена васпитно-образовна пракса подразумева и *развијање међупредметних компетенција ученика, као и планирање и организацију наставе ликовне културе кроз садржаје усмерене на остваривање образовних исхода* (Филиповић 2017).

- **Развијање међупредметних компетенција** подразумева стицање широко функционалних знања која надилазе оквире школских предмета, а омогућавају активно укључивање младих људи у друштво. Полазећи од циљева наставног предмета ликовна култура, може се успоставити функционална веза између различитих нивоа компетенција: општих (међупредметних) компетенција и предметних компетенција у настави ликовне културе (Филиповић 2017: 20-28). Европска унија је дефинисала осам кључних компетенција у образовању на основу којих се дефинишу међупредметне и специфичне компетенције, а то су: комуникација на матерњем језику; комуникација на страном језику; математичка писменост и основна знања из наука и технологија; дигитална компетенција; учење како се учи; међуљудска и грађанска компетенција; предузетништво и смисао за иницијативу; као и културно изражавање (Оквир националног курикулума – основе учења и наставе 2013).

- **Усмереност на остваривање образовних исхода** претпоставља усмереност на ученике и њихове активности. Планирање часа обухвата три важна аспекта: садржаје (шта ће се реализовати на часу), дидактичко-методичке аспекте (како ће се реализовати) и које исходе ће процес обухватити (које компетенције ће ученик развити и које образовне стандарде достићи) (Филиповић 2017: 29). Дакле, исходи учења представљају операционализацију компетенција кроз различите активности које су мерљиве и видљиве у настави (Филиповић 2014: 244). Овакав приступ настави омогућава систематичност и захтева примену формативног вида оцењивања ученичких постигнућа.

2.2.3. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Циљеви и задаци наставе ликовне културе произилазе из општих васпитних и образовних циљева у области ликовног стваралаштва. Као опште васпитне циљеве у овој области С. Филиповић наводи следеће: развој личности и њених квалитета; развој креативности као компоненте личности; еманципација и социјализација личности; развој емпатије, толеранције и хуманих ставова; способност комуникације визуелним средствима; култивисање ликовних способности; способност доживљавања и изражавања кроз ликовно стваралаштво; способност критичког изражавања о свом раду и радовима других; развијање посматрања, опажања, визуелног и дивергентног мишљења, интелигенције, емоција, маште...; развијање воље, пажње, доследности...; формирање свести о сопственом бићу; преузимање одговорности и учење на грешкама; способност да се допринесе естетском и културном начину живљења у свом окружењу. У опште образовне циљеве ауторка између осталог убраја: стицање знања из области уметничког наслеђа и из области теорије форме, као и њихово повезивање кроз

самостално ликовно изражавање; разумевање културе свог друштва и контекста различитих култура, те припрема за активно партиципирање; упознавање технологије ликовних материјала и самостално стварање традиционалним и савременим медијима, техникама и материјалима; проналажење и систематизовање информација, као и њихово критичко разумевање и коришћење у сопственом стваралачком раду; формирање естетских критеријума; оспособљавање ученика за примену стечених знања и вештина у свакодневном животу итд.

О васпитно-образовним задацима повезаним са стваралаштвом говори Е. Каменов са сардницима. По његовом мишљењу, основни задатак је стимулисање стваралаштва, што подразумева: - неговање чулне осетљивости, пријемчивости за нова искуства, подстицање радозналости; - развој интересовања и отворености за уметничке доживљаје и искуства; - развој уобразиље, инвенције и комбинаторике, као и става незадовољавања познатим, сазнатим и признатим, те тежње да се свему нађу алтернативе и нове могућности; - формирање критичког мишљења које је у стању да проверава и прерађује оно што чује; - потенцирање индивидуалних приступа у мишљењу и понашању, различитости од других, али и толеранције према свему што је различито; - неговање хуманих ставова, емпатије и етичности; - развијање групне солидарности и сарадње, посебно групног стваралаштва; - унапређивање аутономије, самоиницијативе и независности, уз ширење објективних могућности за самостално деловање; - повећање способности за превладавање тешкоћа и неуспеха; - ослобађање од досаде, изолације, стерилности и празнине (Каменов, Станојевић-Кастори, Пантелејева 1987: 15-16).

Полазећи од тога да се важност једног наставног предмета изводи из његовог доприноса остваривању циља васпитања, Б. Карлаварис истиче важност наставе ликовне културе која за циљ има: да уведе ученике у свет ликовне културе (да их ликовно сензибилизира, тј. васпитава, као и да им пружи основна сазнања из ликовне уметности, тј. да их ликовно образује) и да их васпитава (да их као личности свестрано васпитава и да их оспособљава да се стеченим знањима, способностима и умећем користе у животу и раду). Ликовна култура је циљ ликовног васпитања као процеса, а подразумева начин живота оплемењен активностима у којима ликовне вредности имају важно место, при чему се ликовна култура не сме сводити на познавање ликовне уметности, већ представља много ширу људску активност која је социолошки оријентисана. С друге стране, не сме се занемарити ни општеваспитни циљ наставе ликовне културе која делује на оне унутрашње снаге личности које доприносе култивисању свести и активности (1991: 68-71).

У даљем тексту биће представљени циљеви и задаци наставног предмета ликовна култура за II и VI разред основне школе, а на основу *Наставних програма за други и шести разред основног образовања и васпитања* актуелних у Републици Србији. Критеријуми за њихов одабир изведени су на основу података добијених у оквиру истраживања спроведеног за потребе овог рада. С обзиром на то да су у истраживању узорак чинили ученици који су школске 2015/2016. године похађали II и VI разред основних школа на територији јужнобачког округа, чинило се посебно погодним да се анализирају циљеви и задаци наставе ликовне културе управо за два поменута разреда.

Циљ наставног предмета ликовна култура за II и VI разред основне школе је исти и гласи: Циљ васпитно-образовног рада у настави ликовне културе јесте да подстиче и развија учениково стваралачко мишљење и деловање у складу са демократским опредељењем друштва и карактером овог наставног предмета.

Задачи наставе ликовне културе за II разред основне школе:

Задачи: - развијање способности ученика за опажање облика, величина, светлина, боја, положаја облика у природи; - развијање памћења, повезивање опажених информација, што чини основу за увођење у визуелно мишљење; - стварање услова за разумевање природних законитости и друштвених појава; - стварање услова да ученици на сваком часу у процесу реализације садржаја користе технике и средства ликовно-визуелног изражавања; - развијање способности за препознавање традиционалне, модерне и савремене уметности; - развијање ученикових потенцијала у области ликовности и визуелности, и помагање у самосталном изражавању коришћењем примерених техника и средстава; - развијање љубави према вредностима израженим у делима свих облика уметности; - стварање интересовања и потребе за посећивањем изложби, галерија, музеја и чувањем културних добара; - примењивање осетљивости за ликовне и визуелне вредности у животу; - развијање сензибилитета за лепо писање; - развијање моторичких способности ученика.

Оперативни задаци: Ученици треба да: - схвате ликовно-визуелни рад као израз индивидуалног осећања, доживљаја и стваралачке имагинације; - опажају, сећају се, објашњавају и реконструишу појаве или ситуације; - стекну искуства о: оплемењивању животног и радног простора, контрасту облика, коришћењу материјала за рад, визуелним знаковима, опажањем облика у кретању, компоновању, рекомпоновању, дејству светлости на карактер облика; - развију навику лепог писања; - развију осетљивост за лепо писање.

Задачи наставе ликовне културе за VI разред основне школе:

Задачи: - развијање способности ученика за опажање квалитета свих ликовних елемената; - стварање услова да ученици на часовима у процесу реализације садржаја користе различите технике и средства и да упознају њихова визуелна и ликовна својства; - развијање способности ученика за визуелно памћење и повезивање опажених информација као основе за увођење у визуелно мишљење; - развијање осетљивости за ликовне и визуелне вредности, које се стичу у настави, а примењују у раду и животу; - развијање моторичких способности ученика и навике за лепо писање; - подстицање интересовања и стварање потребе код ученика за посећивањем музеја, изложби, као и за чување културних добара и естетског изгледа средине у којој ученици живе и раде; - стварање услова да се упознавањем ликовних уметности боље разумеју природне законитости и друштвене појаве; - омогућавање разумевања и позитивног емоционалног става према вредностима израженим и у делима различитих подручја уметности; - развијање способности за препознавање основних својстава традиционалне, модерне и савремене уметности.

Оперативни задаци: Ученици треба да: - развијају ликовно-естетски сензибилитет (осетљивост) за спонтани ритам бојених мрља, линија, текстуру, светлину, боју и чулну осетљивост и осећајност за визуелно споразумевање и свет

уобразиље у ликовним делима; - покажу интересе и способности за самостално откривање визуелних појава и законитости света облика: светло-тамно, облик-боја, простор, композиција; - посматрају и естетски доживљавају дела ликовних уметности; - развијају љубав према ликовном наслеђу; - оспособљавају се за стваралачко преношење визуелно-ликовних искустава у природно-друштвено научна подручја и тако развију интересовање за оплемењивање и заштиту природе и смисао за унапређивање културе живљења; - развијају способности за креативно и апстрактно мишљење; - развијају способности сарадње и самопоуздања у тимском раду; - развијају индивидуално истраживање односа ликовних елемената на примерима националног и светског ликовног уметничког наслеђа.

Овако дефинисани циљеви и задаци наставе ликовне културе у складу су са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања по којој свако дете поседује стваралачки потенцијал који се низом поступака може неговати и развијати. Како би наведени циљеви и задаци били остварени, неопходно је да се приликом планирања, организације и извођења наставног процеса поштују општи дидактички принципи модификовани у складу са специфичностима ликовног васпитања и образовања.

2.2.4. ПРИНЦИПИ ОД КОЈИХ СЕ ПОЛАЗИ У НЕГОВАЊУ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Дидактички принципи представљају основна начела којима се наставник руководи у наставном процесу, те одсликавају суштину ефикасне и квалитетне наставе. Иако су у питању општа и темељна начела, дидактички принципи су друштвено условљени и зависе од промена које се одвијају у васпитно-образовном систему, па формулисање једног вечног система дидактичких принципа није могуће. (Potkonjak, Šimleša 1989: 124-125). Ипак, све дидактичке принципе карактерише објективност, систематичност, уопштеност, динамизам и прагматизам (Marius - Costel 2010). М. Вилотијевић дидактичке принципе посматра као систем истичући да нема главних и споредних принципа, већ да се само у њиховој повезаности могу оптимално реализовати васпитно-образовни циљеви. Он наводи седам дидактичких принципа за које се опредељује већина домаћих и страних дидактичара, а то су принципи: *очигледности и апстрактности; систематичности и поступности; индивидуализације, диференцијације и интеграције; приступачности узрасту ученика; свесне активности ученика; рационализације и економичности; научности*. Реч је о широком истраживачком пољу које због свог значаја заслужује да буде дефинисано у оквирима који одговарају проблематици овог рада.

- **Принцип очигледности и апстрактности** подразумева стицање знања полазећи од чулног доживљаја, а у настави се остварује када се ученицима омогући да опажајно, тј. чулима примају предмете и појаве који се у наставном процесу обрађују. Међутим, чулна искуства треба схватити као полазну основу на коју се надовезују мисаона обрада стечених чулних утисака. У том контексту очигледност и апстрактност треба посматрати као два дијалектичка пола у процесу сазнавања.

- **Принцип систематичности и поступности** омогућава да ученици стичу знања повезана у логичан систем чињеница, појмова, закључака... Захваљујући њему ученици су способни да из „мора“ информација издвоје оно што је битно и што чини окосницу за даљу надоградњу. Важно је да систематичност буде остварена како на макро, тако и на микро плану, тј. у обради сваке наставне целине и теме. Принцип поступности остварује се у корелацији са претходним, а може се дефинисати кроз правило „од познатог ка непознатом“.

- **Принцип индивидуализације, диференцијације и интеграције** подразумева да се настава диференцира толико да се задовоље разлике међу ученицима у психофизичком развоју и могућностима, интересовањима, темпу рада, искуству итд. Индивидуализација се у настави најчешће остварује кроз различите облике рада, али и кроз додатну, допунску и изборну наставу. Диференцијација је нешто шири појам који надилази индивидуализацију, међутим треба имати на уму да неки облици диференцијације могу имати и негативне последице уколико нису праћени интеграцијом.

- **Принцип приступачности узрасту ученика** подразумева да избор и начин обраде садржаја морају бити одмерени према узрастним могућностима ученика што значи да се нова знања морају заснивати на већ постојећим, и да морају допринети интелектуалном развоју ученика.

- **Принцип свесне активности** захтева да ученици савладају наставне задатке свесним напору, те указује на активну улогу ученика као субјекта у процесу наставе. Он полази од тога да је основна улога васпитања и образовања да припреми ученике за активно и одговорно учешће у друштву.

- **Принцип рационализације и економичности** подразумева да се за обраду наставног садржаја утроши што мање времена, а да успех буде потпун, односно смањити губитке времена и енергије у наставном процесу. Највеће могућности за повећање економичности нуди примена адекватних наставних метода, техника и поступака.

- **Принцип научности** подразумева да је укупан наставни рад заснован на научно провереним садржајима, облицима и методама. Разлике у степену и дубини научне обраде наставних садржаја условљене су узрастом ученика, а садржаји се надограђују по систему концентричних кругова. Примена овог принципа води формирању научног погледа на свет који подразумева критички однос према информацијама (1999).

Методика ликовног васпитања и образовања уважава и користи опште дидактичке принципе уз извесно прилагођавање специфичностима ликовног васпитања и образовања (Филиповић 2011: 203). Б. Карлаварис је дефинисао принципе и начела ликовног васпитања предшколске деце, у које спадају: *принцип квалитета и васпитне усмерености; принцип слободног ликовног изражавања; принцип систематичности, поступности и одмерености према узрасту; принцип свесности и активности; принцип индивидуализације и социјализације; принцип очигледности и апстрактности и принцип интеграције са осталим васпитно-образовним областима* (1986). Наведени принципи се могу искористити и као полазиште за остваривање васпитно-образовних

циљева наставе ликовне културе, те су на наредним странама у том контексту и представљени.

- **Принцип квалитета и васпитне усмерености:** Васпитни рад има оријентацију и тежи ка одређеном идеалу, односно квалитету који се назива циљем. За остваривање квалитативног циља неопходни су квалитетни садржаји, поступци и односи. Прави рад у ликовном васпитању мора доприносити развоју личности и њених квалитета, па свака ликовна активност треба да има своју васпитну усмереност.

- **Принцип слободног ликовног изражавања:** Стваралаштво и слобода се могу схватити као синоними. Овај принцип треба сагледати у ширем контексту, као развој индивидуалности деце, али не само у смислу спонтаности и несистематичности, већ у оквирима законитости развоја креативности. Задатак наставника је да подстиче слободни и креативни израз ученика без наметања готових шема и шаблона, али уз благо усмеравање и уважавање природе ликовне уметности.

- **Принцип систематичности, доступности и одмерености према узрасту:** Наставник не може да тражи од ученика више него што он може да постигне. Захтеви морају бити постављени тако да стимулишу напор ученика у решавању проблема како би развојно напредовао. Иако ликовне активности карактерише слобода, у настави ликовне културе постоје веома јасно дефинисани циљеви, задаци и садржаји. Ликовно васпитање и образовање представља флексибилан, отворен, динамичан и дијалектичан систем.

- **Принцип свесности и активности:** За реализацију ликовне делатности важна је свена активност ученика.. Уколико наставник намеће готове узорке и моделе, или захтева иста решења од свих ученика, он онемогућава да се активност и свесност ученика испоље. Ученици тада механички прецртавају, без свесне и стваралачке ангажованости.

- **Принцип индивидуализације и социјализације:** Ликовни израз је условљен структуром сваке личности и одражава ту личност. Наставник стога мора поштовати индивидуалност ученика, али и ликовне вредности, те у складу с тим настојати да индивидуални сензибилитет ученика шири и обогаћује уз уважавање индивидуалних специфичности. Заједнички рад ученика доприноси развоју кооперативности и поштовању различитости. Принцип социјализације подразумева овладавање и споразумевање визуелним средствима. На овај начин богати се и култивише социо-емоционална сфера дечије личности, развија се осетљивост за широк круг појава у друштвеном животу, уметности и стваралаштву. Путем ликовног стваралаштва дете потврђује свој идентитет, стиче слику о себи, као и поверење у своје способности, осамостаљује се и развија иницијативу и критичност.

- **Принцип очигледности и апстрактности:** Ликовно стваралаштво је процес трансформације и преобликовања при чему важну улогу имају разне психичке операције. Дете се у почетку не ослања на непосредно посматрање, већ на раније виђено, доживљено сазнање.

- **Принцип интеграције са осталим васпитно-образовним областима:** Дете доживљава стварност интегрално а не подељену на области, тако да и његови начини изражавања (говорно, драмско, ликовно, музичко) треба да представљају јединство. Васпитач треба да организује тако активности да се оне међусобно преплићу и повезују, па се тиме уважава и принцип интеграције. Ликовно васпитање у

предшколским установама чини интегрални део целокупног васпитања и образовања. Успешност остваривања програма по Карлаварису, зависи од личности васпитача, његове стручне и методске спреме, његове опште културе, креативног става у васпитном процесу, способности да разуме децу, да са њима дели доживљаје у игри и раду, од његове отворености, радозналост духа и осетљивости за ново и позитивно у васпитном раду (према Филиповић 2009).

Полазећи од ових принципа, наставник примењује поступке који подстичу креативност у настави ликовне културе и избегава оне који је гуше и ометају. У литератури се налази на примере конкретних поступака наставника који, у складу са дидактичким принципима и особеностима предмета, подстичу ликовно изражавање ученика. Д. Беламарић предлаже следеће поступке који делују подстицајно на ликовно изражавање ученика, а то су: *усмеравање опажања, активирање сећања, маштање, илустрације, замисљање, игре ликовним материјалима, потврђивање* (према Филиповић 2011: 225). Подстицајно такође делују и следеће активности и поступци: *спонтано и усмерено опробавање разних материјала и сопствених средстава изражавања; проналажење необичних, смешних, изузетних, парадоксалних детаља или углова посматрања; одступање од постојећег и утврђеног и тежња за променама; вежбе имагинације, замисљања, акције и уношење промена у постојећа стања; уочавање и формулисање проблема и проналажење стратегија за њихово решавање; стварање, довођење у везу и комбиновање све удаљенијих идеја, појмова, информација, сегмената, целина и контекста; посматрање, уочавање целине и детаља, упоређивање и анализа предмета и појава; контакт са уметничким благом* (Филиповић, Каменов 2015). Ови поступци су посебно значајни у подстицању мотивације ученика на ликовно изражавање, па ће им додатна пажња бити посвећена у једном од наредних поглавља.

На овом месту потребно је споменути и поступке које наставник треба да избегава како не би гушио и ометао развој креативности и аутентичног дечијег ликовног израза. Препознавање и избегавање ових поступака такође води порекло из горе анализираних принципа. Међу неадекватне поступке и реакције могу се убројати и следеће: фаворизовање „талентоване“ деце и истицање „најбољих и најлепших“ радова; вредновање онога што је имитативно или кич услед недостатка ликовне културе; цртање деци, односно исправљање или довршавање дечијих ликовних радова; критиковање „неуредних“ радова; наметање сопственог укуса и критеријума; показивање недостатка емпатије и разумевања за различита мишљења или критеријуме; предлагање тема које не одговарају карактеристикама групе, већ представљају својеврсан тренд који води униформности итд. (Karlararis, Kelbli, Stanojević-Kastori 1986). Овом проблематиком посебно се бавила Д. Беламарић која наводи да до ометања дечијег ликовног изражавања долази уколико наставник доцртава или исправља радове деце, уколико користи бојанке и шири шематизам, уколико излаже само поједине радове или даје коментаре, уколико пренаглашава вредности као што су уредност и прецизност (1987).

Може се закључити да ликовно васпитање и образовање, као и настава ликовне културе, имају важну улогу у развоју стваралачких потенцијала, еманципацији личности

ученика, као и у изградњи бројних компетенција неопходних за остваривање активне улоге у савременом друштву. Међутим, ни најбоље дефинисани циљеви и задаци не могу довести до развоја ученикових потенцијала и компетенција уколико наставник не познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног стваралаштва, те уколико у складу с њима не примењује поступке који мотивишу ученике на стваралачко изражавање. Како би испунио ове сложене захтеве, наставник мора поседовати одређене компетенције, али и бити свестан своје улоге у датим процесима. Стога ће у наредном поглављу акценат бити стављен на професионалне компетенције наставника потребне за рад у области наставе ликовне културе.

2.3. УЛОГА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У РАЗВОЈУ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ СТВАРАЛАШТВА

ПОЈМОВНА РАЗМАТРАЊА

У даљем теоретском разматрању, као и у емпиријском истраживању, учестало ће се користити неколико термина. То су термини: учитељ, наставник и наставник ликовне културе. Пошто се у педагошкој литератури ови термини везују за различите појмове у различитим контекстима, потребно је дефинисати значења каква ће овде имати.

Учитељ

Појмовна схватања о учитељу су се кроз време мењала. Потреба за увођењем израза који је близак нашем појмовном схватању појавила се у време демократизације образовања, односно појаве основне школе у 17. веку, иако тадашњи учитељи нису имали посебно педагошко образовање. У 18. веку Ј. А. Коменски (Comenius) указује на важност посебног професионалног учитељског образовања, те долази до стварања *професије учитељ* (према Potkonjak, Šimleša 1989: 464). Код нас се се термин учитељ користи од доношења првог Закона о основној школи 1874. године (према Костовић 2005: 39). У нашем језику се потпуније одређење овог термина јавља тек у послератној литератури. Учитељ се дефинише као „стручна особа која обавља одгојно-образовни рад у нижим разредима основне школе“ (Potkonjak, Šimleša 1989: 463). У систематизацији занимања у нашем васпитно-образовном систему званично се уместо термина *учитељ* употребљава термин *наставник разредне наставе* за особу која обавља васпитно-образовни рад са ученицима првог образовног циклуса. С обзиром да је термин *учитељ* везан за наше позитивно наслеђе и да се поново враћа у педагошку литературу и свакодневну праксу (према Јанковић 1994: 143), у даљем тексту ће се уместо термина *наставник разредне наставе* користити термин *учитељ*.

Наставник

Термин наставник означава свако лице које се бави наставом и обухвата све просветне раднике који раде у настави. Доношењем Закона о народним школама 1929. године почиње се поред термина учитељ користити и термин наставник (према Костовић 2005: 39). Код нас се у педагошкој литератури наставник одређује као лице квалификовано за извођење наставе, тј. за образовно-васпитни рад са децом, омладином и одраслима (Пијановић 1996) или као „особа којој друштво и просветне власти признају да је квалификована за образовање и васпитање деце, омладине и одраслих“ (Potkonjak, Šimleša 1989: 103). Како се ради о језичком изразу ширег појмовног значења, њиме ће у даљем раду бити обухваћени термини *учитељ* и *наставник предметне наставе* (изведено на основу Јанковић 1994: 143). У емпиријском делу истраживања, који се бави улогом учитеља и наставника ликовне културе у процесу развоја дечије креативности и дечијег ликовног стваралаштва, термин наставник биће коришћен да на потребним местима обухвати термине учитељ и наставник ликовне културе.

Наставник ликовне културе

У систематизацији занимања такође се званично употребљава термин *наставник предметне наставе*. Како се истраживање бави наставницима предметне наставе који остварују циљеве и програме наставног предмета ликовна култура, у даљем тексту ће се користити термин *наставник ликовне културе*.

2.3.1. УЛОГА НАСТАВНИКА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Важност наставника за успех васпитно-образовног процеса давно је уочена, а током векова развијали су се различити приступи и аспекти у његовом проучавању. Од 40-их година 20. века интензивно се изучавају његова личност, васпитни стил, личне и професионалне компетенције, као и различите улоге. Истраживања су била усмерена на: образовање наставника, карактеристике личности, понашање у разредним ситуацијама, продуктивност, друштвени и материјални положај, селекцију, однос са ученицима и другим васпитно-образовним чиниоцима, врсте ауторитета, васпитни стил, морални лик, општу и професионалну културу... (Јанковић 1994: 80). По мишљењу С. Костовић истраживања о наставнику могу се груписати у неколико области: аксиолошка истраживања о карактеристикама идеалног наставника; истраживања ученичких преференција и реалних својстава наставника; истраживања дидактичко-методичких компетенција; истраживања карактеристика комуникације и интеракције између наставника и ученика (2005: 75). Посебно значајним чине се истраживања о педагошким аспектима личности наставника у оквиру којих се издвајају истраживања о: васпитном стилу, ауторитету, односу према ученицима и разредној клими; преференцијама појединих карактеристика личности од стране ученика; способностима; узрочној повезаности ставова, успеха и васпитних ефеката код ученика са карактеристикама личности наставника... (према Јанковић 1994). Истраживачки рад у овој области пропраћен је бројним проблемима попут: термилошке непрецизности и појмовног неслагања, испреплетаности различитих аспеката, питања практичне мерљивости и коришћене методологије, променљивости улога наставника...

На самом почетку биће анализирана *улога наставника* у васпитно-образовном процесу. Термин *улога* биће коришћен у смислу функције коју појединац врши у групи и карактеристичног доприноса појединца групи (Inglīš, Ćempni Inglīš 1972: 577). Наставник обавља одређене улоге у васпитно-образовном процесу вршећи низ функција. Школа, као вид институционалног образовања и васпитања, од давнина представља важан социјални чинилац у формирању личности деце и младих. Како је школа као образовно-васпитна установа друштвено-историјски условљена, то се њена улога временом мењала. Са овим променама мењала су се и схватања о улози наставника као учесника наставног процеса. Па ипак, током бројних промена и реформи, његова важност никада није доведена у питање. Давно изречена мисао С. Поповића о учитељу [наставнику] као души школе (према Кнежевић 2007: 558) јасно одражава како традиционалне, тако и савремене тенденције у образовању.

Како је већ напоменуто, у делу који се бавио развојем схватања о васпитању и образовању, читав 20. век био је век реформи васпитно-образовног процеса. Највеће

промене десиле су се почетком прошлог века, кад су реформски правци „нове школе“ уздрмали темеље традиционалне наставе, и крајем прошлог века када је дошло до свеобухватне реформе савременог институционалног васпитања и образовања у читавој Европи. Могу се уочити два нивоа промена: спољашње, које долазе „одозго“ и унутрашње, педагошке које се тичу квалитета васпитно-образовног процеса, а ослонац имају у релевантним наукама, као и индивидуалним и заједничким потенцијалима школе (Kostović 2006). Последње промене су се јавиле као одговор на општу кризу школе која, чини се, не успева да одговори на брзе промене у савременом друштву. Оба нивоа реформи утичу на положај наставника и захтевају редефинисање његових улога, иницијалног образовања и стручног усавршавања. Говорећи о разликама између традиционалне и савремене наставе, П. Јанковић (1994) наводи неколико кључних фактора који су утицали на схватања о улози учитеља [наставника]. То су: схватања о улози знања у индивидуалном и друштвеном развоју; схватања о задацима наставе; ниво научних сазнања о природи процеса учења; степен спознаје психолошке природе детета и законитости његовог развоја; ниво техничко-технолошког развоја и примена достигнућа у образовној пракси; степен искоришћености појединих медија комуникације у процесу наставе; ниво развоја педагошких дисциплина и теорија и пракса професионалне оријентације. Он у свом раду *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља* подробно анализира сваки од ових фактора, упоређујући њихов утицај у традиционалној и савременој школи. У традиционалној школи, чији је основни циљ био стицање знања, а наставни садржаји заузимали централно место, ученик није посматран као индивидуа која активно и свесно учествује у васпитно-образовном процесу. Ово је учитеља [наставника] стављало у позицију преносиоца знања. С друге стране, савремена школа знање [чији се обим рапидно увећава] посматра као средство, а не као циљ образовања. Учитељ [наставника] који диференцирано и индивидуално приступа својим ученицима постаје посредник и сарадник у процесу развијања способности за самостално учење.

Промене у схватању улоге знања и школе довеле су до промене професионалне улоге наставника. Корпоративно друштво у којем живимо поставило је пред образовање, али и пред наставнике, велике изазове, а иновације, којима школа на ове изазове одговара, нису могуће без компетентних наставника који прихватају своје улоге и функције (Kostadinović 2011). Укупна реформа образовног система и унапређење школске праксе зависе од могућности наставника да прихвате нове улоге које се пред њих постављају. Ово се односи не само на усвајање нових знања и усавршавање у струци, већ на трансформацију улоге наставника у целости што захтева прихватање одговорности и низа хуманистичких изазова (Kostović 2006). У традиционалној настави делатност наставника се исцрпљивала у руковођењу процесом усвајања знања, умећа и навика, док су у савременим условима наставници добили нове улоге као допуне већ постојећим – од њих се очекује да буду пријатељи и саветници који доприносе развоју личности ученика (Potkonjak, Šimleša 1989: 103). Закључује се да су улоге наставника у савременој школи неупоредиво сложеније и разноврсније. Сложеност улога наставника последица је наведених промена и увећаних захтева које друштвена, стручна и педагошка јавност постављају пред школу и образовање. По мишљењу Ј. Ђорђевића улогу наставника је тешко одредити зато што бити наставник није примарна комбинација или скуп својстава личности, већ социјална

улога која подлеже читавом низу различитих услова (2002). Бројни су покушаји набрајања улога наставника, а овом приликом биће наведене оне које најпотпуније одговарају потребама рада.

Многи аутори слажу се да је настава и данас најважније подручје наставниковог рада, али се све више тежиште помера са образовне на васпитну улогу наставника као особе која подстиче и усмерава целокупан развој и формирање личности ученика. *Закон о основама система образовања и васпитања* (2017) као основни задатак наставника наводи да својим компетенцијама осигура постизање циљева образовања и васпитања и стандарда постигнућа, уважавајући принципе образовања и васпитања, предзнања, потребе, интересовања и посебне могућности ученика и одраслог. У документу се такође наводи да наставник ове задатке остварује на основу утврђених стандарда компетенција о којима ће нешто касније бити речи. Као дужности наставника које произилазе из нове дидактичке теорије и проверених истраживачких концепција С. Костовић наводи: организовање рада ученика, подстицање ученика на самосталан рад и вођење ученика до самосталног стицања знања (2005). П. Јанковић као модерне функције учитеља [наставника] наводи следеће: едукатор и посредник; планер, програмер и организатор; аниматор; дијагностичар и тарапеут; истраживач; евалуатор (1994). По Н. Кујунџићу наставник треба да: -мотивише, подстиче, анимира, коригује, буде тарапеут, разуме ученике и организује њихово васпитање; - користи образовну технологију и средства модерне комуникације; - примењује различите облике наставе примењујући сазнања педагошке психологије и дидактике; - преиспитује елементе васпитно-образовног процеса и покушава да их прилагоди индивидуалним могућностима сваког ученика у циљу његовог развоја; - прати, оцењује и вреднује свој и рад својих ученика и даје повратну информацију (1980). Искрпну листу активности савременог и успешног наставника даје и Музински (Muszynski): самостално одређује оперативне циљеве и задатке својих активности; одабира васпитно-образовне облике и посупке и успешно се њима служи; управља елементима васпитно-образовних ситуација; подстиче активности ученика и заузима став опште пожељне и компетентне личности; руководи колективом; шире интегрише васпитно-образовни процес реализовањем у различитим фазама рада и уз сарадњу других васпитача а у интересу заједничких циљева (према Potkonjak, Šimleša 1989: 104).

Сложене улоге које су представљене захтевају од наставника да поседује низ *знања, вештина и особености*. Једноставно набрајање пожељних особина које бисмо хтели да препознамо у личности наставника није могуће. Наставник је кључни образовни и васпитни чинилац који својим знањем, понашањем, личним квалитетима и ставовима утиче на развој ученикове личности. Он је тај који, обједињујући своју образовну и васпитну улогу, личним примером треба да негује и подстиче животне вредности. Карактеристике наставника представљају широко истраживачко поље, а за потребе овог рада биће анализирани неке његове димензије. Биће издвојене неке карактеристике и способности које једног наставника чине успешним.

Да би успешно реализовао сложене улоге наставник треба: да има широко и темељно опште образовање, да добро познаје дисциплину коју предаје, да познаје психолошко-педагошке и методичке основе наставе и васпитања, као и да има људске квалитете неопходне за наставничку професију (Пијановић 1996). По мишљењу П.

Јанковића успешни у васпитању и образовању могу бити само људи који добро познају своју струку, педагогију и психологију и који се одликују одговарајућим способностима, особинама и својствима личности (1994: 3). Он је захтеве који се постављају пред учитеље [наставнике] сврстао у следеће групе: психо-физички и сензорни захтеви, способност изражавања, когнитивне способности, особине личности, креативне способности, педагошки такт, интересовања, опште и стручно образовање, наставне вештине и личне вредности. Иако се често од наставника тражи да поседује оне особине које се иначе приписују „идеалном“ наставнику, може се поставити питање реалности, али и оправданости тих захтева. Свакако да „идеалан“ наставник не постоји, али појединац који воли свој посао и жели да га ради што боље, кроз стално усавршавање тежи том идеалу (Тодоровић 2007). Успешан наставник зна да обједини своју образовну и васпитну улогу пружајући деци добар лични пример. Савремена настава, обележена терминима индивидуалност, различитост, аутономност..., тражи флексибилног и креативног наставника који сваком ученику прилази индивидуално и оспособљава га за персонални развој и еманципацију (Kostović 2005: 316). Да би то постигао он мора поседовати стабилну и снажну личност са наглашеном емпатијом, толеранцијом и флексибилношћу, високо опште и стручно образовање, методичко-дидактичка и психолошко-педагошка знања итд. Уз високе комуникационе способности и ентузијазам, он ће умети да подстакне развој ученикове личности примењујући разноврсне облике и методе рада у складу са специфичном наставном ситуацијом и индивидуалним карактеристикама ученика. Дакле, није довољно да наставник поседује одређена општа и стручна знања, већ и одређене способности, особине и карактеристике примерене овом позиву што представља широко истраживачко поље које излази ван оквира овог рада.

Концепт наставника као „рефлексивног практичара“ потенцијално нуди решење за успешно обављање бројних сложених задатака који се постављају пред наставнике. Ову идеју утемељио је Д. Шон (Schön) покушавајући да да одговор на питање: како повезати деловање и знање да би наставници савладали комплексне ситуације у пракси? Рефлексивни практичар је наставник који негује став и држање истраживача, оцењује деловање свог рада на ученике и активно тражи начине за побољшање свог рада (према Andevski, Budić, Gajić 2015). Рефлексивност подразумева креативно и критичко мишљење, уз преузимање одговорности за сопствене одлуке и поступке. Оваквог наставника карактерише све оно што карактерише креативне појединце – избегавање рутине, способност промене перспективе и изналажење нових решења и могућности у неочекиваним ситуацијама.

Иако су истраживања која се односе на ово проблемско поље донала бројне значајне резултате и закључке, чини се да поменути „листама“ пожељних особина и способности измиче нешто посебно и неухватљиво што се не може дефинисати, а што пак пресудно доприноси укупном утиску који наставник оставља.

2.3.2. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА – УСЛОВ УСПЕШНЕ НАСТАВЕ

Професији наставника се почевши од 70-их година 20. века све чешће приступа преко стандардизованих компетенција. „Када се данас даје одговор на питање: Каквог учитеља [наставника] желимо имати? најчешће се има у виду његова професионална

улога а нарочито компетенције које се везују за ту улогу“ (Janković 2005, 297). Професионалне компетенције наставника у основи садрже питање: шта наставник треба да зна и уме како би подигао квалитет образовања које пружа, односно које компетенције чине наставника успешним субјектом у васпитно-образовном процесу? Због своје актуелности и важности концепт компетенција представљен је на наредним странама. У складу са потребама истраживања биће приказани различити ставови и одређења, а посебна пажња биће указана професионалним компетенцијама наставника као услова за развој компетенција ученика за живот у савременом друштву.

У најширим оквирима значење појма компетенција се одређује као надлежност, меродавност или способност за суђење или оцењивање, тј. као поље рада или подручје неког надлештва, из чега произилази да бити компетентан значи бити надлежан, меродаван, формално или стварно оспособљен, тј. квалификован за неки посао (Вујаклија 1986: 442). Концепт компетентности настао је у складу са прихватањем „модела изазова“ који се ослања на концепт развојности и васпитљивости појединца. Оно што концепт компетентности чини прихватљивим и актуелним јесте намера да се лични развој повеже са обележјима друштвеног дискурса, а у складу са развојно-хуманистичким односом појединац – заједница (према Гојков 2006: 34).

Компетентност се у литератури, између осталог, објашњава као способност појединца за успешно остварење у социјалном животу. Ова способност, заснована на сету предиспозиција, прожима читаву личност и нивое њеног функционисања, а испољава се у бројним подручјима друштвеног живота (Пасер 2006: 73). Савремени педагози говоре о низу општих способности, тј. компетенција, као неопходном услову за постизање како индивидуалног, тако и социјалног остварења. Компетентност се сматра индивидуалним, интерперсоналним и социјалним својством, па се унутар компетентности могу препознати два међусобно повезана аспекта: самокомпетенција и социјална компетенција. Бројна су својства која се сматрају важним за остварење и развој компетентности појединца. Као кључна Б. Јовановић издваја следећа својства: аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност (2004: 98). Све наведене карактеристике, тесно испреплетене и условљене, уграђене су у оба споменута аспекта компетентности. Ове карактеристике предуслов су, али и показатељ, развоја способности одлучивања и планирања, решавања проблема и саморазвијања уопште. Стога се развој компетентности може схватити као паралелни развој интраперсоналних способности, тј. самокомпетенције и интерперсоналних способности, тј. социјалне компетенције. Процес стицања компетентности подразумева стално усавршавање и надограђивање личности које свој пун смисао добија тек у интеракцији с другим људима. Капацитет за компетентност развија се током читавог живота и представља релациону категорију (Гојков 2006: 38).

За развој ових сложених способности, уобличених у појму компетентност, одговорни су како појединац, тако и друштво и образовање. У друштву промена мењају се и захтеви са којима се појединац суочава, те и компетенције које су му потребне за решавање различитих проблема у различитим ситуацијама. Васпитно-образовни процес умногоме може помоћи појединцу – ученику да развије своје

компетенције неопходне за индивидуални и друштвени напредак. У складу са овим тенденцијама мења се улога и положај ученика. Савремени педагошки модели образовања као основни приоритет истичу спремност ученика за праћење и управљање променама, као и његову спремност да решава проблеме личне и друштвене стварности. Образовање би, по речима Г. Гојков, морало да чини „значајан корак ка способности да појединац боље разуме стално растућу сложеност и промене у догађањима око себе“ (2006: 15). Појединац мора ићи у корак са друштвеним, економским, политичким и културолошким променама, а ово пред образовање поставља нове захтеве и изазове.

Којим то компетенцијама млади морају да овладају како би спремно дочекали изазове нашег доба? Односно, како се наводи у извештајима OECD-а, које вештине су младим људима на крају образовања потребне да би као грађани били конструктивни и спремни да се изборе са животним изазовима (Peschar, Waslander 1997)? Као одговор на ово питање у педагошкој литератури се наилази на бројне и разноврсне листе компетенција. Ф. Вајнерт (Weinert) као посебно важне издваја тзв. мета-компетенције које укључују стратегије мишљења, учења, планирања и владања, као и знања о задацима и личним снагама и слабостима (2001). По мишљењу Г. Гојков младима су потребне вештине као што су алтруизам, емпатија, разумевање, самопоштовање, способност да воле, да планирају, предвиђају консеквенце својих одлука, што опет подразумева толеранцију, способност слушања, решавања проблема, сагледавања смисла... Важне су и вештине ношења одговорности, покретања иницијативе, тимски рад, креативност... (2006: 16). Н. Сузић у свом раду *Педагогија за 21. вијек* (2005) наводи чак двадесет и осам компетенција, разврстаних у четири подручја, потребних младима у будућности. Аутор разликује:

- когнитивне компетенције - издвајање битног од небитног (вештина одабирања информација), постављање питања о градиву и властитој когницији, разумевање материје и проблема, памћење (вештина одабирања информација које је потребно памтити), руковање информацијама, конвергентна и дивергентна продукција, евалуација ефикасности учења, рада и остварене користи;
- емоционалне компетенције – емоционална свест, самопоуздање, самоконтрола, емпатија и алтруизам, истинољубивост, адаптивност, иновација и отвореност за нове идеје, приступе и информације;
- социјалне компетенције – разумевање других индивидуа и група, усаглашавање са циљевима групе или организације (колаборација), групни менаџмент (бити вођа и бити вођен, организационе и тимске способности...), комуникација, подршка другима, уважавање различитости (толеранција, демократија, осећање позитивне припадности нацији и цивилизацији);
- радно-акционе компетенције – познавање струке или професионалност, општеинформатичка и комуникацијска писменост, савесност, перзистенција, мотив постигнућа, иницијатива, оптимизам, унутрашња мотивисаност и воља за рад.

На овом месту свакако треба споменути и модел назван „образовање за акциону компетентност“ О. Флорић-Кнежевић који обједињује традиционалне и нове парадигме учења својствене рефлексиви друштва знања. У основи њеног интегративног приступа налази се идеја да аутентичне потребе појединца и друштва треба да буду

међусобно усклађене. Крајњи циљ образовања за акциону компетентност јесте спремност и способност за доживотно учење и образовање. Она наводи следеће вештине као кључне за развој компетентности појединца: вештине оријентисане ка решавању проблема, вештине оријентисане на самосазревање, вештине оријентисане ка кооперацији, вештине оријентисане ка делотворности, оријентација ка самоорганизацији и оријентација ка целовитости (2004). Иако су листе потребних компетенција бројне и међусобно различите, у многим се инсистира на овладавању компетенцијама за примену наученог, као и компетенцијама за целоживотно учење. Иако идеја целоживотног учења постоји одувек, данас се на њу гледа као на императив времена, па се често конципира као један од домена кључних компетенција (Пасер 2006: 71). У *Закону о основама система образовања и васпитања* (2017) као кључне компетенције за целоживотно учење наводе се: комуникација на матерњем језику; комуникација на страном језику; математичке, научне и технолошке компетенције; дигитална компетенција; учење учења, односно способност да се ефективно управља сопственим учењем; друштвене и грађанске компетенције; осећај за иницијативу и предузетништво и културолошка освешћеност и изражавање.

Задатак наставника јесте да помогне стицању и развоју ученикових компетенција које ће бити основа за формирање самосталне, целовите личности, која је спремна и слободна да преиспитује стварност и активно партиципира у њој. Учитељ у савременој школи треба да оспособи ученике да се успешно сналазе у животним ситуацијама које су веома променљиве (Јанковић 1994: 85). Он је сада више у улози покретача учења који заједно са својим ученицима иде ка откривању и промени стварности, ка решавању заједнички формулисаних проблема који из ње произилазе (Гојков 2006: 42). Он такође мора бити оспособљен да своје ученике припреми за целоживотно учење као једну од кључних компетенција савременог образовања и друштва (Пасер 2006). Ради се о веома сложеном пољу деловања које претпоставља вишедимензионалне компетенције наставника.

Из горе наведеног проистиче да су професионалне компетенције наставника важно истраживачко поље које последњих деценија са разлогом заокупља педагошку јавност. У покушају да се издвоје и систематизују кључне наставничке компетенције, савремени васпитно-образовни концепти формирају стандардизоване листе компетенција. Имајући у виду сложену природу васпитно-образовног процеса и многоструке улоге наставника, не чуди што у литератури која се бави професионалним компетенцијама наилазимо на бројне листе стандарда са различитим садржајима. Разноликост листа и стандарда компетенција резултат је различитих теоријских и методолошких приступа приликом њиховог дефинисања. Издвајање неопходних компетенција у посебну листу стандарда јесте покушај да се уреди, систематизује и издвоји оно што је најнеопходније међу могућим неограничено великим бројем компетенција (Radulović 2007: 384).

Компетенцијама наставника баве се бројни међународни документи. *Европска комисија за унапређивање образовања и стручног усавршавања наставника* је дефинисала предлог *Заједничких европских принципа за наставничке компетенције и*

квалификације, као вид подршке у развоју националних и регионалних политика у области образовања и професионалног развоја наставника. У оквиру међународног документа *Tuning educational structures in Europe* дефинисане су листе општих, генеричких и предметно специфичних компетенција које служе као референтни оквир за усаглашавање европских високошколских установа у области образовања наставника. Пројекат је укључио преко сто високошколских установа, одвијао се у неколико фаза, а две наведене групе компетенција дефинисане су у складу са исходима учења о чему ће бити више речи у поглављу 2.4.1. (према Кораћ 2013: 49-50, European Commission 2005, *Tuning educational structures in Europe* 2003).

У Републици Србији актуелна је листа под називом *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* коју је 2011. године усвојио Национални просветни савет. Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета наставе и постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“. Као једна од основних улога наставника истиче се развијање ученикових компетенција које ће га оспособити за живот, рад и даље учење. У документу се наводи: „Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним“. Односе се на компетенције за: Наставну област, предмет и методику наставе (К1); Поучавање и учење (К2); Подршку развоју личности ученика (К3) и Комуникацију и сарадњу (К4). Свака од наведених целина раздвојена је на следеће подцелине – знања, планирање, реализација, вредновање / евалуација и усавршавање – које су даље разрађене.

Овим проблемским пољем баве се и многи аутори који наводе своје листе или стандарде наставничких компетенција. Бавећи се компетенцијама наставника ликовне културе и могућностима њиховог професионалног развоја И. Кораћ наводи низ аутора који су сагласни да компетенције наставника не укључују само знања и вештине, већ и ставове и вредности које су им потребне како за рад у учионици и школи, тако и за рад са друштвом и у оквиру друштва (2013). Андевски, Будић и Гајић у оквиру модела који приказује однос области професионалног деловања и компетенција, издвајају следеће компетенције као кључне: самокомпетентност, социјална компетенција, стручна компетенција, компетенција метода, медијска компетенција, дијагностичка компетенција, компетенција саветовања, телесна компетенција и говор тела (2015). А. Стојановић сматра да примарно место заузимају педагошке компетенције, посматране у ширем и ужем смислу. У ширем смислу педагошке компетенције подразумевају познавање целокупног васпитно-образовног процеса, док се у ужем смислу односе на васпитни стил наставника (личошћу наставника обележен начин поступања и руковођења васпитним процесом). По његовим речима треба тежити развоју што флексибилнијих педагошких компетенција које ће припремити наставни кадар за нове ситуације и промене. Педагошки компетентан наставник у свакој ситуацији треба да зна *шта*, како и *зашто* ради (2006). Педагошке компетенције се могу посматрати кроз различите димензије: кроз законске оквире којима се дефинишу професионални стандарди, кроз таксономске класификације, те кроз холистички приступ који највише одговара оквирима овог рада (Suciū, Măță 2011).

Л. Радуловић, међутим, износи и неке од недостатака овог приступа који се пре свега односе на могућност и смисао стандардизације компетенција. Ако се у обзир узме велики број захтева који се може ставити пред наставника, може се поставити низ питања: „Које компетенције сматрати кључним и који критеријум за избор стандарда сматрати ваљаним, како у дефинисању стандардизованих компетенција изабрати између прецизности и детаљности с једне и прегледности с друге стране, како изабрати између конкретног и операционалног с једне и суштински сложеног и валидног са друге стране...“ (2007: 385). Ауторка такође поставља питање колико логика и идеја стандарда одговара овом сложеном пољу деловања. Свака стандардизација инсистира на постојању општеважећих универзалних квалитета – узора, а занемарује различито, појединачно и индивидуално. Затим, стандардизација подразумева могућност мерења и упоређивања добијених вредности, што се, због специфичне природе предмета стандардизовања, не може са сигурношћу извести у овој области. Л. Радуловић наводи још један недостатак овог приступа – неслагање формалне листе стандарда надахнуте идеалима са реалним стањем у школској пракси. Она поставља питање: „Наиме, чак и ако би било могуће прецизно одредити листу стандарда која би описивала идеалног наставника, није јасно како би се тиме обезбедило да наставници постану по мери таквих стандарда.“ (2007: 386-387). Недоумице у погледу начина формулисања професионалних компетенција наставника има и И. Кораћ (2013). Она истиче важно методолошко питање: Да ли прво дефинисати компетенције наставника, које би послужиле као полазиште за дефинисање стандарда, или прво дефинисати стандарде, а онда на основу њих одредити компетенције којима ти стандарди могу да се задовоље?

Може се закључити да иако приступ наставнику преко стандардизованих компетенција не одговара у потпуности динамичној природи васпитно-образовног процеса, компетенције заузимају важно место у професионалном развоју наставника. Овај развој, кроз континуирано усавршавање, условљен је пре свега жељом и мотивисаношћу наставника да унапреди како свој рад тако и себе лично. Да ли је заправо могуће и потребно да један наставник задовољи бројне високе стандарде, или успешан наставник комбинацију компетенција које поседује примењује у складу са специфичном наставном ситуацијом?

2.3.3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У СВЕТЛУ СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

С обзиром на то да се претходно анализирани стандарди односе на професију наставника у целини, веома су уопштени и бирају оно што је заједничко и од општег значаја за наставнички позив. Ако се узме у обзир да сваки наставни предмет има своје специфичности, онда можемо претпоставити да различити предметни наставници имају изражене различите комбинације компетенција. Настава ликовне културе истиче се својом особенешћу, те се претпоставља да је за њену успешну реализацију наставницима ликовне културе и учитељима потребна специфична комбинација компетенција.

На наредним странама анализиране су компетенције учитеља и наставника ликовне културе потребне за реализацију програмских циљева и задатака наставе

ликовне културе. Компетенције учитеља и наставника ликовне културе разматране су у светлу специфичности наставе ликовне културе и улоге наставника у развоју ликовног стваралаштва ученика, а на основу увида у релевантну литературау и актуелну васпитно-образовну праксу.

2.3.3.1. Улога учитеља и наставника ликовне културе у развоју ликовног стваралаштва ученика

Ликовно васпитање и образовање, како је већ речено, пружа велике могућности за развој стваралаштва, усвајање естетских вредности, као и еманципацију личности детета и развој културног идентитета. Иако је развој дечијег ликовног стваралаштва условљен друштвеним односима у којима дете учествује, оно ће стварати и без непосредног спољашњег подстицаја јер је унутрашњим мотивима подстакнуто на овај вид активности (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Ипак, квалитет ових активности зависи од бројних чинилаца. Како је већ раније речено, услови који у ликовним активностима и настави ликовне културе делују подстицајно на развој стваралаштва, а тиме и еманципације, јесу: посебна атмосфера, уважавање личности детета, богата и разноврсна чулна искуства, одговарајући прибор и материјал, различити импулси (Karlavaris, Barat, Kamenov 1988). Према мишљењу Е. Каменова програмске активности и средства путем којих се остварују нису одлучујући фактор у дететовом развоју, већ је то особа која посредује у процесу ликовних активности (1997, 26). Ова особа најдиректније утиче како на развој учениковог ликовног израза, тако и на личност у целисти, а идеја водила треба да јој буде задовољавање дечије потребе за стваралачким изражавањем (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Од компетенција, ставова и поступака наставника зависи да ли ће се у учионици формирати услови који погодују развоју дечијег ликовног стваралаштва и креативног мишљења уопште.

Наставник у свом раду мора полазити од дечијих стваралачких могућности, те заснивати педагошке и методичке поступке на доживљајима деце и њиховим индивидуалним потенцијалима. При томе мора имати разумевања за њихове специфичне потребе и могућности и помоћи им да их реализују и развију на адекватан начин. Он мора пружити деци прилику да кроз аутентичан ликовни израз несметано изразе своје мисли и емоције. Амбијент који ствара у учионици предуслов је за развој креативних потенцијала и ликовног израза детета у складу са сопственим могућностима. Најсигурнији пут у њиховом очувању јесте омогућити детету да несметано и слободно ствара, уз адекватно усмеравање и подршку. Ово се може постићи ако се детету обезбеди главна улога у сопственом развоју – с једне стране наставник не сме тежити простом убрзању дететовог развоја, док га с друге не сме препустити себи (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Ученици имају потребу да им наставници помогну у проналажењу сопственог стваралачког израза, да их посаветују и подрже у њиховим напорима да дођу до нестандартних замисли и решења. Наставник при томе мора заузети позицију сарадника и равноправног партнера чији савет ученик не мора усвојити, а његова подршка не сме попримити форму мешања или давања готових решења (Филиповић 2011). Наставник који је и сам заинтересован за стваралачке активности са уживањем и лакоћом ће суделовати и у

активностима својих ученика. Да би ово постигао веома је важно да наставник схвати значај васпитно-образовног процеса у ком учествује, али и своју улогу у њему.

2.3.3.2. Утицај учитеља и наставника ликовне културе на развој мотивације ученика у ликовном изражавању

Људи су се одувек интересовали за чиниоце који одређују њихово понашање, па се свака концепција о људској природи бавила и мотивацијом (Potkonjak, Šimleša 1989). Ако се узме у обзир да су мотивационе структуре важне за вршење сваке делатности, њихово изучавање има изузетан практичан значај. Последњих деценија интересовање за овај феномен је још интензивније, а савремено друштво посебно је заинтересовано да открије који то услови утичу на повећање мотивације и продуктивности њених чланова. Мотивација је у блиској вези са термином мотив који због своје вишезначности и скоро паралелне употребе с низом термина (попут потреба, нагона, диспозиција, циљ, интерес...) изазива спорења (Bosanac, Mandić, Petković 1977: 372). Већина контроверзних питања о мотивацији долази до изражаја у покушајима да се хетерогена класа мотива разврста у хомогеније поткласе, па тако говоримо о врстама мотива према пореклу, функцији, психолошком статусу, ширини деловања на понашање, изворима задовољења... (Potkonjak, Šimleša 1989). Под мотивацијом се у психолошкој литератури означавају три групе појава: узроци, покретачи или извори понашања; процеси покретања, енергизовања и усмеравања понашања; очекивани или остварени исходи понашања који му дају одређени смисао (Potkonjak, Šimleša 1989: 68). У зависности од тога који се аспекти стављају у први план, настале су бројне дефиниције, поделе и покушаји класификација мотивације. У најширим оквирима значење појма мотивација се одређује као стање у ком смо изнутра побуђени неким потребама, поривима, жељама или мотивима на одређено понашање усмерено према постизању неког циља (Vizek Vidović, Rijavec Vlahović Štetić, Miljković 2003: 207).

Међу многим теоријама које се баве мотивацијом овом приликом биће наведене оне најважније које су чиниле полазиште за бројна каснија истраживања и приступе, а могу се довести у везу са образовним контекстом. Две од њих у средиште свог интересовања стављају индивидуу – *бихејвиористичке теорије* које истичу важност окружења и екстринзичне мотивације и *когнитивне теорије* које већу важност придају човековим личним уверењима, потребама, циљевима и интринзичној мотивацији. Наспрам њих, *теорија социјалне когниције* и *социо-културалне теорије* потенцирају динамичан однос између индивидуе и социјалног окружења тј. контекста за развој мотивације (Perry, Turner, Meyer 2006).

Ако се узме у обзир да напредовање у току учења, поред низа других фактора (способности, личних особина, времена посвећеног учењу, употребљених метода...), у мноме зависи од мотивације (Vučić 1991), јасно је откуда тако велико интересовање за овај појам у педагогији. По Џ. Брофију (Brofi) концепт ученичке мотивације користи се да би се објаснило у ком степену ученици своју пажњу и напоре инвестирају у различите подухвате, који по мишљењу наставника могу, али не морају бити пожељни

(2015: 16). Аутор сматра да је мотивација свих ученика отворена за преобликовање. Иако једна од најважнијих компоненти које делују на исходе учења, мотивација је уједно и једна од најтежих за мерење. Стога не треба да чуде бројна различита становишта и теорије мотивације присутне у педагошкој литератури. Пажња ће бити усмерена на оне приступе који највише одговарају оквирима овог рада.

Најсавременија становишта о мотивацији истичу њене когнитивне и карактеристике усмерености на циљ, иако школска култура заправо у великој мери одражава бихејвиористичко становиште (Brofi 2015: 17). Посебно важне чине се *теорије оријентације на циљ* (goal orientation theories) у којима се фокус ставља на утицај циљне оријентације одељења на персоналну циљну оријентацију ученика. Не можемо разумети мотивацију ученика уколико не разумемо контекст у ком учи – лични циљеви ученика су бар делом одређени циљном структуром која се промовише у једном одељењу или школи. Ова теорија заправо рефлектује и когнитивне и социо-когнитивне перспективе у учењу и мотивацији (Perry, Turner, Meyer 2006). Постигнућа ученика у великој мери су одређена типом циљне оријентације. Тако се разликују оријентације ка стицању вештина (mastery goal orientation) и оријентације ка изведби (performance goal orientation). У случају прве пажња ученика је усмерена на процесе и стратегије којима усавршавају своје вештине и компетенције, док је у другом случају пажња ученика усмерена на постигнуће и превазилажење других. Предност се даје оријентацији ка стицању вештина – ученици који су усмерени ка овладавању вештинама и знањима такмиче се сами са собом и имају осећај контроле над процесом учења. Међутим, васпитно-образовна пракса често је наклоњена нормама, стандардима и конкуренцији, те истиче оријентацију ка изведби (Schunk, Zimmerman 2006). С обзиром на то да ученици често усвајају пропагирану циљну оријентацију одељења као сопствену, улога наставника у формирању исте је изузетно важна. Дакле, за мотивацију ученика важно је да ли наставник потенцира важност оцене и постигнућа, или ангажовање и унутрашње вредности задатка (Anderman, Wolters 2006).

Унутар когнитивног приступа такође ваља споменути и *теорију атрибуције* (attribution theory) која истиче важност ученикових емоција у развоју мотивације за учење. Време проведено у школи чини значајан део дететовог живота, а емоције које прате школске догађаје варирају по интензитету и разноврсности. Резултати неких истраживања показали су да ученици током обављања школских задатака искусе велики број различитих емоција. Ова теорија указала је на важност веза које постоје између ученикових мисли, емоција и мотивације, те на важност социјалног контекста који наставник промовише за равнотежу свих аспеката (Anderman, Wolters 2006).

У вези са мотивацијом за учење и остваривање циљева и задатака васпитно-образовног рада често се говори о *интринзичној* и *екстринзичној мотивацији*. Интринзична (унутрашња) мотивација јесте она у којој се задовољење или инцентивни услови постижу у самој активности (Inglis, Ćempni Inglis 1972: 299). Екстринзична (спољашња) мотивација представља понашање контролисано могућношћу награде или казне које су спољне у односу на било каква задовољења или непријатности које се налазе у самом понашању (Inglis, Ćempni Inglis 1972: 109). Унутрашња мотивација представља примарну потребу за стицањем знања и вештина, те је њена покретачка снага изузетна. Педагошки значај интринзичне мотивације је вишеструк: - дете поседује унутрашњу потребу за кретањем и истраживањем што представља драгоцен

ресурс; - она обезбеђује жељени ниво активности без употребе спољашњих „мотиватора“; - обезбеђује позитиван однос према школи и учењу; - уз адекватно „вођење“ утиче на општу хијерархију мотива и њихову улогу у формирању личности; - развија унутрашњу мотивацију за продуктивно-стваралачки рад, друштвено ангажовање и хумане међуљудске односе (Potkonjak, Šimleša 1989, 68). Теорије интринзичне мотивације пребацују нагласак са мотивације као одговора на перципиране притиске, на мотивацију као самоодређивање циљева и саморегулацију акција (Brofi 2015). Мора се нагласити да овакву поделу мотивације на унутрашњу и спољашњу ни у ком случају не смемо схватити као апсолутну. Овде се не ради о две некомпатибилне супротности (Brofi 2015: 311) - неретко кроз различите механизме и процес интриоризације екстринзична мотивација прераста у интринзичну. Тако нека мотивација, која је с почетка била небитна, може постати битна тј. „једна активност најпре обузета спољашњим задовољењима постаје сама собом задовољење“ (Inglis, Černi Inglis 1972: 299). Ове две мотивације могу се схватити као крајеви једног континуума, у чијој средини се налазе понашања која су почетно била мотивисана споља, али су временом постала самоодређујућа (Schunk, Zimmerman 2006: 360).

Њиховим односом посебно се бави *теорија самодетерминације* (self-determination theory) која сматра да човек одлучује како ће реаговати на своје окружење. По овој теорији у основи интринзичне мотивације лежи човекова потреба да буде компетентан и самоодређен у односу на окружење. Интринзична мотивација опада када човек није самоодређен тј. када није слободан да доноси одлуке или преузме одговорност за сопствене акције (Schunk, Zimmerman 2006). Пожељно је код ученика подстицати перцепцију да су њихове активности самоодређене и подржати их у тежњама за аутономијом, компетентношћу и повезаносту (Brofi 2015).

Оно што међутим забрињава јесте претерана употреба спољашње мотивације у образовном контексту, чему смо и сами сведоци: у актуелној васпитно-образовној пракси наставници често користе спољашње подстицаје за учење и стварање иако би жеља за знањем и љубав према учењу требале бити најзначајнији мотиви у школском учењу (Војводић 2015). До пада интринзичне мотивације за задатак долази када се ученику нуде награде за изведбу и кад их он види као контролоре свог понашања, али и када му се постављају рокови, прети или врши надзирање, а баш се ови фактори најчешће користе у образовном процесу (Brofi 2015: 360). Ове спољашње „мотиваторе“ заправо је пожељно користити само на почетку активности, док се ученици не заинтересују за предмет учења, а потом је потребно подстицати унутрашњу мотивацију тј. њихово интересовање и жељу за самим учењем, тј. коришћење спољашњих побуђивача мора бити компатибилно са другим мотивационим принципима, односно мора подржавати интринзичну мотивацију (Brofi 2015). Неки аутори су мишљења да са узрастом ученика спољашњи подстицаји губе свој значај, а да све важнији постају унутрашњи мотиви везани за задатак, као и его-мотиви за афирмацијом и самопоштовањем (Potkonjak, Šimleša 1989: 69). Други, пак, сматрају да са годинама, како дете прелази у више разреде, екстринзична мотивација само још више расте што је условљено контекстуалним факторима (према Roeser, Peck, Nasir 2006: 413-414). Може се приметити да школски систем са узрастом све више промовише брзину, ефикасност и конкуренцију, те фаворизује спољашње механизме контроле и подстицања.

Поставља се питање: шта узрокује недостатак унутрашње мотивације ученика, те „тера“ наставнике да се окрећу употреби спољашњих „мотиватора“? Џ. Дјуи (Dewey) сматра да основни проблем ученичке мотивације лежи у школском курикулуму који није прилагођен развојним карактеристикама и потребама детета. У свом чувеном есеју *Дете и курикулум* он је још давне 1902. године представио „три зла модерног школства“. Прво зло јесте немогућност наставника да предају курикулум узимајући у обзир искуство ученика. Ово директно доводи до другог зла тј. пада и подцењивања интринзичне мотивације ученика, а затим до трећег – употребе спољашњих механизма притиска и награде како би се обезбедило учење. Решење овог суштинског проблема Дјуи је видео у тзв. психологизацији курикулума односно у прилагођавању курикулума добу, капацитетима, интересима и свакодневном искуству ученика (према Roeser, Peck, Nasir 2006: 414). Такође је сматрао да задаци који се постављају пред децу утичу на њихову мотивацију. Да би обезбедили унутрашњу мотивацију задаци морају бити занимљиви, повезани са свакодневним искуством и активирајући. Треба додати да отворени задаци који подстичу дивергентно мишљење и не захтевају праћење јасног пута ради постизања јасног циља, такође подстичу унутрашњу мотивацију. Каснија истраживања су показала да значајну улогу игра и тежина задатка, али и могућност да ученици контролишу изазове у складу са својим потребама и могућностима (према Perry, Turner, Meyer 2006). Намеће се питање: имају ли ученици заправо прилику да покажу контролу над задужењима и задацима у школским условима (Schunk, Zimmerman 2006)? Оно што забрињава јесте актуелност Дјуијевих идеја и чињеница да школски систем још увек чини исте грешке у области ученичке мотивације.

Иако квалитет курикулума и изазовност задатака утичу на мотивацију, постоје и други фактори чије изучавање и примена могу довести до напретка на овом пољу. Велики број аутора слаже се да акценат не може бити само на когнитивним компонентама јер на мотивацију утичу и личне карактеристике ученика, психолошки процеси и контекст у ком се учење одвија (Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić, Miljković 2003). Дакле, важно је уочити међусобну повезаност когнитивних, конативних и емоционалних аспеката учења (Meyer, Turner 2002). У њиховом повезивању изузетну улогу има наставник, па ће на наредним странама бити анализирана улога наставника у повећању ученичке мотивације у области ликовног стваралаштва.

Стваралачки рад, карактеристичан за наставу ликовне културе, умногоме се заснива на унутрашњим мотивима „јер редовно укључује и такве активности које непосредно задовољавају читав низ сазнајних, делатних, емоционалних и друштвених потреба“ (Potkonjak, Šimleša 1989: 67). У самој бити унутрашње мотивације налази се радозналост и урођена дететова потреба за кретањем, стимулацијом, изражавањем, баратањем стварима, комбиновањем и преобликовањем, што се јасно препознаје у спонтаној дечијој игри (Potkonjak, Šimleša 1989: 68) која је основа дечијег ликовног изражавања. Детету које није нечим ометено или инхибирано често и није потребна додатна мотивација да би стварало, па мотивисати дете на стваралаштво значи

ослонити се на мотиве који већ постоје у њему (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). То значи обезбедити му повољне услове за рад и уклонити сметње које би га могле инхибирати. С. Филиповић као императив истиче да се у дечијем ликовном изражавању морају сачувати игровна својства и мотивација игре: свако подстицање мора се ослањати на унутрашње мотиве и потребе детета, а изнад свега на његову потребу да путем цртежа комуницира са собом и светом око себе (2011). Дете користи сваку прилику да се ликовно изрази, оно је увек спремно да ствара, да остави свој траг на било којој површини, да изрази своје жеље и доживљаје (Рапић 1989, 64). Зато продукте дечијег ликовног стваралаштва не треба вредновати по естетским критеријумима одраслих – лепота није циљ дететовог стварања, а разлог бављења стваралаштвом не сме бити задовољавање неке одрасле особе, такмичење са другима или сам продукт (Филиповић 2011). Зато је спољашњу мотивацију која наводи дете да се конформира туђем укусу пожељно избегавати (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 213). Па ипак, мотивација у одређеној мери зависи и од узраста деце, па се на неком одређеном ступњу развоја могу уводити елементи развијенијих облика игре, општи захтеви и нови мотиви. Они постају својеврстан изазов и обезбеђују да стваралачко изражавање опстане и на наредним степеницама развоја. Међутим, ови нови мотиви не смеју потиснути примарну унутрашњу мотивацију и аутентично задовољство које доноси игра и ликовно изражавање. На овај начин дете ће временом почети да обраћа пажњу на продукте свог стварања, не губећи притом интересовање за сам процес (Филиповић 2011: 225-232). Мотивација такође зависи и од индивидуалних својстава, посебно уколико је дете на неки начин обесхрабрено и инхибирано, те га је потребно „подсетити“ да је његово стваралаштво повезано са задовољавањем његових личних потреба.

Чини се да сам васпитно-образовни систем помера тежиште са интринзичне на екстринзичну мотивацију чак и на овом за дететов развој осетљивом пољу. Како у току школовања сачувати и развијати ову унутрашњу мотивацију и жељу за стварањем и ликовним изражавањем? Која је улога учитеља и наставника ликовне културе у процесу очувања и развоја дечијег ликовног стваралаштва? Које компетенције треба да поседује како би ове вишеслојен улоге реализовао што успешније?

Ако се у обзир узму претходно наведени проблеме који деценијама море образовну праксу, не изненађује велики број истраживања која покушавају одговорити на питање како повећати мотивацију ученика. Овом приликом биће наведена она која се тичу улоге наставника као организатора наставног процеса, а у светлу специфичности наставе ликовне културе.

Велику важност у повећању мотивације играју инструкције које наставник даје ученицима. Приликом давања инструкција важно је да наставник обезбеди јасна очекивања у комуникацији и прилагоди је потребама и карактеристикама ученика, те да ученицима обезбеди повратну информацију о успеху или неуспеху (feedback), али и да преноси позитивне емоције и мотивационе поруке (Perry, Turner, Meyer 2006). Иако су се ранија истраживања бавила важношћу повратних информација, награда, казни..., тек у скорије време анализирано је како су инструкције, мотивација и емоције

укључени у свакодневни разредни дискурс. Емотивна компонента важна је у инструкционим интеракцијама у учионици – важно је не само *шта* наставник каже, већ и *како* то каже (Meyer, Turner 2002). Добри интерперсонални односи, међусобно уважавање и брига наставника за емотивне проблеме или напредовање ученика свакако делују мотивишуће јер ученици наставникову подршку доживљавају као израз поштовања. О улози окружења и наставника у развоју школске мотивације говори и *BLOSC модел* (Basic Levels of School Context). По овом моделу развој мотивације, али и личности детета, одвија се унутар два контекста, тј. нивоа – на макро нивоу школе као институције и на микро нивоу одељења. Макро ниво свакако утиче и на наставнике и на ученике, али одељење је примарни катализатор за развој идентитета ученика – ученик интериоризује поруке које добија од наставника о свом успеху или неуспеху, што утиче и на његову мотивацију и на развој у целости. Наставник треба да створи атмосферу припадања и аутономије, у којој се ученик осећа сигурно и подржано, како би смањило страх од неуспеха и редуковао проблеме са мотивацијом (према Roeser, Peck, Nasir 2006). Ц. Брофи сматра да личност и свакодневно понашање наставника у учионици могу бити његово најмоћније мотивационо средство. Након исцрпне анализе он наводи неколико круцијалних мотивационих принципа и стратегија у виду савета за наставнике: нека вам развијање мотивације за учење буде основни циљ; пробајте да обликујете развој мотивације ученика; учините себе и своју учионицу привлачним за ученике; користите стратегије ауторитативног управљања и социјализације; организујте своју учионицу као заједницу за учење; истичите циљеве учења и циљеве постигнућа; поучавајте ономе што вреди учити помажући ученицима да цене вредност наученог; поучавајте с циљем да ученици разумеју, уважавају и примењују научено; позабавите се аспектима ученичке мотивације који се тичу очекивања и вредности; покажите ученицима да вам је стало до њиховог напретка и успеха (2015).

Општи је закључак да је неопходно наставити са испитивањима како социјални контекст и личност и поступци наставника делују на мотивацију ученика. Мотивационе варијабле не делују у вакуму – мотивација и ангажовање ученика дешавају се у учионици уз сталну интеракцију са наставником и вршњацима (Anderman, Wolters, 2006). Отуда једно од најважнијих питања за будућа истраживања гласи: Како припремити наставника да подржи ученике у њиховом ангажовању користећи интринзичну пре него екстринзичну мотивацију (Perry, Turner, Meyer 2006)?

Неки од представљених услова и поступака делују посебно подстицајно током ликовних активности које се реализују на часовима ликовне културе. За ликовне активности је посебно важно успостављање позитивне социо-емоционалне климе у учионици. Позитивно расположење повезано је са употребом холистичких и креативних облика ангажовања. Оно може повећати ниво дивергентног, креативног и флексибилног мишљења што је посебно драгоцено приликом решавања проблема и доношења одлука у комплексним ситуацијама (Isen 2001). Негативне емоције, с друге стране, могу бити окидач за употребу ригидних и мање прилагодљивих или површнијих когнитивних стратегија (према Anderman, Wolters 2006: 380). Дакле, спонтана и непосредна атмосфера је први услов који наставник у разреду мора да обезбеди како би подстакао ученике на стварање. Тек у атмосфери која одише поверењем и поштовањем, окружен пријатељима, ученик ће бити слободан да изнесе

своје замисли и спроведе их у дело. Дете је изнад свега потребно подржати у раду, али без наметања сопствених идеја или давања готових решења (1986). Мотивишући га и подржавајући, наставник не сме упасти у замку и почети да ограничава дете. Наставник је увек „на граници“ да дете контролише и усмерава или ослободи и препусти (Arnhaјm 1998: 178). Није реткост да дете показује знаке инхибираности у ликовном изражавању и тада до изражаја долази наставничко умеће да га мотивише и „покрене“ на самостално ликовно изражавање. Ово може постићи само наставник који се у раду идентификује са својим ученицима, који им даје више од пуких инструкција о материјалу или о проблемима теорије форме (Филиповић 2011: 226). Само кроз отворен разговор, примерен потребама и могућностима детета, успеће да „пробуди“ његову унутрашњу мотивацију.

Мотивациони фактори и поступци ликовног изражавања и стварања се могу заснивати на личним мотивима, мотивацији путем игре, развојним и индивидуалним могућностима, окружењу, комуникацији и ликовним темама (Филиповић, Каменов 2015). У литератури се налази на примере конкретних поступака наставника који, у складу са дидактичко-методичким особеностима предмета, подстичу мотивацију и ликовно изражавање ученика. Д. Беламарић предлаже следеће поступке којима се код деце може пробудити интересовање за појаве у свету, па самим тим и за њихово ликовно изражавање, а то су: усмеравање опажања, активирање сећања, маштање, илустрације, замишљање, игре ликовним материјалима, потврђивање (према Филповић 2011: 225). Бавећи се ликовним обликовањем у дечијим вртићима, Е. Каменов са сарадницима даје савет који може бити драгоцен и за подстицање стваралаштва у школској ситуацији – обезбедити детету богата, разноврсна и пробрана чулна искуства која представљају извор сазнања о свету и услов његовог развоја (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Уколико дете нема довољно прилика за стицање ових искустава, задатак наставника је да му обезбеди стимулативна средства, али уз брижљив избор и усмеравање. Сличног мишљења је и С. Филиповић која истиче да децу подстичу и мотивишу сви поступци који проширују обиме њиховог искуства – физичког, социјалног, логичко-математичког и подижу га на развојно виши ниво. Подстицајно такође делују сви поступци који развијају дечију радозналост: постављање питања, трагање за непознатим, одступање од рутине, стварање нових односа, испробавање необичних и самосталних решења (2011: 226-227). Мотивацију за стваралачко изражавање омогућавају следеће активности: спонтано и усмерено опробавање разних материјала и сопствених средстава изражавања; проналажење необичних, смешних, изузетних, парадоксалних детаља или углова посматрања; одступање од постојећег и утврђеног и тежња за променама; вежбе имагинације, замишљања, акције и уношење промена у постојећа стања; уочавање и формулисање проблема и проналажење стратегија за њихово решавање; стварање, довођење у везу и комбиновање све удаљенијих идеја, појмова, информација, сегмената, целина и контекста; посматрање, уочавање целине и детаља, упоређивање и анализа предмета и појава; контакт са уметничким благом (Филиповић, Каменов 2015).

Може се рећи да је улога наставника да ученике охрабри да изаберу, импровизују, испробају, да из другог угла сагледају свакодневне ситуације и проблеме, да унесу промене у постојеће стање, односно да сачувају урођену зачуђеност са којом посматрају свет око себе. Да би у овоме успео наставник питању мотивације треба да

приђе холистички, те да екстринзичну и интринзичну мотивацију за стваралаштво доживи као комплементарне процесе (Филиповић, Каменов 2015). На овај начин моћи ће да очува, усмери или поново пробуди природну дететову отвореност, радозналост и мотивисаност да ствара.

2.3.3.3. Компетенције учитеља и наставника ликовне културе – једна од могућих подела

Истраживања која се баве питањима наставничких компетенција у светлу специфичности наставе ликовне културе су ретка, али драгоцене. Циљ истраживања које је И. Кораћ спровела у оквиру докторске дисертације био је утврдити које су компетенције наставницима ликовне културе потребне за успешну реализацију наставе, за рад у школи и професионалну улогу у друштву и какве су могућности њиховог професионалног развоја. Ауторка сматра да се проблему компетенција наставника ликовне културе мора прићи интердисциплинарно како би се уважила њихова сложена структура, динамичка и контекстуална димензија, али и сложеност, контекстуалност и вредносна категорија самог образовно-васпитног процеса. Она издваја две групе компетенција наставника ликовне културе: а) компетенције потребне за рад у одељењу (педагошко–психолошко–методичке компетенције и компетенције потребне за успешно руковођење одељењем); б) компетенције потребне за успешно обављање послова унутар школе (учешће у различитим активима, школским тимовима) и професионалну улогу у друштву (учешће у асоцијацијама, удружења наставника ликовне културе, ангажовање на ширењу идеје о значају уметничког образовања у широј јавности). (2013). А. Јоксимовић наводи да је улога наставника уметности постала знатно захтевнија него раније јер свеобухватни приступ уметничком образовању захтева знање и стручност из области психологије, педагогије и методике, организационе способности, затим знања и вештине у уметничкој продукцији, историји уметности, уметничкој критици и естетици (2009). Када говори о личности наставника у контексту ликовног васпитања и образовања, С. Филиповић издваја следеће особине и компетенције као посебно важне: „добре организационе способности; способност за тимски рад; успостављање партнерских односа и кооперативност; широко опште образовање и култура; добро познавање теорије и праксе ликовне културе у њеним савременим тенденцијама; добра дидактичко-методичка оспособљеност у области ликовне културе; добро познавање психолошких и социолошких аспеката дететове личности и способности (како општих, тако и у области ликовног стваралаштва); добро познавање програма ликовног васпитања и образовања на свим нивоима васпитно-образовног рада; да поседује људске квалитете – љубазност, хуманистички однос према деци и људима, емпатија, толеранција, објективност у раду, да буде ентузијаста и оптимиста и да воли свој посао“ (Филиповић 2011: 223-224).

У даљем раду биће разматране компетенције учитеља и наставника ликовне културе које се заснивају на њиховим разноврсним улогама унутар учионице. На основу анализе педагошке литературе која се бави овом проблематиком, имајући у виду *Стандарде компетенција за професију наставник и њиховог професионалног*

развоја (2011) и актуелну васпитно-образовну праксу, састављена је и предложена листа компетенција потребних учитељима и наставницима ликовне културе за реализацију наставе ликовне културе. Ова листа представља својеврсно промишљање о компетенцијама потребним за реализацију наставе ликовне културе која подстиче развој ликовног стваралаштва и личности ученика. Стога ће у даљем тексту бити анализирани следеће компетенције учитеља и наставника ликовне културе: - компетенције планирања, програмирања и управљања наставом; - компетенције потребне за успешно руковођење одељењем; - комуникационе компетенције; - познавање теорије и праксе ликовне културе; - познавање психолошких и социолошких аспеката дететове личности, као и специфичности ликовног изражавања у односу на узраст; - широко опште образовање и култура; - дидактичко-методичке компетенције у области ликовне културе.

Треба напоменути да се ради о сложенем конструкту који оставља много простора за нова разматрања, те другачије расподеле, разграничења и повезивања. У складу са емпиријским истраживањем које је спроведено за потребе рада нагласак ће бити стављен на анализу дидактичко-методичких компетенцијама учитеља и наставника ликовне културе.

- **Компетенције планирања, програмирања и управљања наставом**

Планирање је важан део наставног процеса којим се остварују васпитно-образовни циљеви, а на основу препоручених програмских садржаја. Да би се добио целовит и прегледан програм неопходно је осмислити редослед свих садржаја имајући на уму смисаону и временску усклађеност. Без обзира на то о ком нивоу планирања се говори (годишњем, месечном или дневном), треба имати на уму усклађеност садржаја са циљевима, задацима и исходима који из њих произилазе. Овако конципирани програмски садржаји представљају тек полазну основу у даљем планирању наставника. Наводећи наставничке компетенције које се у савременој литератури спомињу, О. Гајић издваја планирање, програмирање и управљање наставом и учењем као посебно важне. Ове компетенције подразумевају „усклађивање садржаја, наставних стратегија и приступа са предзнањима, потребама и особеностима учења ученика, креирања наставног процеса, мотивација ученика, флексибилност, подстицање кооперативног учења итд.“ (2007: 73). О компетенцијама програмирања говори и П. Јанковић који их дефинише као осмишљавање и повезивање садржаја, процеса и активности, циљева и исхода образовања (2005). Говорећи о значају креативног приступа планирању у настави ликовне културе, С. Филиповић каже: „И најбоље конципиран програм у рукама наставника и васпитача који га примењују некритички и нестваралачки може да буде потпуни промашај“ (2011: 333). На основу чега наставник модификује понуђени план и програм? Поред основа програма, потребе деце и њихове ликовно-изражајне могућности треба да буду полазна тачка у планирању (Karlavaris, Kelbli, Stanojević-Kastori 1986: 35). То значи да наставник план свог рада треба да прилагоди специфичним потребама групе тј. одељења и индивидуалним карактеристикама и могућностима ученика. Наставник који брижљиво осмишљава свој рад, прати и вреднује своје и резултате својих ученика, и анализира претходне ситуације, креираће план који подстиче како развој дететовог ликовног израза тако и његове личности у целини.

Учитељ или наставник ликовне културе може се посматрати и као лице које управља наставом и организује ликовне активности. У организацији наставе он полази од основа програма, у намери да обезбеди оне услове који ће погодовати развоју дечијег ликовног стваралаштва. Наставник је дужан да у добро организованом средини подупре ученике, укључи их у активности и оријентише ка испуњењу циљева и задатака. Наставник са добрим организационим способностима поставља и разрађује циљеве, али у њихову реализацију интегрише своје сараднике – ученике. У таквој организацији ученик је упознат са програмом (зна шта и зашто ради), укључен је у заједничке одлуке и свестан своје улоге у остваривању циљева.

- **Компетенције потребне за успешно руковођење одељењем**

Настава се може посматрати и као социјални, дводимензионални конструктор који поред димензије садржаја има и димензију релација које се успостављају између учесника наставног процеса (према Костовић 2005). Аутори се слажу да од квалитета успостављених односа у многоме зависи успех васпитно-образовног процеса. Ако разред посматрамо као групу, онда наставника можемо посматрати као вођу те групе. Он као вођа треба да обавља две групе задатака: прва група задатака односи се на старање о члановима групе и њиховим складним односима; друга група задатака односи се на управљање групом и покретање чланова на рад. Добар вођа обе ове функције успешно обавља (Rot 2004: 379). Посматрано у разредном контексту, наставник има задатак да као вођа формира позитивну социоемоционалну климу, и да омогући остварење наставних циљева.

На остварење обе групе задатака утиче *стил руковођења* тј. *тип вођства* који карактерише понашање наставника. Тип вођства кључни је фактор у обликовању међуљудских односа, а најбоље се манифестује кроз комуникацијске односе. Према општеприхваћеној типологији, коју наводе прво К. Левин (Lewin), а потом Р. Липит (Lippitt) и Р. Вајт (White), постоје три типа вођства: *аутократско*, *демократско* и *laissez-faire*. Овом приликом дат је кратак преглед карактеристика аутократски, демократски и *laissez-faire* усмереног наставника (према Крнјацић 2007: 39). Аутократски оријентисан наставник сам планира и доноси одлуке, намеће групи своје циљеве, захтева круту дисциплину и беспоговорно прихватање правила, дистанциран је, често критикује ученике, а ретко даје похвале. Ученици су у оваквим околностима покорни, али ненаклони према наставнику, зависни и неспремни за сарадњу. Демократски оријентисан наставник планира и одлучује у договору с групом, кооперативан је, брине за ученике, а похвале и критике даје објективно. Ученици у оваквим околностима преузимају одговорност за своје поступке, независни су, воле да раде с наставником и мотивисани су за учење. *Laissez-faire* оријентисан наставник има потешкоћа у доношењу одлука и постављању циљева, не бави се ученицима и не подстиче их. Ученици су у оваквим околностима пасивни према својим обавезама, апатични, неспремни за сарадњу и поштовање школских правила.

Различити стилови вођења производе различито понашање како групе тако и појединца. Педагошка литература, али и васпитно-образовна пракса, наклоњени су демократском управљању разредом. Међутим нису сва будућа истраживања показала да демократски контролисана средина увек доводи до виших образовних постигнућа ученика. Па ипак, демократска атмосфера позитивно утиче на ставове ученика о школи

и учењу, али и на њихове емоционалне односе. Треба, међутим, додати да успех у руковођењу разредом не зависи само од стила вођења који наставник има, већ и од тога да ли је тај стил у сагласју са очекивањем ученика. Различити ученици различито реагују на обрасце понашања једног наставника (Krnjajić 2007: 40). И наставник и ученици су људи, интеракције се не могу увек предвидети, па наставник свој стил мора прилагодити одређеној ситуацији и индивидуалним карактеристикама ученика. Стил руковођења наставника утиче и на стварање адекватне социјалне компетенције ученика у оквиру споменутог модела *акционе компетентности*. До њеног формирања ће доћи уколико наставник подстиче ученике да износе своје мисли отворено, искрено, без страха да ће бити исмејани или критиковани, те инсистира на поштовању разлика у мишљењу и приступу. Стилом руковођења наставник може утицати на развој егоизма или индивидуализма, кретање амбиција, развој интересовања, стваралачки однос и стремљења (Гојков 2006: 47).

У блиској вези са појмом стил руковођења је и појам *васпитни стил*. Бавећи се овим појмом, С. Костовић га дефинише као интеракцију „дидактичких и васпитних компетенција наставника којима он креира климу (атмосферу, амбијент) у настави“. Елементи тако дефинисаног васпитног стила су: стил руковођења; стил комуникације; наставни стил у ужем смислу (стил организовања активности) и афективни стил. Дихотомије које из њих произилазе су следеће: ауторитарни или демократски стил руковођења; директивни или недирективни стил комуникације; нормативни или стил усмерен на решавање проблема; стил позитивне или негативне емоционалне атмосфере (2005).

У овом контексту појављују се и термини међусобно сличног значења: *социјална клима, социо-емоционална клима, разредна, емоционална или педагошка клима, атмосфера у настави...* Социо-емоционална клима значајно утиче на функционисање групе тј. одељења, али и на развој сваког члана понаособ. Различити типови социо-емоционалне климе у одељењу разликују се по међусобним односима и емоционалним стањима ученика. Да ли ће групом доминирати антагонистички или интегративни процеси, зависи од тога на који начин група контролише понашање својих чланова, што зависи од стила руковођења вође и управљања груном динамиком (Potkonjak, Šimleša 1989: 366). Правећи паралелу са васпитним стилем наставника, С. Костовић посматра социо-емоционалну климу кроз четири аспекта: социјалну атмосферу (односи у групи као последица стила руковођења); начин комуникације и интеракције (као последица стила комуникације); организационо-радна атмосфера (као последица стила организовања активности) и емоционална атмосфера (као последица афективног стила) (2005: 64).

У литератури се такође сусреће и концепт *заједнице за учење* којим се истиче да се учење дешава у оквиру групе људи који су међусобно социјално повезани и одговорни једни пред другима и пред групом. У оваквој заједници наставник није само вођа, већ је и особа која учи и поред које се ученици осећају лагодно и подржано (према Brofi 2015).

С обзиром на своје особености и циљеве, настава ликовне културе захтева посебно креативну атмосферу у којој ће преовлађавати међусобно поверење, поштовање и толеранција. Настави ликовне културе никако не одговара клима

конпетитије и отпора, већ продуктивна клима која ће омогућити афирмацију личности ученика - развоју дечијег ликовног стваралаштва не погодује строга и крута атмосфера, али ни атмосфера потпуне слободе (Karlavaris 1986). Наставник ликовне културе и учитељ морају балансирати између праћења и усмеравања ученика с једне, и развијања слободе и самосталности с друге стране. Сваки наставник [особито онај који остварује програме наставног предмета ликовна култура] мора имати вере у стваралачке снаге своје групе иначе неће бити у стању да реализује постављене циљеве (Potkonjak, Šimleša 1989: 366).

Да би се на часу ликовне културе створила подстицајна радна атмосфера, пожељно је да у разреду владају партнерски односи, кооперативност и тимски рад. „Веома је важна топла атмосфера, без нервозе и напетости у којој су деца слободна, могу да се крећу док раде, да слободно комуницирају међусобно. [...] Наставник треба да у ликовном кабинету ствара атмосферу која је емоционално слободна и флексибилна и да обезбеђује експериментални и подржавајући став“ (Филиповић 2011: 223). У таквим околностима – охрабрен и међу пријатељима – ученик ће моћи да развија своје креативне потенцијале, а изнад свега да ужива стварајући. Овакви услови обезбедиће успешан ток дететовог ликовног развоја, усклађен с његовим укупним развојем личности.

Односи и комуникација пре свега морају бити отворени – наставник је одрасли партнер који искрено и потпуно треба да учествује у заједничким активностима с децом (Каменов 1997: 26). Као партнер, он у организацију наставе укључује и своје сараднике – ученике. У таквој организацији и ученици и наставник имају своја права и дужности. Сразмерна расподела права и дужности ствара демократичну атмосферу у којој се лакше и здравије гради ауторитет и међусобно поштовање (Каменов 1997: 26-30). Ученици своје наставнике посматрају као целовите личности, као људе са својим врлинама и манама. Наставник у раду с децом не треба да порекне своју људскост, нити да се боји да ће искреним односом са ученицима изгубити контролу над разредом (Гордон 1998). Искрени односи, настају уколико уколико се наставник поистовети са својим ученицима и уколико ужива у њиховом друштву и заједничким ликовним активностима.

- **Комуникационе компетенције**

У досадашњем излагању више пута је споменута важност успешне комуникације, која је предуслов и важан чинилац у развоју других наставничких компетенција. У литератури се често скреће пажња на међусобну условљеност комуникационих и свих осталих компетенција, због чега им је на неколико наредних страна посвећена пажња у обиму који одговара оквирима овог рада.

Термин комуникација води порекло од латинске речи *communication* којом се означава саопштавање, веза, опхођење општење, додир... (Вујаклија 1986). Наука која се овим појмом бави, комуникологија, интердисциплинарна је, а поље њеног изучавања обимно је и разнолико. Дефиниције комуникације су бројне, а аспекти које обухватају разноврсни. У најширим оквирима комуникација је „форма вербалног и невербалног општења, интеракција на симболичком плану, размена информација међу људима помоћу знакова и симбола“ (Коковић 1997: 217). У процесу заједничких делатности комуникације укључују размену идеја, интереса, расположења, осећања...

међу учесницима (Ђорђевић 2004: 40). Комуникација се може дефинисати и као „узајамна размена значења међу људима, која се првенствено одвија преко језика и могућа је само у оном степену у коме појединци имају заједничка сазнања, потребе и ставове (Mandić 2003: 59). Захваљујући комуникацији човек не само да богати и развија свој живот, већ и спроводи акције, развија производне снаге, ствара културу и сложене системе односа и институција (Rot 2004: 192). Међутим, ваља нагласити да комуникација не подразумева само размену информација, већ претпоставља и понашање људи у њиховим међусобним интеракцијама. Комуникација је много више од говора – то је „заједничка игра људи, који жељама заједно продукују нешто ново“ (Anđevski 2008: 10). У тој „игри“ тешко је раздвојити изговорено од неизговореног – вербална и невербална комуникација тесно су повезане и испреплетене, али је за успешно споразумевање важно да буду конгруентне и усклађене.

Комуникација је слојевит и вишесмеран процес, те не чуди што није увек и успешан. Шта проузрокује сметње и неуспех у комуникацији? Комуникација се увек састоји из следећих елемената: пошиљалац поруке – порука – прималац поруке, а проблем настаје када учесници у комуникацији не придају изговореним речима или невербалним сигнаlima исто значење (према Anđevski 2008). Губици информација, неспоразуми и потешкоће које при томе настају могу знатно умањити квалитет комуникације. Споменуте сметње ипак не треба да обесхрабре учеснике у комуникацији. Значај и могућности споразумевања су изузетне, а човек располаже средствима да ове сметње препозна и умањи. Сваки разговор може деловати разорно или подстицајно, а ефекат највећим делом зависи од воље учесника и одабира врсте разговора. Оно што је можда кључно за успех комуникације јесте да „ни особа А, која емитује, ни особа Б, која прима поруку, не буду објекти, него субјекти који активно учествују у комуникацији“ (Mandić 2003: 66). Учесници у разговору су изнад свега људска бића која имају потребу да се изразе и изнесу своје замисли и осећања, али и да буду саслушани и прихваћени. У литератури се наводи низ средстава и поступака који комуникацију могу учинити пријатнијом и сврсисходнијом. Једно од могућих решења јесте прецизно дефинисање и формулисање циљева и структура разговора које захтева ангажовање свих учесника комуникације (Anđevski 2008). Поред дијалога, ово ангажовање подразумева и активно слушање својих саговорника, које обезбеђује двосмерну комуникацију и истинско разумевање. Активно слушање, уз емпатију и способност опажања других, омогућава да боље схватимо и прихватимо саговорника, те унапредимо односе. У основи већине предложених стратегија налазе се четири златна правила комуникологије: флексибилности, вештина, поштовања саговорника и тимског рада (Mandić 2003: 9) која могу представљати и кључ успешне комуникације у васпитно-образовној пракси.

Свака професија има своје комуникацијске оквире унутар којих, поред општих правила успешне комуникације, владају и неке специфичне законитости. Наставнички позив један је од оних који захтевају висок ниво оспособљености у области комуницирања и међуљудских односа уопште. Комуникација се налази у самој основи образовања, она је истовремено и средство и циљ наставног деловања. За успех

васпитно-образовног процеса неопходно је да у комуникацији учествују ученици, наставници, стручни сарадници, управа школе, те родитељи ученика. Начин и квалитет комуникације учесника процеса значајно утичу на остваривање крајњих васпитних и образовних циљева и задатака. Зачеци овог процеса заправо се и налазе у свакодневној комуникацији која је од давнина била усмерена на преношење знања и вештина младима.

Појам педагошка комуникација ближе и прецизније објашњава начине и облике споразумевања у школи, а уведен је због значаја и специфичности комуникације у васпитно-образовном раду. Научна испитивања педагошких комуникација новијег су датума и остављају много простора за даљу анализу и расветљавање овог феномена. Иако комуникација у васпитно-образовним условима поштује опште карактеристике социјалних интеракција, поседује и одређене дидактичко-методичке особености (Стојановић 2006). Педагошку комуникацију пре свега карактерише „наменско, усмерено усвајање одређених информација“ (Ђорђевић 2004: 43). Комуникација у васпитању подразумева саопштавање, примање информација и њихово преношење, размену порука и успостављање односа, начин ослобађања и споразумевања између учесника у васпитно-образовном процесу (Пијановић 1996: 244). Стога, педагошко комуницирање мора бити брижљиво планирано и осмишљено од стране наставника, а усмерено ка усвајању нових знања и развоју личности ученика.

Током различитих периода развоја педагошке мисли мењао се положај учесника васпитно-образовног процеса, те и улога комуникације у настави. Н. Трнавац у једном раду износи своје виђење три последње велике педагошке епохе, тј. концепције васпитања које се међусобно разликују управо по функцији, врсти и третману међусобног комуницирања учесника васпитног процеса. Ова класификација на веома јасан начин прати развој и улогу педагошке комуникације. Прва концепција је Хербартова – доминирала је током 19. и почетком 20. века, и покушала да одговори на питање „шта треба да ради наставник?“. Друга концепција је Дјуијева - доминирала је крајем 19. и током 20. века, и покушала да да одговор на питање „шта треба да ради ученик?“. Трећа концепција појављује се као део тзв. *трећег вала* у другој половини 20. века и тек улази у васпитно-образовну праксу. Она се води идејом да „васпитање није, ни само оно што ради наставник, ни само оно што ради ученик“, већ њихова интеракција и комуникација. Срж ове интерактивне педагогије или педагогије комуникације јесу међуљудски односи. Нажалост, код нас се ове педагошке идеје примењују без адекватне теоријске подлоге, те долази до њиховог погрешног тумачења и искривљења, напомиње аутор (Трнавац 2004: 55).

По мишљењу Ј. Ђорђевића наставу треба схватити као процес и међусобно прожимање активности наставника – поучавања и активности ученика – учења, које се реализује кроз интеракцију и комуникацију, па је сходно томе важан услов успешне наставе „свесна и активна сарадња наставника и ученика, које повезује заједнички циљ – стварање одређених промена у личности ученика“ (2004, 38-39). Да би комуникација била могућа неопходно је да наставник и ученици имају заједнички репертоар комуникацијских знакова и понашања, при чему наставник мора имати у виду да је

способност комуницирања код деце и одраслих различита, те да своју комуникацију мора прилагодити узрасту ученика (Neill 1994: 25). Наставник је заправо мост између света одраслих и света деце, а да би та спона била успешна његова комуникација с ученицима мора бити заснована на поштовању основних демократских начела комуницирања. Најважније међу њима јесте поштовање саговорника које, уз развијену толеранцију и прихватање, отвара врата добре комуникације између наставника и ученика. Конфликти су у свакој међуљудској интеракцији неизбежни, па постоје и овде, али је њихово разрешење далеко једноставније уколико постоји емпатија и искрен однос међу учесницима.

Аутори наводе различите факторе који утичу на смањење ефикасности споразумевања у наставном процесу, као и препоруке за њихово превазилажење. По мишљењу Ј. Ђорђевића значајно место има добра комуникациона структура која подразумева много интеракције и велики број комуникационих контаката између наставника и ученика, и ученика међусобно. Честе интеракције и интензиван контакт са наставником нагоне ученике да се ангажују и активно учествују, да од пасивних посматрача и слушалаца постану покретачи разговора. Аутор, међутим, напомиње да је за овакву комуникациону структуру пожељан рад у мањим групама, као и адекватан просторни распоред ученика (2004). Унапређењу педагошке комуникације може допринети и остваривање екокомуникације која подразумева да наставник користи емпатијске способности како би своје ученике упознао, разумео, волео и прихватио онаквим какви јесу (према Јанковић 2005: 301-302). Једна од препорука јесте и усклађивање времена које наставник и ученици проводе говорећи, односно слушајући. Резултати добијени у оквиру пројекта *ORACLE* 1980. године показали су да наставници 78% времена посвећују вербалном комуницирању, док ученици чак 84% времена говорно не учествују. Овакво несразмерно ангажовање пасивизира ученике, доводи до симптома досаде и повећава шансу за испољавање неадекватних облика понашања. Овде се никако не оспорава улога наставника као предавача и преносиоца информација, већ се указује на то да се процес преношења знања може унапредити интензивнијим учешћем ученика (према Neill 1994: 14). Наставник може интензивирати учешће својих ученика постављањем промишљених и сврховитих питања која ће подстаћи ученике да дају несвакидашње одговоре, али и да сами упуте питања наставнику. Тиме што постављају питања, саговорници користе креативност и знање других учесника, чиме унапређују своја промишљања (Andevski 2008: 92). Поред подстицајних порука и питања, неопходно је да постоји и развијена култура слушања јер „ни најбољи говорник без слушаоца не може да оствари свој основни циљ – да успешно пренесе одређени садржај“ (Марковић 2005: 725). Дobar слушалац као најделотворније примењује тзв. активно слушање које, као супротност пасивном слушању тј. ћутању, обезбеђује ученику доказ и повратну информацију да га наставник разуме (Гордон 1998: 48). Не треба занемарити ни важност невербалних знакова за успешну споразумевање и сарадњу у настави - у сложеној разредној ситуацији наставник својственим невербалним знацима одржава пажњу ученика, означава фазе у излагању, указује на могуће потешкоће у градиву, показује интересовање за ученике и њихове проблеме, подиже занимање и ентузијазам током часа, показује да је сигуран у себе, миран и опуштен (Neill 1994). Поједини аутори истичу и значај хумора у комуникацији, као средства за ублажавање стреса са којим се и наставници и ученици

свакодневно сусрећу. Адекватан хумор, искоришћен у правом тренутку, може помоћи наставнику да ефикасно управља разредом и створи позитивну социоемоционалну климу која ће подстаћи флексибилно мишљење ученика (Кrnјajić 2007). По мишљењу Т. Гордона (Gordon) за превазилажење проблема у комуникацији веома је важно препознати ко „поседује проблем“. Износећи искуства и резултате програма *Teacher Effectiveness Training (TAT)* који је у САД-у започет још 1966. године, аутор даје препоруке на који начин наставници на часовима могу повећати време проведено у продуктивном преношењу знања, а смањити време проведено у решавању проблема. Уколико ученик има проблем који му ствара потешкоће, наставникова улога је да га саслуша и прихвати, те да му помогне да се развија и самостално решава своје проблеме. Уколико обе стране имају проблем који узрокује конфликт, аутор нуди модел решавања конфликта без губитника где учесници заједно трагају за прихватљивим решењем (МОДЕЛ III). Овакво решавање сукоба захтева да се превазиђу блокаде у комуникацији и да се уложи пуно труда у усавршавање комуникационих вештина, али су резултати до којих се може доћи драгоцени (1998).

Иако су карактеристике педагошке комуникације опште, сваки наставник своју комуникацију прилагођава дидактичко-методичким особеностима свог предмета, у овом случају наставе ликовне културе (Vojvodić 2013). Флексибилну и спонтану атмосферу, каква погодује настави ликовне културе, може да обезбеди само флексибилан и демократски оријентисан наставник који са својим ученицима непосредно комуницира и гради однос пун поверења и поштовања. Комуникацијски компетентан учитељ [наставник] употребљава поступке који доводе до интеракције и сарадње, међусобног уважавања и саосећања, веће активности и конструктивнијег решавања проблема, он подстиче креативно понашање ученика јер је и сам креативан (Janković 2005: 302). Све ово је од посебног значаја у процесу ликовног изражавања.

Специфични захтеви у погледу комуникационих вештина учитеља и наставника ликовне културе потичу од *два облика комуникације* која се одвијају на часовима ликовне културе. Између ученика и наставника води се с једне стране вербална комуникација, док се с друге стране води ликовна комуникација. Ови различити видови комуникације одвијају се паралелно и зависе један од другог. „Почетак комуникације налази се већ у првом дечјем покушају да за своју нејасну шару нађе назив...“ каже С. Филиповић (2011: 227). Путем ликовног изражавања дете комуницира са светом око себе, а потреба да изнесе своје мисли и осећања временом расте. Символи у дечијим ликовним радовима откривају како се дете односи према свету који га окружује и како се тај однос мења. Дете путем цртежа, као облика невербалне комуникације, саопштава оно што речима не може или не сме, а наставник је тај који поруку треба да препозна и уважи у даљој комуникацији. С друге стране, развој комуникационих способности директно утиче на дечје стваралачко изражавање чинећи га богатијим и садржајнијим. Зато добра вербална комуникација води ка доброј ликовној комуникацији (Филиповић 2011: 227). По Б. Карлаварису ликовно васпитање и јесте усмерено у два правца: ка обликовању визуелне културе и ка обликовању ликовне културе. Формирање ликовне културе подразумева развијање способности

примања и обликовања естетских порука, док формирање визуелне културе подразумева развијање способности визуелног комуницирања и стицања информација и сазнања (према Филиповић 2011: 33). Пажљив и отворен разговор, може помоћи да ова два процеса буду међусобно усклађена и условљена. Овакав разговор има за циљ да усмери ученике на маштовито и неконвенционално решавање ликовних проблема. Разговор који је прилагођен могућностима деце охрабриће их да изнесу нове и несвакидашње идеје, али и повратити самопоуздање онима који из страха или бригае беже у стереотипе (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Кроз дијалог и дискусију ученици ће бити ангажовани и подстакнути да сами трагају за информацијама, да проналазе и решавају проблеме, да развијају своје мисаоне потенцијале и креативне способности, флексибилност и самосталност. Не треба заборавити да се овим путем развијају и ученикове комуникацијске и социјалне вештине, те укупне интерперсоналне компетенције.

- ***Познавање теорије и праксе ликовне културе***

Наставник са добрим организационим способностима, способностима за тимски рад и развијеним комуникацијским вештинама има предиспозиције да постане успешан наставник. Но, познавање теорије и праксе наставног предмета који предаје је од посебног значаја. Наставник мора добро да познаје матичну област, као и њене везе са другим дисциплинама, како би могао да систематски и плански реализује циљеве и задатке датог наставног предмета. Под познавањем матичне области подразумева се познавање уметничког наслеђа, познавање својства и могућности ликовних техника и материјала и познавање теорије форме. Међутим, важно је да наставници ликовне културе и учитељи буду упознати са основама методике ликовног васпитања и образовања, са њеним појмовима, предметом, циљевима и задацима, као и њеним односом са другим наукама и ликовном уметношћу. Поред овог, С. Филиповић наводи да је добро да наставник буде упознат са стиливима васпитања насталим на основу хуманистичког приступа који карактерише савремену школу, али и са *Новом концепцијом ликовног васпитања* Б. Карлавариса (Филиповић 2011). Како се ликовна култура стиче и развија на два начина – путем практичног ликовног рада и путем теоријских сазнања – наставник мора познавати и практични и теоријски аспект овог предмета. То значи да, поред познавања струке коју предаје, он мора бити упознат и са ликовно-уметничком праксом. Пожељно је да се наставник и сам бави ликовним стваралаштвом, да посећује изложбе и прати актуелна дешавања на пољу уметности.

Свакако да је за квалитет наставног процеса кључно да наставник стечена теоријска и практична знања на прави начин користи у актуелној пракси. Иако је неопходно да наставник поседује одређена знања из наведених области, његове компетенције се ту не исцрпљују – он мора познавати начине и поступке да ова знања на адекватан начин прилагоди и пренесе ученицима у циљу развијања ликовне културе, дивергентног мишљења и стваралачких потенцијала. Треба напоменути колико је важно да се наставник континуирано стручно усавшава, посебно у области уметности и педагошког рада, стиче нова знања и примењује их у настави.

- ***Познавање психолошких и социолошких аспеката дететове личности, као и специфичности ликовног изражавања у односу на узраст***

Раније је речено да се наставник у раду мора руководити узрасним особеностима групе и сваког детета понаособ. Да би ово постигао, он мора да познаје психолошке, емоционалне и социјалне аспекте развоја дететове личности, али и да препозна своју улогу у том процесу. Поред поменутих знања, наставници ликовне културе и учитељи морају бити упознати са функцијом ликовног стваралаштва у развоју личности детета. Доприноси ликовног стваралаштва појединим аспектима развоја дететове личности су изузетно значајни, а С. Филиповић, како је већ речено, посебно издваја следеће аспекте: развој чула и физички развој, когнитивни развој и развој интелигенције, социо-емоционални развој, развој стваралачке комуникације, развој креативности, естетски и ликовно-обликовни развој, као и развој критичког мишљења и естетских критеријума (Филиповић 2011: 19-53).

Наставници, такође, морају бити упознати и са карактеристикама и специфичностима развоја дечијег ликовног изражавања у односу на узраст. Говорећи о ритму развоја дечијих ликовних способности, С. Филиповић истиче да је развој детета интегрални процес у оквиру ког препознајемо стадијуме или фазе у развоју дечијег ликовног израза. Фазе које наводе В. Левенфелд (Lovenfeld) и Б. Карлаварис, а на које се у свом раду ауторка ослања, теку код све деце континуирано, али различитом брзином, те их треба узети условно. Иако програме наставе ликовне културе остварују у школама, наставници би требали да буду упознати и са фазама развоја карактеристичним за предшколски узраст (*стадијум шкрабања и прешематски стадијум*), како би успешно пратили наредне фазе карактеристичне за школски узраст (*стадијум шеме, стадијум почетног реализма, стадијум визуелног реализма и стадијум свесног обликовања*) (Филиповић 2011: 54-127). Фазе развоја могу бити добар показатељ бројних промена кроз које деца у школском узрасту пролазе, а уколико је наставник са овим фазама упознат и уколико их адекватно тумачи, може помоћи у превазилажењу унутрашњих сукоба са којима се ученици сусрећу.

- ***Широко опште образовање и култура***

Без обзира на наставни предмет који предаје, наставник би требао да поседује широко опште образовање и културу. Он ученицима треба да послужи као узор, између осталог, и својим знањем. Не само да мора да познаје област коју предаје, већ своја стручна знања мора да повезује са наставним садржајима других предмета, са различитим научним областима и уметничким дисциплинама, као и са свакодневним искуством. Широко опште образовање може да помогне наставнику да успостави корелације, те да омогући ученицима да интегративно посматрају и проучавају свет. Свакако да му општа знања могу омогућити да одговори на бројна питања ученика или, бар, да их упути где одговоре могу наћи. Б. Карлаварис наглашава колико је значајно да наставници ликовне културе [и учитељи] поседује широку општу културу, али и правилну ликовну оријентацију која из ње произилази (1960: 48). Пошто њихова улога није само да ученике уведу у област стваралаштва, већ и у свет који их окружује, пожељно је да буду широко образовани и информисани, како у области струке, тако и општих питања из домена културе, науке, рада и живота људи.

2.3.3.4. Дидактичко-методичке компетенције учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе

Да би успешно пренео своја теоријска и практична знања, неопходно је да наставник поседује и дидактичко-методичке компетенције. Да би наставни процес био успешан, неопходни су добро припремљени наставници високе стручности и дидактичко-методичке културе (Вилотијевић 2000:122). У стручној литератури сусрећу се различита схватања и дефиниције овог појма. П. Јанковић напомиње да се у стручној литератури појављује релативно мали број истраживања која за тему имају педагошко-дидактичке способности наставника. Као разлог наводи да је ове способности тешко одвојити од целине личности, као и да није у потпуности јасно дефинисано шта се под њима подразумева (1994). С. Кркљуш стварање одговарајућих дидактичко-методичких услова сматра важном активношћу наставника. Ови услови омогућавају да се ученичке активности изразе као аутентичне и стваралаче, те допринесу осамостаљивању ученика (1998). С. Костовић о дидактичким компетенцијама говори у контексту интерактивне наставе тј. наставе као социјалног система. Она суштину наставникове дидактичке улоге види у следећем: учинити наставне садржаје приступачне ученицима и учинити ученике осетљивим према усвајању наставних садржаја. Своје идеје заснива на развојно-когнитивистичкој теорији Л. Виготског и педагошким импликацијама исте Н. Игњатовић-Савић: основна улога наставника јесте да делује у *зони наредног развоја* тј. да са ученицима делује путем комплементарних активности. Наставник тако код ученика подстиче оне психичке процесе који још не постоје, али који се могу појавити ако се обезбеде адекватни услови за учење. Овако заснована настава имплицира две димензије дидактичких компетенција: дидактичко-психолошке и дидактичко-педагошке. Прва димензија подразумева способност наставника да екстернализује свој процес резонувања и организовања знања нудећи тако ученицима метакогнитивне стратегије. Друга димензија подразумева способност наставника да процени и евалуира ниво функционисања сваког ученика, те прилагоди своје поступке и интервенције, и да подстиче когнитивну размену и кооперацију међу ученицима. Ауторка верује да захваљујући дидактичким компетенцијама наставник може да испуни следеће задатке и функције: самосталност и флексибилност у приступу; одговорност у избору наставних садржаја којима очекује да постигне предвиђене исходе; креативност у начину стварања ситуација учења и разумевање природе учења; способност за креирање наставних стратегија; преиспитивање и вербализовање сопствених метакогнитивних стратегија; иновативност у налажењу подстицајних и активних поступака; преиспитивање и увођење нових форми и модела евалуације рада (према Kostović 2005).

Узимајући у обзир особености наставе ликовне културе о којима је на претходним странама било речи, може се рећи да је наставник дидактичко-методички оспособљен у области ликовне културе уколико: - *познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу*; - *познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)*; - *познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу)*; - *плански користи различита дидактичка средства*

(попут уџбеничка, стручне литературе и опреме за рад); - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрастним и индивидуалним могућностима ученика); - познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза (како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају); - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима. Сваки од наведених аспеката дидактичко-методичких компетенција биће анализиран на наредним странама.

а) Познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу

Веома је важно да наставник препознаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања у целокупном развоју личности ученика. Добро је да буде упознат са променама и еволуцијом схватања о улози ликовног васпитања и образовања, те у том контексту посматра његову развојну функцију, о којој је раније било речи. По мишљењу С. Филиповић, ликовно васпитање и образовање има и значајну улогу у процесу комуникације - путем продуката ликовног стваралаштва дете открива оно што путем вербалне комуникације није у стању или могућности да саопшти. Једна од улога, наводи ауторка, јесте и неговање естетског сензибилитета и изградња трајне потребе за стваралачким и конструктивним деловањем у сопственој средини (2011: 24). У складу с тим, настава ликовне културе омогућава да ученици развијају толеранцију, да уважавају различите начине мишљења и изражавања, али и да доносе одлуке у ситуацијама када нема стандардних одговора (Кораћ 2013: 34).

У складу с тим потребно је да наставник познаје циљеве и задатке ликовног васпитања и образовања. Основни циљ свакако је развијање креативности и стваралачких потенцијала ученика. Међутим, један од примарних циљева јесте и развој дивергентног мишљења ученика, као и способности да путем ликовног језика и медија комуницира са светом који га окружује. Овако дефинисани циљеви у складу су са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања по којој свако дете поседује стваралачки потенцијал који се низом поступака може неговати и развијати. На овај начин у обзир се узима и једна од најважнијих функција ликовног изражавања – комуникација и споразумевање.

Такође је важно да наставник буде свестан своје улоге у неговању стваралачког изражавања деце и младих. У складу с тим наставник мора бити упознат са општим и специфичним компетенцијама које му могу помоћи у процесу јачања сопствене улоге у области ликовног васпитања и образовања, али и бити спреман да их надограђује и развија кроз процес континуираног стручног усавршавања. Пожељно је да наставник препознаје важност не само компетенција које се односе на познавање матичне области и предмета, већ и оних које се односе на подучавање и учење, пружање подршке

развоју личности ученика, као и комуникацију и сарадњу (према *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја 2011*).

Све наведено упућује на закључак да ликовно васпитање и образовање, као и настава ликовне културе, играју важну улогу у еманципацији личности ученика, те у изградњи бројних ученичких компетенција неопходних за остваривање активне улоге у савременом друштву, а да наставници морају бити свесни своје улоге у овом сложеном процесу.

б) Познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)

Моделовање наставног процеса подразумева велики број веома различитих елемената са којима наставник треба да буде упознат како би их користио у складу са циљевима, задацима и садржајима часа. Такође, пожељно је да наставник познаје и критички примењује интерактивне иновативне моделе развијајуће наставе (Вилотијевић, Вилотијевић 2008), међу којима неки, попут индивидуализоване и проблемске наставе, посебно одговарају особеностима наставе ликовне културе. Различити садржаји захтевају примену различитих приступа, метода и облика рада, а од наставника зависи хоће ли одабрати и применити адекватне.

Пожељно је да у настави ликовне културе наставник познаје и примењује приступе и методе који су у складу са аспектима савремене васпитно-образовне праксе, те се у том контексту посебно издваја проблемски приступ (Филиповић 2017). Његова примена утиче на развој дивергентног мишљења и креативности, али и на развијање иницијативе, индивидуалности и истраживачког духа код ученика. Проблемски приступ у настави ликовне културе подразумева постављање, откривање и решавање ликовних проблема кроз истраживачки рад. Овај истраживачки рад подразумева самосталност и висок ниво ангажовања ученика, али и адекватно усмеравање наставника у виду мотивисања и подстицања.

Облици рада подразумевају начин организације активности и односа између наставника и ученика у наставном процесу. Индивидуализовани облик рада највише одговара специфичностима наставе ликовне културе и у складу је са аспектима савремене васпитно-образовне праксе (Филиповић 2017). Он омогућава прилагођавање индивидуалним особеностима и способностима ученика у погледу темпа рада, одабира ликовних техника и материјала, сложености задатка, услова рада итд. Индивидуализовани рад подразумева да сваки ученик или група ради према својој замисли и својим темпом, али и да остварује интеракције, размењује искуства и сарађује са осталим учесницима наставног процеса.

Добра артикулација часа такође спада у један од важних фактора у успешној реализацији наставног процеса. Уводни део часа најчешће подразумева већу активност наставника - наставник често уводи ученике у проблем којим ће се бавити или им даје одређене инструкције за рад. Ипак, пожељно је да ученици буду укључени и ангажовани у овом делу наставног процеса, а да наставник заузме позицију сарадника који ученике као равноправне партнере укључује у предвиђене активности. Након уводног дела часа ангажовање ученика расте – ученик постаје носилац сопственог развоја. Стваралаштво има смисла једино уколико се ученику омогући да слободно

ствара, уз наставникову подршку која не сме попримити форму грубог мешања или давања готових решења. Ученици имају потребу да им наставници помогну у проналажењу сопственог стваралачког израза, кроз мотивацију и подршку, али не и контролисање. Дакле, развоју дечијег ликовног стваралаштва не погодује ни строга атмосфера, али ни атмосфера потпуне слободе како је већ раније речено (Karlavaris 1986). У завршном делу часа пожељно је извршири евалуацију остварености резултата, што се у настави ликовне културе најчешће врши кроз анализу дечијих ликовних радова. Важно је да у овај процес буду укључени и ученици, те да анализа буде афирмативна и да протекне у атмосфери која одише поверењем и топлином.

в) Познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу)

Ликовна уметност представља основни извор садржаја ликовног васпитања и образовања и обухвата теорије обликовња, историју уметности и ликовну критику, технологију ликовних материјала, као и ликовно-уметничку стваралачку праксу (Филиповић 2011: 16). Наставник би требало да буде упознат са сваким од ових садржаја у односу на матичну област. Једна од улога наставника ликовне културе и учитеља јесте упознавање ученика са уметничким наслеђем, са различитим ликовним техникама и материјалима и могућностима њиховог коришћења, као и са знањима из области теорије форме. Такође је веома важно да наставник буде оспособљен за планирање васпитно-образовног рада које се врши на основу програмских садржаја. Наставник програму треба да приступи критички, те да га модификује на стваралачки начин.

Како би у раду са ученицима одабрао ликовна дела која ће обезбедити богата и разноврсна искуства, те код ученика развијао потребу за уметношћу и естетске критеријуме, наставник мора познавати остварења ликовне уметности. Дакле, није довољно да наставника познаје садржаје из области историје уметности, већ и да их компетентно примењује у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика, о чему ће касније бити више речи.

Један од услова за ликовно изражавање представља и познавање својстава и начина употребе различитих техника и материјала. Изузетно је велик број ликовних техника и материјала које је могуће користити у ликовном стваралаштву деце, али је веома важно да њихова употреба буде у функцији изражавања идеја и осећања (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 207-208). Иако је одређена спретност у руковању прибором и материјалима потребна, она није сама себи сврха. Њихова улога јесте да деци олакшају стваралачки процес, да им омогуће да своје замисли и жеље изразе неспутано и без препрека. Стицање вештина не сме бити примарни циљ наставе ликовне културе, те потиснути стваралачки процес. Иако избор ликовних техника и материјала мора бити усаглашен са програмским садржајима, он мора пратити и потребе конкретних ученика са којима наставник дате садржаје реализује. Приликом одабира важно је да наставник води рачуна о узрасним и индивидуалним могућностима ученика. Иако је неопходно да наставник поседује одређена практична знања из ове области, његове компетенције се ту не исцрпљују – он мора познавати и

узрастне могућности и потребе ученика у односу на ово подручје. Такође је потребно да наставник буде упознат са индивидуалним способностима и склоностима ученика, те да у договору са њим изабере материјал који ће најпуну изразити ученикову замисао. Такође је важно да наставник упознаје ученике са различитим материјалима и да се не усредсреди само на поједина подручја и технике. Након што се упознају са изражајним могућностима класичних ликовних материјала и стекну извесне вештине, ученицима је потребно понудити нове и необичне материјале. Увођење оваквих материјала захтева интелектуално и емоционално ангажовање ученика, што има изузетну драж и васпитни значај. Разноврсни материјали, који одговарају могућностима, потребама и интересовањима ученика, побудиће њихову радозналост, навести их да промишљају, истражују и експериментишу. Уколико имају довољно времена да се играју материјалом и да испробавају његове могућности, деца ће задовољити своју потребу за стварањем нечег новог и развити читав низ драгоцених емоција (Karlavaris, Kelbli, Stanojević-Kastori 1986). Међутим, избор материјала не сме бити ни сувише велик како деца не би површно прелазила с једне на другу врсту и како би имала времена да се поступно упознају са сваким (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 216). Честе промене задатака онемогућавају ученика да темељно истражи визуелне карактеристике одређеног медија (Arnhaјm 1998). Рукујући прибором и материјалима, посебно онима са којима се сусреће први пут, ученик ће можда наићи на потешкоће и затражити помоћ наставника. Помоћ и савет не треба да изостану, али не смеју попримити облик интервенција и наметања.

Теорија ликовне форме бави се делима ликовне уметности као уметничким обликом, те остављајући по страни тематски, садржајни, идеолошки и историјски аспект ликовног дела, анализира форму преко које се оно манифестује (Graovac 1968). Важно је да наставник буде упознат са законитостима које владају у простору и законитостима организације форме који су у тесној вези са опажањем, структурирањем и осмишљавањем (Mitrović 1974).

Ликовна култура стиче се и развија на два начина – путем теоријских сазнања и путем практичног ликовног рада, па наставник мора бити упознат и са ликовно-уметничком праксом. У том контексту пожељно је да наставник прати актуелна дешавања на пољу уметности, али и да сам буде укључен у актуелну ликовно-уметничку праксу.

г) Плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад

Дидактичко-методичку оспособљеност наставника чини и његова оспособљеност за одабир наставних средстава у складу са циљем часа, карактеристикама ученика, њиховим интересовањима, склоностима и контекстом у ком се час реализује (Кораћ 2013: 98). У настави ликовне културе наставна средства најчешће обухватају различите врсте визуелних материјала која ученицима помажу у савладавању ликовних проблема са којима се сусрећу. Важно је да наставник буде упознат са различитим врстама дидактички обликованих наставних средстава, као и са њиховим особеностима како би одабрао она која у највећој мери одговарају потребама

ученика. Наставна средства, такође, играју значajну ulogu у опремљености и естетском уређењу школског простора.

Уџбеник је једно од основних дидактичких средстава које одређује обим и ниво знања у оквиру садржаја предвиђених планом и програмом. Уџбеник пружа основне смернице у настави ликовне културе, како ученицима тако и наставницима. Одабир уџбеника који ће наставник користити је сложен поступак, а разлози и критеријуми за одабир одређеног уџбеника су различити и бројни. Савремена методика ликовног васпитања и образовања истиче ангажовање ученика као једно од суштинских својстава квалитетног уџбеника. Ово подразумева да је уџбеник прилагођен узрасним карактеристикама, способностима и потребама ученика, и у складу с тим добро методички конципиран. То значи да су садржаји у уџбенику дати јасно, прегледно и систематично, те да уважавају методичке захтеве предмета. Такође, не може се замислити добар уџбеник за ликовну културу без квалитетних илустрација и репродукција уметничких дела. Репродукције морају бити одабране пажљиво како би подстакле ученике на решавање ликовних проблема, али и пружиле естетски доживљај. У уџбеницима се често налази на идеје и предлоге како се неки ликовни проблем може решити. Међутим, ове предлоге наставник никако не сме схватити као готова решења, већ као подстрек у проналажењу сопствених креативних решења.

Стручна литература представља драгоцен материјал у планирању ликовних активности на часовима ликовне културе. Стручна литература наставницима треба да послужи као ослонац у трагању за сопственим решењима и поступцима којима ће унапређивати свој рад и рад својих ученика. Коришћење разноврсне и адекватне стручне литературе представља и један вид континуираног стручног усавршавања наставника. Приручници, који обично прате уџбеник за ликовну културу, садрже тумачења и препоруке за унапређење наставног процеса и представљају базично дидактичко средство, те не могу бити једини извор информација, већ само полазна основа за даље трагање и стручно усавршавање. Ликовна уметност је основни извор садржаја у ликовном васпитању и образовању, па су књиге из области теорије ликовне уметности, историје уметности и технологије ликовних материјала неизоставан део у планирању наставе. Свакако се не сме заборавити ни стручна литература из области методике ликовног васпитања и образовања, дидактике, педагогије и развојне психологије која наставницима нуди широк дијапазон информација и знања неопходних за рад са децом и младима.

д) Познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама

У складу са предвиђеним циљевима и задацима, као и садржајем који се обрађује, наставник одабира адекватну тему, тј. мотив који ће ученици кроз практичан рад обрађивати. Одабир тема у ликовном васпитању и образовању је веома важно питање коме је посвећено доста простора у стручној литератури. Важно је да наставник буде упознат са критеријумима и поступцима за избор тема које ће деловати подстицано на ликовно стваралаштво ученика. Тема треба да буде подстицајна и за мисаону и за ликовну обраду, али и усклађена са узрасним особеностима ученика,

њиховим интересовањима и искуствима, као и индивидуалним карактеристикама (Филиповић 2011).

Адекватним и заједничким одабиром мотива, кроз разговор и визуелни подстрек, наставник може „отворити“ низ тема. Један од начина да заинтересује ученике за одређену тему јесте да се ослони на наративни или литерарни предложак, или да поведе разговор који се надовезује на њихово лично искуство. Пажљив и отворен разговор, у ком деца могу да изнесу своје идеје и недоумице, може их нагнати на размишљање и довести до маштовитих и неконвенционалних решења. Снажан подстрек могу дати и визуелни предлошци попут адекватно одабраних уметничка дела или фотографија које приказују сцене из живота и окружења. Можда најјачи доживљај изазваће лично искуство ученика и интиман доживљај простора у ком бораве: игра у парку, велики одмор у школи, шетња шумом, посета зоолошком врту... Дететова интеракција са околином може побудити његову машту и имагинацију и подстаћи га да изнедри аутентична ликовна решења.

Веома је важно да ученици буду укључени у одабир тема. Нуђењем више адекватних тема, наставник усмерава ученике, али им оставља слободу избора и препушта коначну одлуку. Ученицима такође треба оставити могућност да се међу понуђеним темама не одлуче ни за једну, већ да предложе и изнесу сопствену замисао. На овај начин поштује се слобода као један од основних принципа ликовног стваралаштва, а ученици постају равноправни партнери у моделовању наставног процеса.

ђ) Зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова

Неизоставан део наставе ликовне културе је и процењивање, вредновање и награђивање продуката дечијег ликовног стваралаштва. Ово је сложен процес који омогућава евалуацију остварених резултата, како код ученика, тако и код наставника. Задатак наставника је да континуирано прати и бележи развој својих ученика, те да на основу својих запажања планира даља усмеравања и начин подршке. Да би подршка била адекватна, потребно је да наставник води евиденцију о свим важним појавама и променама у ликовним активностима својих ученика. О раду и напредовању ученика наставник води тзв. педагошку документацију која може садржати мапе радова, податке о ликовним радовима ученика, али и запажања о њиховом ликовно-обликовном развоју, општем ангажовању и уоченим социо-емоционалним променама.

Критеријуме за вредновање треба изводити пре свега из процеса, а не из продукта (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 225-227). Ово значи да наставник приликом процењивања и вредновања у обзир мора узети мотиве, уложен труд, задовољство радом, али и личне потребе ученика. Критеријуми за процењивање не смеју бити само естетски, а наставник мора водити рачуна о испуњености васпитно-образовних задатака, узрасним карактеристикама ученика и њиховим личним особеностима. Аутори се слажу да продукте дечијег ликовног стваралаштва не треба вредновати по „објективним“ или естетским критеријумима одраслих јер лепота није циљ дететовог стварања (Karlavaris, Kelbli, Stanojević-Kastori 1986, Каменов, Станојевић-Кастори, Пантелејева 1987, Беламарић 1969, Филиповић 2011). Сваки

ученик је индивидуа за себе, па је пожељно пратити његов лични напредак не руководећи се унапред прописаним критеријумима који деци могу деловати страно и далеко. Уколико наставник вреднује флуентност у мишљењу, необичност идеја и експресивност израза, он код ученика подстиче креативност као иманентну човекову потребу. Уколико наставник високо вреднује техничку умешност, уредност, научени натурализам, „реалне“ боје, копирање..., он код ученика негује шаблонски и стереотипан приступ решавању ликовних проблема који је у потпуној супротности са суштином стваралаштва и потребама детета.

Веома је важно да наставник у процес вредновања и процењивања укључи и ученике као равноправне партнере. Ово је могуће урадити на крају ликовне активности када је пожељно извршити евалуацију остварености резултата путем анализе дечијих ликовних радова. Да би анализа била ефикасна, функционална и афирмативна, ученици морају бити слободни да изразе своје мисли и осећања, али и да затраже и добију повратну информацију.

е) Познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова

Циљ ликовног изражавања није долажење до продукта по сваку цену и по замисли одраслог (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Иако продукт не треба да буде примарни циљ дечијег стварања, то не значи да нема одређену важност. Уколико ликовни рад за дете има значење, уколико га може користити у игри или поклонити, његова вредност је велика. Излагање таквог рада може дати снажан подстрек детету да настави да се ликовно изражава и развија своје стваралачке потенцијале.

Излагање дечијих ликовних радова има како естетску, тако и дидактичку и васпитну функцију, које наставник мора познавати и остваривати. О коришћењу дечијих ликовних радова за *естетско уређење простора* постоје различита мишљења (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Неки аутори сматрају да овакав вид издвајања ликовних радова фаворизује одређену децу, а осталима сугерише какав модел треба да прате у даљем изражавању. Већина аутора слаже се ипак да излагање продуката дечијег ликовног стваралаштва посебно оплемењује простор. Тако С. Филиповић сматра да својом непосредношћу, оригиналношћу и спонтаношћу ученички радови учионицама и ходницима дају изузетну топлину (2011: 243). Адекватно уређена радна средина делује подстицајно на све учеснике васпитно-образовног процеса, а настава ликовне културе и сви организовани облици ликовних активности имају посебан значај у уређењу ентеријера. Што се тиче *дидактичке функције* ових изложби, она се огледа у афирмацији савремених погледа на дечије ликовно стваралаштво и унапређењу праксе (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 240). Њихова *васпитна функција* је вишеструка. Пре свега, ученици се веома радују када виде да је ликовни рад у који су уложили време и труд цењен, те су овим излагањем подстакнути и охрабрени да стварају и комуницирају са околином. Излагање ликовних радова ученици доживљавају као својеврсно признање и награду за свој труд и посвећеност. Затим, ликовни радови који су у простору постављени заједно симболизују припадност колективу, што развија осећај заједништва. Брига о простору у ком се борави развија

код ученика и осећај одговорности, радне навике, самосталност, али и развој еколошке свести у ширем смислу. Изложбе такође постепено код ученика развијају естетске критеријуме и уводе их у излагачку делатност галерија и музеја.

Изложбе дечијих ликовних радова се међусобно разликују по концепцији и намени (дневне изложбе, дидактичке, репрезентативне, изложбе поводом празника...), а наставник треба да познаје њихове особености како би дечије радове презентовао у складу са њиховим карактером (Филиповић 2011: 245-246). Без обзира на то о којој врсти изложбе је реч, пожељно је да у њеној организацији активно учешће узму и ученици. Свакако да је наставник тај који организује и усмерава излагачке активности, али је веома важно да ученици учествују у одабиру и постављању радова. Заједничко учешће у оваквим активностима не само да буди естетска осећања и подстиче стваралачки дух, већ утиче и на осећање заједништва. Други захтев односи се на релативно честу промену начина, места и садржаја изложби, при чему предност треба давати малим тематским изложбама које истичу индивидуалне разлике у изражавању (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 240). Приликом организовања излагачких активности наставник мора водити рачуна да избегне било какав вид фаворизовања одређене ликовне поетике или радова појединих ученика.

ж) Познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика)

Настава ликовне културе представља процес усвајања визуелне и ликовне културе, а посматрање, доживљавање и естетско процењивање уметничких дела је важан део овог пута. Остварења ликовних уметника, адекватно одабрана и презентована, развијају код ученика интересовање и потребу за уметношћу, као и основне естетске критеријуме. Наставник је тај који треба да одабере она ликовна дела која ће обезбедити богата и разноврсна искуства водећи рачуна о одређеним законитостима у процесу посредовања уметности ученицима.

Питања примерености ликовних дела узрасним особеностима ученика уско је повезано са подручјем естетског процењивања у настави ликовне културе и представља веома широко истраживачко поље. Установљене су одређене законитости у погледу посредовања уметности деци, као и специфичности у односу на то која ликовна дела преферирају деца одређеног узраста (Kraguljac 1965). Делима ликовне уметности негује се дечије ликовно стваралаштво - одређене ликовне проблеме деца лакше уочавају на уметничким делима, а потом уочено транспонују у свом ликовном раду (Karlavaris 1965). Уметничка дела која на јасан и недвосмислен начин презентују одређени ликовни проблем представљају стимуланс за ликовне активности и стваралаштво ученика. Ликовна дела су слојевита, а њихова анализа захтева одређену зрелост, па је важно да наставник за методску обраду изабере онај слој који одговара зрелости његових ученика. Наставник мора познавати развојне карактеристике ученика, те бирати уметничка дела која су им блиска и прихватљива у одређеној доби. Естетски идеали деце често су блиски форми њиховог ликовног изражавања на одређеном узрасту, што наставници приликом одабира дела морају узимати у обзир. Уметничка дела морају одговарати искуству ученика, њиховим мисаоним и

емоционалним потребама и способностима. Бржљиво одабрана дела такође морају бити репрезентативна јер у том случају воде ка формирању правилне ликовне оријентације ученика и утичу на развој естетске свести (Филиповић 2011).

з) *Познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза (како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају)*

Методика ликовног васпитања и образовања уважава и користи опште дидактичке принципе уз извесно прилагођавање специфичностима ликовног васпитања и образовања (Филиповић 2011: 203). Принципима од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза анализирани су у поглављу 2.2.4, па ће овом приликом бити само укратко наведени. Б. Карлаварис је дефинисао принципе и начела ликовног васпитања предшколске деце који се могу искористити и као полазиште за остваривање васпитно-образовних циљева наставе ликовне културе. То су следећи принципи: *принцип квалитета и васпитне усмерености; принцип слободног ликовног изражавања; принцип систематичности, поступности и одмерености према узрасту; принцип свесности и активности; принцип индивидуализације и социјализације; принцип очигледности и апстрактности и принцип интеграције са осталим васпитно-образовним областима* (1986).

Ови принципи могу наставнику послужити као смерница за примену поступака који подстичу креативност у настави ликовне културе, али и као „опомена“ за избегавање оних поступака који је гуше и ометају. О општим поступцима који доприносе развоју креативности такође је раније било речи, па ће овом приликом акценат бити стављен само на особине дечијег ликовног израза које наставници овим поступцима могу подстицати или ометати.

Задатак наставника је да код ученика негује одређене карактеристике дечијег ликовног израза и стваралаштва. Карактеристике као што су искреност, оригиналност, флексибилност, маштовитост, експресивност подстичу креативне и стваралачке способности ученика и у складу су са хуманистичким начелима ликовног васпитања и образовања. С друге стране, карактеристике као што су прецизност и тачност, лепота рада, верност оригиналу, попуњеност простора и уредност, потискују креативност и слободу дечијег ликовног изражавања. Важно је да наставници горе наведене карактеристике не цене само декларативно, већ да у свом раду знају и примењују адекватне поступке.

и) *Познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима*

У програмима васпитно-образовног рада може се приметити тенденција диференцијације садржаја на поједине целине и подручја као последица савременог начина производње и поделе рада (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988: 218-219). Свакако да оваква расподела садржаја на наставне предмете има своје предности, али се противи суштини дететове личности и угрожава целовитост њеног

развоја (Филиповић 2011). Дете је целовита личност која све утиске и искуства из окружења доживљава испреплетано и повезано. Ако се садржаји наставе ликовне културе остварују независно од садржаја осталих наставних предмета, њима се не могу на најбољи начин остварити циљеви и задаци ликовног васпитања и образовања. Ликовно васпитање и образовање омогућава деци да истински проматрају себе и свет који их окружује, али без холистичког приступа који би објединио све сегменте васпитно-образовног рада, овај утицај остаје ограничен и недовољан. Да би се ученици развијали као целовите личности, неопходно је интегрисано подстицање креативних потенцијала у свим сегментима васпитно-образовног деловања. На овај начин ученици се подстичу да једном проблему прилазе из различитих углова и да га посматрају у контексту осталих појава, чиме се негује дивергентно мишљење. Настава ликовне културе пружа прегршт могућности за повезивање програмских садржаја, а наставник мора бити упознат са принципима и нивоима повезивања. Повезивање се може вршити на принципу корелације, интеграције и синтезе различитих садржаја, те може бити тематско или проблемско (Станојевић-Кастори, Каменов, Пантелејева 1988). Функционално повезивање може се вршити прожимањем са садржајима других наставних предмета, области или активности. Скоро „органска“ повезаност постоји између ликовног изражавања и говорних активности, музичког и драмског стваралаштва која се најчешће и најуспешније остварује у васпитно-образовној пракси (Филиповић 2011: 325). Важну улогу у овом процесу има и способност трансфера једног креативног израза у други коју сва деца с лакоћом остварују наводи Д. Беламерић (1987, 1969).

Наведени аспекти дидактичко-методичке оспособљености послужили су као једно од полазишта на основу којег су постављени циљеви, задаци и основне претпоставке истраживања, те су искоришћени за конструисање инструмента *Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе* у емпиријском делу истраживања

2.4. КОМПАРАЦИЈА СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА И ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ФАКУЛТЕТА КОЈИ ОБЕЗБЕЂУЈУ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА РАД У ОБЛАСТИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

2.4.1. ПРИМЕНА ИСХОДА УЧЕЊА У АНАЛИЗИ СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА И ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА

2.4.1.1. Исходи учења – одређење појма, значај и примена

Дидактичари су 50-их година 20. века дошли до закључка да је једна од највећих слабости традиционалне наставе уопштеност образовних циљева. Са појавом технолошког приступа настави почело се инсистирати на јасно и прецизно постављеним циљевима, те корекцији наставног процеса на основу претходно оцењених резултата (Вилотијевић 1999: 187). Под утицајем бихејвиористичке психологије остваривање наставних циљева почело се пратити кроз активности ученика које су посматране и процењиване. Психолози бихејвиоризма су истицали важност прецизне идентификације и мерења учења, те потребу креирања јасно дефинисаних и мерљивих исхода учења. Стручњаци се и данас слажу да се сложени сазнајни и афективни процеси не могу лако рашчланити на поједине активности, па да бихејвиористичком приступу неретко измиче целина. Ипак, овакав приступ треба користити где год је рашчлањавање циљева и очекиваних исхода могуће, али имајући у виду да се тиме не обухвата цео општи циљ, већ да му се приближава колико је то могуће (Вилотијевић 1999: 184).

Иако се разликују по својим основним функцијама, образовни циљеви и исходи су тесно повезани. Образовни исходи су јасно дефинисане тврдње о томе шта се од ученика/студента очекује да зна, разуме или покаже након завршетка процеса учења. Исходи су усмерени на активности и с тога се увек исказују активним глаголима који изражавају активност ученика/студента (Филиповић 2017).

Опште и комплексне исходе образовања неопходно је разрадити и диференцирати, што представља сложен задатак који се налази у фокусу интересовања педагошке јавности деценијама уназад. Многи аутори се слажу да јасно дефинисани образовни исходи не само да омогућавају евалуацију остварености циљева, већ пружају бројне смернице за унапређење свих етапа васпитно-образовног процеса. Приликом дефинисања циљева и исхода у обзир се морају узети бројни аспекти: савремене тенденција у домену педагогије, психологије и методике, програмске концепције, садржаји, развојне и индивидуалне могућности ученика итд. Оно што би по мишљењу С. Филиповић требало узети као полазиште за дефинисање циљева и исхода јесу следећа питања: Шта ученик треба да зна, разуме и уме? Шта је важно дубоко разумети како би било подлога за целоживотно учење? Која специфична знања, вештине, ставове и способности треба поставити као резултате учења јер су важна за даље учење и ефикасно деловање у животу? (2017: 30). По њеном мишљењу исходи треба да имају следеће особине: да буду усклађени са развојним и индивидуалним карактеристикама ученика; да буду проверљиви; да буду позитивно формулисани,

оствариви, комплексни и дељиви; да буду специфични и конкретни како би омогућили адекватну организацију васпитно-образовног рада и проверу постигнућа; да буду прецизни и јасно формулисани како би се спречила различита тумачења (Филиповић 2014: 257). Дакле, исходи учења су у тесној вези са компетенцијама ученика/студената. Компетенције говоре која знања, вештине и вредности ученик/студент треба да поседује, док исходи учења говоре у којој мери су дате компетенције формиране, тј исходи учења представљају својеврсну конкретизацију компетенција.

2.4.1.2. Исходи учења у високом образовању

Иако истраживања образовних исхода дуго окупирају педагошку јавност, у области високог образовања актуелизована су током 80-их и 90-их година 20. века, а посебно почетком 21. века. Концепти исхода учења и компетенција студената су посебан значај добили током претходне деценије, а велику улогу одиграло је потписивање Сорбонске и Болоњске декларације, као и спровођење реформи у високом образовању на територији целе Европе (Lungulov 2015: 67-68). Ови концепти помажу у процени квалитета високог образовања и дефинисању тога шта један факултет нуди, односно која знања, вештине и ставове развија код својих студената. Свакако да је важно направити дистинкцију између исхода учења и компетенција како би увидели у каквој су тачно вези ови појмови и концепти. У томе посебно може помоћи *Tuning* водич за креирање студијских програма у ком се каже да компетенције представљају квалитет, способност, капацитет или вештину које је студент развио, док исходи учења представљају мерљив резултат искуства учења и омогућавају да се утврди до ког нивоа је одређена компетенција развијена (према Lungulov 2015: 151 и Lokhoff 2010).

Истраживања образовних исхода не само да помажу процес реформи и унапређења високог образовања, већ отварају нека кључна питања: Шта високо образовање нуди студентима и колико је усаглашено са њиховим индивидуалним потребама? Колико и на који начин високо образовање прати актуелне потребе друштва?

На наредним странама, у оквирима који одговарају потребама овог истраживања, биће: - дефинисани исходи учења у високом образовању; - дат сажет преглед најрелевантнијих актуелних истраживања исхода учења у високом образовању; - анализирани начини и могућности примене исхода учења у високом образовању.

Дефинисање исхода учења у високом образовању представља широко проблемско поље, а у литератури се може наћи велики број различитих дефиниција које варирају по својој сложености и обиму. Реч је о сложеном и значајном конструкту који не само да захтева прецизније дефинисање, класификације и категоризације, већ и критички осврт и дискусије унутар стручне јавности. Иако примећује непостојање јасног појмовног одређења, Б. Лунгулов наводи неколико кључних елемената око којих су конципирани сви наводи у литератури: - исходи учења подразумевају очекиване резултате процеса учења; - односе се на оно што би студент требало да зна и уме након

процеса учења; - подразумевају стицање знања, вештина и вредности; - обухватају различите области које се односе на подручно специфичне, личне и опште аспекте развоја; - фокус је на студенту и томе шта је он постигао током учења, а не на наставнику или наставном садржају; - конципирају се на нивоу наставних јединица, предмета, модула и студијских програма (2015: 89-90).

Актуелна истраживања исхода учења у високом образовању расветљавају важеће ставове и стање у васпитно-образовној пракси. Бавећи се исходима учења у високом образовању, Б. Лунгулов наводи неке од кључних истраживања спроведених у овој области. Према речима ауторке, ова истраживања имају интердисциплинарни и холистички приступ - утврђују релевантност и значај постављања и употребе исхода учења, процењују колико студенти достижу и остварују постављене циљеве и исходе, анализирају области знања и вештина које су значајне за развијање током студија итд. Овом приликом пажња ће бити усмерена на један од најзначајнијих и најобимнијих пројеката и истраживања исхода учења који носи назив *Процена исхода учења у високом образовању - AHELO*, а реализује се под покровитељством светске Организације за економску сарадњу и развој – *OECD*. Идеја и пројекат истраживања представљени су 2006. године на министарској конференцији у Атини, а пилот истраживање 2008. године у Токију. У оквиру овог међународног пројекта се утврђују, анализирају и процењују остварени исходи учења и компетенције студената, те представља потенцијално највећу процену универзитета до сада. Циљ пројекта је да се процене и измере различити типови исхода учења и да се пронађу алтернативни приступи у њиховој евалуацији. За потребе истраживања усвојена је посебна методологија, а тестови су прилагођени интернационалном контексту. Приликом тестирања студената акценат је стављен на подручно специфична знања и компетенције (област инжењерства и економије), као и на опште способности. Пројекат *AHELO* не само да је донео значајне резултате, већ је у први план истакао и нека важна питања која се тичу процењивања исхода учења у високом образовању. Тако се поставило питање које компетенције су подложне процењивању и које су покретач за унапређење квалитета наставе - подручно специфичне или опште. Ова опсежна студија указала је на значај образовних исхода у сложенем процесу процењивања стеченог знања и компетенција, те унапређењу квалитета високог образовања (према Lungulov 2015: 69-76 и OECD 2009).

Могућности примене исхода учења у високом образовању су бројне, а могу се разврстати према сврси, односно пољу на ком се исходи примењују. Исходи учења могу имати своју примену на три нивоа у високом образовању: - локални ниво појединачних високошколских установа (исходи који се односе на предмете, модуле, програме студија и квалификације); - национални ниво (оквир квалификација и начини осигурања квалитета); - и интернационални ниво (за шире сврхе препознавања и транспарентности) (Adam 2004). Могуће су и нешто другачије поделе по којима се

исходи учења разврставају у три групе: - исходи који се односе на појединачну наставну активност или јединицу; - исходи који се односе на појединачни модул, курс или предмет; - и исходи који се односе на целокупан студијски програм (Hussey, Smith 2002).

Сходно потребама рада, акценат ће бити стављен на исходе учења на нивоу појединачних предмета у оквиру студијских програма. Ови исходи су свакако далеко комплекснији од оних који се дефинишу за наставне јединице, али је неопходно да са њима буду усклађени. Приликом њиховог конципирања најважније је дефинисати шта се у оквиру датог предмета жели постићи, тј. која знања, вештине и вредности се желе код студента развити након реализације датог наставног предмета. Спецификација једног наставног предмета у оквиру студијског програма, поред низа обавезних елемената, садржи и дефинисане исходе предмета, односно исходе учења. Важно је да исходи буду конципирани адекватно и јасно, али довољно флексибилно, о чему ће на наредним странама бити речи. Исходи учења за наставне предмете морају, такође, бити усклађени са исходима учења на нивоу целокупног студијског програма. Реализацији ових сложених и општих исхода доприносе сви предмети, али тек у међусобној усклађености и интеграцији (Lungulov 2015: 96). Дакле, исходи свих „нивоа“ морају бити међусобно повезани, и као такви чинити јединствену целину, а не прост збир појединачно дефинисаних исхода. Овако конципирани наставни предмети и студијски програми усмерени су на студенте и компетенције које треба да стекну и развију на крају институционалног образовања.

Приликом формулисања исхода учења одређеног наставног предмета на високошколској институцији потребно је одговорити на низ захтева. У стручној литератури наилази се на велики број листа са препорученим захтевима и упутствима за састављање исхода учења наставних предмета. У својој докторској дисертацији Б. Лунгулов даје својеврстан сажетак препоручених захтева: - дефинисати шта би студент требао да зна или могао да уради; - формулисати исход учења као наставак реченице: *након учења студент ће моћи да...*; - користити активне глаголе који означавају радњу; - ускладити исходе учења предмета са исходима учења студијског програма; - дефинисати исходе јасно, једноставно и разумљиво; - дефинисати јасно критеријуме остварења; - ускладити исходе и критеријуме провере остварености; - одредити академске кредите за конкретне исходе учења; - користити адекватну таксономију; - поштовати правило: један глагол за један исход; - идентификовати од четири до осам исхода за један предмет; - описати суштину учења у оквиру курса; - навести минимални прихватљиви ниво који омогућава студенту да положи испит; - дефинисати мањи број важних исхода, уместо већег броја сувише детаљних или општих исхода (2015: 102). Ови захтеви свакако могу послужити као полазна основа и помоћ приликом дефинисања исхода учења, али их треба прихватити обазриво и флексибилно, те прилагодити потребама конкретног наставног предмета, студијског програма и високошколске установе.

Критички осврт на примену исхода учења у високом образовању је, и поред бројних бенефита које овај концепт доноси, неопходно начинити. Не треба сметнути с

ума да исходи учења имају и извесна ограничења о којима се мора водити рачуна приликом њихове употребе на свим образовним нивоима, па и у високом образовању. Иако са исходи учења све више користе у високом образовању, део стручне јавности указује на њихову лимитираност. Велики број аутора слаже се да исходи учења имају изузетан значај за квалитет високог образовања, али да се не могу занемарити потенцијалне препреке и последице њихове употребе. Једна од најчешћих критика која се упућује политици употребе исхода учења, а која се на врло директан начин тиче проблематике овог рада, јесте спутавање оригиналности и јачање ригидности у учioniци. Тако Хаси (Hussey) и Смит (Smith) сматрају да су наставници „заглављени“ између унапред дефинисаних исхода, с једне стране, и могућности за развој и подршку независних, аутономних појединаца, с друге стране. Фуреди (Furedi) је мишљења да исходи, инсистирајући на сигурности и јасноћи, заправо смањују могућности и студената и наставника да крену у непредвидивим правцима или се снађу у неизвесним ситуацијама (према Lungulov 2015: 157-161).

Доприносе исхода учења не треба спорити, али их не треба ни некритички прихватати. Неопходно је поставити низ питања о начину дефинисања и формулисања исхода учења пре њихове употребе у креирању наставних предмета или студијских програма. Некритичка употреба исхода може имати негативне импликације на креирање студијских програма високошколских установа, те посредно и на компетенције студената. Дакле, одређена флексибилност у употреби исхода учења на свим пољима је неопходна – крута усмереност на већ унапред дефинисане циљеве и исходе може водити само ригидности.

Ово је можда посебно важно за високошколске установе које школују наставни кадар. Од наставника се, између осталог, очекује да флексибилно приступају различитим наставним ситуацијама, те да модификују сопствени рад у складу са околностима и потребама својих ученика. Дакле, високошколске установе код будућих наставника треба да развијају управо те компетенције, што је могуће једино уз адекватан приступ политици примене исхода учења. Сама природа наставног предмета ликовна култура захтева од наставника који реализују његове програмске садржаје да буду посебно флексибилни и отворени за нова питања и решења. Отуда претпоставка да би високошколске установе које обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе требале веома опрезно, одговорно и флексибилно примењивати исходе учења у својим наставним програмима, водећи рачуна о стицању не само професионалних, него и општих компетенција и целокупном развоју личности студената.

2.4.1.3. Исходи учења и Блумова таксономија

Конкретизација образовних циљева може се извршити на различите начине. Један од могућих начина је путем таксономије образовних циљева. Таксономија (грч. *taxis* - ред, поредак, *nomos* - закон) представља „нормативно сређивање, односно класифицирање појединости о предметима и појавама“, а у настави „нормативно сређивање па и класифицирање одгојних и образовних појединости“ (Potkonjak, Šimleša 1989: 432). Предност таксономијског приступа настави јесте што се утврђене научне спознаје евидентирају, прегледно систематизују и у практичној делатности

дословно поштују. С друге стране, таксономијски приступ може имати и одређене слабости, и то: ако се не евидентирају све релевантне појединости; ако се недоследно систематизују и класификују; или ако су изведене структуре формално-логичке и недовољно апликативне (Potkonjak, Šimleša 1989: 432). Таксономије у настави најчешће служе као помоћ приликом формулисања циљева и задатака наставног процеса, исхода учења и планирања наставног рада. У литератури се наилази на велики број таксономија које се баве образовним циљевима и исходима, а овом приликом фокус ће бити на онима које у највећој мери одговарају потребама и проблематици рада.

Велики искорак у овој области направљен је 50-их година 20. века када је Б. Блум (Bloom) са сарадницима формулисао теоријску концепцију о подели наставних циљева. Блум и сарадници су дефинисали три основна домена васпитно-образовних активности – когнитивни домен (знање), афективни домен (ставови) и психомоторички домен (вештине) (према Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock 2001). Према овој таксономији образовни циљеви се постављају унутар кумулативног хијерархијског оквира, па је овладавање једном категоријом услов за савладавање следеће, комплексније категорије (Грандић, Милутиновић 2006: 65). Блумова подела представља свеобухватну операционализацију циљева и задатака образовања. И данас се сматра егзактном, практичном и применљивом на свим образовним нивоима, а често се налази у основи подела других аутора. И поред извесних слабости, Блумова таксономија је остала главни оквир за класификацију изјава о томе шта се од ученика/студента очекује да зна, разуме или покаже након завршетка процеса учења.

Иницијално је Блумова таксономија послужила као помоћ наставницима да поставе конкретне наставне захтеве, испланирају методе у васпитно-образовном раду, те припреме задатке и прилагоде поступке испитивања и оцењивања. Омогућила им је да адекватно планирају наставни рад уважавајући индивидуалне способности ученика и стилове учења, али и да изврше евалуацију остварености циљева и на основу ње начине потребне измене у свом раду. Међутим, значајно место је заузела и у развоју курикулума и дефинисању образовних циљева на свим нивоима школовања. Велику примену је нашла у високом образовању, пре свега у области дефинисања и одређивања исхода учења чиме се у својој докторској дисертацији посебно бавила Б. Лунгулов (2015).

- ***Категоризација когнитивних домена***

Блум и сарадници су 1956. године објавили *Таксономију* у којој су описали циљеве из когнитивне (сазнајне) области. По мишљењу Вилотијевића она има велику теоријску и практичну вредност јер поседује: методолошку прецизност неопходну за утврђивање циљева; утемељеност у савременој психологији; логично постављену структуру и хијерархијски постављене вредности од једноставнијих ка сложенијим (1999: 174).

Данас је посебно актуелна ревидирана Блумова таксономија когнитивног домена коју су начинили Андерсон (Anderson) и Кратвол (Krathwohl) са сарадницима (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths, Wittrock 2001). Она је

дводимензионална и обухвата димензију знања и когнитивно процесну димензију која ће бити предмет интересовања. Циљеви, односно исходи су класификовани у шест категорија полазећи од једноставнијих ка сложенијим – *меморисање* (препознати, присетити се); *разумевање* (интерпретирати, поткрити примерима, класификовати, генерализовати, одредити, поредити, објаснити); *примена* (применити концептуално и процедурално знање у датој ситуацији); *анализа* (анализирати целину и одредити односе између делова, правити разлику, структурирати и реконструисати); *вредновање* (проверавати и просуђивати) и *креирање* (креирати кохерентну и функционалну целину или реорганизовати елементе у нову структуру или креирати оригиналан производ) (према Грандић, Милутиновић 2006: 66). У оквиру ових категорија дефинисани су глаголи који се сматрају кључним за писање исхода учења. Треба имати у виду да Блумов списак глагола, иако ревидиран, није коначан, те да се може допуњавати у складу са потребама у васпитно-образовној пракси. Глаголи се, међутим, увек употребљавају у активном облику јер су исходи усмерени на активност ученика/студента.

Блумовој таксономији се приписују и одређене слабости: категорије и поткатегорије су хетерогене и међусобно нису довољно дискриминативне; поткатегорије нису класификоване према истом принципу; највише пажње поклања се знању чињеница, док се мишљење и стваралаштво занемарују (према Вилотијевић 1999: 177). За разлику од оригиналне, ревидирана таксономија оставља могућност међусобног преплитања категорија, али и повезивања и преклапања са циљевима афективног и психомоторног домена, чиме се омогућава учење са смислом и разумевањем (Грандић, Милутиновић 2006: 67).

- ***Категоризација афективних домена***

Поред когнитивног, Блум је са сарданицима извршио категоризацију и афективног и психомоторног домена. Тиме је педагошкој јавности скренута пажња на два у настави често запостављена аспекта. Афективни домен се односи на емоционалне компоненте учења и у њега спадају категорије које су емоционално засноване, попут ставова, интересовања и вредности. Афективна област се, у односу на когнитивну, теже рашчлањава на циљеве. Циљеве је теже описати и дефинисати, као и утврдити хијерархијску лествицу по сложености. Једна од потешкоћа је како пут до остварења веома разноликих циљева поделити на деонице које су усклађене са психофизичким развојем ученика (Вилотијевић 1999: 178). Блум и сарадници су 1964. године направили таксономију за афективну област, а циљеве, односно исходе класификовали у пет категорија: *примање* (осетљивост, спремност за прихватање, усмерена пажња), *реаговање* (пасивно, вољно или са задовољством), *вредновање* (усвајање вредносне оријентације, давање предности вредносној оријентацији, оданост вредносној оријентацији), *организаација* (концептуализација вредности, организовање система вредности) и *усвајање* (општа усмереност, потпуна интернализација или примена вредносних ставова на делатност) (према Вилотијевић 1999: 178). Кључни принцип ове области је интернализација, односно потпуна усвојеност вредносних оријентација тако да оне постају саставни део личности и основа за практичну делатност (Вилотијевић 1999: 178). Како се ради о веома сложеном и дугом процесу, у ком учествују бројни

чиниоци, тешко је одредити колика је улога образовања у формирању ставова појединца. Оно што се пре свега замера таксономији у афективној области јесте њена уопштеност, као и то што занемарује чињеницу да се вредности емотивно доживљавају и да утичу на формирање моралних и естетских ставова (Вилотијевић 1999: 18).

- ***Категоризација психомоторних домена***

Иако важан приликом конципирања образовних циљева и исхода, психомоторни домен је задобио мање пажње у стручној литератури. Блум и сарадници нису довршили своје истраживање у овој области, али су потом бројни аутори покушавали да допуне и систематизују започето. Једна од значајнијих категоризација психомоторног домена јесте Дејвова (Dave), по којој постоји пет хијерархијски постављених категорија: ***имитација, манипулација, прецизност, артикулација и натурализација*** (према Kennedy, Nyland, Ryan 2007: 15-16). Ученици/студенти постепено овладавају нижим категоријама и стижу до виших, док се захтеви усложњавају у односу на узраст и ниво образовања.

- ***Категоризација ПДК (перцепција – доживљај – креативни процес)***

Међутим, када се говори о стваралаштву С. Филиповић сматра да Блумову таксономију и Дејвову категоризацију треба допунити димензијама перцептивно-емоционалних и креативних процеса. По њеном мишљењу ове димензије могу послужити као полазиште за одређивање циљева и исхода у домену стваралаштва. Категоризација ПДК (перцепција – доживљај – креативни процес) креирана је и први пут објављена у раду који се бавио анализом званичних образовних стандарда у области ликовне културе за крај обавезног образовања (Филиповић 2014). Ауторка сматра да се приликом дефинисања исхода у стандардима у обзир морају узети и категорије које се односе на димензије перцептивних, доживљајних и креативних процеса.

2.4.2. ЗНАЧАЈ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У СТИЦАЊУ ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ВАЖНИХ ЗА ОСТВАРИВАЊЕ СПЕЦИФИЧНИХ ЦИЉЕВА НАСТАВНОГ ПРЕДМЕТА ЛИКОВНА КУЛТУРА

Професионалне компетенције наставника представљају услов успешне наставе и омогућавају наставнику да код својих ученика развија сет компетенција неопходних за живот у савременом друштву знања. Реформе које воде ка *друштву које учи* морају, по мишљењу С. Костовић, тећи у два правца: у правцу курикуларне реформе и у правцу позиционирања наставника у том процесу. Ово позиционирање подразумева не само ревидирање улоге и функције наставника, већ и његовог иницијалног образовања и програма стручног усавршавања (2006). „Афирмација ове идеје данас претпоставља озбиљне промене у едукацији оних који ће својом оспособљеношћу за перманентно учење и самоусавршавање бити компетентни да развију целовиту личност својих васпитаника, личност која ће веровати у своје способности, која ће имати базична

знања и компетенције“ наводи В. Пасер (2006: 86). Аутор напомиње да се ради о озбиљном задатку који, између осталог, претпоставља промишљено конципирање курикулума за образовање наставног кадра. Реформе које су унете у наш систем обавезног образовања имплицирају промене у систему иницијалног образовања и професионалног развоја наставника. Сходно томе, неопходан је критички осврт на пропусте који се чине у припреми будућих наставника, те конструктивни предлози за унапређење њиховог образовања. Иницијално образовање које наставници стичу на матичним факултетима има важну улогу у оснаживању њихових професионалних компетенција. Може се претпоставити да квалитет овог образовања утиче не само на стицање професионалних компетенција, већ и на целокупан развој личности наставника. Међутим, треба имати на уму да иницијално образовање које будући наставници стичу на својим матичним факултетима представља само један од аспеката образовања за педагошки позив. Развој професионалних компетенција не престаје са завршетком формалног образовања, већ подразумева самоевалуацију и континуирано стручно усавршавање наставника током читаве професионалне каријере. Овај развој условљен је пре свега жељом и мотивисаношћу наставника да унапреди како свој рад тако и себе лично. Да би ово постигао веома је важно да наставник схвати значај васпитно-образовног процеса у ком учествује, али и своју улогу у њему, о чему је било речи у претходном поглављу.

Припрема наставног кадра темељи се, између осталог, на пажљиво одабраним образовно-васпитним или програмским садржајима и на повољном односу обима општеобразовног и стручног дела програмских садржаја (Јанковић 1994). У питању је веома широко и значајно истраживачко поље које је поткрепљено богатом литературом и оставља простора за даља истраживања. Референтни оквир овог истраживања у центар интересовања ставља студијске програме и програмске садржаје учитељских и уметничких факултета. Један од посебних задатака обухваћених истраживањем јесте и прикупљање података о иницијалном образовању наставника, односно о програмским садржајима факултета који обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе и утичу на ниво дидактичко-методичке оспособљености, ставове и поступке које наставници примењују у настави. На наредним странама биће анализирани програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања. Разлике и сличности у програмским садржајима биће сагледани путем компаративне анализе.

Овом приликом анализирани су студијски програми две високошколске установе, и то Педагошког факултета у Сомбору и Академије уметности у Новом Саду, Универзитета у Новом Саду. Критеријуми за њихов одабир изведени су на основу података добијених у оквиру спроведеног истраживања и увида у васпитно-образовну праксу. Подаци о иницијалном образовању наставника који су учествовали у истраживању добијени су помоћу *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе* који је састављен за потребе овог истраживања. Наставници су имали прилику да наведу назив високошколске установе на којој су стекли звање наставника. Тестирањем је укупно обухваћено 87 наставника, и то 48 учитеља и 39 наставника ликовне културе. Чак 85.4% учитеља изјаснило се да је наставничко звање стекло на Педагошком факултету у Сомбору, док је 66.7% наставника ликовне културе

наставничко звање стекло на Академији уметности у Новом Саду. Осим наведених факултета, у одговорима испитаника се нису издвојиле друге високошколске установе. Узимајући у обзир структуру узорка и уобичајене флукутације становништва, може се претпоставити да је значајан део учитељског кадра запослен на територији АП Војводине иницијално образовање стекао на Педагошком факултету у Сомбору, док је значајан део наставника ликовне културе иницијално образовање стекао на Академији уметности у Новом Саду. Како оба наведена факултета припадају Универзитету у Новом Саду, компаративна анализа њихових програмских садржаја чинила се посебно погодном. Треба узети у обзир чињеницу да су испитаници своје иницијално образовање стекли у различитим временским периодима, а да су овом приликом анализирани тренутно актуелни и акредитовани студијски програми датих факултета. Студијски програм на Педагошком факултету у Сомбору акредитован је 2013. године, док су студијски програми Ликовне уметности и Примењене уметности и дизајн на Академији уметности у Новом Саду акредитовани 2015, односно 2016. године. Анализа која би пратила развој студијских програма кроз време, свакако би омогућила нови угао сагледавања проблема и отворила бројна питања.

2.4.2.1. Преглед и спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања

На наредним странама биће анализирана спецификација наставних предметима из области методике ликовног васпитања и образовања у односу на образовне исходе. Студенти учитељских и уметничких факултета стичу, између осталог, и наставничка звања. Теоријска знања из области психологије, педагогије и методике васпитно-образовног рада, као и методичка пракса, омогућавају им да стекну одређене компетенције неопходне за рад у различитим васпитно-образовним установама. Иако предмети повезани са струком чине важан део студијских програма на учитељским факултетима, доминантно место треба да припада педагошко-психолошким и методичким предметима, али и педагошкој пракси (Стојановић 2006: 102-103). Претпоставка је да се значај наведених предмета не сме занемарити ни на уметничким факултетима на којима своје компетенције стичу будући наставници ликовне културе. Ова група предмета обезбеђује им стицање знања о психофизичким карактеристикама деце, когнитивним и афективним процесима, јачању васпитног рада, методама и техникама ефикасног учења, теоријама курикулума, истраживачким методама у васпитно-образовној пракси, стваралачком учењу, комуникацији, припремању деце за доживотно образовање (Стојановић 2006: 102). Па ипак, „да ли уопште можемо говорити о дидактичким компетенцијама наставника у нашој данашњој школи, када наставници у свом академском образовању имају педагошко и психолошко образовање тек у натукницама“ упозорава С. Костовић (2005: 321).

Дакле, које место у процесу образовања учитеља и наставника ликовне културе заузима предмет Методика ликовног васпитања и образовања? Методика ликовног васпитања и образовања, као научна и као наставна дисциплина, дефинише се на различите начине, а наредна одредница најпотпуније одговара оквирима рада. Методика ликовног васпитања и образовања се бави законитостима васпитања у предшколским установама и дидактичким аспектима наставе у основној и средњој

школи, како гимназијама, тако и средњим стручним и уметничким школама, у процесу стицања ликовне културе. Може да се односи на различите области, подручја уметности и нивое образовног система, у зависности од узраста деце и врсте школе. Иако као научна дисциплина припада систему педагошких наука, интердисциплинарна је јер обухвата знања из више наука и уметности. За циљ има систематизацију сазнања из теорије различитих наука, уметности и ликовно-уметничке праксе (Филиповић 2011: 10-12). Као наставна дисциплина она за циљ има припрему студената за успешно укључивање у васпитно-образовну праксу. Да би овај циљ успешно остварила, мора бити заснована на научно стеченим и провереним теоретским сазнањима о дечијем ликовном стваралаштву (којима се бави ликовна педагогија) и факторима који утичу на ликовни развој деце и младих (Филиповић 2011: 7). Веома је важно да се заснива на методичким концептима који су блиски природи уметности и стваралачком процесу, законитостима дечијег развоја, те њиховим индивидуалним могућностима и интересовањима (Филиповић 2017: 60). Само тако конципирана и имплементирана у садржаје наставног предмета може студентима омогућити разумевање и успешно обављање будућег посла. Методичка пракса директно је изведена из предмета Методика ликовног васпитања и образовања, а заснива се на тесној сарадњи факултета и образовних установа – вежбаоница. У оквиру методичке праксе студенти се припремају за примену стечених теоријских знања, вештина и ставова у васпитно-образовном процесу.

Анализираће се на који начин је методика ликовног васпитања и образовања дефинисана као предмет на Академији уметности, Универзитета у Новом Саду, односно како је методика наставе ликовне културе дефинисана као предмет на Педагошком факултету, Универзитета у Новом Саду.

Предмети из области методике ликовног васпитања и образовања				
Педагошки факултет у Сомбору		Академија уметности у Новом Саду		
Назив предмета	Статус предмета	Назив предмета	Статус предмета	
ОАС	Методика наставе ликовне културе 1	Обавезни	Методика ликовног васпитања и образовања 1	Изборни
	Методика наставе ликовне културе 2	Обавезни	Методика ликовног васпитања и образовања 2	Изборни
			Методика ликовног васпитања и образовања 3	Изборни
			Методика ликовног васпитања и образовања 4	Изборни
	Самостална пракса	Обавезни	Методичка пракса 1	Изборни
		Методичка пракса 2	Изборни	
МАС	Савремена методика наставе ликовне културе 1	Предмет изабране области		
	Савремена методика наставе ликовне културе 2	Предмет изабране области		
	Специјални курс савремене методике наставе ликовне културе	Предмет изабране области		

Табела број 2.1. Преглед предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на Педагошком факултету у Сомбору и Академији уметности у Новом Саду

На Педагошком факултету у Сомбору сви студенти основних академских студија у обавези су да похађају два предмета из ове области, као и методичку праксу, док се на мастер академским студијама студенти опредељују за област из које желе да унапреде своја знања. У складу с тим, студент се може определити за групу предмета из области методике наставе ликовне културе. Како је предмет интересовања целокупна популација студената који стичу компетенције за рад у области ликовне

културе, а не само студенти који су се определили за предмете изабране области, њихова спецификација неће бити анализирана овом приликом.

На Академији уметности у Новом Саду, за предмете из ове области опредељују се студенти који, поред компетенција из матичне области, желе да стекну и наставничко звање. Они имају могућност да похађају четири предмета из ове области, као и методичку праксу током основних академских студија.

Исходи датих предмета који се налазе у њиховој спецификацији приказани су на наредним странама табеларно.

	Спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања	
	Педагошки факултет у Сомбору	Академија уметности у Новом Саду
Назив предмета:	Методика наставе ликовне културе 1	Методика ликовног васпитања и образовања 1
Исход предмета:	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • примењује теоријска знања и вештине у свом раду; • препознаје различите типове деце; • познаје основне карактеристике и специфичности развоја дечјег ликовног изражавања; • процењује визуелни израз деце, њихове поруке; • изврши избор адекватног уметничког дела с обзиром на узраст деце; • познаје специфичности, задатке и законитости у процесу наставе ликовне културе; • мултимедијално обликује наставне садржаје; • самостално организује и реализује час наставе ликовне културе у нижим разредима основне школе. 	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разуме, тумачи, анализира и вреднује различите идеје и теоријске поставке, интердисциплинарност и егземпларности методике ликовног васпитања и образовања; • разликује, тумачи аспекте развоја, одлике и специфичности ликовног израза деце и младих; • тумачи и вреднује опсег компетенција наставника - ликовног педагога; • дефинише циљеве и исходе ликовног васпитања и образовања у складу са задатим критеријумима; • идентификује, категорише, упоређује и вреднује различите садржаје и активности у области ликовне уметности; • наводи и образлаже основне елементе процеса ликовног васпитања и образовања - типове часова, методе, облике рада, места извођења ликовних активности, опремљеност простора, ликовна подручја/медије, технике, материјале, средства...; • тумачи, критички анализира и вреднује различите приступе и технике организације процеса учења и мотивације; • разликује и примењује различите аспекте анализе и вредновања подуката ликовног стваралаштва деце и младих.
Назив предмета:	Методика наставе ликовне културе 2	Методика ликовног васпитања и образовања 2
Исход предмета:	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • примењује стечена теоријска знања и реализује програмске циљеве, задатке и садржаје; • обликује план и програм наставе ликовне културе; • изврши избор репрезентативног уметничког дела везаног за ликовни проблем и изврши слојевиту вербалну и визуелну анализу; • уочава индивидуалне разлике међу ученицима, препознаје даровите, просечне и ученике који заостају у развоју; • изврши избор савремених метода и принципа рада, тема и мотива, информационо-комуникационих технологија, ликовних техника и подручја према постављеном ликовном проблему; • самостално и стручно изводи наставу ликовне културе, изврши евалуацију и самоевалуацију рада. 	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разуме, вреднује и примењује критеријуме за израду семинарског рада; • самостално одабира опсег садржаја, кључних појмова и визуелних примера у складу са одабраном темом рада; • истражује и користи различиту литературу и изворе информација; • користи пригодан језик и стил рада, као и критеријуме за навођење и цитирање; • примењује вештине техничке обраде садржаја семинарског рада у писаној форми; • вербално излаже и систематизује садржај семинарског рада у задатом времену; • илуструје излагање адекватним примерима, примењује различите вештине, технике и стилове јавног излагања; • критички анализира, дискутује са публиком, поставља проблемска питања и резимира; • самостално креира презентацију и примењује мултимедијалне технике.
Назив предмета:	/	Методика ликовног васпитања и образовања 3
Исход предмета:	/	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посматра, критички анализира, упоређује и вреднује различите приступе процесу наставе и учења; • разуме, примењује, анализира и вреднује аспекте плана часа у складу са задатим критеријумима; • разуме, тумачи и вреднује захтеве интердисциплинарности, индивидуализације у настави и специфичности процеса ликовног васпитања и образовања у актуелној пракси; • истражује и креира план укључивања студената у школску културу и сарадњу са родитељима;

		<ul style="list-style-type: none"> • разуме, тумачи и примењује основне захтеве акционог истраживања - технике израде плана и прикупљања података; • разликује, објашњава и користи задате критеријуме за вредновање наставничких и стручних компетенција кроз самоевалуацију; • представља и процењује резултате реализованих практичних активности са методичке праксе кроз евалуацију.
Назив предмета:	/	Методика ликовног васпитања и образовања 4
Исход предмета:	/	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • разуме, примењује и критички вреднује захтеве и критеријуме наставе ликовне културе у средњој школи; • анализира и тумачи функцију и значај ванинституционалних облика образовања за уметност и вреднује њихове домете - музејска дидактика, ликовне радионице, пројекти, семинари, образовни програми.....; • разликује, објашњава и користи задате критеријуме за вредновање наставничких и стручних компетенција кроз самоевалуацију; • примењује задате критеријуме и креира садржаје наставничког портфолија; • представља и процењује резултате реализованих практичних активности кроз евалуацију; • реализује план акционог истраживања, примењује технике обраде података, тумачи, анализира и изводи закључке; • користи литературу, различите изворе и технике писања извештаја истраживачких резултата; • израђује и представља резултате акционог истраживања у писаној или усменој форми.
Назив предмета:	Самостална пракса	Методичка пракса 1 + Методичка пракса 2
Исход предмета:	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • самостално осмишљава, припрема, изводи и вреднује активности које произилазе из садржаја и циљева наставних предмета; • развија умећа професионалног деловања кроз интеграцију и повезивање различитих области васпитно-образовног рада; • развија вештине критичког промишљања сопственог педагошког искуства; • приступа професији креативно, иновативно и истраживачки. <p>* Овај вид праксе подразумева самостално припремање и извођење часове свих предмета који су предвиђени као обавезни у нижим разредима основне школе, међу којима је и Ликовна култура.</p>	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • посматра, критички анализира и вреднује различите приступе процесу наставе и учења; • самостално или у тиму планира, припрема и реализује ликовне активности у васпитно-образовној пракси у односу на задате критеријуме; • истражује, експериментише, креира и примењује различите васпитно-образовне моделе у актуелној васпитно-образовној пракси на пољу уметности; • разуме, тумачи и примењује интердисциплинарност и специфичност процеса ликовног васпитања и образовања у актуелној пракси; • примењује вештине комуникације, тимског рада, кооперативности; • примењује и уважава стандарде професионалне етике наставничке професије; • показује добру личну, социјалну и емоционалну прилагођеност; • показује способност уважавања различитости, мултикултуралности, емпатије и хуманих ставова.

Табела број 2.2. Спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на Педагошком факултету у Сомбору и Академији уметности у Новом Саду

2.4.2.2. Преглед и спецификација обавезних предмета из области ликовне културе

Компетенције за рад у области ликовне културе студенти учитељских и уметничких факултета не стичу само захваљујући предметима из области методике ликовног васпитања и образовања. Значајну улогу у процесу стицања компетенција имају и предмети из области ликовне културе. Стога ће бити анализирана спецификација студијских програма и дат преглед исхода на предметима из области ликовне културе на Педагошком факултету у Сомбору и Академији уметности у Новом Саду, у односу на образовне исходе. Пажња ће бити посвећена само предметима који имају статус обавезних и које похађају сви студенти основних и мастер академских студија.

Обавезни предмети из области ликовне културе		
	Педагошки факултет у Сомбору	Академија уметности у Новом Саду
	Назив предмета	Назив предмета
ОАС	Основе визуелне уметности	Анатомско цртање 1 и 2
		Архитектура 1 и 2
		Графичке комуникације 1 и 2
		Историја уметности 1 - 8
		Ликовни елементи 1 и 2
		Основе сликања са технологијом 1 и 2
		Увод у вајање са технологијом 1 и 2
		Увод у графику и штампарство 1 и 2
		Увод у интермедијална истраживања 1 и 2
		Увод у фотографију 1 и 2
МАС		Цртање са технологијом 1 - 8
		Историја уметности и студије културе 1 и 2
		Савремена уметничка пракса 1 и 2 (Ликовне уметности)
		Примењене уметности и дизајн - методе уметничког истраживања 1 и 2 (Примењене уметности и дизајн)

Табела број 2.3. Преглед обавезних предмета из области ликовне културе на Педагошком факултету у Сомбору и Академији уметности у Новом Саду

На Педагошком факултету сви студенти основних академских студија у обавези су да похађају један предмет из ове области, док на мастер академским студијама не постоји ни један предмет на ком би будући учитељи стекли знања из области ликовне културе.

На Академији уметности студенти компетенције из матичне области стичу на бројним обавезним и изборним предметима. На факултету постоје два студијска програма: студијски програм Ликовне уметности са модулима Сликаство, Графика, Вајарство, Нови ликовни медији, Фотографија и Цртање; и студијски програм Примењене уметности и дизајн са модулима Графички дизајн, Дизајн ентеријера и Илустрација. Сваки од модула подразумева изврстан број заједничких предмета који су обавезни за све студенте, затим изврстан број предмета који су обавезни за студенте датог модула и изврстан број изборних предмета. Како се ради о великом броју веома различитих предмета, овом приликом ће бити анализирани само они предмети који представљају заједничку основу за сва изборна подручја, односно модуле и које похађају сви студенти.

Спецификација обавезних предмета из области ликовне културе		
	Педагошки факултет у Сомбору	Академија уметности у Новом Саду
Назив предмета:	Основе визуелне уметности	Анатомско цртање 1 и 2
Исход предмета:	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • самостално ствара ликовне радове применом традиционалних и савремених ликовних медија; • анализира и тумачи визуелне проблеме и ликовна решења; • естетски анализира уметничко дело; • разуме и користи стручну терминологију; • ликовно изрази доживљај и осећања у различитим медијима и техникама; • користи у ликовном стваралаштву „неликовне” материјале за рад; • сликовно изрази свој позитиван или негативан став према естетским појавама у животу. 	<p>На крају курса студент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • примењује теоретска и практична знања анатомије у ликовним дисциплинама; • разуме и кроз цртеж сагледава и проучава карактер и пропорције људске фигуре у мировању и покрету.
Назив предмета:	/	Архитектура 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • примењује стечена знања о архитектонском и урбаном простору, вези архитектуре и ликовних уметности, традиционалним и савременим уметничким поступцима у архитектонском простору у сопственом уметничком раду и даљем образовању; • самостално ради у области просторног обликовања и примењује стечена знања у сопственој уметничкој пракси.
Назив предмета:	/	Графичке комуникације 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • практично изводи задатке и усваја основне принципе графичког дизајна и визуелних комуникација; • стиче теоријска знања историјског развоја пиктограма, идеограма, графичке опреме књиге и плаката; • примењује усвојена теоретска и практична знања на завршном писменом испиту; • успоставља корелације у области ликовних и примењених уметности и примењује стечена знања и вештине из обе области при формирању практичних и теоријских задатака; • флексибилно креативно промишља на релацији ликовне – примењене уметности.
Назив предмета:	/	Историја уметности 1 - 8
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • препознаје и временски-просторно лоцира уметничко дело, опус једног или групе уметника; • разуме дела у контексту епохе и околности у којима су стварана (од древних култура до савремене уметничке праксе).
Назив предмета:	/	Ликовни елементи 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • примењује теоретска сазнања из теорије ликовне форме; • креативно примењује ликовне елементе и принципе компоновања у самосталном практичном раду.
Назив предмета:	/	Основе сликања са технологијом 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • поседује основна техничко-технолошка знања и правилно користи једноставније сликарске технике (пастел, акварел, гваш, акрил); • поседује основна техничко-технолошка знања и правилно користи сложеније сликарске технике (акрил - уље, комбинована техника); • влада сликарском терминологијом; • развија индивидуалне склоности и лични израз.

Назив предмета:	/	Увод у вајање са технологијом 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • влада основама вајања са технологијом; • поседује способност тродимензионалног мишљења; • поседује критеријуме за процењивање свог и рада других; • реализује скулптуре у односу на наставне јединице, уз једну скулптуру изливену у гипсу. • развија перцептивне способности.
Назив предмета:	/	Увод у графику и штампарство 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • поседује основна знања о поступку реализације високе, дубоке и равне штампе, са основним знањима о графичком медију и његовом развоју; • оспособљен је да реализује графичке матрице и отискује тираже.
Назив предмета:	/	Увод у интермедијална истраживања 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • поседује основна знања о уметничким праксама историјских авангарди и неоавангарди; • преноси стечена знања у личну уметничку праксу базирану на експериментално-истраживачким радовима: <ul style="list-style-type: none"> - који подржавају искуство прожимања медија присутних у пракси историјских авангарди као и пројектима који по техникама и материјалима излазе из примарног простора и оквира ликовних уметности; - који се базирају на дијалогу са простором кроз на амбијенталне радове, инсталације, интервенције у простору, генеративним, звучним, интерактивним радовима и перформансима.
Назив предмета:	/	Увод у фотографију 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • поседује основна знања потребна за самосталну праксу у оквиру фотографског медија; • самостално се бави фотографским медијем и стечена знања примењује у изради сопственог фотографског рада.
Назив предмета:	/	Цртање са технологијом 1 – 8
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • влада основним цртачким материјалима, техникама, елементима изражавања и основама процеса опсервације и инвенције; • влада ликовним елементима који доминирају језиком цртежа, стручном терминологијом и примењује стечена знања у сопственом раду; • примењује нове материјале и технике у ефектима специфичним за медиј цртежа; • влада процесима синтезе, апстракције, инвенције и експресије у цртежу; • примењује теоријска знања и практичну осетљивост за распознавање и функционално коришћење елемената ликовног језика у сопственом раду са развојем специфичне свести о личним афинитетима; • концептуализује, развија, организује и презентује обимније индивидуалне задатке – пројекте, чиме се оспособљава за самостални уметничко – истраживачки рад ; • потпуно влада теоријом форме и професионалном терминологијом; • потпуно је оспособљен за коришћење различитих извора информација (традиционалних, електронских, архивских); • суверено влада елементима и принципима цртачког медија.

Назив предмета:	/	Историја уметности и студије културе 1 и 2
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • акумулира знања и вештине у оквиру нових интердисциплинарних виђења уметничких дела у складу са најсвежијим методолошким приступима; • самостално препознаје и вербално уобличава представе о уметничким делима; • акумулира знања из области историје уметности и визуелне културе; • анализира конкретна дела у одабраном геополитичком и историјско-идеолошком контексту; • стиче темељнији и шири увид у област; • разматра динамику односа унутар и изван глобалног света уметности и локалних светова уметности, те проблеме приказивања и конструисања механизма функционисања културе, као и проблеме конструисања културалних идентитета кроз уметничку праксу.
Назив предмета:	/	Савремена уметничка пракса 1 и 2 (Ликовне уметности)
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • стиче способност да самостално анализира, унапређује, комуницира и излаже свој уметнички рад у друштвеном контексту; • разуме основне моделе уметничког тржишта и стратегије излагања и комуницирања сопственог дела; • стиче способности и основе знања из савремене теорије и праксе, које комплементарно користи у анализи и планирању свог уметничког рада; • свесно поставља себе у активну улогу социјално освештене и критичке особе која реализацијом, те јавном презентацијом, активно придоноси на побољшању друштвене средине, локално, регионално и глобално, не само утопијски.
Назив предмета:	/	Примењене уметности и дизајн - методе уметничког истраживања 1 и 2 (Примењене уметности и дизајн)
Исход предмета:	/	<ul style="list-style-type: none"> • стиче способност за разумевање истраживачко – развојног процеса у области графичког дизајна, типографије, илустрације, дизајна ентеријера и дисциплинама утемељеним на искуствима савремене уметничке праксе; • стиче способност да самостално примењује квантитативне и квалитативне методе у проучавању уметничких феномена и те методе примењује у сопственом уметничком раду развијајући способност за критичку анализу, процену и синтезу нових и сложених идеја; • стиче знања, вештине и способности за конципирање и примену истражених – развијених решења у области графичког дизајна, типографије, илустрације, обликовања књиге, дизајна ентеријера, визуелним и тржишним комуникацијама; • оспособљен је за самосталан уметничко – истраживачки рад и примену резултата у сопственом раду.

Табела број 2.4. Спецификација обавезних предмета из области ликовне културе на Педагошком факултету у Сомбору и заједничких обавезних предмета из области ликовне културе на Академији уметности у Новом Саду

2.4.2.3. Компарација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања и области ликовне културе путем исхода учења

На основу претходно датих прегледа и спецификација, на наредним странама биће извршена компарација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, као и обавезних предмета из области ликовне културе на Педагошком факултету и Академији уметности, Универзитета у Новом Саду. На самом почетку биће сагледане кључне сличности и разлике како међу предметима из области методике ликовног васпитања и образовања, тако и међу предметима из области ликовне културе, у погледу стицања компетенција неопходних за рад у области наставе ликовне културе. Потом ће табеларно бити извршена компарација образовних исхода које сви наведени наставни предмети треба да обезбеде студентима ове две високошколске установе на крају образовања. У табелама су приказане компарације образовних исхода који су дефинисани програмом предмета Методика наставе ликовне културе 1 и 2, Самостална пракса и Основе визуелне уметности на Педагошком факултету у Сомбору, и образовних исхода који су дефинисани програмом предмета Методика ликовног васпитања и образовања 1, 2, 3 и 4, Методичка пракса 1 и 2 и обавезних предмета из области ликовне културе на Академији уметности у Новом Саду. Компарација исхода датих предмета биће извршена кроз: - ревидиране категорије когнитивног домена према Блуму приказане кроз неке од активних глагола; - категорије афективног домена према Блуму приказане кроз неке од активних глагола; - категорије психомоторног домена према Дејву приказане кроз неке од активних глагола; - димензије перцептивних, емоционалних и креативних процеса према С. Филиповић.

Преглед образовних исхода који су дефинисани датим предметима помоћи ће да се прецизније сагледа оно што је акредитованим програмским садржајима на ове две високошколске установе заједничко, али да се уоче и разлике које се међу њима јављају, те да се начини критички осврт и дају препоруке за побољшање. Такође ће се свеобухватно сагледати шта све један студент Педагошког факултета или Академије уметности, Универзитета у Новом Саду треба да зна, разуме и уме на пољу методике ликовног васпитања и образовања и на пољу ликовне културе након савладаног студијског програма.

- ***Кључне сличности и разлике међу предметима из области методике ликовног васпитања и образовања***

Ако се погледа спецификација предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на поменутиим факултетима, уочавају се одређени *заједнички циљеви* у погледу изграђивања и оснаживања компетенција студената. Ово се пре свега односи на компетенције потребне за планирање и реализацију програмских циљева, задатака и садржаја; обликовање плана часа; те примену савремених принципа, метода и облика рада. Као заједничке издвајају се и компетенције које се тичу: - познавања одлика и специфичности развоја дечјег ликовног израза; - вредновања и процењивања

продуката дечјег ликовног стваралаштва; - поштовања захтева индивидуализације; - одабира и анализе адекватних визуелних примера; - уважавања захтева интердисциплинарности; - одабира одговарајућих ликовних подручја, техника и материјала у складу са различитим захтевима и критеријумима; - као и познавања и активне примене мултимедијалних техника.

Разлике које се јављају тичу се на првом месту опсега деловања наставног кадра – студенти Педагошког факултета стичу компетенције за рад у области наставе ликовне културе са ученицима од првог до четвртог разреда основне школе, док се студенти Академије уметности упознају са законитостима васпитања у предшколским установама, са дидактичким аспектима наставе ликовне културе у основној и средњој школи (гимназије, средње стручне и уметничке школе), као и са ванинституционалним облицима образовања на пољу уметности.

Друга разлика односи се на сферу интересовања – на Педагошком факултету се у фокусу предмета налази настава ликовне културе, док се на Академији уметности поље интересовање проширује на ликовно васпитање и образовање у целости.

Разлика се може приметити и у важности која се придаје различитим видовима анализе, вредновања, евалуације и самоевалуације. Док студенти Педагошког факултета развијају компетенције за евалуацију и самоевалуацију наставног процеса и сопственог педагошког рада, студенти Академије уметности критички анализирају и вреднују теоријске поставке, наставничке компетенције, садржаје и активности у области ликовне уметности, поступке и технике организације процеса учења и мотивације, план часа, као и резултате реализованих практичних активности и сопствени рад.

За разлику од студената Педагошког факултета, студенти Академије уметности стичу компетенције потребне за самосталну израду и презентовање семинарског рада.

Идентификована је и разлика у погледу компетенција које се не односе на стицање знања, већ вредности – овај сегменат је донекле запостављен у силабусима Педагошког факултета, док се на Академији уметности ове компетенције негују кроз укључивање студената у школску културу, те кроз етичност, кооперативност и тимски рад на ком се посебно инсистира у оквиру методичке праксе. Овоме свакако треба додати и уважавање различитости, мултикултуралности, емпатије и хуманистичких ставова који се као вредности пропагирају током методичке праксе.

На основу изнетог може се извести општи закључак да програми обе високошколске институције обезбеђују потребне компетенције из области методике ликовног васпитања и образовања, али да се програмима Академије уметности стичу шире компетенције, те да се већа пажња посвећује неговању вредности, критичком промишљању и стваралачком приступу у развијању ликовне културе.

- ***Кључне сличности и разлике међу предметима из области ликовне културе***

Оно што се приликом анализе спецификације предмета из области ликовне културе може одмах уочити јесте значајно већи број предмета које похађају студенти

Академије уметности у Новом Саду у односу на студенте Педагошког факултета у Сомбору. Ипак, ако се погледа спецификација обавезних предмета из области ликовне културе на поменутиим факултетима, могу се уочити одређени *заједнички циљеви* у погледу изграђивања и оснаживања компетенција студената. Они се односе на стицање веома општих знања, вредности и вештина који омогућавају ликовно изражавање у различитим медијима, техникама и материјалима, коришћење стручне терминологије, те анализирање уметничких дела и ликовних проблема. Исходи предмета на оба факултета постављени су широко, што даје довољно простора за слободно дефинисање садржаја и активности, али недовољно дефинисану циљну оријентацију што отежава евалуацију васпитно-образовног рада.

Кључне разлике тичу се примарно сразмерно већег опсега компетенција које стичу студенти Академије уметности у односу на студенте Педагошког факултета. Студентима Педагошког факултета превасходно недостају знања из области анатомије људског тела, архитектуре, графичких комуникација и дизајна, интермедијалних истраживања и савремене уметничке праксе. С друге стране, знања из области историје уметности, теорије форме и различитих ликовних дисциплина су у програму Педагошког факултета значајно редукована у поређењу са програмима Академије уметности.

Разлике се могу приметити и у погледу структурираности и систематичности. Из спецификације предмета основе визуелне уметности тешко је одредити којим редоследом и колико поступно ће одређена знања бити усвајана или одређене вештине бити развијане. Ова врста поступности и систематичности приметна је у спецификацији већине предмета из области ликовне културе на Академији уметности.

Стиче се такође утисак да програми Академије уметности у већој мери подстичу и негују истраживачке тенденције студената, флексибилност као компоненту креативности, као и слободу у успостављању корелација и асоцијација. Ово за последицу има стварање већих могућности за развој индивидуалних склоности и креирање личног израза студената Академије уметности у поређењу са студентима Педагошког факултета.

На основу изнетог може се изнети претпоставка да програм Педагошког факултета не обезбеђује у довољној мери знања из области ликовне културе која чине саставни део компетенција потребних за рад у области наставе ликовне културе. С друге стране, иако је опсег компетенција које из ове области стичу студенти Академије уметности значајно шири, оне би у већој мери морале бити усмерене ка развоју стваралачких и укупних способности.

- ***Ревидиране категорије когнитивног домена према Блуму и образовни исходи***

Из табеле која следи може се видети да су наведеним предметима, како на Педагошком факултету у Сомбору, тако и на Академији уметности у Новом Саду, обухваћени образовни исходи из свих категорија, односно когнитивних аспеката у Блумовој таксономији глагола, што упућује на праћење актуелних тенденција у

високом образовању. Овакав начин планирања програма који је усмерен на образовне исходе, омогућава да се уваже како процеси учења, тако и примена функционалних знања у васпитно-образовној пракси, и баш због тога захтевају стално усавршавање.

Лако се уочава да шеста категорија, која се односи на креацију и стваралаштво, није довољно заступљена ни у једном од два анализирана студијска програма. Ако се узме у обзир да су исходи класификовани у шест категорија, полазећи од једноставнијих ка сложенијим, те да виши нивои укључују ниже, најкомплекснија категорија је на изванредан начин маргинализована. Програмски садржаји већине анализираних предмета заснивају се на стваралачком изражавању, те ово упућује на недоследност у дефинисању исхода. Дакле, категорија која је посебно важна за стицање кључних компетенција и стваралачко изражавање, није у довољној мери заступљена ни у једном од акредитованих студијских програма. Стога надоградња мора бити усмерена ка дефинисању образовних исхода који припадају вишим нивоима когнитивног домена, а не ка „нагомилавању“ оних из нижих категорија.

Оно што је такође присутно у програмима обе високошколске институције јесте коришћење глагола који се не могу јасно протумачити (попут „познаје“ или „разуме“), чију употребу, како саветују стручњаци, треба избегавати.

Када говоримо о разликама међу образовним исходима, може се приметити сразмерно мањи број исхода приказан кроз активне глаголе у свим колонама које се односе на студијске програме Педагошког факултета, у поређењу са колонама које се односе на студијске програме Академије уметности. Ово упућује да образовни исходи дефинисани програмима Педагошког факултета предвиђају ужи опсег компетенција, те да све категорије захтевају већу заступљеност.

КАТЕГОРИЈЕ КОГНИТИВНОГ ДОМЕНА											
Памти <i>Памти претходно научени садржај</i>		Разуме <i>Овладава значењем садржаја</i>		Примењује <i>Користи научено у новим и конкретним ситуацијама</i>		Анализира <i>Разуме и испитује садржај</i>		Вреднује <i>Просуђује о вредности садржаја</i>		Креира <i>Формулише и гради нове структуре од постојећих садржаја</i>	
Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности
Дефинише	Дефинише	Тумачи	Тумачи	Формира	Формира	Анализира/ разматра/ тумачи	Анализира/ разматра/ тумачи	Приказује	Приказује	Ствара/ креира	Ствара/ креира
Указује	Указује	Прилагођава	Прилагођава	Реализује/ спроводи/ изводи	Реализује/ спроводи/ изводи	Одабира/ селектује/ одваја/ врши избор	Одабира/ селектује/ одваја/ врши избор	Закључује	Закључује	Продукује/ производи	Продукује/ производи
Обележава	Обележава	Асоцира	Асоцира	Управља	Управља	Повезује/ интегрише	Повезује/ интегрише	Критикује	Критикује	Осмишљава	Осмишљава
Наводи/ именује/ набраја	Наводи/ именује/ набраја	Поентира	Поентира	Решава	Решава	Упоредује	Упоредује	Процењује	Процењује	Развија	Развија
При/сећа се	При/сећа се	Класификује/ категорише	Класификује/ категорише	Прилагођава	Прилагођава	Експериментише	Експериментише	Аргументује/ брани/ образлаже	Аргументује/ брани/ образлаже	Мења	Мења
Препознаје/ идентификује	Препознаје/ идентификује	Разликује	Разликује	Саставља	Саставља	Утврђује	Утврђује	Вреднује/ оцењује	Вреднује/ оцењује	Конструираше	Конструираше
Изјављује/ изражава	Изјављује/ изражава	Лоцира	Лоцира	Комбинује	Комбинује	Испитује/ тестира	Испитује/ тестира	Резимира	Резимира	Модификује	Модификује
Изражава	Изражава	Означавача / карактерише / одређује	Означавача / карактерише / одређује	Комуницира/ размењује	Комуницира/ размењује	Трага	Трага	Изводи	Изводи	Довршава	Довршава
Репродукује	Репродукује	Описује	Описује	Приказује/ демонстрира/ симулира	Приказује/ демонстрира/ симулира	Преноси	Преноси	Унапређује	Унапређује	Побољшава/ унапређује	Побољшава/ унапређује
Стиче знање	Стиче знање	Дискутује	Дискутује	Открива/ проналази	Открива/ проналази	Консултује	Консултује	Указује	Указује	Прерађује...	Прерађује...
Поседује знање	Поседује знање	Објашњава	Објашњава	Успоставља	Успоставља	Поставља питања	Поставља питања	Верификује/ потврђује	Верификује/ потврђује		
		Наводи пример	Наводи пример	Израже	Израже	Мери	Мери	Предвиђа	Предвиђа		
		Парфразира	Парфразира	Утиче	Утиче	Констатује	Констатује	Одлучује	Одлучује		
		Формулише	Формулише	Илуструје	Илуструје	Реконструираше	Реконструираше	Критички промишља	Критички промишља		
		Разуме	Разуме	Истражује	Истражује	Консултује	Консултује	Врши само/ евалуацију	Врши само/ евалуацију		
		„Влада“ знањем	„Влада“ знањем	Прави	Прави	Поставља питања	Поставља питања				
		Распознаје	Распознаје	Манипулише	Манипулише	Систематизује	Систематизује				
		Конципира	Конципира	Организује	Организује	Проучава	Проучава				
				Припрема/ обезбеђује	Припрема/ обезбеђује	Сагледава (неку целину)	Сагледава (неку целину)				
				Вежба	Вежба	Врши синтезу	Врши синтезу				
				Користи/ примењује	Користи/ примењује						
				Ангажује	Ангажује						
				Обликује	Обликује						
				Представља/ предентује	Представља/ предентује						
				Вербално	Вербално						
				уобличава	уобличава						
				Планира	Планира						

Табела број 2.5. Преглед исхода предмета кроз ревидиране категорије когнитивног домена према Блуму приказане кроз неке од активних глагола

- ***Категорије афективног домена према Блуму и категорије психомоторног домена према Дејву и образовни исходи***

Наредне две табеле веома јасно демонстрирају оно што је заједничко програмима Педагошког факултета и Академије уметности, Универзитета у Новом Саду – извесно фаворизовање димензије знања у односу на афективни и психомоторни домен. Може се констатовати да је број дефинисаних исхода у категоријама афективног и психомоторног домена приметно мањи у поређењу са бројем дефинисаних исхода из категорије когнитивног домена на обе институције. Ово наводи на помисао да је приликом дефинисања компетенција и исхода учења датих предмета и студијских програма пажња превасходно била усмерена на стицање што веће количине знања.

Ипак, уочавамо нешто већу заступљеност исхода како у категорији афективног, тако и психомоторног домена у свим колонама које се односе на студијске програме Академије уметности, у односу на колоне које се односе на студијске програме Педагошког факултета. Ово упућује да се приликом дефинисања предмета и студијских програма на Академији уметности сразмерно већа пажња посветила свим аспектима који чине компетенције. Ако се погледа афективни домен, примећује се да у студијском програму Педагошког факултета нису заступљене категорије примања (спремност за примање информација) и усвајања (развијен систем вредности), док су у студијском програму Академије уметности све категорије заступљене, али у недовољној мери. Ако се погледа психомоторни домен, примећује се да у студијским програмима оба факултета нису заступљене две категорије – имитација и натурализација, док у студијском програму Педагошког факултета недостаје и артикулација. Посебна пажња требала би бити посвећена сложенијим категоријама афективног и психомоторног домена, које подразумевају интериоризацију и обухватају све претходне категорије.

КАТЕГОРИЈЕ АФЕКТИВНОГ ДОМЕНА									
Примање <i>Спремност за пријем информација</i>		Реаговање <i>Активно учествовање у сопственом образовању</i>		Вредновање <i>Процес од простог прихватања неке вредности до посвећености</i>		Организација <i>Повезивање различитих вредности, разрешавање конфликта међу њима и њихово усвајање</i>		Усвајање <i>Развијен систем вредности – уверења, идеја и ставова који усмеравају понашање на конзистентан и предвидив начин</i>	
Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности
Прихвата Слуша Заинтересован је Усваја	Прихвата Слуша Заинтересован је Усваја	Вољан је (активан је) Учествује Показује Делује Пита Одговара Покушава Завршава Дискутује Расправља Иницира Изазива Разликује	Вољан је (активан је) Учествује Показује Делује Пита Одговара Покушава Завршава Дискутује Расправља Иницира Изазива Разликује	Верује Уважава Брине Просуђује Цени Брани Правда Вреднује Подржава	Верује Уважава Брине Просуђује Цени Брани Правда Вреднује Подржава	Уважава Прилагођава Организује Сарађује Интегрише Решава Систематизује Помаже Показује Комбинује	Уважава Прилагођава Организује Сарађује Интегрише Решава Систематизује Помаже Показује Комбинује	Испољава Посвећен је Етичан је Прилагођава Заступа Придржава се Придружује се Дели	Испољава Посвећен је Етичан је Прилагођава Заступа Придржава се Придружује се Дели

Табела број 2.6. Преглед исхода предмета кроз категорије афективног домена према Блуму приказане кроз неке од активних глагола

КАТЕГОРИЈЕ ПСИХОМОТОРНОГ ДОМЕНА									
Имитација <i>Посматрање и подражавање туђег понашања као прва фаза учењасложених вештина</i>		Манипулација <i>Способност извођења одређених корака уз праћење инструкција и уважавање вештина</i>		Прецизност <i>Показивање спретности кроз лако и прецизно извођење</i>		Артикулација <i>Способност координације низа корака комбиновањем две или више вештина</i>		Натурализација <i>Висок ниво извођења – комбиновање и ређање вештина које се изводе усклађено и са лакоћом</i>	
Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности	Педагошки факултет	Академија уметности
Копира Подражава Опонаша Интерпретира	Копира Подражава Опонаша Интерпретира	Манипулише Изршава Разликује Испитује Примењује	Манипулише Изршава Разликује Испитује Примењује	Показује Рукује (влада материјалима) Користи Изводи Обавља	Показује Рукује (влада материјалима) Користи Изводи Обавља	Мења Адаптира Комбинује Прилагођава Представља	Мења Адаптира Комбинује Прилагођава Представља	Поправља Раставља Саставља Пројектује Изграђује Конструише Открива Остварује	Поправља Раставља Саставља Пројектује Изграђује Конструише Открива Остварује

Табела број 2.7. Преглед исхода предмета кроз категорије психомоторног домена према Дејву приказане кроз неке од активних глагола

- *ПДК категоризација и образовни исходи*

Као и у претходна два домена, и овде се може запазити фаворизовање димензије знања у односу на перцепцију, доживљај и креативни процес. Ако се пође од претпоставке да ове димензије представљају полазиште за одређивање циљева и исхода у домену стваралаштва, онда се може поставити питање зашто њихова заступљеност није већа у оба студијска програма. Перцептивни и емоционални аспект су саставни део стваралачког процеса који би требао бити незаобилазан у програмским садржајима свих анализираних предмета.

Но, и овде уочавамо нешто већу заступљеност исхода у студијским програмима Академије уметности у односу на студијске програме Педагошког факултета. Дакле, приликом дефинисања исхода на предметима и студијским програмима Академије уметности сразмерно већа пажња била је усмерена на димензије перцептивних, емоционалних и креативних процеса. У студијском програму Педагошког факултета исходи из ове групе се јављају спорадично – тако се у оквиру димензије перцептивних односа појављује једино рецепција, у оквиру димензије емоционалних односа изражавање осећања, а у оквиру димензије креативних процеса осетљивост на проблеме и креативност спонтане активности. У студијским програмима Академије уметности све три димензије су заступљене у већој мери, али недовољно ако се узме у обзир да стваралаштво представља основу свих предмета ове високошколске институције. Посебна пажња требала би бити посвећена димензији креативности која подразумева развој визуелног мишљења, дивергентног мишљења и различитих нивоа креативности, тј. стваралаштва код студената.

ДИМЕНЗИЈЕ ПЕРЦЕПТИВНИХ, ЕМОЦИОНАЛНИХ И КРЕАТИВНИХ ПРОЦЕСА		Педагошки факултет	Академија уметности
Перцепција	1. Активирање сензорних процеса	Посматра / додирује / слуша	Посматра / додирује / слуша
	2. Опажање, виђење као активно истраживање, односно анализа, прерада чулних утисака	Опажа / види / сагледава / опсервира (визуелно, додиром и другим чулима)	Опажа / види / сагледава / опсервира (визуелно, додиром и другим чулима)
	3. Рецепција као прерађени чулни утисци, повезивање чулних дражи у шире целине	Уочава / увиђа	Уочава / увиђа
Доживљај	4. Доживљај као процес синтезе чулних надражаја, појмовних и емоционалних искустава чија је последица одређени ментални процес – емоција, мишљење, делање <i>На пример, доживљава на основу стабилне перцепције као психолошко прилагођавање конкретној средини и као услов за више менталне процесе – визуелно мишљење (Трој 1972, 124).</i>	Доживљава	Доживљава
	5. Рафинирана визуелна и тактилна осетљивост	Показује сензитивност / сензибилност	Показује сензитивност / сензибилност
	6. Изражава осећања – експресија - израз	Објективно, видљиво изражава емоције посредством различитих визуелних медија	Објективно, видљиво изражава емоције посредством различитих визуелних медија
Креативност	7. Визуелно мишљење – мишљење помоћу слика (имагинација, фантазија, замишљање) <i>На пример, мишљење засновано на опажању и представама, развијање визуелних представа, симбола и њихова трансформација и развијање нових облика, са новим значењем (Арихајм 1985).</i>	Машта / замишља / фантазира	Машта / замишља / фантазира
	8. Дивергентно мишљење – стварање нових идеја које се огледа кроз: 8.1. флуентност / продуктивност 8.2. флексибилност 8.3. оригиналност 8.4. осетљивост на проблеме 8.5. елаборација 8.6. редифиниција 8.7. неукалупљеност 8.8. проицљивост (Каменов 1997)	8.1. продукује велики број идеја, хипотеза и изражајних средстава за решење једног проблема 8.2. брзо и лако прелази са идеје једног типа мишљења на другу, удаљену од ње по својим садржајима; брзо и успешно спаја и повезује опажаено са претходним искуством 8.3. долази до несвакидашњих, необичних или потпуно нових идеја или опажања ствари у новим односима, проналази ретка и неуобичајена решења, одговоре, аналогije, везе и метафоре које се разликују од стандардних и општеприхваћених прилаза и поступака 8.4. открива, увиђа проблем 8.5. разрађује оригиналне идеје, организује ликовни процес 8.6. употребљава постојеће садржаје на нов начин 8.7. показује отвореност за нова искуства, идеје, путеве трагања за решењима, прилази једном проблему из више аспеката, лако напушта уходане путеве, решава проблеме на нов начин 8.8. успоставља нове односе и аналогije, асоцијације и појмове који су међусобно удаљени по значењу, комбинује и повезује идеје у нову целину унутар широке скале могућности и алтернатива	8.1. продукује велики број идеја, хипотеза и изражајних средстава за решење једног проблема 8.2. брзо и лако прелази са идеје једног типа мишљења на другу, удаљену од ње по својим садржајима; брзо и успешно спаја и повезује опажаено са претходним искуством 8.3. долази до несвакидашњих, необичних или потпуно нових идеја или опажања ствари у новим односима, проналази ретка и неуобичајена решења, одговоре, аналогije, везе и метафоре које се разликују од стандардних и општеприхваћених прилаза и поступака 8.4. открива, увиђа проблем 8.5. разрађује оригиналне идеје, организује ликовни процес 8.6. употребљава постојеће садржаје на нов начин 8.7. показује отвореност за нова искуства, идеје, путеве трагања за решењима, прилази једном проблему из више аспеката, лако напушта уходане путеве, решава проблеме на нов начин 8.8. успоставља нове односе и аналогije, асоцијације и појмове који су међусобно удаљени по значењу, комбинује и повезује идеје у нову целину унутар широке скале могућности и алтернатива
	9. Креативност / стваралаштво као што су: 9.1. креативност спонтане активности 9.2. креативност усмерене активности 9.3. креативност иновације 9.4. креативност иновације 9.5. креативност стварања (Guilford 1957, 110)	9.1. изражава се самостално и спонтано 9.2. спонтано се изражава уз свесно настојање за побољшањем, постизањем везе са реалним објектом 9.3. изражава нове ликовне односе 9.4. уноси значајне промене у ликовном изразу као што су сложеније ликовно-језичке и техничке могућности 9.5. ствара потпуно нове ликовно-појмовне системе	9.1. изражава се самостално и спонтано 9.2. спонтано се изражава уз свесно настојање за побољшањем, постизањем везе са реалним објектом 9.3. изражава нове ликовне односе 9.4. уноси значајне промене у ликовном изразу као што су сложеније ликовно-језичке и техничке могућности 9.5. ствара потпуно нове ликовно-појмовне системе

Табела број 2.8. Преглед исхода предмета кроз димензије перцептивних, емоционалних и креативних процеса према С. Филиповић

2.4.2.4. Критички осврт и препоруке за унапређење

Основни захтеви наставничког позива одређују захтеве креирања силабуса на факултетима на којима се врши професионална припрема наставног кадра. Факултети који припремају наставнике за рад у области наставе ликовне културе морају обезбедити стицање специфичних компетенција у складу са дисциплином. Полазећи од ових захтева, али и савремених кретања у високом образовању, конципирају се предметни садржаји и студијски програми са јасно дефинисаним циљевима и исходима. Овако конципирани програми, који су окренути ка процесу учења и образовним исходима, показују да Педагошки факултет и Академија уметности, Универзитета у Новом Саду, прате тенденције савременог академског образовања.

Међутим, на основу свега изнетог да се закључити да систем припреме наставног кадра на високошколским институцијама има и извесне недостатке. На неке од њих ће овом приликом бити скренута пажња.

У актуелној васпитно-образовној пракси се, пре свега, може приметити извесна неусаглашеност стручне и педагошке спреме. Стиче се утисак да је учитељима потребна додатна подршка у области ликовне уметности и ликовно-уметничке праксе. Један од могућих узрока овог проблема могао би бити и мали број предмета из области ликовне културе на Педагошком факултету у Сомбору. Сви студенти овог факултета у обавези су да похађају само један предмет из ове области. Ако се ово пореди са тринаест предмета, који са својим курсевима представљају заједничку основу за све модуле на Академији уметности у Новом Саду, лако се уочава разлика у компетенцијама које студенти ових високошколских установа стичу из области ликовне културе. Ако се овоме додају и бројни обавезни и изборни предмети на којима студенти Академије уметности стичу знања из матичне области, разлика постаје још видљивија. С обзиром на то да ова два факултета обезбеђују компетенције за рад у различитим областима, очекивано је да постоји разлика у броју предмета из области ликовне културе, али је она у овом случају чини се несразмерна. Ова област захтева да јој се посвети већа пажња и простор и на факултетима који образују учитељски кадар.

Што се тиче дидактичко-методичких питања савремене наставе ликовне културе, подршка је у васпитно-образовној пракси неретко потребна и учитељима и наставницима ликовне културе. Претпоставка је да овоме доприноси и положај који на факултетима заузимају предмети из области методике ликовног васпитања и образовања. На Педагошком факултету у Сомбору сви студенти су у обавези да, поред методичке праксе, похађају свега два курса из методике наставе ликовне културе. На Академији уметности у Новом Саду ситуација је нешто повољнија, па студенти који се одлуче да стекну и наставничке компетенције, поред методичке праксе, похађају и четири курса из методике ликовног васпитања и образовања. Међутим, ако се узме у обзир да ови предмети треба да омогуће активно и свесно укључивање будућих учитеља и наставника ликовне културе у савремене образовне тенденције, њихова позиција би морала бити ојачана.

С друге стране, могу се приметити извесни недостаци и у дефинисању самих исхода. Уочава се да исходи предвиђају релативно сужен опсег компетенција, те да одређене категорије, које су кључне за стицање ликовне културе и стваралачко

изражавање, нису довољно заступљене, посебно у студијском програму Педагошког факултета. Приликом анализе образовних исхода који припадају когнитивном домену уочило се да исходи који се односе на креацију и стваралаштво, а припадају најсложенијој шестој категорији, нису довољно присутни ни у једном студијском програму, што је у директној колизији са природом предмета који се у великој мери заснивају на стваралачком изразу. Ако се погледају исходи који припадају афективном или психомоторном домену, примећује се њихова већа заступљеност у предметима и студијским програмима Академије уметности што указује на то да се приликом њиховог конципирања већа пажња посветила свим кључним аспектима. Сличан утисак се стиче и након анализе исхода који припадају димензијама перцептивних, емоционалних и креативних процеса. Иако су у студијским програмима Академије уметности све три димензије присутне у већој мери, то ипак није довољно ако се узме у обзир број и стваралачка природа предмета који су анализирани.

Такође, код оба студијска програма може се уочити извесно истицање димензије знања у односу на афективни или психомоторни домен, али и у односу на димензије перцептивних, емоционалних и креативних процеса. Нажалост, није реткост да се приликом дефинисања исхода учења одређеног студијског програма или предмета пажња усмери на стицање што веће количине знања. Ипак, примећује се да је ова врста фаворизовања димензије знања нешто мања у предметима и студијским програмима Академије уметности, на којима постоји већа усаглашеност у стицању знања, вештина и вредности у односу на предмете и студијске програме Педагошког факултета.

Оно што се још уочава у програмима обе високошколске институције јесте коришћење извесног броја глагола који не омогућавају јасно дефинисање исхода, посебно у когнитивном домену. Јасно и адекватно дефинисање циљева и исхода препоручљиво је, не само због лакше евалуације, већ и због могућности даљег унапређења образовног процеса.

Може се закључити да резултати добијени компаративном анализом отварају бројна питања и могу послужити као полазишта за будућа истраживања и унапређење образовне политике на високошколским институцијама које обезбеђују компетенције за рад у области ликовне културе.

Актуелне промене које се дешавају у друштву и целокупном образовном систему захтевају и промене на пољу високог образовања. Пред матичне и учитељске факултете, који образују наставни кадар, стављени су многи изазови и дилеме. Све до сада наведено – анализа професионалних компетенција наставника, преглед истраживања из области исхода учења, добијени резултати компарације поменутих предмета, изведени закључци и сугестије – упућује на важност спровођења истраживања и анализа о улози високог образовања у стицању професионалних компетенција наставника. Претпоставка је да исходи учења, уколико им се приступи флексибилно, могу имати кључну улогу у процесу подизања квалитета рада високошколских институција које школују наставни кадар и обезбеђују компетенција за рад у овој области. Квалитет рада ових институција можда најпотпуније презентују

управо образовни исходи које студенти остваре и компетенције које стекну током иницијалног образовања.

Дакле, приликом креирања курикулума и планирања наставног рада у обзир се морају узети и исходи учења, а све у служби развијања компетенција студената и подизања квалитета високог образовања. По мишљењу Б. Лунгулов „креирање курикулума заснованог на исходима и компетенцијама и организовање наставе усмерене на студенте, представљају кључне исходе актуелне реформе високог образовања и најзначајније правце развоја универзитетске педагогије“ (2015: 121). Процес израде курикулума је изузетно сложен и подразумева низ фаза које нису предмет овог истраживања, али у основи тог процеса свакако лежи питање: шта студенти треба да знају и које компетенције треба да стекну током свог иницијалног образовања? У том контексту употреба исхода учења и таксономије представља основу у процесу израде курикулума.

Иако употреба исхода учења у високом образовању има своја ограничења, о којима је било речи, истраживања ове области се налазе у фокусу европске и светске јавности. Оно што је спорно јесте чињеница да су истраживања исхода учења и компетенција студената на територији Републике Србије недовољно заступљена. Ако се узме у обзир њихов значај за унапређење квалитета високог образовања и усклађивање са тржиштем рада, увиђа се неопходност спровођења темељних истраживања која би подигла квалитет рада високошколских институција у Републици Србији (Lungulov 2015: 68-69). Свакако да би високошколске установе које образују учитеље и наставнике ликовне културе морале бити укључене у овакве истраживачке подухвате.

Иницијално образовање наставника, као и њихово даље стручно усавршавање, требало би заснивати на истраживачком приступу и рефлексивној пракси (Филиповић 2017: 61). Са овим се слажу и други аутори: „рефлексивни практичар [је] наставник који негује став и држање истраживача, који оцењује деловање свог рада на ученике и који активно тражи могућности за побољшање и професионализацију свог рада“ (Anđevski, Budić, Gajić 2015: 97). Овакав наставник спреман је да кроз стално промишљање промени угао гледања и снађе се у новим околностима – дакле креативан је. Стога би образовни исходи високошколских установа које школују наставнике требали бити усмерени ка развоју креативног мишљења. Студентима се не смеју нудити готова решења, *ready-made solutions*, већ прилика да трагају, да праве и исправљају грешке, да анализирају и решавају проблеме – само тако ће бити подстакнути да мисле и изразе сопствену креативност (Kostadinović 2011). На овај начин би учитељи и наставници ликовне културе били оспособљени за стваралачко промишљање свог рада, примену општијих ставова и начела, и изграђивање сопственог стила професионалног деловања (Филиповић 2011: 7).

Стога би приликом дефинисања исхода учења на Педагошком факултету и Академији уметности, Универзитета у Новом Саду у жижи интересовања требао да се налази студент који критички промишља, анализира и вреднује добијене информације,

те креира сопствено мишљење и ствара сопствена решења. Иако би повећање броја предмета из области ликовне културе на Педагошком факултету и оснаживање позиције предмета из области методике ликовног васпитања и образовања на обе институције било драгоцено, ово свакако не може бити довољно. Промене треба да се десе на нивоу исхода учења који треба да омогуће стицање и развој још ширег опсега компетенција. Овome би допринели: - јасније дефинисани исходи; - сразмерна употреба исхода из свих домена и димензија; - као и повећање броја исхода који припадају сложенијим и вишим категоријама и димензијама. Са овако дефинисаним исходима студент може стасати у истинског „рефлексивног практичара“.

Успешнијем дефинисању исхода учења на високошколским установама које обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе може да допринесе и компарација актуелних *Стандарда компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011)* и силабуса предмета из области ликовне културе и из области методике ликовног васпитања и образовања. Оваквом анализом могло би се утврдити у којој мери и на који начин су програмима датих предмета обухваћене четири категорије компетенција, и то за: *Наставну област, предмет и методiku наставе (K1); Поучавање и учење (K2); Подришку развоју личности ученика (K3); Комуникацију и сарадњу (K4)*. Ова врста компарације *Стандарда компетенција* и силабуса предмета *Методика ликовног васпитања и образовања*, као и предмета *Методичка пракса на Академији уметности у Новом Саду* представљена је на 10. Међународној интердисциплинарној стручно-научној конференцији *Хоризонти 2018*. године (Vojvodić, Filipović 2018). Идентификовано је да су овим програмима обухваћене све четири категорије компетенција. Добијени резултати могу послужити као полазиште за даља истраживања и интерпретације. Уколико би се оваква анализа проширила и на друге предмете и високошколске институције о којима је било речи, то би омогућило да се приликом дефинисања исхода учења води рачуна о равномерној заступљености свих компетенција које актуелна васпитно-образовна пракса захтева. На овај начин конципирани силабуси припремили би будуће учитеље и наставнике ликовне културе да се након завршетка иницијалног образовања спремно укључе васпитно-образовну праксу са идејом очувања и развоја дететових стваралачких потенцијала.

3. ПРОЈЕКАТ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. ПРЕДМЕТ И ПРОБЛЕМСКО ПОЉЕ ИСТРАЖИВАЊА

Проблемско поље рада односи се на утврђивање фактора који утичу на развој дечије креативности и дечијег ликовног стваралаштва. Овим истраживањем настоји се одговорити на питање колика је и каква улога учитеља и наставника ликовне културе у овом процесу, те у којој мери њихове наставничке компетенције утичу на развој креативности и ликовног стваралаштва деце. Овим радом покушао се дати одговор на питање: У којој мери дидактичко-методичке компетенције, ставови и поступци учитеља и наставника ликовне културе утичу на развој креативног, дивергентног мишљења и ликовног израза ученика основношколског узраста? Пошло се од теоријског проучавања досадашњих истраживачких резултата и литературе која се бави овим проблемом, а потом је обављено истраживање у циљу испитивања истог у актуелној васпитно-образовној пракси. Кроз ставове и поступке учитеља и наставника ликовне културе сагледана је њихова дидактичко-методичка оспособљеност у области ликовне културе као важан део наставничких компетенција, као и методички приступ који имају ликовном васпитању и образовању. Процена дечијег ликовног израза вршена је путем процене ликовно-обликовног развоја. Ликовно-обликовни развој сагледан је кроз развој способности креативног (дивергентног мишљења), визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и способности визуелне маште. Одговор на горе постављено питање може имати значајне импликације, пре свега на научно заснивање дидактичко-методичких поступака којима се негује дечије ликовно стваралаштво, те на њихову примену у васпитно-образовној пракси.

Постоји више разлога који оправдавају потребе овог истраживања. Паралелно са позитивним резултатима у неговању ликовног стваралаштва код ученика, јавља се и феномен његовог опадања, за шта треба потражити узроке.

Неговање креативних способности, и стваралачког мишљења уопште, посебно је важно у дечијем добу које карактерише урођена отвореност и омнипотентност. Средина у којој се дете развија и расте у великој мери одређује да ли ће доћи до затварања или бујања креативних потенцијала. Време проведено у школи чини значајан део дететовог живота. Управо школа заузима важно место у процесу подстицања или ометања стваралачких потенцијала и развоју личности детата. Путем васпитања и образовања друштво настоји да код ученика развија оне особине и интересовања које сматра пожељним, али остаје дилема које особине и интересовања школа заиста пропагира, а са којима то чини само декларативно. По Б. Карлаварису читав васпитни рад треба да се одвија у процесу ослобађања личности и развоја њене креативности (1981: 9). Могућности васпитања у неговању креативности и стваралаштва су велике, а настава ликовне културе заузима значајно место у овом сложеном процесу.

Нажалост, стиче се утисак да је у школском систему Републике Србије настава ликовне културе у великој мери маргинализована и фокусирана на развој вештина (томе у прилог иде и категоризација овог наставног предмета о којој је на почетку рада

било речи), а мање на развој креативних способности. Ово је такође видљиво у смањењу фонда часова ликовне културе, све чешћем свођењу овог наставног предмета на његове естетске аспекте, положају који наставници ликовне културе заузимају у васпитно-образовном систему, одсуству могућности интердисциплинарног повезивања наставе ликовне културе и осталих наставних предмета, занемаривању улоге ликовног стваралаштва у развоју различитих аспеката личности детета итд.

Дакле, бројни фактори отежавају положај и организацију овог наставног предмета и смањују његову улогу у развоју личности детета, а актуелна пракса показује недостатак јасне стратегије која би дефинисала положај, значај и функцију наставе ликовне културе у нашем васпитно-образовном систему и друштву. Иако је на овим просторима одавно усвојена хуманистичка концепција ликовног васпитања и образовања, често долази до неадекватног повезивања традиционалних и савремених образовних тенденција. Може се приметити да учитељи и наставници ликовне културе понекад заузимају веома различите ставове по питању усмеравања и слободе коју пружају ученицима, као и разумевања суштине стваралачког процеса и изражавања. Може се уочити више недоумица по питању усклађености иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе и дидактичко-методичке оспособљености потребне за реализацију програмских циљева и задатака наставе ликовне културе.

Изнета запажања и дилеме могу послужити као полазна основа за бројна даља истраживања, а овом приликом у фокус су стављене дидактичко-методичке компетенције, ставови и поступци учитеља и наставника ликовне културе, као и њихова улога у развоју креативног, дивергентног мишљења и ликовног израза ученика. Спроведеним истраживањем покушала се сагледати сложена улога наставника и могућности различитих приступа у процесу развоја како креативних, тако и укупних потенцијала ученика.

3.2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ: У раду ће се сагледавати који фактори и на који начин делују на развој ликовног стваралаштва ученика првог и другог циклуса основношколског васпитања и образовања. Посебно ће се сагледавати улога учитеља и наставника ликовне културе у ликовном развоју ученика основне школе (први и други образовни циклус) кроз анализу релевантне литературе, као и конкретне васпитно-образовне праксе. Циљ је сагледати ефекте дидактичко-методичке оспособљености и методичког приступа ликовном васпитању и образовању наставника кроз прикупљање података и анализу: а) програма иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе, б) ставова и поступака учитеља и наставника ликовне културе у васпитно-образовној пракси, в) продуката ликовног стваралаштва ученика са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Основни задатак: Основни задатак истраживања је утврдити да ли постоји разлика у: 1) нивоу ликовно-обликовног развоја ученика са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи и наставници ликовне културе, 2) ставовима и методичким поступцима учитеља и наставника ликовне културе у настави ликовне културе; при чему ће се у обзир узимати програми иницијалног образовања учитеља и

наставника ликовне културе и ниво дидактичко-методичке оспособљености, радно искуство (године стажа) наставника, стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, пол ученика, узраст ученика, као и образовни ниво родитеља ученика.

Конкретизацијом циљева дошло се до следећих **истраживачких задатака**:

З-1: Утврдити *да ли* и *у којој мери* фактори као што су: а) програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе; б) ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника; в) радно искуство (године стажа) наставника; г) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; д) пол ученика; ђ) узраст ученика, као и е) образовни ниво родитеља ученика **утичу на** ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

З-2: Сагледати **ниво ликовно-обликовног развоја ученика основне школе** са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, **упоредити резултате** и **утврдити разлике** у нивоу: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште, одговарајућим инструментом.

З-3: Одговарајућим инструментом утврдити разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у ставовима, методичким приступима и поступцима учитеља и наставника ликовне културе у настави ликовне културе.

З-4: Утврдити *да ли* и *у којој мери* фактори као што су: а) врста иницијалног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања; б) радно искуство (године стажа) наставника; в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе **утичу на разлике** у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе.

Посебни задаци:

Поред наведених истраживачких задатака, истраживањем су обухваћени и на претходним странама представљени посебни задаци као што су:

- Прикупити податке **о иницијалном образовању наставника** (програмски садржаји факултета који обезбеђују компетенције за рад у области ликовне културе и утичу на ниво дидактичко-методичке оспособљености, ставове и поступке које наставници примењују у настави), и утврди разлике и сличности у програмским садржајима кроз компаративну анализу.
- Прикупити податке **о програмима ликовног васпитања и образовања у основној школи код нас** (историјско-теоријска анализа), а који се односе на схватање смисла, значаја и функције ликовног васпитања и образовања, односно наставе ликовне културе, што је једна од основа за формирање програма и програмских садржаја иницијалног образовања наставника у домену ликовне културе.

3.3. ХИПОТЕЗЕ

Основна хипотеза: Претпоставка је да постоје разлике у: 1) нивоу ликовно-обликовног развоја ученика са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи и наставници ликовне културе; 2) ставовима и методичким поступцима учитеља и наставника ликовне културе у настави ликовне културе, а на шта утичу: програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе и ниво дидактичко-методичке оспособљености; радно искуство (године стажа) наставника; стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; пол ученика; узраст ученика; као и образовни ниво родитеља ученика.

Из основне хипотезе и истражвачких задатака проистичу **посебне хипотезе**. За потребе истраживања и обраду података основне подхипотезе су разрађене у нултом облику.

Х-1: Фактори као што су: а) програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе; б) ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника; в) радно искуство (године стажа) наставника; г) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; д) пол ученика; њ) узраст ученика, као и е) образовни ниво родитеља ученика, **не утичу** на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Х-2: Нема разлике у **ликовно-обликовном развоју ученика основне школе** са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, што ће се сагледавати посебним инструментом кроз ниво: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште.

Х-3: Нема разлике у **нивоу дидактичко-методичке оспособљености** у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе.

Х-4: Фактори као што су: а) врста иницијалног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања; б) радно искуство (године стажа) наставника; в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе **не утичу** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе.

Независне варијабле

Као независне варијабле у овом истраживању јављају се:

- узраст ученика који ће бити укључени у истраживање;
- пол ученика који ће бити укључени у истраживање;
- образовни ниво родитеља ученика који ће бити укључени у истраживање;
- програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у

области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања;

- радно искуство (године стажа) учитеља и наставника ликовне културе;
- стручно усавршавање учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе.

Зависне варијабле

Као зависне варијабле у овом истраживању јављају се:

- ниво ликовно-обликовног развоја ученика основне школе који се сагледава кроз ниво креативног, дивергентног мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште;
- методички приступи, ставови и поступци учитеља и наставника ликовне културе у настави ликовне културе.

3.4. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.4.1. МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

- Историјска метода

Ова метода подразумева теоријску анализу проблема. Претпоставља критичку анализу досадашњих научних резултата, као и прикупљање и анализу извора. Примењена је како би се сагледао развој схватања о стваралаштву и креативности унутар различитих теорија и психолошких школа. Историјска метода је била значајна за праћење формирања идеје о улози ликовног васпитања и образовања током различитих периода развоја педагошке мисли. Овај аспект био је сагледан и кроз анализу оних делова програма ликовног васпитања и образовања у основној школи код нас који се односе на схватање смисла, значаја и функције ликовног васпитања и образовања, односно наставе ликовне културе. Подразумевао је проучавање грађе која се односи на преглед карактеристика и способности које једног наставника чине успешним субјектом у васпитно-образовном процесу, као и прикупљање података о иницијалном образовању наставника тј. програмским садржајима факултета који обезбеђују компетенције за реализовање наставе ликовне културе. Такође су прикупљени подаци и утврђене теоријске претпоставке које се односе на специфичности ликовног развоја ученика у односу на узраст.

- Дескриптивна метода

Дескриптивна метода је незаобилазан део педагошког истраживања и обухвата прикупљање, обраду и презентацију података. Извршена је интерпретација добијених података уз извођење закључака и указивање на могућности примене добијеног у циљу унапређења наставе ликовне културе.

- Ех - post - facto поступак

Овај истраживачки поступак испитује каузалне везе између педагошких појава, али без паралелних група и података о иницијалном стању. У оваквим истраживањима експериментални фактор се не уводи намерно у експерименталним условима. Ово смањује прецизност експеримента, али има и одређене предности карактеристичне за истраживања у природним условима. На овај начин покушало се обухватити више фактора за које се претпоставља да утичу на развој дечјег ликовног изражавања и креативности у овој области, што би било тешко изводљиво у лабораторијским условима.

3.4.2. ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су примењена два инструмента. Први део прикупљања података подразумевао је реализацију седам ликовних радова у сарадњи са учитељима и наставницима ликовне културе, а као инструмент коришћен је модификовани *Тест седам цртежа*. Други део прикупљања података подразумевао је примену истраживачког поступка *анкетирање*, а као инструмент коришћен је *Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе* састављен за потребе овог истраживања.

- **Модификовани *Тест седам цртежа*.**

Тест седам цртежа подразумева групу тематских задатака из области ликовног стваралаштва на основу којих деца (ученици) реализују своје ликовне радове. Овим тестом врши се процена дечијег ликовног израза путем процене ликовно-обликовног развоја. Ликовно-обликовни развој сагледава се кроз ниво способности креативног мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања елемената уметничког дела, визуелног опажања и способности визуелне маште. За сваки од ликовних радова посебно се бирају теме које омогућавају процену наведених ликовних способности. *Тест седам цртежа* коришћен је у истраживању М. Крагуљац и Б. Карлавариса, а конструисан је на основу истраживачких метода Томаса Манроа. Аутори су овај тест користили у *Експерименталном програму за естетску процену ликовних радова деце школског узраста* (1970). Прилагођени тест је проверен у истраживању С. Филиповић спроведеном у оквиру докторске дисертације под називом *Развој схватања о дечјем ликовном стваралаштву и могућностима вапитно-образовног деловања на њега*, одбрањене 2009. године на Академија умјетности, Универзитета у Бања Луци. За потребе овог истраживања тест је модификован. Одабрано је и формулисано седам тема, као и ликовне технике и материјали који ће се користити у реализацији радова. Теме су прилагођене узрасним карактеристикама ученика који су били обухваћени тестирањем, као и савременом контексту у ком је истраживање спроведено. Водило се рачуна да теме обухвате важне елементе образовно-васпитног рада у настави ликовне културе: слободан рад, тематски рад, визуелну комуникацију, игру ликовним елементима, посматрање уметничког дела са елементима естетског процењивања, посматрање облика из природе, илустровање. Школски услови у којима је тестирање извршено захтевали су извесне модификације у погледу избора ликовних техника и материјала, као и времена потребног

за реализацију ликовних радова. Радови су реализовани у цртачким и сликарским техникама, док се графичке и вајарске технике, као и обликовање материјалима не појављују у одабраним ликовним задацима. Разлог су њихове специфичности које би захтевале значајну модификацију мерних инструмената, али и проблеми прикупљања, транспорта и чувања радова добијених у овим техникама. Сви радови реализовани су на папирима формата 210x297mm, а време израде сваког појединачног рада износило је 90 минута (два школска часа). Прикупљени радови су процењивани на основу стандардних мерних вредности које су унапред утврђене и осмишљене по угледу на *Тест седам цртежа* М. Крагуљац и Б. Карлавариса. Првобитни критеријуми и бодовање дефинисани *Тестом* су захтевали извесну модификацију у односу на узрасне карактеристике испитаника и контекст у ком је тестирање спроведено. У модификованом *Тесту седам цртежа* ученицима су биле задаване следеће теме и ликовни задаци:

РАД БРОЈ 1: Сагледава се способност креативног мишљења.

Тема „НАЈВИШЕ ВОЛИМ ДА ЦРТАМ...“

Тему су ученици бирали самостално и слободно. Сваки ученик је требао да црта или слика оно што највише воли, што га занима и што воли да обрађује. Наставник је приликом рада могао да води вербалну комуникацију с ученицима, да их подстиче и охрабрује, али без наметања мотива или уплитања у сам процес рада. Изабране теме су између осталог показале која су то интересовања ученика основношколског узраста, али и индивидуалне склоности и афинитети сваког ученика појединачно. Радови такође могу пружити податке о социо-емоционалном статусу ученика у породици или вршњачкој групи. Ликовне технике и материјали у овом раду били су слободан избор сваког ученика, па су ученици могли да користе прибор којим највише воле да цртају или сликају.

Процењивани су следећи елементи:

- Ликовна осетљивост – кроз анализу слободе израза, избора мотива и оригиналности решења;
- Композиција – кроз анализу смештаја у формат, композиционих односа маса, облика, површина, линија и композиционих односа боје и светлине;
- Ликовни утицај на дете – Овим радом могло се проценити под каквим је утицајем ученик био при обради теме. На радовима се могло уочити да ли су ученици били под утицајем копистике, кича или наученог натурализма, да ли је њихов израз несигуран и неаутентичан, тј. да ли је њихов приступ решавању ликовних проблема шаблонски и стереотипан. Такође се могао уочити позитиван утицај, аутентична ликовна поетика и очуван ликовни израз подржан од стране наставника.

РАД БРОЈ 2: Сагледава се способност визуелног мишљења.

Тема „У КАКВОМ СВЕТУ БИХ ВОЛЕО ДА ЖИВИМ...“

У овом раду до изражаја је дошла машта ученика. Избор теме је подразумевао заједничку активност одељења, извесно усмеравање и мотивацију наставника. Ученици су на раду могли да се баве архитектуром и технолошким достигнућима, али и

понашањем људи и међуљудским односима који ће владати у будућности. Ликовне технике и материјали у овом раду биле су графитне оловке и оловке у боји.

Процењивани су следећи елементи:

- Богатство детаља и њихова обрада – кроз анализу броја детаља, тачности и јасноће детаља и њихове пластичности;
- Техничка умешност – односно свесно извучени потези и прелази, као и добро употребљен материјал;
- Концентрација на тему - На овом раду могло се проценити колико је ученик током реализације био психолошки и вољно ангажован. На радовима се могло уочити да ли ученици имају развијену способност замишљања одређене ситуације и визуелизације идеје. Такође се могло уочити да ли је на радовима присутна метафорика и виши ниво значења, као и склад форме и идеје.

РАД БРОЈ 3: Сагледава се способност *визуелног памћења*.

Тема „ВЕЛИКИ ОДМОР“.

Овај задатак се бави проучавањем визуелног памћења ученика. Изабрана тема била је блиска ученицима и њиховом свакодневном искуству. Наставници су требали да подстакну ученике да се сете свог окружења током великог одмора, простора, ликова и односа међу њима. Ликовне технике и материјали у овом раду били су фломастери.

Процењивани су следећи елементи:

- Осећање и приказ простора – кроз анализу степена просторног приказа у односу на узраст ученика, тродимензионалности простора и равнотеже која се могла постићи симетријом или асиметријом;
- Приказ покрета – кроз анализу богатства приказа покрета у односу на узраст ученика, уверљивости покрета у форми и изразу и динамичности саме композиције;
- Емоционални однос целине и делова – Овим радом могао се препознати емоционални однос ученика према теми. Такође се могло проценити у којој мери су елементи повезани у композициону целину, те колико је она складна и хармонична.

РАД БРОЈ 4: Сагледава се *ниво креативне продукције*.

Тема „ТАПЕТЕ ЗА МОЈУ СОБУ“.

Ученици су се у овом раду бавили орнаментом, а анализиран је ниво њихове креативне продукције. Ученици су имали задатак да израде декоративни мотив за зид, при чему је површина папира представљала тапету. Тема је била персонализована и блиска свакодневном искуству ученика. Наставници су кроз разговор могли да мотивишу ученике да се играју ликовним елементима и њиховим изражајним могућностима. Такође су могли да их подстакну да се опусте и замисле како би волели да изгледају зидови у њиховим собама. Ликовне технике и материјали коришћени у овом раду биле су водене боје или темпере.

Процењивани су следећи елементи:

- Декоративна осетљивост – кроз инвентивност у избору мотива, богатство елемената на мотиву и распоред мотива (ритам и репетиција);
- Основи боја – кроз анализу складности скале (тонске или комплементарне), племенитих полутонова (рафинираност колорита) и оригиналности у акцентирању;
- Знање о орнаментици – На овом раду могло се уочити да ли ученици поседују адекватна знања о орнаментици: о врстама орнамента, о распореду и начину повезивања мотива итд. Могли су се такође уочити елементи копистике и стереотипије, али и инвентивност у избору мотива.

РАД БРОЈ 5: Сагледава се способност *визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела.*

Тема „ДАМА С ХАРФОМ“ (Портрет принцезе Giacinte Orsini, аутор Pompeo Batoni). Реализација овог рада подразумевала је ликовну активност естетско процењивање. Ученицима је презентована репродукција уметничког дела „Портрет принцезе Giacinte Orsini“, аутора Помпеа Батонија из 18. века. Приликом избора уметничког дела водило се рачуна о примерености дела узрасту испитаника. Одабрана је фигурална композиција коју карактерише богатство и разноврсност мотива. Поред наведеног, водило се рачуна о квалитету саме репродукције, као и погодном месту за њено излагање у учионици. Наставници су са ученицима посматрали и анализирали уметничко дело. Постепено кроз разговор ученици су на делу требали да открију мотиве, али и свој став и доживљај. Након мотивације ученици су имали задатак да репродукцију уметничког дела визуелно обликују и интерпретирају. Ликовне технике и материјали коришћени у раду биле су водене боје или темпере уз могућност колажирања или коришћења графитне оловке.

У раду су процењивани следећи елементи:

- Пропорција и дух облика и мотива – кроз анализу емоционалне непропорционалности и карактеризацију транспонованих облика и односа међу њима, потом кроз анализу детаља (опсервација и креативно транспоноване елемената слике) и смештаја у формат;
- Осетљивост за површину, линију и боју – кроз анализу богатства текстуалних вредности површина, као и анализу изражајне линеарности (сензибилитет за линију и њене вредности) и експресивности и начина примене боје;
- Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела - На овом раду могло се уочити да ли је ученик на креативан начин успео да транспонује свој доживљај ликовног дела. Такође је било могуће препознати постојање или одсуство аутентичне ликовне поетике подржане од стране наставника.

РАД БРОЈ 6: Сагледава се способност *визуелног опажања.*

Тема „МРТВА ПРИРОДА“ .

Реализација овог рада подразумевала је посматрање облика из околине и њихово визуелно опажање. Ученици су имали задатак да сликају на основу посматрања модела

односно аранжмана мртве природе. Наставници су аранжман поставили у складу са претходно датим инструкцијама, водећи рачуна да буде видљив свим ученицима. Били су у обавези да аранжман фотографишу из неколико углова како би се приликом процењивања ученичких радова могло извршити поређење са моделом. Ликовне технике и материјали коришћени овом приликом биле су темпере, угљен и воштани пастел.

У раду су се процењивали следећи елементи:

- Опсервација пропорција и боја – кроз анализу цртежа и карактера облика, анализу пропорција у односу на узраст ученика, као и анализу опсервације боја и опсервације детаља;
- Опсервација пластике и простора – кроз анализу пластичности облика, просторних односа облика и приказа планова, као и анализу убедљивости просторног утиска;
- Компоновање у формат папира – На овом раду могло се уочити у којој мери су елементи композиције повезани у складну и хармоничну целину. При томе се водило рачуна о узрасним могућностима ученика, као и њиховом знању о принципима компоновања.

РАД БРОЈ 7: Сагледава се способност визуелне маште.

Тема ИЛУСТРАЦИЈА ПРИПОВЕТКЕ ИВА АНДРИЋА „АСКА И ВУК“.

Реализација овог ликовног задатка подразумевала је илустровање инспирисано литерарним текстом, а анализирана је визуелна машта ученика. Приликом избора литерарног дела водило се рачуна о примерености дела узрасту испитаника. Одабрана је приповетка Ива Андрића „Аска и вук“, која поседује велики број живописних мотива погодних за ликовну обраду и интерпретацију. Уз помоћ квалификованог стручњака одабран је и адаптиран адекватан одломак из приповетке. Наставници су имали задатак да ученицима изражајно прочитају изабрани текст, те да их кроз разговор мотивишу и подстакну на стваралачки рад. Наставници су такође имали могућност да ученике охрабре и упуте како да у раду комбинују линеарни цртеж тушем и пером и сликање воденим бојама. Ликовне технике и материјали коришћени у овом раду били су туш и водене боје.

У раду су процењивани следећи елементи:

- Степен маштовитости – кроз необичност облика, необичност боја, необичност композиционих односа и богатство елемената;
- Експресивност израза – кроз сугестивност изражајних средстава, наративност рада и идејну поруку, као и емоционалну снагу и експресивност;
- Ликовни утицај на дете – Овим радом могло се проценити под каквим је утицајем ученик био при обради теме. Такође се могао препознати емоционални однос ученика према књижевном тексту – у којој мери је успео да изрази идеју текста и транспонује литерарни доживљај на ликовни језик.

- **Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе**

Упитник је састављен за потребе овог истраживања. Приликом његовог састављања у обзир су узета питања из *Упитника за васпитаче* који је проверен у истраживању С. Филиповић спроведеном у оквиру докторске дисертације под називом *Развој схватања о дечјем ликовном стваралаштву и могућностима васпитно-образовног деловања на њега*, одбрањене 2009. године на Академија уметности, Универзитета у Бања Луци. За обе групе испитаника, учитеље и наставнике ликовне културе, конструисан је јединствен упитник путем ког се дошло до тражених података.

Упитник се састоји из **30** питања. Општи подаци о испитаницима, као што су назив установе у којој су запослени, радно место на ком су тренутно запослени и година рођења, прикупљени су помоћу питања под редним бројем од **1, 2 и 3**. Упитник садржи и питања о иницијалном образовању испитаника (на којој високошколској установи су стекли звање), годинама стажа и стручном усавршавању испитаника у области ликовне културе (питања под редним бројем **4, 5, 6, 7, 8 и 9**). Остала питања у Упитнику (од питања број **10** до питања број **30**) односе се на дидактичко-методичку оспособљеност испитаника у области ликовне културе. Овим питањима сагледавани су *ставови* учитеља и наставника ликовне културе о значају и функцији ликовног васпитања и образовања, о улози учитеља и наставника ликовне културе у развоју дечјег ликовног стваралаштва, о методама које подстичу или ометају развој дечјег ликовног стваралаштва, као и *поступци* којима остварују основне циљеве наставног предмета ликовна култура. Упитником су сагледани следећи аспекти дидактичко-методичке оспособљености испитаника:

а) Познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу - питања у Упитнику број **10 и 11**;

б) Познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа) - питања у Упитнику број **12, 14, 15, 27, 28**;

в) Познаје садржаје у односу на матичну област – уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу - питање у Упитнику број **26**;

г) Плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад - питања у Упитнику број **22 и 23**;

д) Познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама - питање у Упитнику број **16**;

ђ) Зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова - питања у Упитнику број **18, 25, 29, 30**;

е) Познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова - питање у Упитнику број **19**;

ж) Познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика) - питања у Упитнику број **20 и 21**;

з) Познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају - питања у Упитнику број **13** и **17**;

и) Познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима - питање у Упитнику број **24**.

Упитник је састављен из питања затвореног и питања отвореног типа. Питања затвореног типа (питања број 10, 13, 14, 16, 18, 19, 20) су она у којима је понуђен низ одговора, међу којима су испитаници требали да одаберу један или више одговора који у највећој мери изражавају њихово мишљење. У једном броју питања су, поред понуђених одговора, испитаници имали могућност да дају и допунске одговоре (питања број 15, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30). У питањима отвореног типа (питања број 11, 12, 17, 21, 27, 28) испитаници су имали могућност да дају прецизнија и исцрпнија објашњења, те тако изразе своје ставове и мишљења.

3.4.3. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је подразумевало две етапе:

У првом делу истраживања, у ком је као инструмент коришћен **модификовани Тест седам цртежа**, узорак су чинили ученици који су школске 2015/2016. године похађали II и VI разред основних школа градске, приградске и сеоске средине, мешовитог социоекономског статуса, просечних или изнад просечних интелектуалних способности. За истраживање су одабрани ученици II и VI разреда са којима су програм наставе ликовне културе њихови учитељи, односно наставници ликовне културе, реализовали током две школске године (током I и II разреда, тј. током V и VI разреда). Оваквим одабиром узорка обезбеђен је једнак временски интервал током којег су испитаници били под утицајем методичког приступа одређеног наставника. У тестирању су учествовали ученици из укупно десет одељења, и то пет одељења II разреда основне школе и пет одељења VI разреда основне школе. Тестирањем је укупно обухваћено 210 ученика, од чега је 101 ученик похађао II разред основне школе, а 109 ученика VI разред основне школе. Узорак је обухватио 99 дечака (48 дечака II разреда основне школе и 51 дечак VI разреда основне школе) и 111 девојчица (53 девојчице II разреда основне школе и 58 девојчица VI разреда основне школе). Узорак ученика II разреда основне школе чинили су испитаници узраста 7 и 8 година, а средња вредност узраста била је 7.81 година. Узорак ученика VI разреда основне школе чинили су испитаници узраста од 11 до 14 година, а средња вредност узраста била је 11.95 година. Средња вредност узраста на целокупном узорку ученика износи 9.88 година.

Подаци који су прикупљени о ученицима подразумевали су следеће:

- шифру ученика (садржи податке о основној школи и разреду који ученик похађа);
- датум рођења (дан, месец и годину рођења на основу кога се израчунава актуелни узраст ученика на дан тестирања тј. реализације ликовног задатка);
- пол ученика;
- степен школске спреме родитеља односно старатеља ученика.

Модификовани Тест седам цртежа – пол и узраст ученика							
Разред	Укупно		Дечаџи		Девојџице		Средња вредност узраста
Други (II)	101	48.1%	48	48.5%	53	47.8%	7.81
Шести (VI)	109	51.9%	51	51.5%	58	52.2%	11.95
Цео узорак ученика	210		99		111		9.88

Табела број 3.1. Пол и узраст ученика обухваћених истраживањем

Узорковање је било неслучајно, пригодног типа. Узорак истраживања је био квотни. При избору узорка водило се рачуна да се задовоље одређени захтеви који омогућавају да се са извесном вероватноћом изврши генерализација резултата на популацију деце основношколског узраста. Претпоставља се да су тако добијени резултати омогућили извођење одређених закључака и импликација за постојећу школску праксу.

У другом делу, у ком је као инструмент коришћен *Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе*, узорак су чинили учитељи и наставници ликовне културе запослени у основним школама градске, приградске и сеоске средине. Тестирањем је укупно обухваћено 87 испитаника, од којих је 48 учитеља и 39 наставника ликовне културе. Узорак учитеља чинили су испитаници старости 45.38 година, узорак наставника ликовне културе чинили су испитаници старости 41.78 година, док је средња вредност година на укупном узорку износила 43.81.

Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе – године старости			
	Број		Средња вредност година старости
Учители	48	55.2%	45.38
Наставници ликовне културе	39	44.8%	41.78
Цео узорак	87		43.81

Табела број 3.2. Године старости наставника обухваћених истраживањем

Целокупан узорак истраживања је био пригодан и квотни. При избору узорка водило се рачуна да се задовоље одређени захтеви који омогућавају да се са одређеном вероватноћом изврши генерализација резултата на популацију учитеља и наставника ликовне културе. Претпоставља се да су тако добијени резултати омогућили извођење одређених закључака и импликација за постојећу школску праксу.

3.4.4. ПРОЦЕДУРА И НАЧИН ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

- **Етапа истраживања у којој је као инструмент коришћен модификовани Тест седам цртежа**

Место и време експерименталног истраживања

Експериментално истраживање спроведено је у основним школама градске, приградске и сеоске средине са територије јужнобачког округа. Тестирањем су били обухваћени ученици из 7 основних школа: ОШ „Жарко Зрењанин“, Нови Сад; ОШ

„Коста Трифковић“, Нови Сад; ОШ „Иван Гундулић“, Нови Сад; ОШ „Јован Дучић“, Петроварадин; ОШ „Лаза Костић“, Ковиљ; ОШ „Јован Јовановић Змај“, Ђурђево и ОШ „23. октобар“, Сремски Карловци. Тестирање испитаника обављено је од септембра месеца 2015. године до јуна месеца 2016. године.

Ток истраживања

Тестирање је вршено на часовима ликовне културе. Ученици су седам ликовних радова реализовали у сарадњи са учитељима или наставницима ликовне културе који им предају наставни предмет ликовна култура. Пре почетка тестирања, а у договору са директорима школа и наставницима, свим ученицима су додељене шифре како би се заштитила њихова приватност и обезбедила што већа објективност приликом прикупљања и анализе података. Са наставницима је обављен разговор, дате су им смернице и упутства за рад која су им помогла да што успешније спроведу тестирање. Само тестирање је протекло без утицаја организатора истраживања. Свих 210 ученика обухваћених тестирањем реализовало је све ликовне радове предвиђене модификованим *Тестом седам цртежа*. Ученици су након реализације сваког ликовног рада, а уз помоћ учитеља и наставника ликовне културе, попуњавали посебно припремљене обрасце са потребним подацима. На овим обрасцима ученици су такође могли да забележе и своја запажања, дају вербални коментар или наслов свом раду.

Након завршетка тестирања приступило се процењивању добијених података. У процес процењивања били су укључени квалификовани стручњаци. При вредновању ликовних радова водило се рачуна о основним карактеристикама и специфичностима развоја дечјег ликовног изражавања у односу на узраст испитаника.

- **Етапа истраживања у којој је као инструмент коришћен *Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе***

Место и време експерименталног истраживања

Узорак у овом делу истраживања чине учитељи и наставници ликовне културе запослени у основним школама на територији јужнобачког округа и територији града Београда. Анкетирањем су обухваћени учитељи и наставници ликовне културе из 34 основне школе. Анкетирање испитаника обављено је од априла до септембра месеца 2016. године.

Ток истраживања

Анкетирање испитаника је вршено појединачно, без утицаја организатора истраживања. Наставници су Упитник попуњавали својим темпом и без временског ограничења. Анкетирање је било анонимно како би се обезбедила што већа објективност у фази прикупљања релевантних података, а тиме и поузданост у извођењу закључака.

3.4.5. НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Подаци до којих се дошло, применом инструмената истраживања, обрађени су на уобичајен начин који се примењује у методологији педагошког истраживања и закључивања. За анализу хипотезе X-1 коришћене су следеће статистичке методе обраде података: процентни рачун, χ^2 -kvadrat, Фишеров тест, t- тест, F- тест, односно анализа варијансе и једнофакторска анализа варијансе, и двофакторска анализа варијансе. За анализу хипотезе X-2 коришћен је t- тест и Levenov тест. Levenov тест (F-тест и p-вредност) представља предуслов за спровођење t- теста, а односи се на тестирање хипотезе о једнакости варијанси у две тестиране групе. Када је Levenov тест незначајан (односно $p > 0.05$) значи да су варијансе једнаке или приближно једнаке и може се наставити са спровођењем t- теста на уобичајен начин. Када је Levenov тест значајан (односно $p < 0.05$), варијансе у две групе нису једнаке, због чега се пријављују кориговане вредности t- теста, као и df и p-вредности које су везане за t- тест. За анализу хипотеза X-3 и X-4 коришћен процентни рачун, χ^2 -kvadrat и Фишеров тест. Треба нагласити да су у обради података који су добијени модификованим Тестом седам цртежа доминирали непараметријски статистички поступци. За обраду података коришћен је статистички софтвер IBM SPSS Statistics 20.

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

4.1. АНАЛИЗА УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Задатак у овом делу истраживања гласи **З-1**: Утврдити *да ли* и *у којој мери* фактори као што су: а) програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе; б) ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника; в) радно искуство (године стажа) наставника; г) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; д) пол ученика; њ) узраст ученика, као и е) образовни ниво родитеља ученика *утичу на* ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Хипотеза у овом делу истраживања гласи Х-1: Фактори као што су: а) програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе; б) ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника; в) радно искуство (године стажа) наставника; г) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; д) пол ученика; њ) узраст ученика, као и е) образовни ниво родитеља ученика, *не утичу на* ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

У оквиру **хипотезе Х-1** било је неопходно извести подхипотезе како би се пратили утицаји свих фактора, те како би се извршиле једнофакторска и двофакторска анализа.

Подхипотеза Х-1/1 гласи: Фактор програм иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/2 гласи: Фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености учитеља и наставника ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/3 гласи: Фактор радно искуство (године стажа) наставника не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/4 гласи: Фактор стручно усавршавање наставника у области ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/5 гласи: Фактор пол ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/6 гласи: Фактор узраст ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза Х-1/7 гласи: Фактор образовни ниво родитеља ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

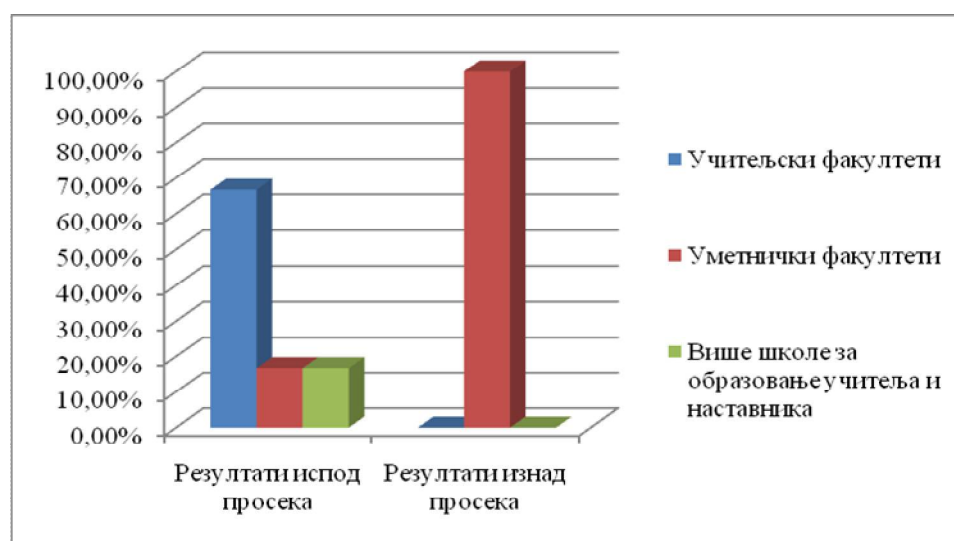
Пре него што се приступи анализи утицаја горе наведених фактора неопходно је дефинисати одређене смернице. Ликовно-обликовни развој ученика сагледавао се помоћу модификованог *Теста седам цртежа*. Тестом су процењивани различити аспекти ликовно-обликовног развоја, а за потребе хипотезе Х-1 ликовно-обликовни развој посматран је у целости. Подаци потребни за анализу утицаја фактора као што су пол ученика, узраст ученика и образовни ниво родитеља ученика, прикупљени су помоћу посебно припремљених образаца које су ученици попуњавали у сарадњи са

наставницима. Подаци потребни за анализу утицаја фактора као што су програми иницијалног образовања наставника, ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника, радно искуство и стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, прикупљени су уз помоћ *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе* који је састављен за потребе овог истраживања. У табелама где се испитује повезаност атрибута наставника са ликовно-обликовним развојем ученика коришћене су информације за десет наставника (пет учитеља и пет наставника ликовне културе) који су програм наставе ликовне културе реализовали са ученицима из узорка. Као мера ликовно-обликовног развоја ученика коришћен је просечни скор свих ученика у сваком од десет одељења обухваћених истраживањем. Уколико се упоређују две групе спровођен је t-тест, а уколико се упоређују више од две групе спровођен је F-тест. У ситуацијама када један од услова за спровођење t-теста или F-теста није био задовољен (мање од два испитаника по групи што онемогућава израчунавање стандардне девијације за ту групу) скорови на модификованом *Тесту седам цртежа* за свако од десет одељења су подељени у две групе – испод просека и изнад просека. У том случају као граница је коришћена вредност 89.92, што је просек целог узорка од 210 ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*.

4.1.1. УТИЦАЈ ПРОГРАМА ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Програми иницијалног образовања	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Учитељски факултети	4	66.7%	0	0.0%	4	40.0%
Уметнички факултети	1	16.7%	4	100.0%	5	50.0%
Више школе за образовање учитеља и наставника	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.1. Утицај иницијалног образовања наставника на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*



Графикон број 4.1.1. Утицај иницијалног образовања наставника на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

Резултат Фишеровог теста, $p=0.048$, показује да постоји статистички значајна повезаност између програма иницијалног образовања наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Ученици којима предају особе које су завршиле уметничке факултете чешће постижу изнадпросечне резултате на модификованом *Тесту седам цртежа*.

Интерпретација резултата: Када се говори о иницијалном образовању наставника као фактору, примећује се да постоји статистички значајна повезаност између програма иницијалног образовања наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Опажени фактор - иницијално образовање наставника, утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Како се путем ликовно-обликовног развоја заправо врши процена дечијег ликовног израза, може се закључити да наставници који су иницијално образовање стекли на уметничким факултетима, постижу значајно боље резултате у подстицању ликовног израза деце основношколског узраста. Стога се може приметити да иницијално образовање учитеља и наставника ликовне културе, тј. програмски садржаји факултета у извесној мери утичу на кометенције наставника за рад у области ликовне културе, што се огледа у ликовном изразу ученика.

4.1.2. УТИЦАЈ НИВОА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Ниво дидактичко-методичке оспособљености испитаника анализиран је кроз десет аспеката путем *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе*:

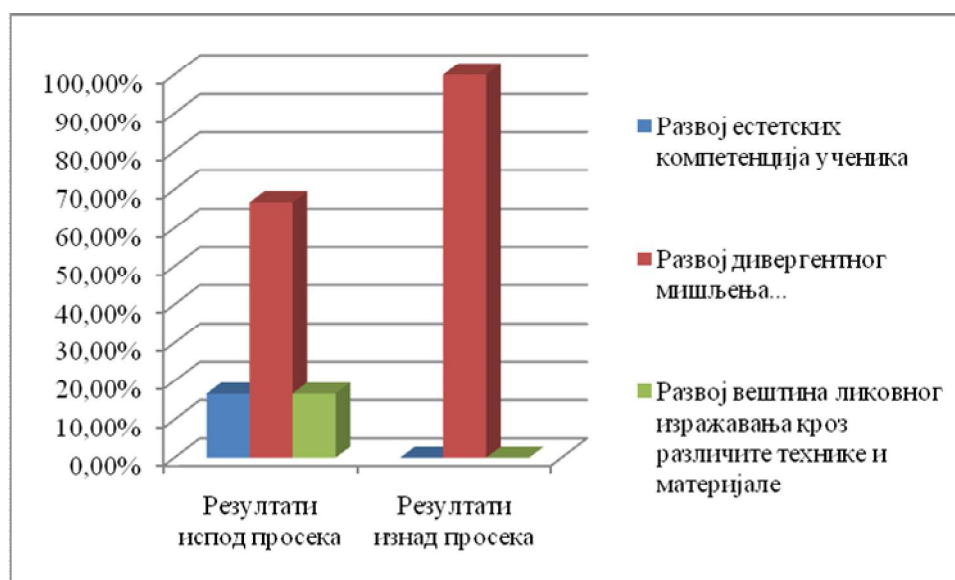
а) Наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу

Питање у Упитнику број 10:

Који је по Вашем мишљењу примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања?

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Развој естетских компетенција ученика; научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове.	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима.	4	66.7%	4	100.0%	8	80.0%
Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале.	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.2. Утицај мишљења наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.2. Утицај мишљења наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да схватање наставника о примарним циљевима и задацима ликовног васпитања и образовања не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Сви наставници чији су ученици на *Тесту* остварили резултате изнад просека, као и велика већина оних чији су ученици остварили резултате испод просека, мишљења су да је развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима основни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања. Овакво схватање у складу је са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања, те мишљењем да свако дете поседује креативни потенцијал који се низом поступака може развијати. Ово схватање такође узима у обзир и једну од суштинских функција стваралачког изражавања – споразумевање.

Питање у Упитнику број 11:

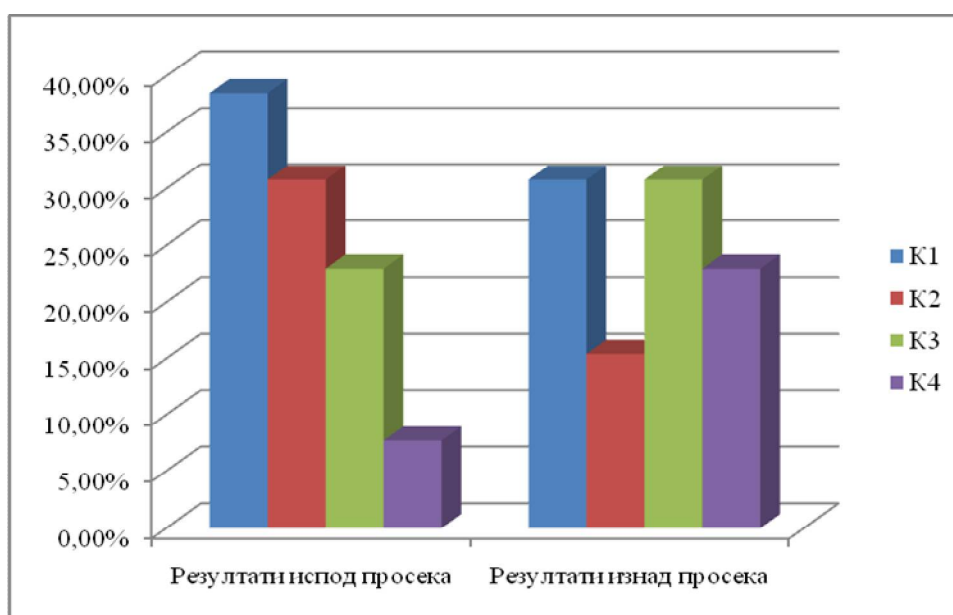
Наведите које су по Вашем мишљењу најважније опште и специфичне компетенције наставника важне за рад у области ликовног васпитања и образовања.

У питању број 11 испитаницима је остављена могућност да сами формулишу своје мишљење. При обради података, одговори испитаника су класификовани у категорије у складу са актуелним документом *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* који је 2011. године усвојио Национални просветни савет. Овим документом компетенције наставника разврстане су у четири групе и односе се на: Компетенције за наставну област, предмет и

методику наставе (K1), Компетенције за подучавање и учење (K2), Компетенције за подршку развоју личности ученика (K3) и Компетенције за комуникацију и сарадњу (K4).

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
K1 Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе	5	38.5%	4	30.8%	9	34.6%
K2 Компетенције за подучавање и учење	4	30.8%	2	15.4%	6	23.1%
K3 Компетенције за подршку развоју личности ученика	3	23.0%	4	30.8%	7	26.9%
K4 Компетенције за комуникацију и сарадњу	1	7.7%	3	23.0%	4	15.4%
Укупно	13	100%	13	100%	26	100%

Табела број 4.1.3. Утицај мишљења наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.3. Утицај мишљења наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(3)=1.921$, $p=0.589$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између компетенција које наставници сматрају важним за рад у области ликовног васпитања и образовања и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Учитељи и наставници ликовне културе препознају важност свих компетенција, с тим што они чији ученици остварују исподпросечне резултате нешто слабије уочавају важност компетенција за комуникацију и сарадњу.

б) Наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)

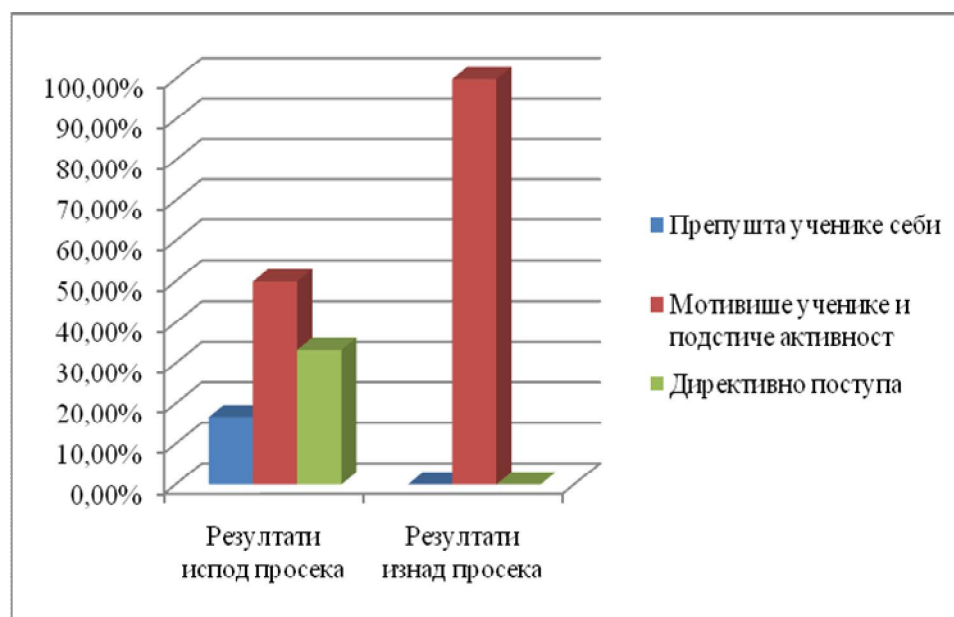
Питање у Упитнику број 12:

Опишите на који начин примењујете проблемски приступ у настави

У питању број 12 испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став и изразе своје мишљење о томе да ли и на који начин користе проблемску методу у настави ликовне културе. При обради података уочено је да наставници приликом примене проблемске методе или препуштају ученике себи, или их мотивишу и подстичу на активност, или директивно поступају. На основу тога одговори испитаника су класификовани у три категорије.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Препушта ученике себи	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Мотивише ученике и подстиче активност	4	50.0%	4	100.0%	8	80.0%
Директивно поступа	1	33.3%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.4. Утицај начина примене проблемског приступа у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.4. Утицај начина примене проблемског приступа у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између начина на који наставници примењују проблемски приступ у настави и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да начин примене проблемског приступа не утиче на ликовно-обликовни развој

ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Примећује се да сви наставници чији су ученици остварили резултате изнад просека, као и 50% оних чији су ученици остварили резултате испод просека, мотивишу ученике и подстичу њихову активност приликом примене проблемског приступа. Иако у настави ликовне културе проблемски приступ подразумева самосталан истраживачки рад ученика, усмеравање наставника у виду мотивисања и подстицања је од велике важности, што увиђа већина испитаника.

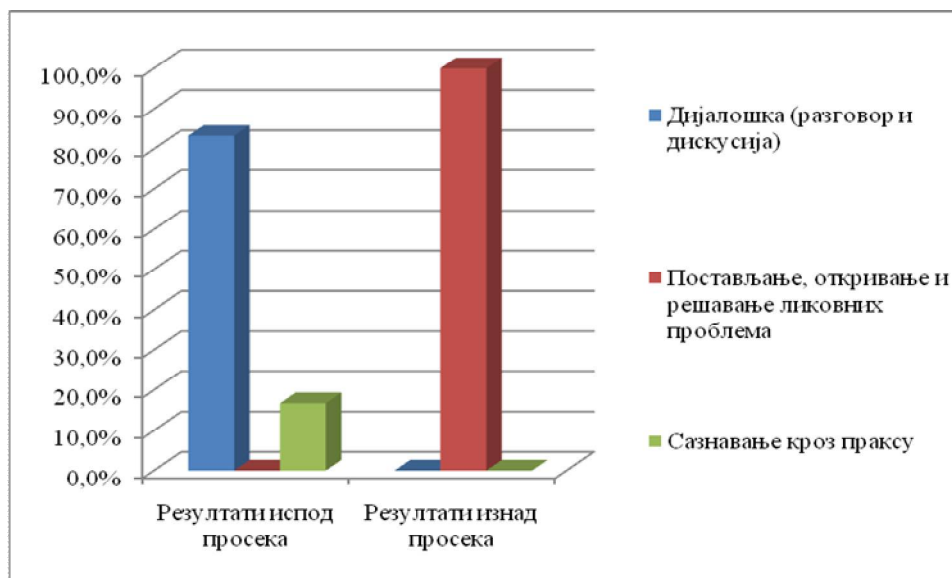
Питање у Упитнику број 14:

Заокружите методу и поступак рада који најчешће примењујете у настави ликовне културе.

Од осам понуђених одговора, испитаници су се одлучили за следећа три:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Дијалогска (разговор и дискусија)	5	83.3%	0	0.0%	5	50.0%
Постављање, откривање и решавање ликовних проблема	0	0.0%	4	100.0%	4	40.0%
Сазнавање кроз праксу	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.5. Утицај метода и поступака рада наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.5. Утицај метода и поступака рада наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фиџеровог теста, $p=0.005$, показује да постоји статистички значајна повезаност између методе и поступка рада који се најчешће примењује у настави ликовне културе и ликовно-обликовног развоја ученика. Код ученика који остварују резултате испод просека наставници најчешће користе дијалогску методу, док код ученика чији су резултати изнад просека наставници најчешће користе постављање, откривање и решавање ликовних проблема.

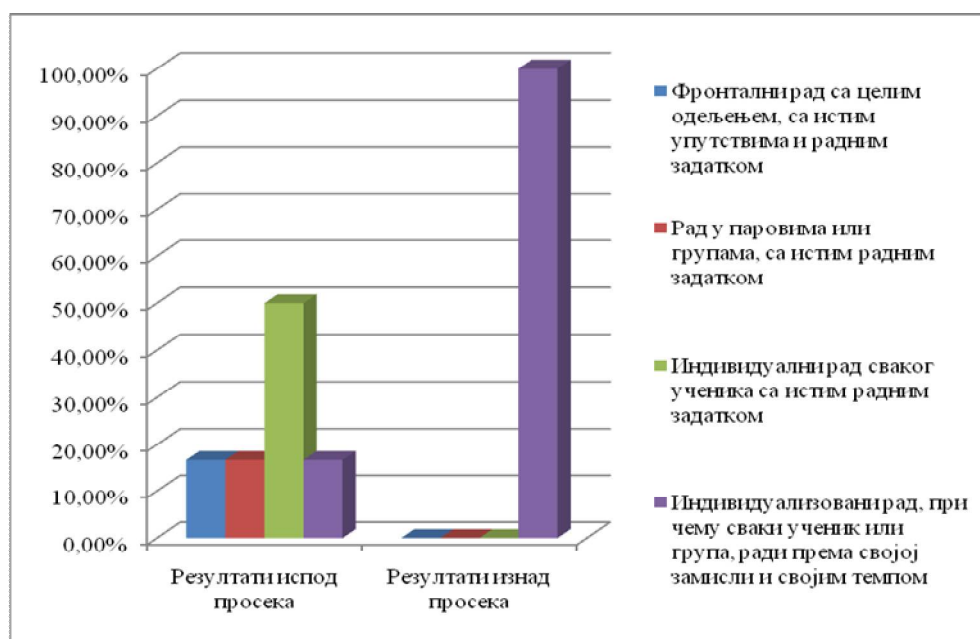
Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе утичу на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Примећује се да наставници чији су ученици на овом тесту остварили резултате испод просека најчешће примењују дијалошку методу у настави ликовне културе. С друге стране, сви наставници чији су ученици остварили резултате изнад просека, најчешће примењују постављање, откривање и решавање ликовних проблема. Дијалошка метода, иако веома значајна, нема пресудну улогу у процесу неговања дечијег ликовног стваралаштва. Проблемска метода, међутим, значајно утиче на развој дечијег ликовног израза и креативности, али и иницијативе и самосталности у раду.

Питање у Упитнику број 15:

Доминантни облик рада који примењујете у настави ликовне културе је:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Фронтални рад са целим одељењем, са истим упутствима и радним задатком	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Рад у паровима или групама, са истим радним задатком	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Индивидуални рад сваког ученика са истим радним задатком	3	50.0%	0	0.0%	3	30.0%
Индивидуализовани рад, при чему сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом	1	16.7%	4	100%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.6. Утицај облика рада наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.6. Утицај облика рада наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.071$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између доминантног облика рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да доминантан облик рада који наставник примењује не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Примећује се, међутим, да наставници који предају одељењима са исподпросечним резултатима користе сва четири облика рада, док се у узорку наставника који предају одељењима са изнадпросечним резултатима издвојио само индивидуализовани рад.

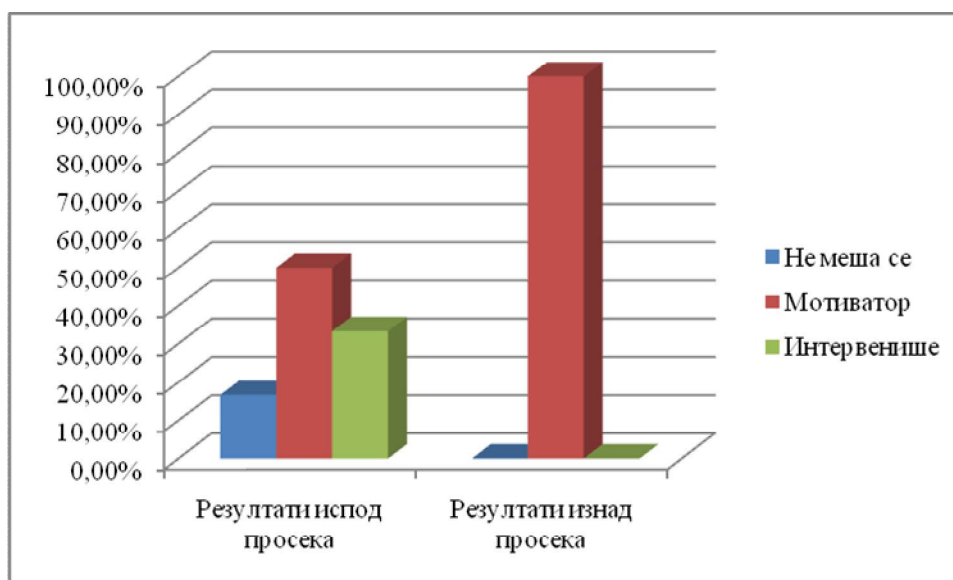
Питање у Упитнику број 27:

Опишите Ваше активности у уводном делу часа ликовне културе.

У питању број 27 испитаницима је остављена могућност да сами формулишу своје мишљење о томе како организују активности у уводном делу часа ликовне културе. Одговори испитаника класификовани су у три категорије: наставник се током уводног дела часа не меша у активности ученика, наставник мотивише ученике да учествују у активностима и наставник ограничава ученике у активностима.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Не меша се	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Мотиватор	3	50.0%	4	100%	7	70.0%
Интервенише	2	33.3%	0	0.0%	2	20.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.7. Утицај активности које наставници спроводе у уводном делу часа ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.7. Утицај активности које наставници спроводе у уводном делу часа ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између активности које наставници спроводе у уводном делу часа ликовне културе и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да активности које наставници спроводе у уводном делу часа ликовне културе не утичу на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Примећује се, међутим, да сви наставници чији су ученици на овом тесту остварили резултате изнад просека, као и 50% оних чији су ученици остварили резултате испод просека, имају улогу мотиватора у уводном делу часа.

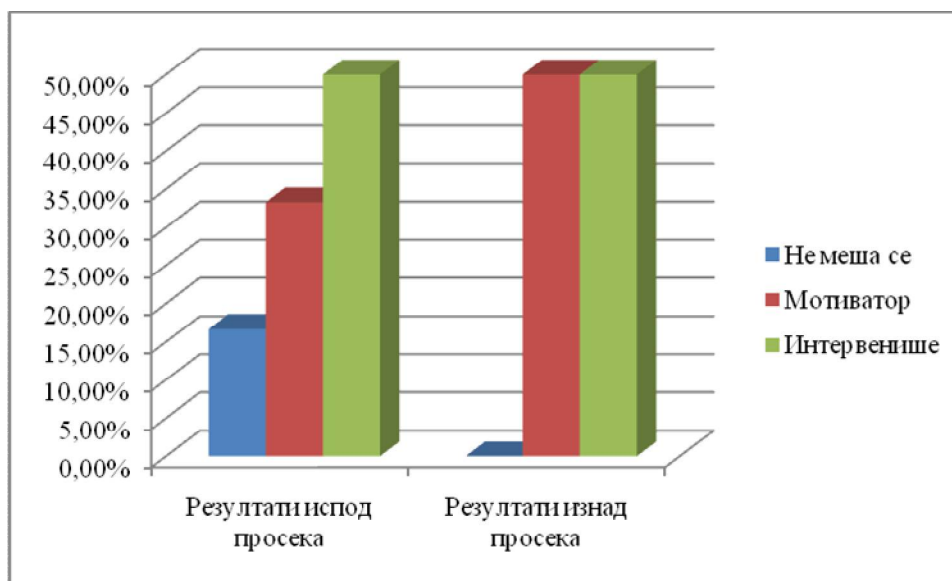
Питање у Упитнику број 28:

Опишите Ваше активности у току часа, након уводног дела.

У питању број 28 испитаницима је такође остављена могућност да сами формулишу своје мишљење о томе како организују активности након уводног дела часа ликовне културе. Одговори испитаника класификовани су у три категорије по принципу описаном у претходном питању.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Не меша се	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Мотиватор	2	33.3%	2	50.0%	4	40.0%
Интервенише	3	50.0%	2	50.0%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.8. Утицај активности које наставници спроводе током часа ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.8. Утицај активности које наставници спроводе током часа ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.714$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између активности које наставници спроводе током часа ликовне културе и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Може се закључити да активности које наставници спроводе током часа ликовне културе, након уводног дела, не утичу на ликовно-обликовни развој ученика. Међутим, ако се резултати пореде са онима из претходног питања, приметиће се да је број наставника који имају потребу да интервенишу и

ограничавају ученике повећан. Ова тенденција примећује се како међу наставницима чији ученици остварују изнадпросечне резултате, тако и међу онима чији ученици остварују исподпросечне резултате на модификованом *Тесту седам цртежа*. Ако се узме у обзир да након уводног дела часа ангажовање ученика расте, важно је истаћи да помоћ наставника мора имати форму подршке и мотивације, а не контролисања и интревенције.

в) Наставник познаје садржаје у односу на матичну област – уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу

Питање у Упитнику број 26:

Да ли модификујете понуђени план и програм?

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
Да, флексибилно приступам плану и програму	8	91.20	26.795	11.76 4	0.009	1.538	7.227	0.167
Не, држим се прецизно плана и програма	2	76.51	1.754					

Табела број 4.1.9. Утицај модификовања плана и програма на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

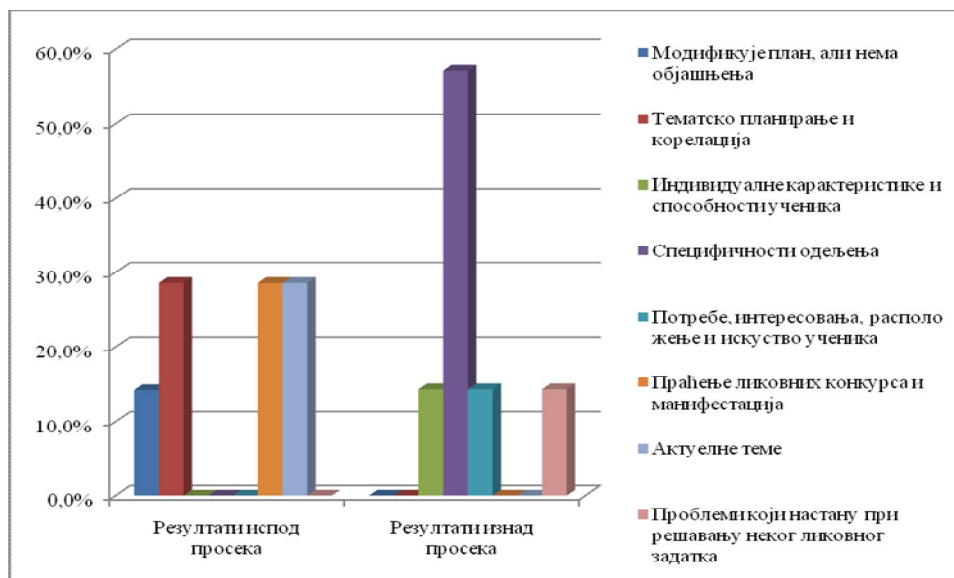
Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници модификују или не модификују понуђени план и програм, $t(7.227)=1.538$, $p=0.167$, односно флексибилност у приступању плану и програму наспрам прецизног поступања по плану и програму не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Ако да, наведите разлоге за прилагођавања.

Испитаницима је остављена могућност да самостално формулишу своје мишљење и наведу разлоге за прилагођавање плана и програма. Одговори испитаника су разврстани у неколико категорија.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Модификује план, али нема објашњења	1	14.2%	0	0.0%	1	7.1%
Тематско планирање и корелација	2	28.6%	0	0.0%	2	14.3%
Индивидуалне карактеристике и способности ученика	0	0.0%	1	14.3%	1	7.1%
Специфичности одељења	0	0.0%	4	57.1%	4	28.6%
Потребе, интересовања, расположење и искуство ученика	0	0.0%	1	14.3%	1	7.1%
Праћење ликовних конкурса и манифестација	2	28.6%	0	0.0%	2	14.3%
Актуелне теме (годишња доба, празници, обележавања важних датума...)	2	28.6%	0	0.0%	2	14.3%
Проблеми који настану при решавању неког ликовног задатка	0	0.0%	1	14.3%	1	7.1%
Укупно	7	100%	7	100%	14	100%

Табела број 4.1.10. Утицај разлога модификовања плана и програма на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*



Графикон број 4.1.9. Утицај разлога модификовања плана и програма на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Наставници који предају одељењима која постижу исподпросечне резултате план и програм модификују из следећих разлога: како би се бавили актуелним темама (28.6%), како би испратили ликовне конкурсе и манифестације (28.6%), вршили тематско планирање и корелације са другим наставним предметима (28.6%) или немају објашњење за модификацију (14.2%). С друге стране, наставници који предају одељењима која постижу изнадпросечне резултате модификују план и програм како би га прилагодили специфичностима одељења (57.1%), индивидуалним карактеристикама и способностима ученика (14.3%); потребама, интересовањима, расположењу и искуству ученика (14.3%); као и проблемима који настају при решавању неког ликовног задатка (14.3%).

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да модификовање плана и програма предмета ликовна култура не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Велика већина наставника изјаснила се да флексибилно приступа плану и програму, што не чуди уколико имамо на уму да је школа живи организам и да су промене у самом наставном процесу неминовне. Оно што је међутим занимљиво, јесте чињеница да су разлози за модификовање плана и програма веома различити код наставника чији ученици постижу резултате изнад просека и оних чији ученици постижу резултате испод просека. Примећује се да наставници који предају одељењима која постижу резултате испод просека наводе спољашње факторе као разлоге за измену плана и програма. За разлику од њих, наставници који предају одељењима која постижу резултате изнад просека измене плана и програма врше примарно у односу на особености својих ученика, истичући пре свега карактеристике групе са којом раде.

г) *Наставник плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад*

Питање у Упитнику број 22:

Да ли у настави користите уџбеник ликовне културе?

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
Да, користим уџбеник ликовне културе	7	89.53	22.902	0.375	0.557	0.237	8	0.819
Не, не користим уџбеник ликовне културе	3	85.31	33.089					

Табела број 4.1.11. Утицај коришћења уџбеника ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници користе или не користе уџбеник ликовне културе, $t(8)=0.237$, $p=0.819$, односно коришћење уџбеника ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Ако користите, наведите која је вредност одабраног уџбеника.

Испитаницима је остављена могућност да самостално формулишу своје мишљење и наведу разлоге за коришћење одређеног уџбеника. Показало се да су разлози за одабир неког уџбеника веома бројни и разнолики, а одговори испитаника разврстани су у неколико категорија.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Добре репродукције и примери прилагођени ученицима	2	28.6%	3	50.0%	5	38.5%
Садржаји су добро методички обликовани и прилагођени ученицима	2	28.6%	1	16.7%	3	23.1%
У складу је са узрасним карактеристикама ученика	1	14.3%	0	0.0%	1	7.7%
Прати план и програм предмета ликовна култура	0	0.0%	1	16.7%	1	7.7%
Садржи додатни материјал за рад	1	14.3%	0	0.0%	1	7.7%
Нуди идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити	1	14.3%	0	0.0%	1	7.7%
Нуди адекватна и свеобухватна теоретска знања	0	0.0%	1	16.7%	1	7.7%
Укупно	7	100%	6	100%	13	100%

Табела број 4.1.12. Утицај вредности одабраног уџбеника ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.10. Утицај вредности одабраног уџбеника ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Добре репродукције и примери прилагођени ученицима су примаран разлог за одабир уџбеника у групи наставника чија одељења постижу изнадпросечне резултате (50.0%). С друге стране, код наставника чији ученици постижу исподпросечне резултате, подједнако су се издвојиле добре репродукције и примери прилагођени ученицима, и добро методички обликовани садржаји (28.6%).

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да употреба уџбеника у настави ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Уџбеник је једно од основних дидактичких средстава које пружа смернице у настави ликовне културе, и приметно је да га већина испитаних наставника користи. Оно што је међутим занимљиво, јесте чињеница да су разлози за одабир одређеног уџбеника различити, те да наставници чији ученици постижу резултате испод просека наводе већи број разлога. Такође се може приметити да се наставници чији ученици постижу исподпросечне резултате за одређени уџбеник одлучују на основу смерница за рад које у њему могу пронаћи што није случај са наставницима чији ученици постижу изнадпросечне резултате. Међу овом групом наставника као доминантан разлог издвајају се добре репродукције и примери прилагођени ученицима.

Питање у Упитнику број 23:

Да ли у планирању ликовних активности користите стручну литературу?

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
Да, користим стручну литературу	4	103.30	19.975	0.026	0.877	1.76	6	0.115
Не, не користим стручну литературу	6	78.24	23.108					

Табела број 4.1.13. Утицај коришћења стручне литературе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

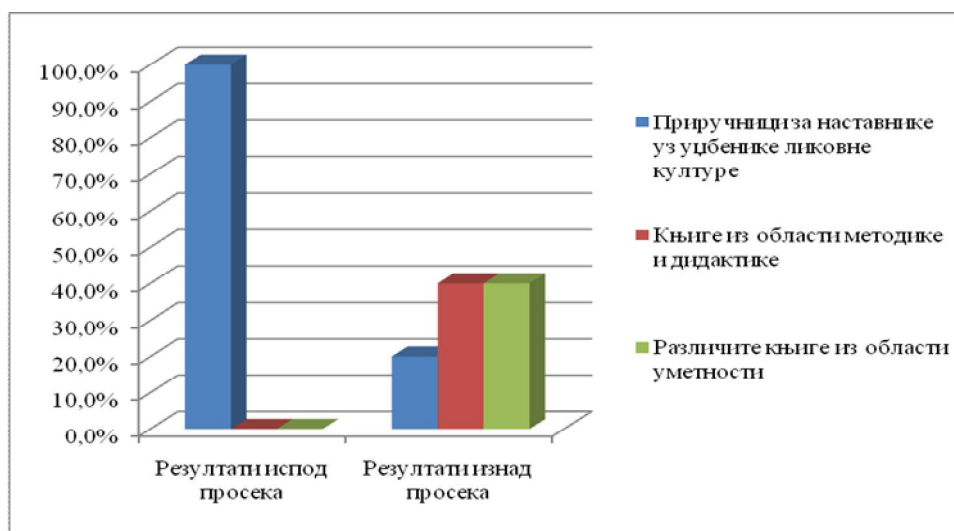
Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници користе или не користе стручну литературу, $t(8)=1.766$, $p=0.115$, односно коришћење стручне литературе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Ако користите, наведите коју.

Испитаницима је остављена могућност да самостално наведу стручну литературу коју користе, а њихови одговори су разврстани у неколико категорија.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Приручници за наставнике уз уџбенике ликовне културе	1	100.0%	1	20.0%	2	33.3%
Књиге из области методике и дидактике	0	0.0%	2	40.0%	2	33.3%
Различите књиге из области уметности	0	0.0%	2	40.0%	2	33.3%
Укупно	1	100%	5	100%	6	100%

Табела број 4.1.14. Утицај врсте литературе коју наставници користе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.11. Утицај врсте литературе коју наставници користе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између врсте стручне литературе коју наставници користе и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да коришћење стручне литературе у настави ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Такође се може закључити да одабир стручне литературе коју наставника користи не утиче на ликовно-обликовни развој ученика. Примећује се, пак, да наставници чији су ученици на поменутом тесту остварили резултате изнад просека, користе нешто разноврснију стручну литературу.

д) *Наставник познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати деце ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама*

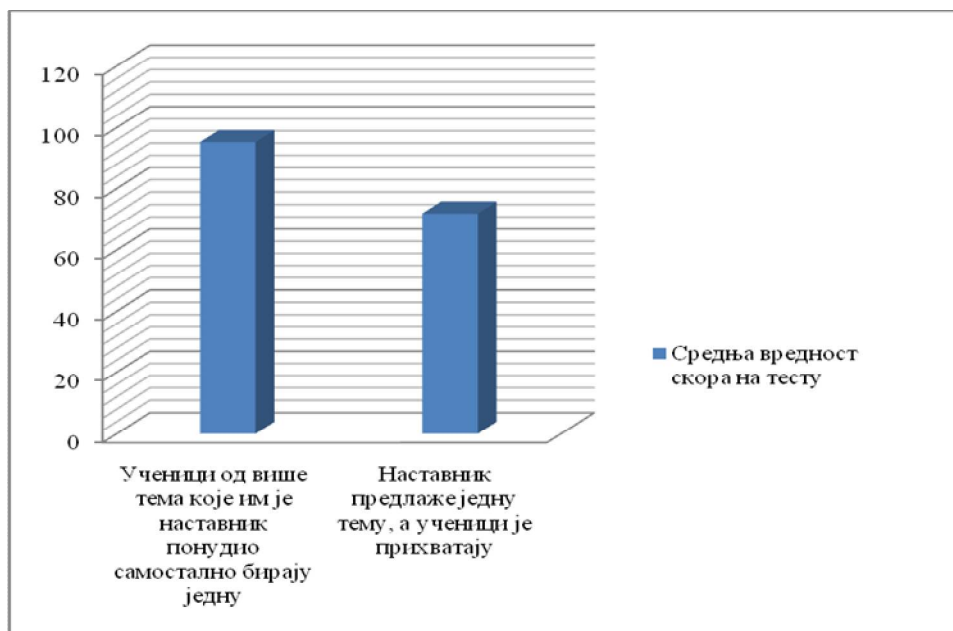
Питање у Упитнику број 16:

Како вршите избор и формулисање теме?

Од пет понуђених одговора, испитаници су се одлучили за следећа два:

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
Ученици од више тема које им је наставник понудио самостално бирају једну	7	95.26	25.415	6.161	0.038	1.891	7.218	0.099
Наставник предлаже једну тему, а ученици је прихватају	3	71.95	13.375					

Табела број 4.1.15. Утицај начина избора и формулисања теме на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.12 . Утицај начина избора и формулисања теме на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници на различите начине врше избор и формулисање теме, $t(7.218)=1.891$, $p=0.099$, односно начин избора и формулисања теме не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да начин избора и формулисања тема у настави ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Такође се примећује да се велики број наставника изјаснио за поступак у ком ученици самостално бирају једну од тема које им је наставник понудио, што је у складу са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања која пропагира равноправно укључивање ученика у организацију наставног процеса.

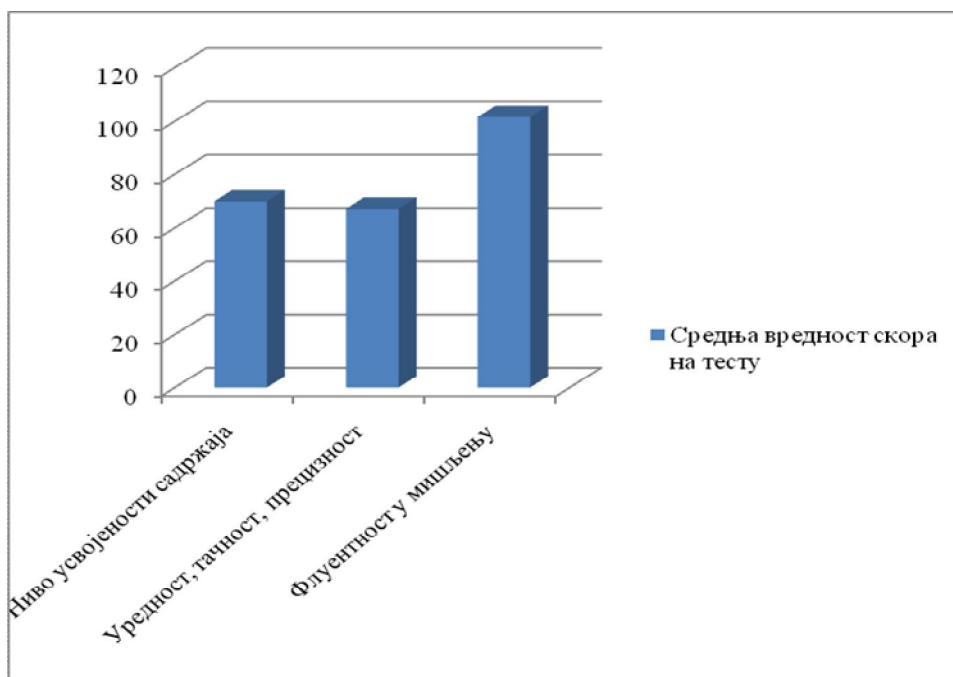
ђ) *Наставник зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова*

Питање у Упитнику број 18:

Који од критеријума сматрате најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика?

	N	Mean	SD	F-тест	df	p-вредност
Ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом	2	68.99	8.881	3.573	Између група	0.085
Уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом	2	67.20	14.920		2	
Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању	6	101.71	27.716		Унутар група	
Укупно	10	88.26	24.436		7	

Табела број 4.1.16. Утицај критеријума које наставници користе приликом оцењивања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.13. Утицај критеријума које наставници користе приликом оцењивања на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници имају различите критеријуме приликом оцењивања ликовних радова ученика, $F(2, 7) = 3.573$, $p = 0.085$, односно критеријуми које наставници користе приликом оцењивања не утичу на ликовно-обликовни развој ученика.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да критеријуми које наставник примењује приликом оцењивања ликовних радова ученика не утичу на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Примећује се, међутим, да је највећи број наставника изјавио да приликом оцењивања ученичких радова високо вреднује

флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању што је у складу са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања.

Питање у Упитнику број 25:

Да ли водите педагошку документацију о раду и напредовању ученика као што је:

Дневник за формативно праћење (описна постигнућа ученика)

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
ДА	8	91.48	26.424	7.502	0.025	1.445	6.331	0.196
НЕ	2	75.40	8.542					

Табела број 4.1.17. Утицај коришћења дневника за формативно праћење на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници користе или не користе дневник за формативно праћење, $t(6.331)=1.445$, $p=0.196$, односно коришћење дневника за формативно праћење не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Електронски портфолио

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
ДА	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
НЕ	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.18. Утицај коришћења електронског портфолиа на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

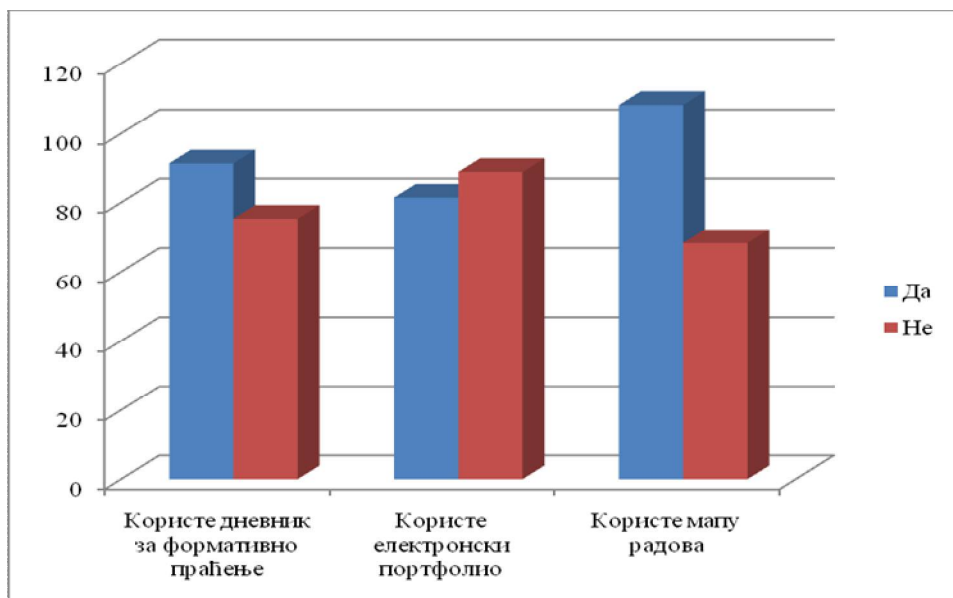
Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли наставници користе електронски портфолио и ликовно-обликовног развоја ученика.

Мапа радова

	N	Mean	SD	F-test	p-vrednost	t-test	df	p-vrednost
ДА	5	108.18	16.560	1.715	0.227	4.747	8	0.001
НЕ	5	68.35	8.746					

Табела број 4.1.19. Утицај коришћења мапа радова на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници користе или не користе мапу радова, $t(8)=4.747$, $p=0.001$. Ученици чији наставници користе мапу радова постижу статистички значајно више скорове (108.18 ± 16.560) у поређењу са ученицима чији наставници не користе мапу радова (68.35 ± 8.746).



Графикон број 4.1.14. Утицај коришћења педагошке документације на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Интерпретација резултата: Педагошка документација омогућава наставнику да континуирано прати рад и напредовање својих ученика, и у складу с тим моделује наставни процес. На основу својих потреба и афинитета наставник бира облик педагошке документације који ће користити у раду. Када се говори о вођењу педагошке документације као фактору, примећује се да коришћење дневника за формативно праћење и коришћење електронског портфолија не утиче на ликовно-обликовни развој ученика. Међутим, коришћење мапа радова као вида педагошке документације утиче на ликовно-обликовни развој ученика. Ученици чији наставници користе мапе радова статистички су значајно успешнији на модификованом *Тесту седам цртежа*. Мапе радова дају наставницима могућност да свеобухватније приступе ученицима, да континуирано прате њихов развој и сагледају њихов ликовни израз.

Питање у Упитнику број 29:

Да ли на крају ликовне активности анализирате оствареност резултата са ученицима?

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
НЕ	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
ДА	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.20. Утицај анализирања остварености резултата ликовних активности на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

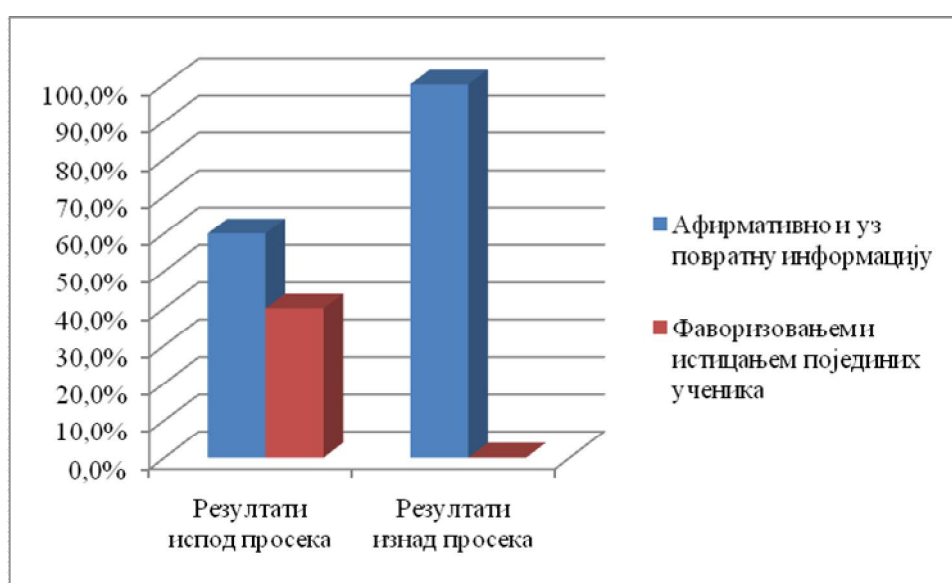
Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога да ли наставници анализирају оствареност резултата ликовне активности са ученицима и ликовно-обликовног развоја ученика.

Начин на који анализирају:

Испитаницима који на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са ученицима остављена је могућност да самостално формулишу своје мишљење и објасне на који начин врше дату анализу. Њихови одговори разврстани су у две категорије.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Афирмативно и уз повратну информацију	3	60.0%	4	100.0%	7	77.8%
Фаворизовањем и истицањем појединих ученика	2	40.0%	0	0.0%	2	22.2%
Укупно	5	100%	4	100%	9	100%

Табела број 4.1.21 . Утицај начина анализирања остварености резултата ликовних активности на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.15. Утицај начина анализирања остварености резултата ликовних активности на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.444$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између тога на који начин се врши анализа остварености резултата ликовне активности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Може се закључити да на ликовно-обликовни развој ученика не утиче то да ли и на који начин наставници са њима анализирају оствареност резултата ликовне активности. Примећује се да велика већина наставника анализира оствареност резултата са својим ученицима, и то афирмативно и уз давање повратних информација. Овакав приступ утиче на изградњу демократичне социо-емоционалне климе и присних међуљудских односа у одељењу.

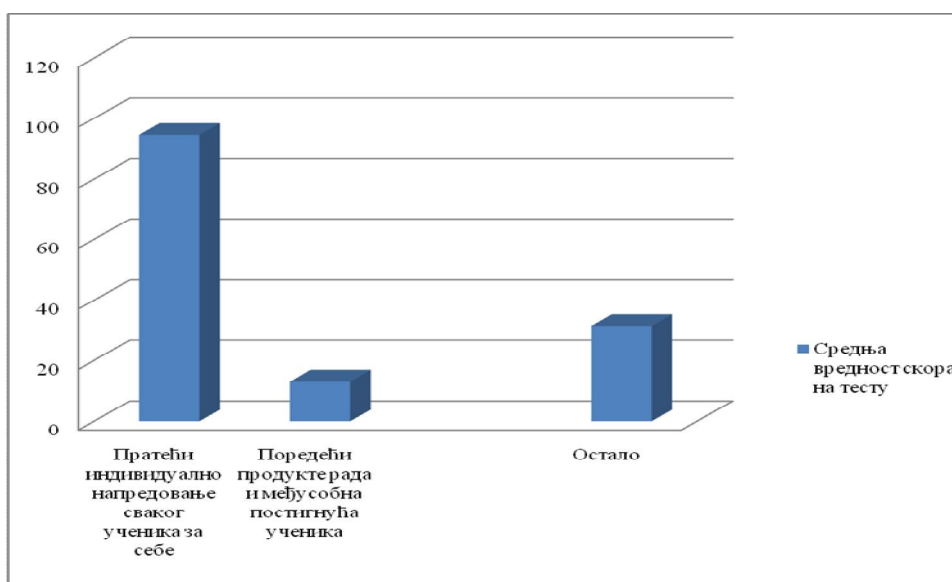
Питање у Упитнику број 30:

На који начин вреднујете постигнућа ученика на часовима ликовне културе?

Од четири могућа одговора испитаници су се одлучили за три, при чему су у оквиру одговора Остало имали могућност да самостално изнесу мишљење и објасне на који начин врше вредновање ученичких постигнућа.

	N	Mean	SD	F-тест	df	p-вредност
Пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе (недељно, месечно...)	6	94.57	24.292	1.068	Између група	0.394
Поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика	2	13.17	13.166		2	
Остало	2	31.52	31.530		Унутар група	
Укупно	10	88.26	24.436		7	

Табела број 4.1.22 . Утицај начина вредновања ученичких постигнућа на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.16. Утицај начина вредновања ученичких постигнућа на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији наставници на различите начине вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе, $F(2, 7)=1.068$, $p=0.394$, односно начин на који наставници вреднују постигнућа ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика.

Интерпретација резултата: Може се закључити да на ликовно-обликовни развој ученика не утиче на који начин наставници вреднују њихова постигнућа на часовима ликовне културе. Примећује се, међутим, да се највећи број наставника изјаснио да приликом вредновања ученичких постигнућа прати њихово индивидуално напредовање, те да њихови ученици постижу нешто више резултате на модификованом Тесту седам цртежа. Испитаници који су своје мишљење изнели у оквиру опције Остало приликом вредновања ученичких постигнућа комбинују све претходно наведене опције.

e) *Наставник познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова*

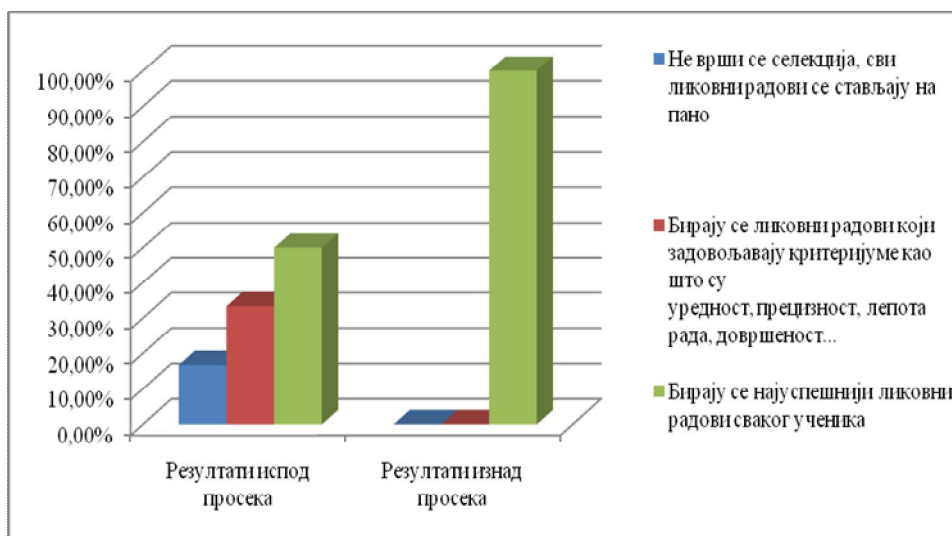
Питање у Упитнику број 19:

Које критеријуме користите при одабиру радова за изложбени пано у учионици или холу школе?

Од четири понуђена критеријума, испитаници су се одлучили за следећа три:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Не врши се селекција, сви ликовни радови се стављају на пано	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Бирају се ликовни радови који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада, довршеност...	2	33.3%	0	0.0%	2	20.0%
Бирају се најуспешнији ликовни радови сваког ученика	3	50.0%	4	100%	7	70.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.23. Утицај критеријума за одабир радова за изложбени пано на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.17. Утицај критеријума за одабир радова за изложбени пано на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између критеријума који наставници користе при одабиру радова за изложбени пано и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да критеријуми на основу којих наставници бирају радове за изложбени пано у учионици или холу школе не утичу на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим Тестом седам цртежа. Сви наставници чији су ученици на датом тесту остварили резултате изнад просека, као и 50% оних чији су ученици остварили резултате испод просека, за изложбени пано бира најуспешније ликовне радове сваког ученика. Овако

уређени изложбени панои подстичу и охрабрују ученике да стварају и комуницирају са светом око себе, али им омогућавају и да се осете као део колектива. Примећује се, међутим, да мањи број наставника чији су ученици остварили исподпросечне резултате за изложбени пано бира радове који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада или довршеност. Ово је одлика академског приступа који није у складу са општим васпитно-образовним циљевима хуманистички оријентисаних курикулума наставе ликовне културе.

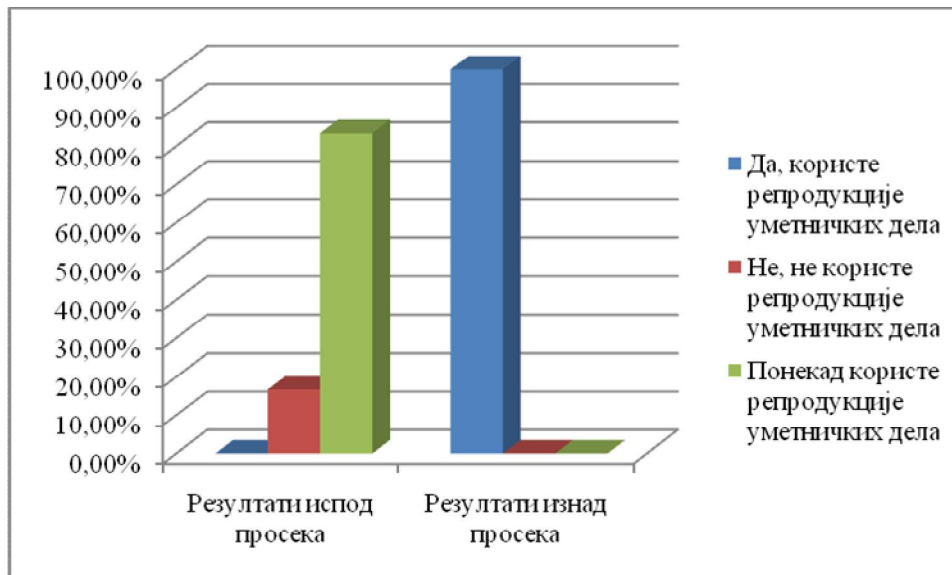
ж) Наставник познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика)

Питање у Упитнику број 20:

Да ли у настави ликовне културе користите репродукције уметничких дела?

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
ДА	0	0.0%	4	100%	4	40.0%
НЕ	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
ПОНЕКАД	5	83.3%	0	0.0%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.24. Утицај коришћења репродукција уметничких дела у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.18. Утицај коришћења репродукција уметничких дела у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.005$, показује да постоји статистички значајна повезаност између тога да ли наставници користе репродукције уметничких дела и ликовно-обликовног развоја ученика. Ученици чији наставници користе репродукције уметничких дела добијају изнадпросечне резултате на модификованом Тесту седам цртежа.

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да на ликовно-обликовни развој ученика утиче то да ли наставници користе у настави репродукције уметничких дела. Испоставило се да сви наставници који предају одељењима која остварују изнадпросечне резултате користе репродукције, док већина наставника који предају одељењима која остварују исподпросечне резултате то чини само понекад. Дела ликовне уметности, уколико су адекватно одабрана и презентована, могу имати незаменљиву улогу у развоју дечијег ликовног стваралаштва. Између осталог, делима ликовне уметности развија се код ученика интересовање за уметност, естетски критеријуми и способност уочавања одређених ликовних проблема.

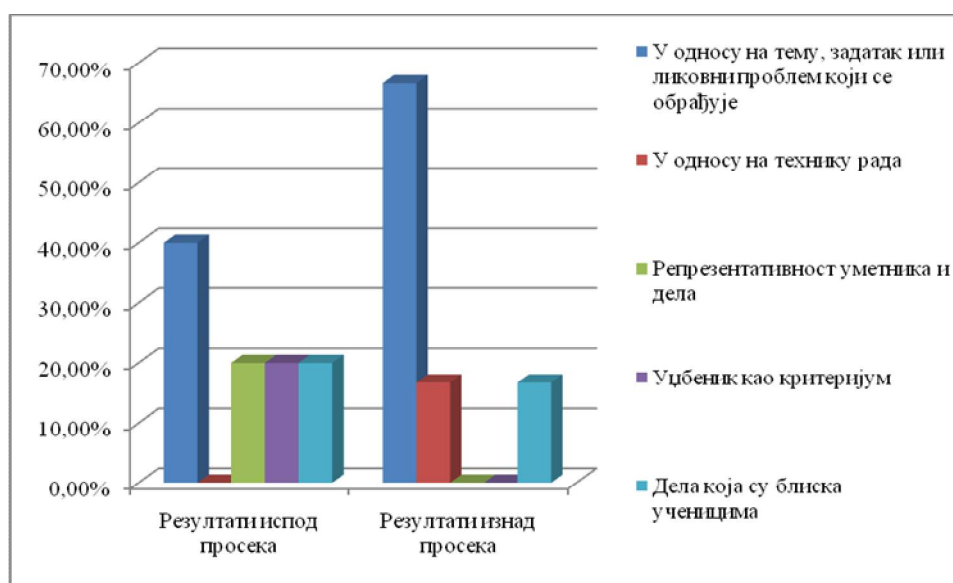
Питање у Упитнику број 21:

Уколико користите репродукције уметничких дела, наведите критеријуме за њихов одабир.

Испитаницима је остављена могућност да сами изнесу своје мишљење и наведу критеријуме на основу којих бирају и користе репродукције уметничких дела у настави. Показало се да су разлози и критеријуми за одабир бројни и разнолики, па су одговори испитаника разврстани у неколико категорија.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
У односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује	4	40.0%	4	66.6 %	8	50.0%
У односу на технику рада	0	0.0%	1	16.7%	1	6.2%
Репрезентативност уметника и дела	2	20.0%	0	0.0%	2	12.5%
Уџбеник као критеријум	2	20.0%	0	0.0%	2	12.5%
Дела која су блиска ученицима (узрасту, интересовањима, искуству...)	2	20.0%	1	16.7%	3	18.8%
Укупно	10	100%	6	100%	16	100%

Табела број 4.1.25. Утицај критеријума за одабир репродукција уметничких дела на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртеж



Графикон број 4.1.19. Утицај критеријума за одабир репродукција уметничких дела на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртеж

Не постоје приметне разлике у критеријумима за одабир репродукција уметничких дела која се користе у настави ликовне културе у одељењима чији су ученици постигли изнад или исподпросечне резултате на модификованом *Тесту седам цртежа*. У оба случаја, испитани наставници најчешће су споменули да репродукције бирају у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује.

Интерпретација резултата: Приликом анализе критеријума на основу којих наставници врше селекцију уметничких дела која користе у настави, приметитиће се да нема великих разлика између наставника чији ученици остварују испод или изнадпросечне резултате на модификованом *Тесту седам цртежа*. Велика већина наставника репродукције уметничких дела бира у односу на тему, задатак или ликовни проблем који обрађују са ученицима. Такође неретко воде рачуна да репродукције буду блиске ученицима, односно њиховом узрасту, интересовањима или искуству.

з) Наставник познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају

Питање у Упитнику број 13:

Које карактеристике дечјег ликовног стваралаштва сматрате да треба посебно неговати?

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	1	3.3%	4	21.0%	5	10.2%
Искреност	1	3.3%	4	21.0%	5	10.2%
Прецизност и тачност	1	3.3%	0	0.0%	1	2.0%
Оригиналност	5	16.7%	4	21.0%	9	18.4%
Лепоту рада	2	6.7%	0	0.0%	2	4.1%
Флексибилност	1	3.3%	3	15.8%	4	8.2%
Маштовитост	6	20.0%	3	15.8%	9	18.4%
Експресивност	3	10.0%	2	10.6%	5	10.2%
Верност оригиналу	1	3.3%	0	0.0%	1	2.0%
Попуњеност простора	2	6.7%	0	0.0%	2	4.1%
Наративност	2	6.7%	0	0.0%	2	4.1%
Идејну поруку	3	10.0%	3	15.8%	6	12.2%
Уредност	3	10.0%	0	0.0%	3	6.1%
Укупно	30	100%	19	100%	49	100%

Табела број 4.1.26 . Утицај опредељености наставника за одређене особине дечијег ликовног изражавања које сматра да треба посебно неговати на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

Резултати за алтернативу под а) искреност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати искреност	1	16.7%	4	100%	5	50.0%
Не треба неговати искреност	5	83.3%	0	0.0%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.27. Утицај опредељености наставника за искреност као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.048$, показује да постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању искрености и ликовно-обликовног развоја ученика. Ученици чији наставници негују искреност, постижу више резултате на модификованом Тесту седам цртежа.

Резултати за алтернативу под б) прецизност и тачност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати прецизност и тачност	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Не треба неговати прецизност и тачност	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.28. Утицај опредељености наставника за прецизност и тачност као особине дечијег ликовног изражавања које треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању прецизности и тачности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под в) оригиналност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати оригиналност	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Не треба неговати оригиналност	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.29. Утицај опредељености наставника за оригиналност као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању прецизности и тачности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под г) лепоту рада:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати лепоту рада	2	33.3%	0	0.0%	2	20.0%
Не треба неговати лепоту рада	4	66.7%	4	100%	8	80.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.30. Утицај опредељености наставника за лепоту рада као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању лепоте рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под *д) флексибилност:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати флексибилност	1	16.7%	3	75.0%	4	40.0%
Не треба неговати флексибилност	5	83.3%	1	25.0%	6	60.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.31. Утицај опредељености наставника за флексибилност као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=3.403$, $p=0.065$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању флексибилности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под *ђ) маштовитост:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати маштовитост	6	100%	3	75.0%	9	90.0%
Не треба неговати маштовитост	0	0.0%	1	25.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.32. Утицај опредељености наставника за маштовитост као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.400$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању маштовитости и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под *е) експресивност:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати експресивност	3	50.0%	2	50.0%	5	50.0%
Не треба неговати експресивност	3	50.0%	2	50.0%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.33. Утицај опредељености наставника за експресивност као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=0.000$, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које наставници имају о неговању експресивности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под ж) оригиналност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати верност оригиналу	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Не треба неговати верност оригиналу	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.34. Утицај опредељености наставника за оригиналност као особину децијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које учитељи/наставници имају о неговању оригиналности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под з) попуњеност простора:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати попуњеност простора	2	33.3%	0	0.0%	2	20.0%
Не треба неговати попуњеност простора	4	66.7%	4	100%	8	80.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.35. Утицај опредељености наставника за попуњеност простора као особину децијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које учитељи/наставници имају о неговању попуњености простора и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под и) наративност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати наративност	2	33.3%	0	0.0%	2	20.0%
Не треба неговати наративност	4	66.7%	4	100%	8	80.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.36. Утицај опредељености наставника за наративност као особину децијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које учитељи/наставници имају о неговању наративности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под ј) идејну поруку:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Неговати идејну поруку	3	50.0%	3	75.0%	6	60.0%
Не треба неговати идејну поруку	3	50.0%	1	25.0%	4	40.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.37. Утицај опредељености наставника за идејну поруку као особину децијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.625$, $p=0.429$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које учитељи/наставници имају о неговању идејне поруке и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за алтернативу под к) уредност:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати уредност	3	50.0%	0	0.0%	3	30.0%
Не треба неговати уредност	3	50.0%	4	100%	7	70.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.38. Утицај опредељености наставника за уредност као особину дечијег ликовног изражавања коју треба посебно неговати на резултате ученика на модиф. Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.200$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између мишљења које учитељи/наставници имају о неговању уредности и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Уколико се погледају резултати у целости, може се приметити да су наставници који предају ученицима са резултатима испод просека навели већи варијетет карактеристика које сматрају да би требало неговати, док се маштовитост и оригиналност појављују нешто већи број пута. Код наставника који предају ученицима са резултатима изнад просека, најчешће се јављају оригиналност и искреност. Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између опредељености наставника за особности дечијег ликовног изражавања као што су: *прецизност и тачност, оригиналност, лепота рада, флексибилност, маштовитост, експресивност, верност оригиналу, попуњеност простора, наративност, идејна порука и уредност*, и ликовно-обликовног развоја ученика. Статистички значајна повезаност постоји једино између опредељености наставника за *искреност* као особину дечијег ликовног изражавања и ликовно-обликовног развоја ученика. Веома је важно да наставници искреност не цене само декларативно, већ да у свом раду примењују поступке којима је подстичу, а избегавају оне који је ометају.

Питање у Упитнику број 17:

Набројте шта све планирате и прилагођавате индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе.

Наставници су самостално наводили шта све планирају и прилагођавају индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења. На основу њихових одговора формиране су категорије.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Ликовне технике и материјале	5	33.2%	4	26.6%	9	30.0%
Формат рада	1	6.7%	0	0.0%	1	3.3%
Темпо рада	2	13.3%	3	20.0%	5	16.7%
Теме	1	6.7%	3	20.0%	4	13.3%
Методе и облике рада	1	6.7%	1	6.7%	2	6.7%
Задатке и проблеме	1	6.7%	1	6.7%	2	6.7%
Захтеве	2	13.3%	1	6.7%	3	10.0%
Услове рада	1	6.7%	0	0.0%	1	3.3%
Програмске садржаје	1	6.7%	2	13.3%	3	10.0%
Укупно	15	100%	15	100%	30	100%

Табела број 4.1.39. Утицај планирања и прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модиф.Тесту седам цртежа

Резултати за одговор Прилагођавам ликовне технике и материјале:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам ликовне технике и материјале	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Не прилагођавам ликовне технике и материјале	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.40. Утицај опредељености наставника да прилагођавају ликовне технике и материјале индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања ликовних техника и материјала и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор Прилагођавам формат рада:

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам формат рада	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Не прилагођавам формат рада	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.41. Утицај опредељености наставника да прилагођавају формат рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања формата рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам темпо рада:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам темпо рада	2	33.3%	3	75.0%	5	50.0%
Не прилагођавам темпо рада	4	66.7%	1	25.0%	5	50.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.42. Утицај опредељености наставника да прилагођавају темпо рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=1.667$, $p=0.197$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања темпа рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам теме:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам теме	1	16.7%	3	75.0%	4	40.0%
Не прилагођавам теме	5	83.3%	1	25.0%	6	60.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.43. Утицај опредељености наставника да прилагођавају теме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=3.403$, $p=0.065$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања тема и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам методе и облике рада:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам методе и облике рада	1	16.7%	1	25.0%	2	20.0%
Не прилагођавам методе и облике рада	5	83.3%	3	75.0%	8	80.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.44. Утицај опредељености наставника да прилагођавају методе и облике рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.104$, $p=0.747$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања метода и облика рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам задатке и проблеме:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Прилагођавам задатке и проблеме	1	16.7%	1	25.0%	2	20.0%
Не прилагођавам задатке и проблеме	5	83.3%	3	75.0%	8	80.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.45. Утицај опредељености наставника да прилагођавају задатке и проблеме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.104$, $p=0.747$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања задатака и проблема и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам захтеве:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Прилагођавам захтеве	2	33.3%	1	25.0%	3	30.0%
Не прилагођавам захтеве	4	66.7%	3	75.0%	7	70.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.46. Утицај опредељености наставника да прилагођавају захтеве индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.079$, $p=0.778$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања захтева и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам услове рада:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Прилагођавам услове рада	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Не прилагођавам услове рада	5	83.3%	4	100%	9	90.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.47. Утицај опредељености наставника да прилагођавају услове рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишеровог теста, $p=1.000$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања услова рада и ликовно-обликовног развоја ученика.

Резултати за одговор *Прилагођавам програмске садржаје:*

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Прилагођавам програмске садржаје	1	16.7%	2	50.0%	3	30.0%
Не прилагођавам програмске садржаје	5	83.3%	2	50.0%	7	70.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.48. Утицај опредељености наставника да прилагођавају програмске садржаје индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=1.270$, $p=0.260$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између прилагођавања програмских садржаја и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између начина прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стилевима учења, и ликовно-обликовног развоја ученика. Прилагођавање ликовних техника и материјала је код наставника који предају и ученицима са резултатима испод и ученицима са резултатима изнад просека на првом месту.

и) Наставник познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима

Питање у Упитнику број 24:

Да ли у настави ликовне културе остварујете корелацију?

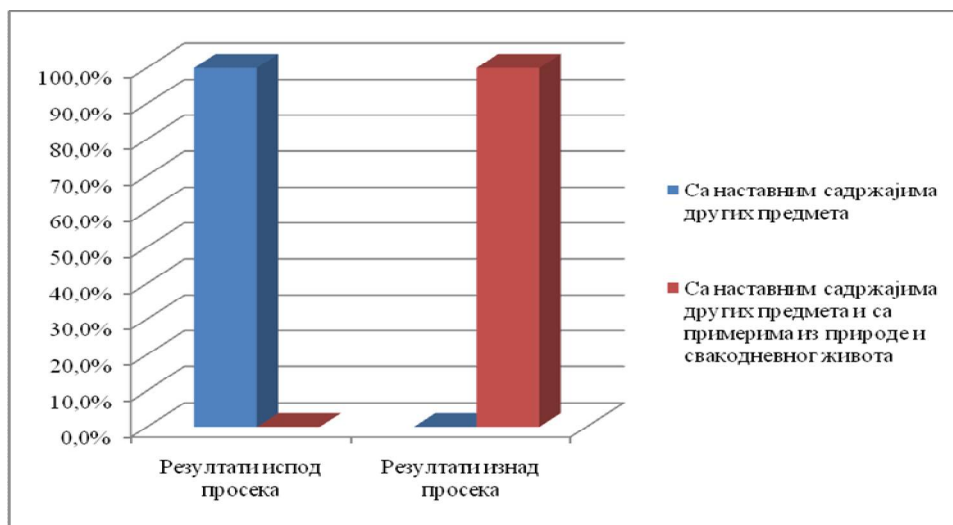
Сви испитаници су на ово питање одговорили са Да, тако да није било могуће урадити Ни-kvadrat.

Ако остварујете, наведите на који начин.

Испитаницима је остављена могућност да сами изнесу мишљење и наведу како остварују корелацију у настави ликовне културе. Показало се да су начини остваривања корелације различити, па су одговори разврстани у неколико категорија.

	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
Са наставним садржајима других предмета	6	100%	0	0.0%	6	60.0%
Са наставним садржајима других предмета и са примерима из природе и свакодневног живота	0	0.0%	4	100%	4	40.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.49. Утицај начина остваривања корелације у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.20. Утицај начина остваривања корелације у настави ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Резултат Фишевог теста, $p=0.005$, показује да постоји статистички значајна повезаност између ликовно-обликовног развоја ученика и тога на који начин наставници остварују корелацију у настави ликовне културе, тј. да ли је остварују само са наставним садржајима других предмета или и са примерима из природе и свакодневног живота. Ученици чији наставници остварују обе врсте корелације постижу изнадпросечне резултате на модификованом *Тесту седам цртежа*.

Интерпретација резултата: Резултати показују да сви наставници остварују неки вид корелације у настави ликовне културе. Разлике, међутим, настају по питању тога на који начин врше корелацију. Испоставило се да начин на који наставници остварују корелацију утиче на ликовно-обликовни развој ученика мерен модификованим *Тестом седам цртежа*. Наставници чији су ученици на овом тесту остварили резултате испод просека врше корелацију само са наставним садржајима других предмета, док наставници чији су ученици остварили резултате изнад просека корелацију врше и са примерима из природе и свакодневног живота. Настава ликовне културе пружа пуно могућности за повезивање, и наставник се у свом раду не би смео ограничити само на једну врсту корелације. Ученици једном проблему могу прићи свеобухватније и посматрати га у контексту различитих околности и појава. Овакав холистички приступ помаже ученицима да ликовном задатку приступе из различитих углова, те дају оригинална и разнолика решења.

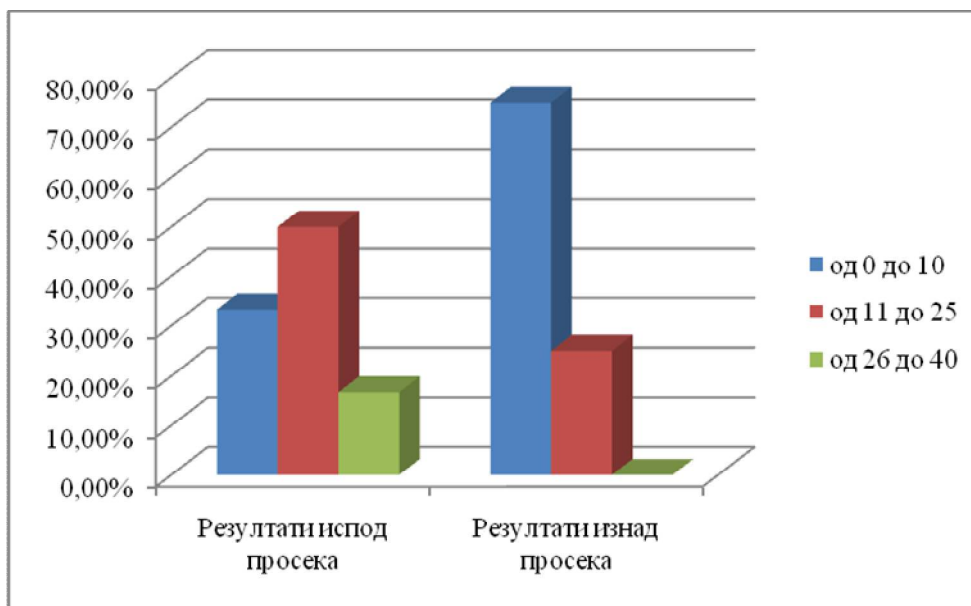
Сумативна интерпретација резултата: Фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника **утиче** на ликовно-обликовни развој ученика основне школе **у следећим аспектима:** - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

С друге стране, фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника **не утиче** на ликовно-обликовни развој ученика основне школе **у следећим аспектима:** - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу); - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова.

4.1.3. УТИЦАЈ РАДНОГ ИСКУСТВА (ГОДИНА СТАЖА) НАСТАВНИКА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Године стажа	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
0-10	2	33.3%	3	75.0%	5	50.0%
11-25	3	50.0%	1	25.0%	4	40.0%
26-40	1	16.7%	0	0.0%	1	10.0%
Укупно	6	100%	4	100%	10	100%

Табела број 4.1.50. Утицај година стажа наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.21. Утицај година стажа наставника на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

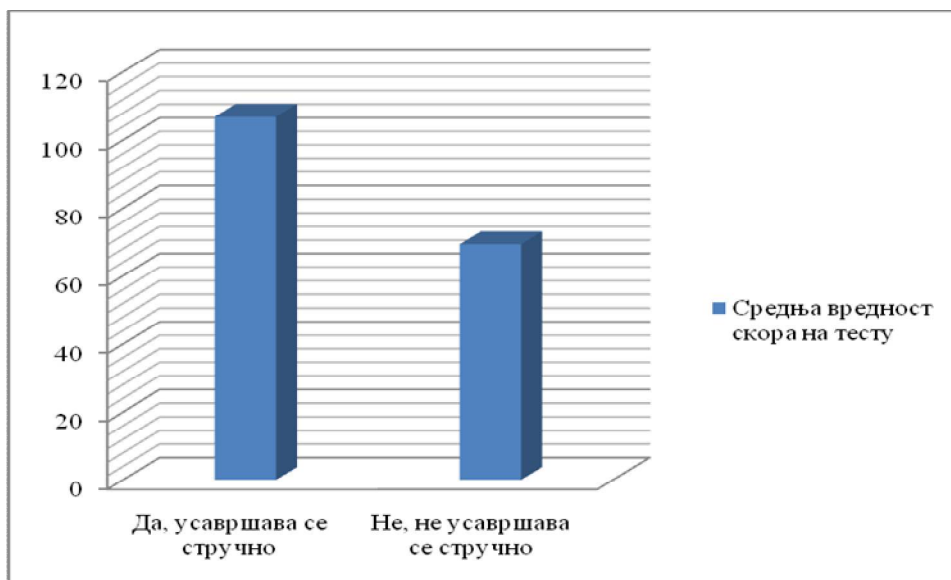
Резултат Фишеровог теста, $p=0.190$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства (година стажа) наставника и ликовно-обликовног развоја ученика.

Интерпретација резултата: Када је реч о радном искуству, односно годинама стажа као фактору, примећује се да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства, односно година стажа наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Дакле, опажени фактор – радно искуство (године стажа) наставника, не утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Како се путем ликовно-обликовног развоја заправо врши процена дечјег ликовног израза, може се закључити да радно искуство, односно године стажа наставника не играју пресудну улогу у подстицању ликовног израза деце основношколског узраста.

4.1.4. УТИЦАЈ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА У ОБЛАСТИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Стручно усавршавање	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
ДА	5	106.94	19.122	1.287	0.290	3.849	8	0.005
НЕ	5	69.58	10.269					

Табела број 4.1.51. Утицај стручног усавршавања наставника у области ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.22. Утицај стручног усавршавања наставника у области ликовне културе на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

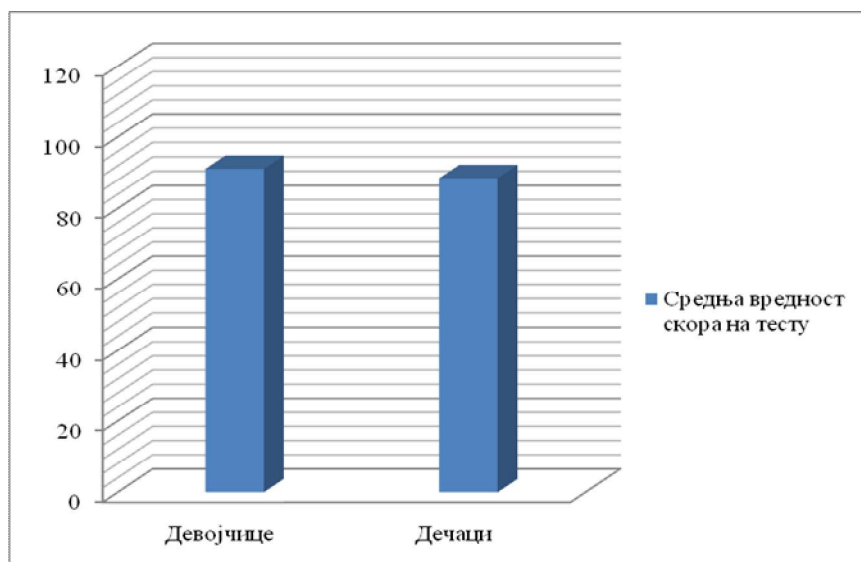
Постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика којима предају наставници који се стручно усавршавају у области ликовне културе и оних који се не усавршавају, $t(8) = 3.849$, $p = 0.005$. Ученици чији се наставници стручно усавршавају у области ликовне културе (106.94 ± 19.122) постижу статистички значајно више резултате у односу на ученике чији се наставници не усавршавају (69.58 ± 10.269).

Интерпретација резултата: Када је реч о стручном усавршавању наставника као фактору, примећује се да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Опажени фактор – стручно усавршавање, утиче на ликовно-обликовни развој ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Како се путем ликовно-обликовног развоја заправо врши процена дечијег ликовног израза, може се закључити да наставници који се стручно усавршавају, постижу значајно боље резултате у подстицању ликовног израза својих ученика. Стога се може рећи да стручно усавршавање учитеља и наставника ликовне културе у матичној области, у извесној мери утиче на компетенције наставника за рад у области ликовне културе, што се огледа у ликовном изразу ученика.

4.1.5. УТИЦАЈ ПОЛА УЧЕНИКА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Пол	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
Девојчице	111	91.15	31.080	0.232	0.630	0.600	208	0.549
Дечац	99	88.55	31.883					

Табела број 4.1.52. Утицај пола ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.23. Утицај пола ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између девојчица и дечака, $t(208)=0.600$, $p=0.549$. Односно девојчице (91.15 ± 31.080) не постижу статистички значајно различите резултате у односу на дечаке (88.55 ± 31.883) на модификованом Тесту седам цртежа.

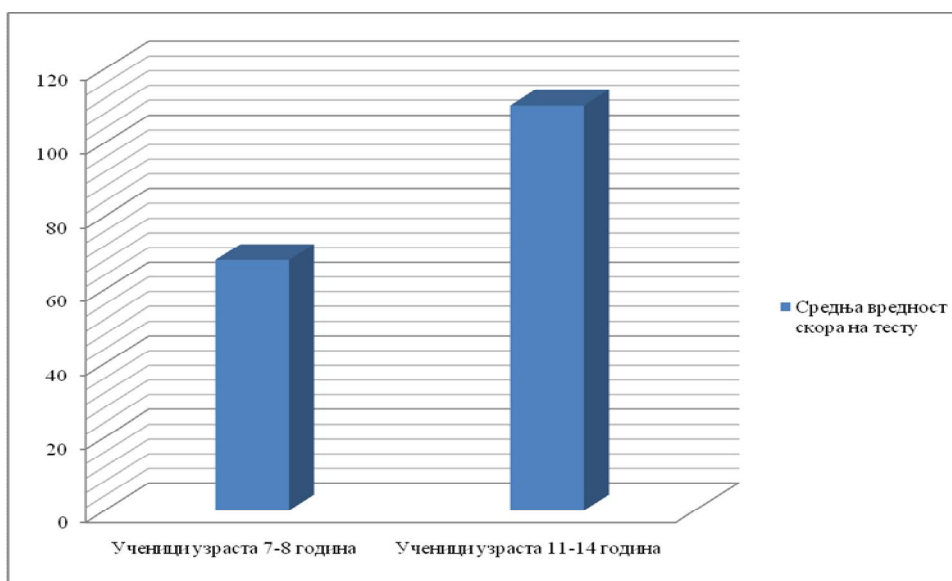
Интерпретација резултата: Када је реч о полу ученика као фактору, не постоји статистички значајна повезаност између пола и ликовно-обликовног развоја ученика. Може се закључити да деца женског пола не показују статистички значајно боље резултате од деце мушког пола. Дакле, опажени фактор – пол ученика, не утиче на ликовно-обликовни развој, тј ликовни израз ученика који је процењиван модификованим Тестом седам цртежа. Добијени резултати у складу су са општприхваћеним и на више места потврђеним становиштем да креативност код деце не зависи од пола.

4.1.6. УТИЦАЈ УЗРАСТА УЧЕНИКА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Разлике у скору на модификованом *Тесту седам цртежа* између ученика који похађају II разред и ученика који похађају VI разред:

Узраст	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
7-8 година	109	68,16	25.601	7.703	0.006	13.068	204.564	0.000
11-14 година	101	110,09	20.800					

Табела број 4.1.53. Утицај узраста ученика на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*



Графикон број 4.1.24. Утицај узраста ученика на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

Постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика основне школе различитог узраста, $t(204.564)=13.068$, $p=0.000$. Односно ученици узраста 7 и 8 година остварују значајно нижи укупан скор (68.16 ± 20.800) у ликовно-обликовном развоју мереном уз помоћ модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике узраста од 11 до 14 година (110.09 ± 25.601).

Разлике у скору на модификованом *Тесту седам цртежа* унутар групе ученика који похађају II разред и унутар групе ученика који похађају VI разред:

Узраст	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
7 година	19	63.68	14.119	2.469	0.119	1.041	99	0.300
8 година	82	69.20	22.001					

Табела број 4.1.54. Утицај узраста унутар групе ученика II разреда на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика старости 7 и ученика старости 8 година, $t(99)=1.041$, $p=0.300$, односно ученици старости 7 година (63.68 ± 14.119) не постижу статистички значајно различите

резултате у односу на ученике старости 8 година (69.20 ± 22.001) на модификованом *Тесту седам цртежа*.

Узраст	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
11-12 година	104	110.15	25.709	0.178	0.674	0.115	107	0.909
13-14 година	5	108.80	25.984					

Табела број 4.1.55. Утицај узраста унутар групе ученика VI разреда на резултате ученика на модификованом *Тесту седам цртежа*

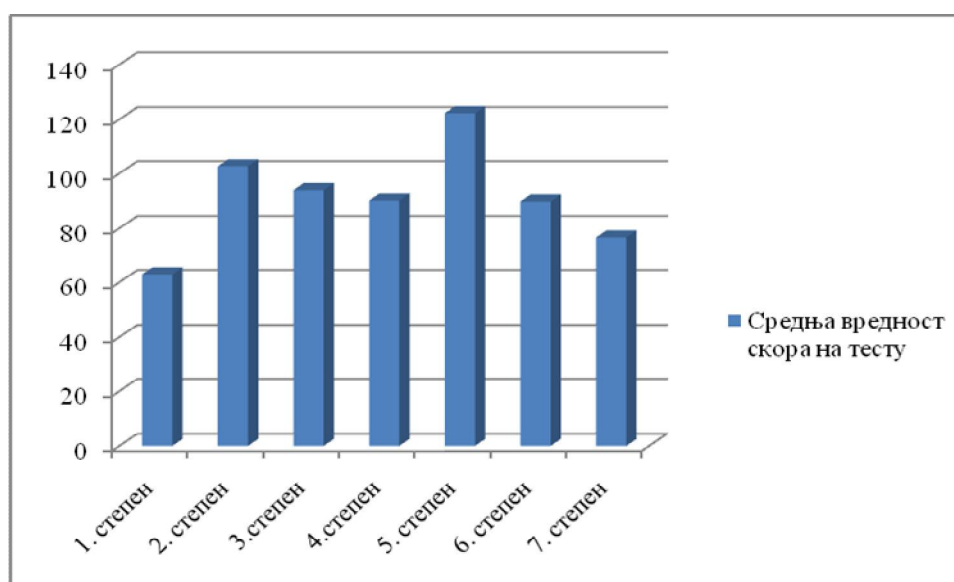
Не постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика старости 11 и 12 година у поређењу са ученицима старости 13 и 14 година, $t(107)=0.115$, $p=0.909$, односно ученици старости 11 и 12 година (110.15 ± 25.709) не постижу статистички значајно различите резултате у односу на ученике старости 13 и 14 година (108.80 ± 25.984) на модификованом *Тесту седам цртежа*.

Интерпретација резултата: Када је реч о узрасту ученика као фактору, примећује се да постоји статистички значајна повезаност између узраста и ликовно-обликовног развоја ученика. Резултати на модификованом *Тесту седам цртежа* показују да ученици узраста од 11 до 14 година, који похађају VI разред, остварују значајно виши укупан скор од ученика узраста 7 и 8 година, који похађају II разред. Дакле, опажени фактор – узраст ученика, утиче на ликовно-обликовни развој, тј. ликовни израз ученика који је процењиван модификованим *Тестом седам цртежа*. Такође се могу анализирати подаци добијени унутар групе ученика II разреда и унутар групе ученика VI разреда. Уколико ученике II разреда и ученике VI разреда поделимо на две узрастне подгрупе не уочавамо разлику у скору. Овакви резултати заслужују посебну пажњу јер нису у складу са на више места потврђеним становиштем да креативност, као елемент ликовног израза, код деце са узрастом опада. Резултати до којих се дошло отварају бројна питања и импликације за даља истраживања. Може се претпоставити да постоји конфундирајући фактор предавача, али се ово не може установити с обзиром да ученицима II разреда предају само учитељи, а да ученицима VI разреда предају само наставници ликовне културе. Стога се нема балансиран нацрт.

4.1.7. УТИЦАЈ ОБРАЗОВНОГ НИВОА РОДИТЕЉА УЧЕНИКА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Образовни ниво оца (стручна спрема оца)	N	Mean	SD	F-тест	df	p-вредност
1. степен – четири разреда основне школе	2	63.00	1.414	3.206	Између група	0.005
2. степен – основна школа	14	102.71	34.080		6	
3. степен – трогодишња средња школа (ССС)	40	93.85	28.171			
4. степен – четворогодишња средња школа (ССС)	90	90.14	31.091		Унутар група	
5. степен - специјалистичко занимање (ВКВ)	6	122.33	23.338			
6. степен – виша школа (ВШС)	9	89.78	41.868		194	
7. степен – факултет (ВСС)	40	76.55	28.101			
Укупно	201	89.73	31.419			

Табела број 4.1.56. Утицај образовног нивоа очева ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

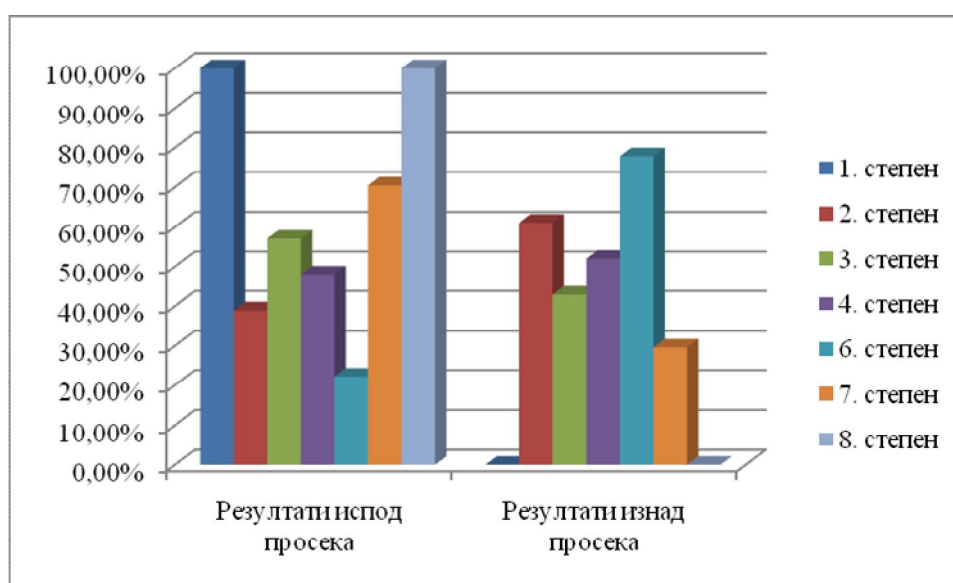


Графикон број 4.1.25. Утицај образовног нивоа очева ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика чији очеви имају различит образовни ниво, $F(6, 194)=3.206$, $p=0.005$. Ученици чији очеви имају завршен 5. степен стручне спреме (122.33 ± 23.338) постижу више резултате у односу на ученике чији очеви имају завршен 2, 3, 4. и 6. степе, док најниже резултате постижу ученици чији очеви имају завршен 7. (76.55 ± 28.101) и 1. степен стручне спреме (63.00 ± 1.414).

Образовни ниво мајке (стручна спрема мајке)	Резултати испод просека		Резултати изнад просека		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
1. степен – четири разреда основне школе	1	100%	0	0.0%	1	100%
2. степен – основна школа	7	38.9%	11	61.1%	18	100%
3. степен – трогодишња средња школа (ССС)	12	57.1%	9	42.9%	21	100%
4. степен – четворогодишња средња школа (ССС)	47	48.0%	51	52.0%	98	100%
6. степен – виша школа (ВШС)	2	22.2%	7	77.8%	9	100%
7. степен - факултет (ВСС)	38	70.4%	16	29.6%	54	100%
8. степен - докторат	6	100%	0	0.0%	6	100%
Укупно	113	54.6%	94	45.4%	207	100%

Табела број 4.1.57. Утицај образовног нивоа мајки ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа



Графикон број 4.1.26. Утицај образовног нивоа мајки ученика на резултате ученика на модификованом Тесту седам цртежа

Ученици чије мајке имају завршен 6. и 2. степен стручне спреме чешће постижу изнадпросечне резултате у ликовно-обликовном развоју мереном уз помоћ модификованог *Теста седам цртежа*.

Интерпретација резултата: Када се говори о образовном нивоу родитеља ученика као фактору, приметно је да постоји статистички значајна повезаност између образовног нивоа родитеља и ликовно-обликовног развоја ученика. Што се тиче образовног нивоа очева, може се закључити да ученици чији очеви имају завршен 5. степен стручне спреме остварују значајно виши укупан скор на модификованом *Тесту седам цртежа* од осталих ученика. Занимљиво је истаћи да најниже скорове остварују ученици чији очеви имају најнижи и највиши образовни ниво. Што се тиче образовног нивоа мајки, примећује се да боље резултате показују ученици чије мајке имају завршен 6. или 2. степен стручне спреме. Добијени резултати заслужују посебну пажњу и могу представљати полазиште за даља истраживања и интерпретације које, међутим, излазе ван оквира овог рада.

Како би се дошло до што потпунијих резултата, извршена је и двофакторска анализа. Било је могуће анализирати ефекат интеракције иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника.

Иницијално образовање	Стручно усавршавање	N	Mean	SD
Учитељски факултети	ДА	1	75.27	0
	НЕ	3	69.94	7.537
	Укупно	4	71.27	6.706
Уметнички факултети	ДА	4	114.86	8.338
	НЕ	1	81.44	0
	Укупно	5	108.178	16.600
Више школе	ДА	0	/	/
	НЕ	1	56.65	0
	Укупно	1	56.65	0
Укупно	ДА	5	106.94	19.122
	НЕ	5	69.58	10.269
	Укупно	10	88.26	24.436

Табела број 4.1.58. Однос иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника

	F-тест	df	p-вредност
Иницијално образовање	8.774	2	0.023
Стручно усавршавање	9.023	1	0.030
Иницијално образовање / Стручно усавршавање	4.741	1	0.081

Табела број 4.1.59. Ефекат интеракције иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника

Главни ефекат иницијалног образовања је статистички значајан, $F(2)=8.774$, $p=0.023$, односно постоји статистички значајна разлика у скору ученика на модификованом *Тесту седам цртежа* у зависности од иницијалног образовања наставника. Ученици којима предају наставници који су звање стекли на уметничким факултетима постижу највише скорове, затим следе ученици чији наставници су стекли звање на учитељским факултетима, док најниже скорове постижу ученици чији наставници су стекли звање на вишим школама.

Главни ефекат стручног усавршавања је такође статистички значајан, $F(1)=9.023$, $p=0.030$, постоји статистички значајна разлика у скору ученика на модификованом *Тесту седам цртежа* у зависности од стручног усавршавања наставника. Ученици чији се наставници стручно усавршавају постижу више скорове у поређењу са ученицима чији наставници не похађају програме стручног усавршавања.

Ефекат интеракције иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника није статистички значајан, $F(1, 5)=4.741$, $p=0.081$, што значи да однос између стручног усавршавања и скору ученика на *Тесту* не зависи од иницијалног образовања наставника.

Интерпретација резултата: Може се закључити да и иницијално образовање и стручно усавршавање наставника утичу на ликовно-обликовни развој ученика мерен модификованим *Тестом седам цртежа*. Међутим, добијени резултати указују на то да утицај стручног усавршавања наставника на скор ученика не зависи од њиховог иницијалног образовања.

Подхипотеза X-1/1 која гласи: Фактор програм иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактор програм иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза X-1/2 која гласи: Фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи:

Фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника **утиче** на ликовно-обликовни развој ученика основне школе **у следећим аспектима**: - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

С друге стране, фактор ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника **не утиче** на ликовно-обликовни развој ученика основне школе **у следећим аспектима**: - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу); - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова.

Подхипотеза X-1/3 која гласи: Фактор радно искуство (године стажа) наставника не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се потврђује.

Подхипотеза X-1/4 која гласи: Фактор стручно усавршавање наставника у области ликовне културе не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактор стручно усавршавање наставника у области ликовне културе утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза X-1/5 која гласи: Фактор пол ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се потврђује.

Подхипотеза X-1/6 која гласи: Фактор узраст ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактор узраст ученика утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Подхипотеза X-1/7 која гласи: Фактор образовни ниво родитеља ученика не утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактор образовни ниво родитеља ученика утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

На крају се може донети закључак да се нулта хипотеза **X-1**, која гласи: Фактори као што су: а) програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе; б) ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника; в) радно искуство (године стажа) наставника; г) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе; д) пол ученика; њ) узраст ученика, као и е) образовни ниво родитеља ученика, не утичу на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактори као што су програми иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе, поједини аспекти дидактичко-методичке оспособљености наставника, стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, узраст ученика и образовни ниво родитеља ученика, утичу на ликовно-обликовни развој ученика основне школе; док фактори као што су радно искуство (године стажа) наставника и пол ученика не утичу на ликовно-обликовни развој ученика основне школе.

Треба напоменути да су неки од аспеката дидактичко-методичке оспособљености наставника, за које се показало да утичу на ликовно-обликовни развој ученика, сагледавани кроз више питања и да се статистички значајна повезаност није показала у свим резултатима, већ у неким од њих. Такође треба напоменути да су за испитивање повезаности атрибута наставника са ликовно-обликовним развојем ученика коришћене информације за десет наставника који су програм наставе ликовне културе реализовали са ученицима из узорка. Стабилност добијених резултата би се могла проверити понављањем истраживања на већем узорку што би отворило нова питања и изазове. Сваки од ових фактора понаособ заслужује пажњу, а добијени резултати могу бити полазиште за даља истраживања и интерпретације које, међутим, излазе ван оквира овог истраживања и захтевају укључивање стручњака из других друштвено-хуманистичких наука и дисциплина.

На крају се може закључити да добијени резултати потврђују мишљење да је улога наставника у остварењу васпитно-образовних циљева у настави ликовне културе, међу којима је и ликовно-обликовни развој ученика, важна. На ликовно-обликовни развој ученика утиче иницијално образовање наставника, поједини аспекти дидактичко-методичке оспособљености наставника, као и стручно усавршавање наставника у области ликовне културе. Треба истаћи да се радно искуство наставник није показало као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика. Аанализирани су и неки од фактора за које је познато да утичу на општи развој деце, па се претпоставило да ће утицати и на ликовно-обликовни развој ученика основношколског узраста. Показало се да пол ученика, за разлику од узраста ученика и образовног нивоа родитеља, не утиче на њихов ликовно-обликовни развој. Добијени резултати захтевају дубљу анализу која, међутим, излазе ван оквира овог истраживања.

4.2. АНАЛИЗА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Задатак у овом делу истраживања гласи **З-2**: Сагледати *ниво ликовно-обликовног развоја ученика основне школе* са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, *упоредити резултате и утврдити разлике* у нивоу: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште, одговарајућим инструментом.

Хипотеза у овом делу истраживања гласи Х-2: Нема разлике у *ликовно-обликовном развоју ученика основне школе* са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, што ће се сагледавати посебним инструментом кроз ниво: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште.

У оквиру **хипотезе Х-2** било је неопходно извести подхипотезе како би се ликовно-обликовни развој ученика пратио по компонентама.

Подхипотеза Х-2/1 гласи: Нема разлике у нивоу креативног (дивергентног) мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/2 гласи: Нема разлике у нивоу визуелног мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/3 гласи: Нема разлике у нивоу визуелног памћења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/4 гласи: Нема разлике у нивоу креативне продукције ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/5 гласи: Нема разлике у нивоу визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/6 гласи: Нема разлике у нивоу визуелног опажања ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза Х-2/7 гласи: Нема разлике у нивоу визуелне маште ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Као што је већ раније речено, ниво ликовно-обликовног развоја испитаника анализиран је путем *Теста седам цртежа* који је модификован за потребе овог истраживања.

4.2.1. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ КРЕАТИВНОГ МИШЉЕЊА (РАД БРОЈ 1: „НАЈВИШЕ ВОЛИМ ДА ЦРТАМ...“)

У Раду број 1 процењивала се способност креативног мишљења, а сагледавали су се следећи аспекти: Ликовна осетљивост, Композиција и Ликовни утицај.

1. Резултати за Ликовну осетљивост

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	6.23	2.391	0.469	0.494	7.596	208	0.000
II разред	101	3.68	2.465					

Табела број 4.2.1 . Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Ликовна осетљивост у Раду број 1

Постоји статистички значајна разлика у ликовној осетљивости између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=7.596$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.68 ± 2.465) на варијабли Ликовна осетљивост из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.23 ± 2.391).

2. Резултати за Композицију

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	7.43	1.838	9.856	0.002	10.452	188.383	0.000
II разред	101	4.36	2.369					

Табела број 4.2.2 . Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Композиција у Раду број 1

Постоји статистички значајна разлика у композицији између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(188.383)=10.452$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (4.36 ± 2.369) на варијабли Композиција из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (7.43 ± 1.838).

3. Резултати за Ликовни утицај

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	3.83	1.161	3.395	0.067	12.489	208	0.000
II разред	101	1.67	1.335					

Табела број 4.2.3 . Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Ликовни утицај у Раду број 1

Постоји статистички значајна разлика у ликовном утицају на дете између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=12.489$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима

програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (1.67 ± 1.335) на варијабли Ликовни утицај из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.83 ± 1.161).

4. Резултати за способност креативног мишљења (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI razred	109	17.47	5.071	3.250	0.073	10.384	208	0.000
II razred	101	9.71	5.749					

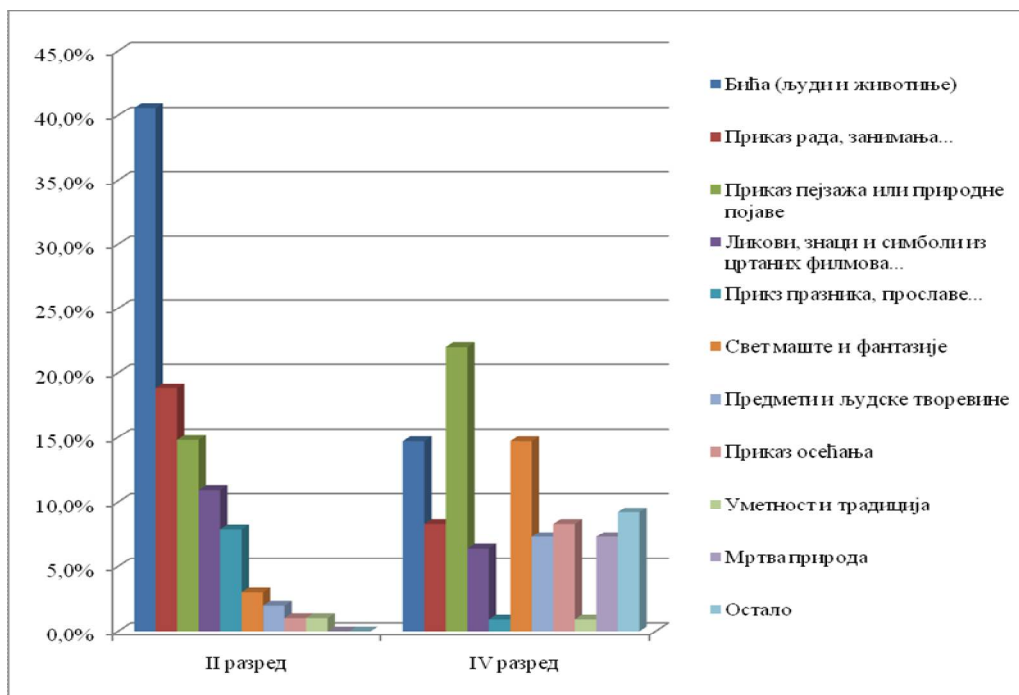
Табела број 4.2.4. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност креативног мишљења

Постоји статистички значајна разлика у креативном мишљењу између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=10.384$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (9.71 ± 5.749) на варијабли Креативно мишљење из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (17.47 ± 5.071).

Одабир тема

	II разред		VI разред		Укупно	
Бића (људи и животиње)	41	40.6%	16	14.7%	57	27.1%
Приказ рада, занимања, хобија, игре...	19	18.8%	9	8.3%	28	13.3%
Приказ пејзажа или природне појаве	15	14.8%	24	22%	39	18.6%
Ликови, знаци и симболи из цртаних филмова, видео игрица, стрипова, реклама...	11	10.9%	7	6.4%	18	8.6%
Приказ празника, прославе...	8	7.9%	1	0.9%	9	4.3%
Свет маште и фантазије	3	3.0%	16	14.7%	19	9.0%
Предмети и људске творевине	2	2.0%	8	7.3%	10	4.8%
Приказ осећања	1	1.0%	9	8.3%	10	4.8%
Уметност и традиција	1	1.0%	1	0.9%	2	0.9%
Мртва природа	0	0.0%	8	7.3%	8	3.8%
Остало	0	0.0%	10	9.2%	10	4.8%
Укупно	101	100%	109	100%	210	100%

Табела број 4.2.5. Преглед тема за које су се ученици одлучили у Раду број 1



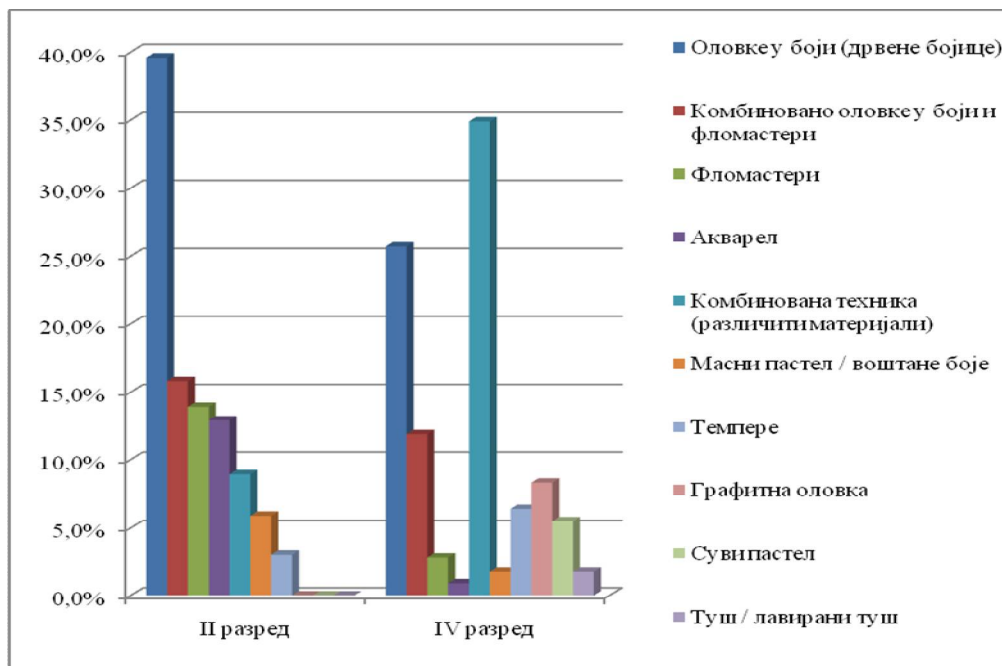
Графикон број 4.2.1. Преглед тема за које су се ученици одлучили у Раду број 1

Ученици другог разреда најрадије на својим радовима приказују жива бића, односно људе и животиње (40.6%), као и процесе попут рада, занимања, хобија или игре (18.8%). Међу ученицима шестог разреда омиљена тема је пејзаж (22%), а потом следе прикази живих бића (14.7%) и света маште и фантазије (14.7%).

Одабир техника

	II разред		VI разред		Укупно	
Оловке у боји (дрвене бојице)	40	39.6%	28	25.7%	68	32.4%
Комбиновано оловке у боји и фломастери	16	15.8%	13	11.9%	29	13.8%
Фломастери	14	13.9%	3	2.8%	17	8.1%
Акварел	13	12.9%	1	0.9%	14	6.7%
Комбинована техника (различити материјали)	9	8.9%	38	34.9%	47	22.4%
Масни пастел / воштане боје	6	5.9%	2	1.8%	8	3.8%
Темпере	3	3.0%	7	6.4%	10	4.8%
Графитна оловка	0	0.0%	9	8.3%	9	4.3%
Суви пастел	0	0.0%	6	5.5%	6	2.8%
Туш / лавирани туш	0	0.0%	2	1.8%	2	0.9%
Укупно	101	100%	109	100%	210	100%

Табела број 4.2.6. Преглед техника за које су се ученици одлучили приликом израде Рада број 1



Графикон број 4.2.2. Преглед техника за које су се ученици одлучили приликом израде Рада број 1

Међу ученицима другог разреда, као најчешће коришћене технике издвојиле су се оловке у боји (39.6%) и комбинација оловака у боји и фломастера (15.8%). Док ученици шестог разреда најрадије у раду комбинују различите технике и материјале (34.9%) или користе оловке у боји (25.7%).

Интерпретација резултата: Примећује се да се резултати ученика статистички значајно разликују, а да се разлике у свим параметрима (Ликовна осетљивост, Композиција и Ликовни утицај) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе примећује се да постоји статистички значајна разлика у креативном мишљењу у целости у корист ученика VI разреда.

Што се тиче квалитативне анализе радова, општи је утисак да радови ученика VI разреда најчешће показују задовољавајућ ниво ликовне осетљивости – слободни су, али уз уочљиве разлике у степену оригиналности решења, присутан је снажан доживљај, али избор мотива и ликовних елемената није увек доследно спроведен. Примећује се да је композиција најчешће карактеристична за узраст, равнотежа се постиже асиметријом, а елементи су међусобно повезани и чине складну целину. Приметан је позитиван ликовни утицај и аутентична ликовна поетика подржана од стране наставника.

Радови ученика II разреда често показују недостатак ликовне осетљивости – недостаје им јачи доживљај, а избор мотива и ликовних елемената је хетероген. Композиција најчешће делимично или у целости задовољава, али су односи маса и колорит недоречени и неуравнотежени. Ликовни утицај се у великом броју случајева не може описати као позитиван јер се огледа у елементима копистике, кича или научног натурализма који није близак дечјем ликовном изразу. У неким случајевима препознаје се шаблонски и стереотипан приступ решавању ликовних проблема, што доводи до несигурног и неаутентичног ликовног израза ученика.

Захваљујући слободном избору теме могло се уочити које су теме блиске ученицима основношколског узраста. Ученицима II разреда блиске су теме које су у вези са њиховим свакодневним искуством и интересовањима. Радо приказују људе и животиње, често смештене у простор или пејзаж. Такође радо приказују неки процес, занимање, хоби или игру, а нешто ређе пејзаж или природне појаве. Примећује се сконцентрисаност на садржај што одговара особеностима узраста. Ученици VI разреда чешће приказују лирска осећања, па се они у највећој мери опредељују за приказ пејзажа или природних појава, али и света маште и фантазије. Када приказују људе и животиње, онда је то често уз јаку интроспекцију и приказ осећања. У овом узрасту деца пролазе кроз бројне физичке, емоционалне и социјалне промене, што путем ликовног изражавања представљају директно или метафорички. Оно што је приметно код обе групе испитаника, јесте појава ликова који асоцирају на анимиране јунаке из цртаних филмова, видео игара, стрипова и реклама, као и употреба готових знака и симбола. Вербални коменатри које су ученици могли забележити на припремљеним обрасцима су често богатији и емоционалнији код ученика VI разреда и представљају драгоцен извор података о социо-емоционалном положају детета.

Ученици су приликом израде овог рада такође могли самостално да изаберу технику и материјале којима ће се ликовно изражавати. Приметно је да ученици II разреда показују извесну ограниченост у избору технике и материјала – најчешће се опредељују за оловке у боји (дрвене бојице), фломастере или њихову комбинацију, а ређе за акварел. Када се одлуче за оловке у боји (дрвене бојице), ученици II разреда их користе уз минималну употребу графитне оловке и најчешће у функцији контурне линије тј. скице. Може се приметити да су ученици VI разреда слободнији при комбиновању различитих техника и материјала. Њихови узбори су разноликији и често подразумевају употребу три и више различитих материјала. Када користе оловке у боји често их комбинују са графитном оловком, а изражавају се површински. Занимљиво је приметити да се одређена комбинација материјала често понавља унутар једног одељења код обе групе испитаника.

4.2.2. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ ВИЗУЕЛНОГ МИШЉЕЊА (РАД БРОЈ 2: „У КАКВОМ СВЕТУ БИХ ВОЛЕО ДА ЖИВИМ...“)

У Раду број 2 процењивала се способност визуелног мишљења, а сагледавали су се следећи аспекти: Богатство детаља и њихова обрада, Техничка умешност и Концентрација на тему.

1. Богатство детаља и њихова обрада

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	6.71	1.887	0.647	0.422	5.340	208	0.000
II разред	101	5.30	1.937					

Табела број 4.2.7. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Богатство детаља и њихова обрада у Раду број 2

Постоји статистички значајна разлика у богатству детаља и њиховој обради између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=5.340$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (5.30 ± 1.937) на варијабли Богатство детаља и њихова обрада из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.71 ± 1.887).

2. Техничка умешност

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	6.02	2.236	13.262	0.000	5.985	204.155	0.000
II разред	101	4.35	1.802					

Табела број 4.2.8. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Техничка умешност у Раду број 2

Постоји статистички значајна разлика у техничкој умешности између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(204.155)=5.985$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (4.35 ± 1.802) на варијабли Техничка умешност из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.02 ± 2.236).

3. Концентрација на тему

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	3.94	1.048	0.278	0.599	6.264	208	0.000
II разред	101	2.96	1.208					

Табела број 4.2.9. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Концентрација на тему у Раду број 2

Постоји статистички значајна разлика у концентрацији на тему између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=6.264$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (2.96 ± 1.208) на варијабли Концентрација на тему из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.94 ± 1.048).

4. Резултати за способност визуелног мишљења (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	16.66	4.707	1.703	0.193	6.282	208	0.000
II разред	101	12.61	4.617					

Табела број 4.2.10. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност визуелног мишљења

Постоји статистички значајна разлика у визуелном мишљењу између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=6.282$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (12.61 ± 4.617) на варијабли Визуелно мишљење из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (16.66 ± 4.707).

Интерпретација резултата: Примећује се да се резултати ученика статистички значајно разликују, а да се разлике у свим параметрима (Богатство детаља и њихова обрада, Техничка умешност и Концентрација на тему) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе примећује се да постоји статистички значајна разлика у визуелном мишљењу у целисти у корист ученика VI разреда.

Код ученика VI разреда се уочава богатство детаља – опште масе и појединачни елементи су у целини усклађени, детаљи су релативно бројни и пластични, али недовољно прецизно дефинисани. Уочава се релативна сигурност у техничкој реализацији мотива – потези и прелазни су најчешће свесно извучени, површине су добро покривене, али је линија недовољно сигурна и јасна. Ученици су упознати са датом техником, али им неретко недостаје аутентичност у начину њене употребе. Оно што се у радовима издваја јесте изражена способност замишљања одређене ситуације – ученици умеју да визуелизују своје идеје, да их ускладе са формом и дају им виши ниво значења. У радовима је често наглашена наративност – приказане фигуре су у покрету или комуницирају, окружују их футуристички или нереални пејзажи, али наилазимо и на оне са јаком лирском поетиком и метафориком.

Код ученика II разреда такође је приметно богатство и усклађеност детаља, али и недостатак тачности и јасноће у њиховом описивању. Ученици имају искуства у коришћењу датог материјала, али су радови ређе довршени и колорисани. Примећује се слабија способност замишљања ситуације и недостатак метафорике. Постоје радови који су живописни у приказу неке радње или појаве, али и они оскудног садржаја у којима су фигуре статичне, а њихова интеракција сведена на минимум.

4.2.3. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ ВИЗУЕЛНОГ ПАМЋЕЊА (РАД БРОЈ 3: „ВЕЛИКИ ОДМОР“)

У Раду број 3 процењивала се способност визуелног памћења, а сагледавали су се следећи аспекти: Осећање и приказ простора, Приказ покрета и Емоционалан однос целине и делова.

1. Осећање и приказ простора

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	6.23	2.251	3.039	0.083	3.292	208	0.001
II разред	101	5.24	2.103					

Табела број 4.2.11. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Осећање и приказ простора у Раду број 3

Постоји статистички значајна разлика у осећању и приказу простора између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=3.292$, $p=0.001$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (5.24 ± 2.103) на варијабли Осећање и приказ простора из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.23 ± 2.251).

2. Приказ покрета

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.18	2.796	7.520	0.007	2.672	206.583	0.008
II разред	101	4.23	2.383					

Табела број 4.2.12. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Приказ покрета у Раду број 3

Постоји статистички значајна разлика у приказу покрета између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(206.583)=2.672$, $p=0.008$. Ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (4.23 ± 2.383) на варијабли Приказ покрета из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.18 ± 2.796).

3. Емоционални однос целине и делова

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	3.84	1.047	0.066	0.798	5.149	208	0.000
II разред	101	3.07	1.134					

Табела број 4.2.13. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Емоционални однос целине и делова у Раду број 3

Постоји статистички значајна разлика у емоционалном односу целине и делова између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=5.149$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.07 ± 1.134) на варијабли Емоционални однос целине и делова из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.84 ± 1.047).

4. Резултати за способност визуелног памћења (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	15.26	5.618	5.854	0.016	3.715	207.667	0.000
II разред	101	12.53	4.999					

Табела број 4.2.14. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност визуелног памћења

Постоји статистички значајна разлика у визуелном памћењу између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(207.667)=3.715$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (12.53 ± 4.999) на варијабли Визуелно памћење из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (15.26 ± 5.618).

Интерпретација резултата: Резултати ученика статистички се значајно разликују, а разлике се у свим параметрима (Осећање и приказ простора, Приказ покрета и Емоционалан однос целине и делова) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе примећује се да постоји статистички значајна разлика у визуелном памћењу у целисти у корист ученика VI разреда.

Код обе групе испитаника простор је у целини добро постављен и у складу са узрастним специфичностима. Сугерисни су планови и дубина простора, али је приметна несигурност у компоновању. Ученици II разреда знатно чешће равнотежу постижу симетријом, док се ученици VI разреда радије одлучују за асиметричну композицију. Фигуре су код обе групе најчешће у покрету, али су тела крута, а покрети неуверљиви. Међутим, код ученика VI разреда фигуре су неретко обогаћене детаљима који их боље објашњавају и дају им извесну динамичност, попут изражајних портрета или употребних предмета. Код ученика II разреда знатно чешће се наилази на цртеже фигуре који су испод узрастних карактеристика. Код велике већине ученика обе групе препознаје се емоционални однос према теми која је блиска њиховом свакодневном искуству, сцене су често живописне и приказују различите активности и ситуације у којима су се ученици нашли. Разлике се чешће јављају у погледу усклађености елемената и композиционе целине.

4.2.4. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ КРЕАТИВНЕ ПРОДУКЦИЈЕ (РАД БРОЈ 4: „ТАПЕТЕ ЗА МОЈУ СОБУ“)

У Раду број 4 процењивала се способност креативне продукције, а сагледавали су се следећи аспекти: Декоративна осетљивост, Основи боја и Знање о орнаментици.

1. Декоративна осетљивост

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	6.23	2.008	4.215	0.041	8.774	197.977	0.000
II разред	101	3.58	2.334					

Табела број 4.2.15. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Декоративна осетљивост у Раду број 4

Постоји статистички значајна разлика у декоративној осетљивости између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(197.977)=8.774$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи

скор (3.58 ± 2.334) на варијабли Декоративна осетљивост из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.23 ± 2.008).

2. Основи боја

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.89	2.242	0.915	0.340	10.325	208	0.000
II разред	101	2.78	2.110					

Табела број 4.2.16. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Основи боја у Раду број 4

Постоји статистички значајна разлика у основама боја између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=10.325$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (2.78 ± 2.110) на варијабли Основи боја из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.89 ± 2.242).

3. Знање о орнаментици

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	3.67	1.019	10.499	0.001	12.982	184.136	0.000
II разред	101	1.15	1.368					

Табела број 4.2.17. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Знање о орнаментици у Раду број 4

Постоји статистички значајна разлика у знању о орнаментици између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(184.136)=12.982$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (1.15 ± 1.368) на варијабли Знање о орнаментици из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.67 ± 1.019).

4. Резултати за способност креативне продукције (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	15.79	4.806	2.580	0.110	11.102	208	0.000
II разред	101	7.86	5.537					

Табела број 4.2.18. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност креативне продукције

Постоји статистички значајна разлика у нивоу креативне продукције између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=11.102$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (7.86 ± 5.537) на варијабли Ниво креативне продукције из модификованог *Теста*

седам цртежа, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (15.79 ± 4.806).

Интерпретација резултата: Резултати ученика се статистички значајно разликују, а разлике се у свим параметрима (Декоративна осетљивост, Основи боја и Знање о орнаментици) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе примећује се да постоји статистички значајна разлика у нивоу креативне продукције у целисти у корист ученика VI разреда.

Може се рећи да ученици VI разреда на радовима показују задовољавајућ ниво декоративне осетљивости – мотиви су често богати елементима, али њихова инвентивност варира. Препозаје се ритмично понављање или репетиција мотива у скалду са општим карактеристикама орнаментације. Боје су релативно складне и бирани су с намером, али постоје разлике у рафинираности колорита, акцентирању и употреби полутонова. Наилазимо на радове интензивног и богатог колорита којима је оригинално акцентирање дало посебну снагу, али и на оне сировог колорита без изражајности. Ученици у највећој мери поседују одговарајућа знања о орнаментици и схватају изражајне могућности ликовних елемената у грађењу декоративног мотива.

Ученици II разреда показују нешто нижи ниво декоративне осетљивости – чешће наилазимо на стереотипне мотиве и елементе копистике, уз недостатак ритма или репетиције. Колорит је у великој мери сиров, често користе само готове боје из тубе, па недостају полутонови. Оно што је међутим најочљивије јесте непостојање знања о орнаментици у мери у којој се то очекује од ученика првог образовног циклуса – многи радови заправо не нуде одговор на задату тему.

4.2.5. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ ВИЗУЕЛНОГ ОПАЖАЊА И ТРАНСПОЗИЦИЈЕ ЕЛЕМЕНАТА УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА (РАД БРОЈ 5: „ДАМА С ХАРФОМ“)

У Раду број 5 процењивала се способност визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, а сагледавали су се следећи аспекти: Пропорција и дух облика и мотива, Осетљивост за површину, линију и боју и Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела.

1. Пропорција и дух облика и мотива

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	5.66	2.702	12.188	0.001	7.723	203.328	0.000
II разред	101	3.07	2.146					

Табела број 4.2.19. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Пропорција и дух облика и мотива у Раду број 5

Постоји статистички значајна разлика у пропорцијама и духу облика и мотива између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(203.328)=7.723$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују

значајно нижи скор (3.07 ± 2.146) на варијабли Пропорција и дух облика и мотива из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.66 ± 2.702).

2. Осетљивост за површину, линију и боју

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.50	2.584	7.444	0.007	7.410	205.721	0.000
II разред	101	3.08	2.153					

Табела број 4.2.20. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Осетљивост за површину, линију и боју у Раду број 5

Постоји статистички значајна разлика у осетљивости за површину, линију и боју између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(205.721)=7.410$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.08 ± 2.153) на варијабли Осетљивост за површину, линију и боју из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.50 ± 2.584).

3. Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	2.2	1.428	14.603	0.000	6.762	198.194	0.000
II разред	101	1.75	1.053					

Табела број 4.2.21. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела у Раду број 5

Постоји статистички значајна разлика у тумачењу и интерпретацији контекста уметничког дела између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(198.194)=6.762$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (1.75 ± 1.053) на варијабли Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (2.92 ± 1.428).

4. Резултати за способност визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	14.08	6.487	14.067	0.000	7.740	202.014	0.000
II разред	101	7.90	5.043					

Табела број 4.2.22. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела

Постоји статистички значајна разлика у визуелном опажању и транспозицији елемената уметничког дела између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе,

$t(202.014)=7.740$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (7.90 ± 5.043) на варијабли Визуелно опажање и транспозиција елемената уметничког дела из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (14.08 ± 6.487).

Интерпретација резултата: Резултати ученика статистички се значајно разликују, а разлике се у свим параметрима (Пропорција и дух облика и мотива, Осетљивост за површину, линију и боју и Тумачење и интерпретација контекста уметничког дела) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе постоји статистички значајна разлика у визуелном опажању и транспозицији елемената уметничког дела у целисти у корист ученика VI разреда.

Када је реч о пропорцијама и духу приказаних облика и мотива на радовима ученика VI разреда, примећује се да је основни карактер облика најчешће дат. Детаљи и елементи постоје и добро су смештени у формат, али су недовољно прецизно дефинисани и мељусобно усклађени. Површине су по карактеру делимично објашњене и диференциране применом различитих шрафура и наноса боје, а понекад и употребом различитих материјала. Линија често објашњава и карактерише облик, али није жива и осетљива. У погледу колорита наилазимо на веће разлике унутар групе – на једном броју радова колорит је изузетно рафиниран, живописан и аутентичан, док је на другима веома сиров и насумично биран. Прликом анализе тумачења и интерпретације контекста уметничког дела примећене су велике разлике између одељења унутар саме групе. Тако с једне стране наилазимо на радове аутентичне ликовне поетике подржане од стране наставника, на којима су ученици успешно транспоновали свој доживљај уметничког дела, али и на оне несигурног израза, на којима се не препознаје лични печат ученика.

На радовима ученика II разреда често је изгубљен карактер облика, јавља се мањи број детаља и елемената који не чине у довољној мери композициону целину. На великом броју радова карактер површина није објашњен и дефинисан, линија је несигурна, а површине су колорисане без свесне употребе боје и изражајности. Иако се сусрећу нека веома живописна и маштовита решења, на великом броју радова примећује се да ученици нису успели да транспонују елементе уметничког дела и да их интерпретирају на аутентичан и себи својствен начин.

4.2.6. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ ВИЗУЕЛНОГ ОПАЖАЊА (РАД БРОЈ 6: „МРТВА ПРИРОДА“)

У Раду број 6 процењивала се способност визуелног опажања, а сагледавали су се следећи аспекти: Опсервација пропорција и боја, Опсервација пластике и простора и Компоновање у формат папира.

1. Опсервација пропорција и боја

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.79	2.472	3.406	0.066	7.964	208	0.000
II разред	101	3.20	2.223					

Табела број 4.2.23. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Опсервација пропорција и боја у Раду број 6

Постоји статистички значајна разлика у опсервацији пропорција и боја између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(208)=7.964$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.20 ± 2.223) на варијабли Опсервација пропорција и боја из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.79 ± 2.472).

2. Опсервација пластике и простора

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.29	2.529	22.117	0.000	9.597	195.870	0.000
II разред	101	2.40	1.812					

Табела број 4.2.24. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Опсервација пластике и простора у Раду број 6

Постоји статистички значајна разлика у опсервацији пластике и простора између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(195.870)=9.597$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (2.40 ± 1.812) на варијабли Опсервација пластике и простора из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.29 ± 2.529).

3. Компоновање у формат папира

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	3.93	1.069	0.202	0.654	11.602	208	0.000
II разред	101	2.19	1.102					

Табела број 4.2.25. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Компоновање у формат папира у Раду број 6

Постоји статистички значајна разлика у компоновању у формату папира између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују

програм наставе ликовне културе, $t(208)=11.602$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (2.19 ± 1.102) на варијабли Компонување у формат папира из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.93 ± 1.069).

4. Резултати за способност визуелног опажања (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	15.01	5.758	7.683	0.006	9.901	205.799	0.000
II разред	101	7.78	4.805					

Табела број 4.2.26. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност визуелног опажања

Постоји статистички значајна разлика у визуелном опажању између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(205.799)=9.901$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (7.78 ± 4.805) на варијабли Визуелно опажање из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (15.01 ± 5.758).

Интерпретација резултата: Резултати ученика статистички се значајно разликују, а разлике се у свим параметрима (Опсервација пропорција и боја, Опсервација пластике и простора и Компонување у формат папира) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе постоји статистички значајна разлика у визуелном опажању у целисти у корист ученика VI разреда.

На радовима ученика VI разреда препознаје се добра опсервација пропорција и боја – на већини радова дат је основни карактер облика, односи делова одговарају узрасним специфичностима, а варира број појединости и детаља. На појединим радовима уочава се веома зрео и аутентичан колорит, као и оригинална стилизација која у великој мери превазилази особености узраста. У великом броју случајева постоје елементи пластичности и назнаке просторних планова и дубине. Иако су облици повезани, преклапају се и граде просторне односе, композицијама често недостаје стабилност. Елементи су најчешће добро смештени у формат, мртва природа је у првом плану или је ухваћен карактер поставке.

Радови друге групе испитаника показују да ученици имају добро опажање пропорција, али да је у цртежу карактер облика донекле изгубљен. Бојене површине су често сирове, без приказа детаља, па остављају утисак недовршености. Приказ пластичности је у великом броју случајева незрео у односу на узрасне специфичности. Целокупан утисак просторности је на многим радовима неуверљив – не разазнају се планови, облицима су донекле неповезани и недостаје им чврстина и стабилност. Иако је већина ученика уочила и приказала све елементе поставке, они нису добро смештени у формат – лебде у простору или се налазе у углу папира. Међутим, јављају се и радови

са монументално приказаним облицима, који су широко сликани и веома убедљиви и експресивни.

4.2.7. РЕЗУЛТАТИ ЗА СПОСОБНОСТ ВИЗУЕЛНЕ МАШТЕ (РАД БРОЈ 7: ИЛУСТРАЦИЈА ПРИПОВЕТКЕ И. АНДРИЋА „АСКА И ВУК“)

У Раду број 7 процењивала се способност визуелне маште, а сагледавали су се следећи аспекти: Степен маштовитости, Експресивност израза и Ликовни утицај на дете.

1. Степен маштовитости

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	5.98	2.785	21.642	0.000	7.198	197.150	0.000
II разред	101	3.57	2.027					

Табела број 4.2.27. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Степен маштовитости у Раду број 7

Постоји статистички значајна разлика у степену маштовитости између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(197.150)=7.198$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.57 ± 2.027) на варијабли Степен маштовитости из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (5.98 ± 2.785).

2. Експресивност израза

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	6.09	2.751	18.026	0.000	6.741	200.245	0.000
II разред	101	3.83	2.084					

Табела број 4.2.28. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Експресивност израза у Раду број 7

Постоји статистички значајна разлика у експресивности израза између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(200.245)=6.741$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (3.83 ± 2.084) на варијабли Експресивност израза из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (6.09 ± 2.751).

3. Ликовни утицај на дете

	N	Mean	SD	F-тест	р-вредност	t-тест	df	р-вредност
VI разред	109	3.75	1.285	11.733	0.001	8.632	205.778	0.000
II разред	101	2.35	1.072					

Табела број 4.2.29. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за параметар Ликовни утицај на дете у Раду број 7

Постоји статистички значајна разлика у ликовном утицају на дете између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(205.778)=8.632$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи скор (2.35 ± 1.072) на варијабли Ликовни утицај на дете из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (3.75 ± 1.285).

4. Резултати за способност визуелне маште (укупан збир бодова)

	N	Mean	SD	F-тест	p-вредност	t-тест	df	p-вредност
VI разред	109	15.83	6.526	28.085	0.000	7.684	198.998	0.000
II разред	101	9.75	4.861					

Табела број 4.2.30. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за способност визуелне маште

Постоји статистички значајна разлика у визуелној машти између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(198.998)=7.684$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (9.75 ± 4.861) на варијабли Визуелна машта из модификованог *Теста седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (15.83 ± 6.526).

Интерпретација резултата: Приметно је да се резултати ученика статистички значајно разликују, а да се разлике у свим параметрима (Степен маштовитости, Експресивност израза и Ликовни утицај на дете) јављају у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Сходно томе уочава се да постоји статистички значајна разлика у визуелној машти у целисти у корист ученика VI разреда.

Радови ученика VI разреда често остављају утисак маштовитости, али не захваљујући свим ликовним елементима. Овај утисак појачан је необичним композиционим односима, али уз недовољно богатство елемената. Општи је утисак да су радови ученика најчешће наративни и приказују фигуре које су у покрету или комуницирају, окружене пејзажом. Међутим, постоје и радови са наглашеном симболиком или лирским осећањима, на којима су ликови главних протагониста готово апстраховани или занемарени у циљу појачавања утиска и изражајне снаге дела. Цртеж и боја су најчешће коришћена изражајна средства којима ученици изражавају дух литерарног дела. На великом броју радова ученици су успели да препознају и изразе идеју књижевног текста, те да литерарни доживљај транспонују на ликовни језик. Оно што је међутим приметно на једном броју радова, јесте јак утицај илустрација или анимираних карактера у формирању ликова Аске и вука.

На радовима ученика II разреда често се сусрећу мање необични облици и боје, а композиције су чешће сиромашне у елементима или стереотипне. Иако су радови неретко наративни, недостаје им подконтекст и експресивност. Свакако треба напоменути да се на извесном броју радова примећује веома сугестивна употреба боје,

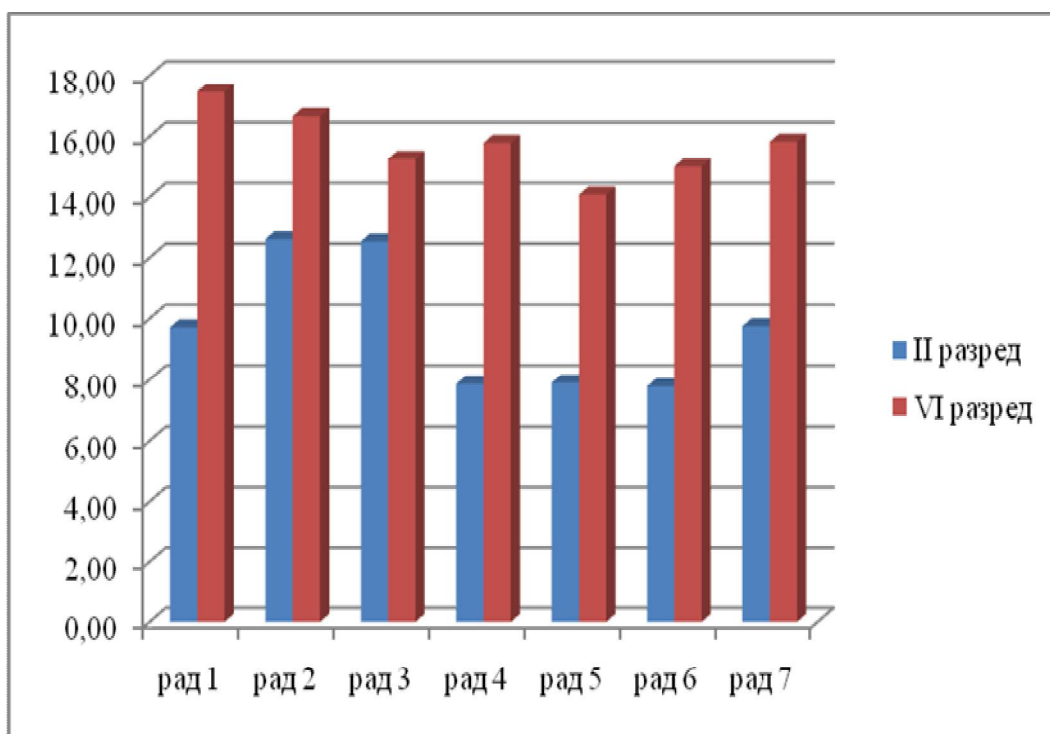
појачана снажним цртежом добијеним тушем. Радови нису значајно разнолики, донекле се препознају елементи копистике и стереотиције, што упућује на недовољну емоционалну повезаност ученика са књижевним текстом. На значајном броју илустрација ученици нису успели да транспонују дух литерарног дела на ликовни језик.

Резултат за ликовно-обликовни развој (укупан збир бодова)

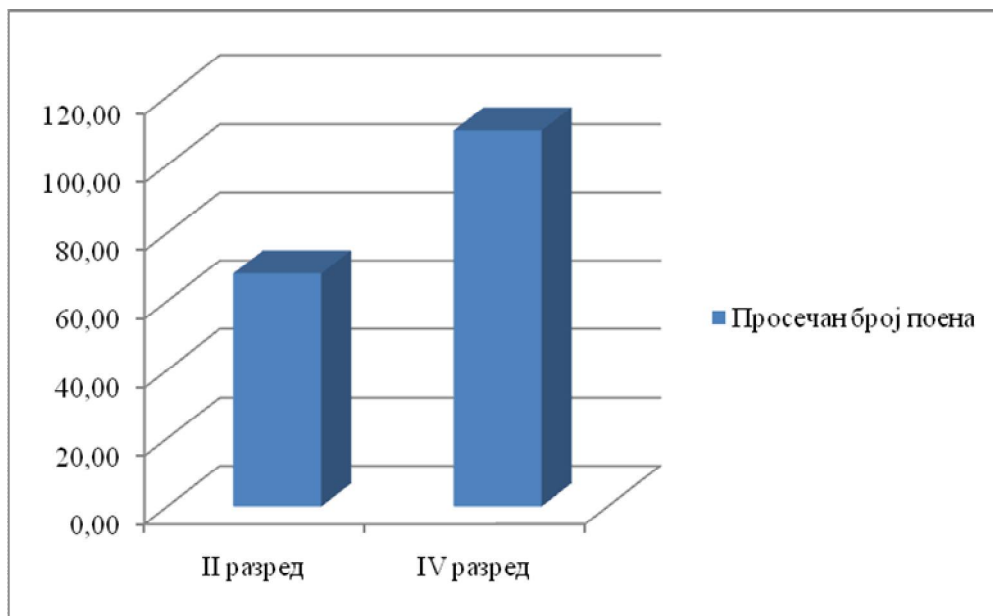
	N	Mean	SD	F-test	p-vrednost	t-test	df	p-vrednost
VI разред	109	110.09	25.601	7.703	0.006	13.068	204.564	0.000
II разред	101	68.16	20.800					

Табела број 4.2.31. Разлике у скоровима између ученика II и VI разреда за ликовно-обликовни развој мерен модификованим Тестом седам цртежа

Постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју између ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, $t(204.564)=13.068$, $p=0.000$. Односно, ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи показују значајно нижи укупни скор (68.16 ± 20.800) на модификованом *Тесту седам цртежа*, у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе (110.09 ± 25.601).



Графикон број 4.2.3 . Просечан број поена које су ученици остварили по радовима



Графикон број 4.2.4. Просечан укупан скор који су ученици остварили на модификованом Тесту седам цртежа

Сумативна интерпретација резултата: Постоји статистички значајна разлика у свим аспектима ликовног израза који су процењивани модификованим *Тестом седам цртежа*, а у складу с тим може се приметити да постоји статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју у целости у корист ученика VI разреда.

Ако се ликовни радови ученика сагледају у целости, могу се изнети неке опште карактеристике. Уочава се да међу ликовним радовима ученика са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи неретко постоји велика сличност, ученици се поводе за готовим моделима, стереотипним мотивима или прецртавају једни од других. Такође се примећује да се недовољно користе изражајне могућности материјала, па радовима недостаје снага израза и сугестивност. Оно што је међутим најочљивије јесте да су радови површно решени, пре свега композиционо, а није реткост да остају и недовршени. Што се тиче ликовних радова ученика са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе, ређе се примећује присуство шаблонизма, а чешће аутентичност и оригиналност израза. Употреба ликовних техника и материјала је разноврснија и смисленија, што радовима даје експресивност и живописност. Композициона решења су нешто смелија и слободнија, те се стиче утисак да су ученици свесно користили целу површину задатог формата.

Подхипотеза X-2/1 која гласи: Нема разлике у нивоу креативног (дивергентног) мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу креативног (дивергентног) мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/2 која гласи: Нема разлике у нивоу визуелног мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу визуелног мишљења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/3 која гласи: Нема разлике у нивоу визуелног памћења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу визуелног памћења ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/4 која гласи: Нема разлике у нивоу креативне продукције ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу креативне продукције ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/5 која гласи: Нема разлике у нивоу визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/6 која гласи: Нема разлике у нивоу визуелног опажања ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу визуелног опажања ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

Подхипотеза X-2/7 која гласи: Нема разлике у нивоу визуелне маште ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Има разлике у нивоу визуелне маште ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе.

На крају се може донети закључак да се нулта хипотеза **X-2**, која гласи: Нема разлике у ликовно-обликовном развоју ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, што ће се сагледавати посебним инструментом кроз ниво: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште;

одбацује, а да се прихвати алтернативна која гласи: Има разлике у ликовно-обликовном развоју ученика основне школе са којима учитељи и наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе, што се сагледало посебним инструментом кроз ниво: креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште.

Дакле, може се закључити да статистички значајна разлика постоји у свим аспектима ликовно-обликовног развоја који су процењивани **модификованим Тестом седам цртежа**, као што су ниво креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште, а у корист ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе.

4.3. АНАЛИЗА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Задатак у овом делу истраживања гласи **З-3**: Одговарајућим инструментом утврдити разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у ставовима, методичким приступима и поступцима учитеља и наставника ликовне културе у настави ликовне културе.

Хипотеза у овом делу истраживања гласи Х-3: Нема разлике у *нивоу дидактичко-методичке оспособљености* у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе.

Као што је већ раније речено, ниво дидактичко-методичке оспособљености испитаника анализиран је кроз десет аспеката путем *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе* који је конструисан за потребе овог истраживања.

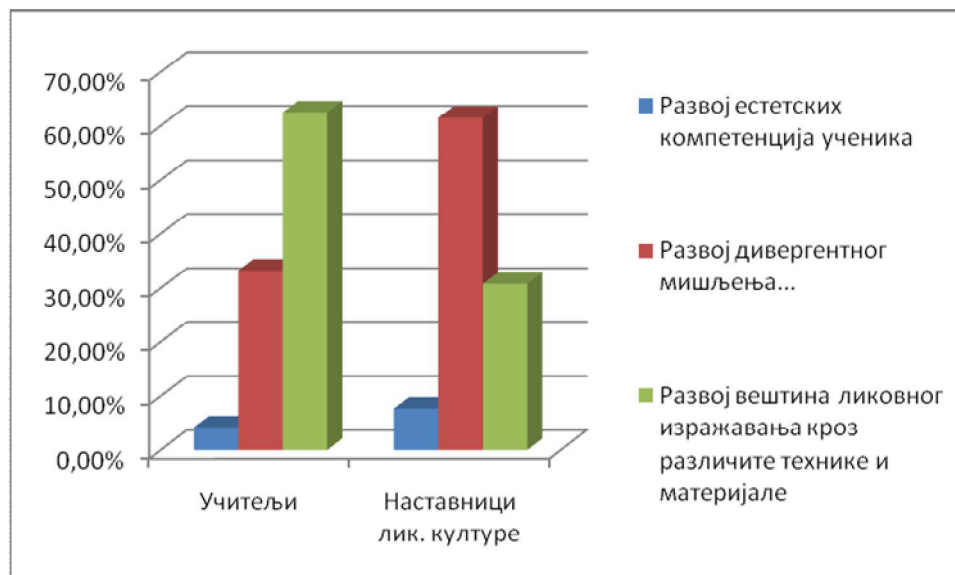
4.3.1. ЗНАЧАЈ И УЛОГА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ, УЛОГА И ЗАДАЦИ НАСТАВНИКА У ТОМ ПРОЦЕСУ

Питање у Упитнику број 10:

Који је по Вашем мишљењу примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Развој естетских компетенција ученика; научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове.	2	4.2%	3	7.7%	5	5.7%
Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима.	16	33.3%	24	61.5%	40	46.0%
Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале.	30	62.5%	12	30.8%	42	48.3%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.1. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања



Графикон број 4.3.1. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=8.676$, $p=0.013$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о примарном задатку ликовног васпитања и образовања. Наставници ликовне културе у највећој мери сматрају да је примарни циљ и задатак: Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима (61.5%), док је за учитеље то: Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале (62.5%).

Интерпретација резултата: Може се закључити да се схватања учитеља и наставника ликовне културе о примарним циљевима и задацима ликовног васпитања и образовања међусобно разликују. Мишљење да је развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима основни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања у складу је са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања по којој свако дете поседује стваралачки потенцијал који се низом поступака може неговати и развијати. Ово схватање такође узима у обзир и једну од најважнијих функција ликовног изражавања – комуникацију и споразумевање. За ову алтернативу определила се велика већина наставника ликовне културе. Мишљење по ком је примарни циљ и задатак развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале узима у обзир само један од аспеката ликовног васпитања и образовања. Технологија ликовних техника и материјала једно је од подручја чији елементи чине програмску грађу ликовног васпитања и образовања. Иако важне, ликовне технике и материјали имају секундарну улогу у односу на стваралачки процес. За ову алтернативу определила се велика већина учитеља. Веома мали број испитаника из обе групе сматра да је примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања развој естетских компетенција ученика, односно научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове. Ово схватање одлика је академског приступа и није у складу са општим васпитно-образовним циљевима хуманистички оријентисаних курикулума наставе ликовне културе.

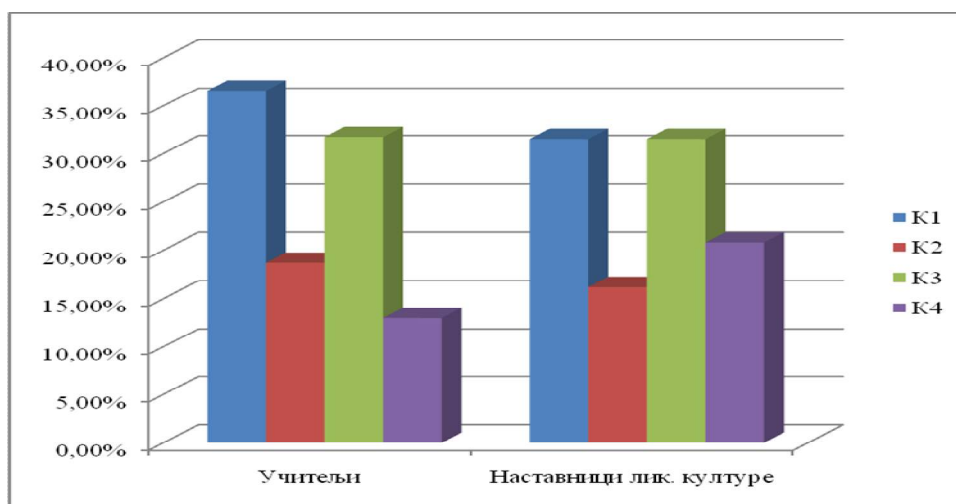
Питање у Упитнику број 11:

Наведите које су по Вашем мишљењу најважније опште и специфичне компетенције наставника важне за рад у области ликовног васпитања и образовања.

Одговори на питање број 11 показују које компетенције наставници сматрају посебно важним у процесу јачања сопствене улоге у области ликовног васпитања и образовања. Испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став и изразе своје мишљење. При обради података, одговори испитаника су класификовани у категорије. Категоризација је извршена на основу важећег документа *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* који је 2011. године усвојио Национални просветни савет. Овим документом компетенције наставника разврстане су у четири групе и односе се на: Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе (К1), Компетенције за подучавање и учење (К2), Компетенције за подршку развоју личности ученика (К3) и Компетенције за комуникацију и сарадњу (К4). С обзиром да се ове компетенције односе на професију наставника у целисти и веома су уопштене, за потребе истраживања су модификоване у складу са специфичностима наставе ликовне културе и одговорима испитаника. Одговори испитаника су класификовани у односу на четири наведене групе и прилагођене категорије унутар њих. У Табели број 4.3.2. приказане су све четири групе компетенција заједно (К1, К2, К3 и К4).

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
К1 Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе	45	36.6%	35	31.5%	80	34.2%
К2 Компетенције за подучавање и учење	23	18.7%	18	16.2%	41	17.5%
К3 Компетенције за подршку развоју личности ученика	39	31.7%	35	31.5%	74	31.6%
К4 Компетенције за комуникацију и сарадњу	16	13.0%	23	20.8%	39	16.7%
Укупно	123	100%	111	100%	234	100%

Табела број 4.3.2. Компетенције које наставници сматрају посебно важним за рад у области ликовног васпитања и образовања



Графикон број 4.3.2. Компетенције које наставници сматрају посебно важним за рад у области ликовног васпитања и образовања

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(3)=2.724$, $p=0.436$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о најважнијим компетенцијама за рад у области ликовног васпитања и образовања.

Интерпретација резултата: И учитељи и наставници ликовне културе препознају важност свих компетенција. Код обе групе испитаника нешто више се као важне издвајају Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе (K1) и Компетенције за подршку развоју личности ученика (K3).

У Табелама број 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5. и 4.3.6. детаљније су анализирани компетенције из сваке од ових група понаособ. Један испитаник могао је да наведе већи број компетенција које припадају истој групи, а у првој табели његови одговори су посматрани као целина, па отуда потичу разлике у броју одговора.

K1 Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе						
	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Зна матичну област којој предмет припада – у ширем смислу	10	9.1%	12	12.8%	22	10.8%
Зна матичну област којој предмет припада – уметничке компетенције (способност ликовног изражавања)	12	10.9%	11	11.7%	23	11.3%
Зна матичну област којој предмет припада – познаје ликовне технике и материјале	19	17.4%	9	9.6%	28	13.7%
Зна матичну област којој предмет припада – познаје уметничко наслеђе	8	7.3%	6	6.4%	14	6.9%
Зна матичну област којој предмет припада – познаје теорију форме	5	4.5%	5	5.3%	10	4.9%
Зна везу матичне области и других дисциплина – поседује широко опште образовање и културу	1	0.9%	14	14.9%	15	7.4%
Зна наставни план и програм предмета ликовна култура	5	4.5%	2	2.1%	7	3.4%
Познаје опште принципе, циљеве и исходе образовања и васпитања	3	2.7%	0	0.0%	3	1.5%
Познаје корелацију предмета ликовна култура са другим областима и предметима	4	3.6%	3	3.2%	7	3.4%
Разуме социјалну релевантност садржаја предмета ликовна култура – има развијене естетске критеријуме и ставове у односу на значај уметности	15	13.6%	7	7.5%	22	10.8%
Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет ликовна култура	19	17.4%	16	17.0%	35	17.1%
Познаје и примењује одговарајуће технологије – поседује ИКТ писменост	4	3.6%	2	2.1%	6	2.9%
Познаје страни језик у функцији предмета ликовна култура	0	0.0%	2	2.1%	2	1.0%
Континуирано се стручно усавшава у матичној области којој предмет припада, методици наставе и образовним технологијама	5	4.5%	5	5.3%	10	4.9%
Укупно	110	100%	94	100%	204	100%

Табела број 4.3.3. Компетенције из групе K1 које наставници издвајају као посебно важне

У оквиру Компетенција за наставну област, предмет и методiku наставе (К1) у одговорима учитеља као битно се издваја знање матичне области којој предмет припада – познавање ликовних техника и материјала (17.4%), као и поседовање дидактичко-методичких знања неопходних за предмет ликовна култура (17.4%), док се одговори наставника ликовне културе у највећој мери могу сврстати у две категорије: „Зна везу матичне области и других дисциплина – поседује широко опште образовање и културу“ (14.9%) и „Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет ликовна култура“ (17.0%).

Интерпретација резултата: У оквиру Компетенција за наставну област, предмет и методiku наставе (К1) обе групе испитаника су као посебно важна издвојили дидактичко-методичка знања неопходна за предмет ликовна култура. Дидактичко-методичке компетенције у себи садрже бројне димензије и представљају кључни фактор за успешно преношење теоријских и практичних знања. Међу одговорима учитеља још се издваја познавање ликовних техника и материјала као важног дела матичне области којој предмет припада. Да би успешно остваривао циљеве ликовног васпитања и образовања, наставник мора бити упознат са врстама и својствима материјала, али ова знања морају бити искључиво у функцији неговања стваралачког процеса. Наставник треба да упозна ученике са начином примене различитих техника, али се оне пре свега усвајају кроз истраживање и експериментисање у самом процесу стваралачког рада. Међу одговорима наставника ликовне културе издваја се поседовање широког општег образовање и културе, тј. познавање везе матичне области и других дисциплина. Улога наставника није само да ученике уведе у област стваралаштва, већ и у свет који их окружује, а да би то остварио он мора поседовати широк опсег знања, како из области струке, тако и општих питања из домена културе, науке, рада и живота људи.

К2 Компетенције за подучавање и учење						
	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Поседује знања о когнитивном развоју ученика, индивидуалним карактеристикама и потребама (поседује знања из ПП области)	7	26.9%	11	57.9%	18	40.0%
Поседује знања о природи учење и мишљења (у складу с тим примењује проблемски приступ и подстиче развој дивергентног мишљења)	4	15.4%	3	15.8%	7	15.6%
Поседује критеријуме за праћење и вредновање ученичких постигнућа	15	57.7%	5	26.3%	20	44.4%
Укупно	26	100%	19	100%	45	100%

Табела број 4.3.4. Компетенције из групе К2 које наставници издвајају као посебно важне

У оквиру компетенција за подучавање и учење (К2) више од половине одговора учитеља базира се на поседовању критеријума за праћење и вредновање ученичких постигнућа (57.7%), док се код више од половине одговора наставника ликовне културе као најважнија компетенција јавља поседовање знања о когнитивном развоју ученика, њиховим индивидуалним карактеристикама и потребама (57.9%).

Интерпретација резултата: У оквиру компетенција за подучавање и учење (К2) учитељи издвајају поседовање критеријума за праћење и вредновање ученичких постигнућа. У настави ликовне културе се ученичка постигнућа у највећој мери вреднују кроз анализу и процењивање дечјих ликовних радова. Ово је веома важан и сложен сегмент наставничког позива јер за вредновање ликовног израза наставник мора познавати не само фазе ликовног, већ и когнитивног, психо-социјалног и емоционалног развоја ученика. С тога не чуди што су се међу наставницима ликовне културе као најважнија издојила знања о когнитивном развоју ученика, њиховим индивидуалним карактеристикама и потребама. Поред наведеног, требало би истаћи и да 7 од 15 учитеља приликом праћења и вредновања ученичких постигнућа сматра да су прецизност и уредност посебно важне, а 3 од 5 наставника ликовне културе истиче индивидуалност и аутентичност као посебно важне. Приликом процењивања резултата стваралачког изражавања у обзир се морају узети индивидуалне специфичности и потребе ученика, а никако само естетски критеријуми који су деци често страни и неразумљиви. При томе треба истаћи да фаворизовање уредности и прецизности као естетских критеријума потискује слободу ликовног изражавања, и дискриминише ученике који се изражавају експресивно.

К3 Компетенције за подршку развоју личности ученика						
	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Зна, разуме и уважава индивидуалне разлике међу ученицима	12	18.4%	9	13.4%	21	15.9%
Познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика	4	6.2%	4	6.0%	8	6.1%
Препознаје и подстиче код ученика креативност и слободу ликовног изражавања (оригиналност, флексибилност, маштовитост...) јер их и сам поседује	28	43.0%	10	14.9%	38	28.7%
Прихвата и подржава ученике као личности у развоју и поштује њих и њихов стваралачки рад (захваљујући хуманистичким вредностима које поседује)	8	12.3%	23	34.3%	31	23.5%
Евалуира сопствени рад анализирајући мотивацију, задовољство, активност... ученика	2	3.1%	2	3.0%	4	3.0%
Проширује своја знања из различитих области како би се приближио ученицима (поседује отвореност ума у служби личног и професионалног развоја)	7	10.8%	13	19.4%	20	15.2%
Континуирано унапређује и изграђује свој однос са ученицима (захваљујући љубави према педагошком позиву и деци)	4	6.2%	6	9.0%	10	7.6%
Укупно	65	100%	67	100%	132	100%

Табела број 4.3.5. Компетенције из групе К3 које наставници издвајају као посебно важне

У оквиру компетенција за подршку развоју личности ученика (К3), у већини одговора учитеља истиче се категорија „Препознаје и подстиче код ученика креативност и слободу ликовног изражавања јер их и сам поседује“ (43.0%), док се већина одговора наставника ликовне културе може приписати категорији „Прихвата и

подржава ученике као личности у развоју и поштује њих и њихов стваралачки рад (захваљујући хуманистичким вредностима које поседује)“ (34.3%).

Интерпретација резултата: У већини одговора учитеља издваја се категорија „Препознаје и подстиче креативност и слободу ликовног изражавања ученика“. Многи испитаници истичу да ове квалитете могу развијати само наставници који их и сами поседују. Креативност и слобода су важне компоненте стваралаштва и у складу су са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања, а само стваралачки оријентисан наставник је у стању да их негује и подстиче. У одговорима наставника ликовне културе издвојила се категорија „Прихвата и подржавава ученике као личности у развоју, уз поштовање њих и њиховог стваралачког рада“. Ово схватање у складу је са једним од општих васпитних циљева у области ликовног стваралаштва – развој ученикове личности и њених квалитета. Да би у овоме успео наставник мора бити способан да се идентификује са својим ученицима, да их прихвати и уважава њихов рад и аутономију. И у овој категорији многи испитаници су навели да само наставник који поседује хуманистичке вредности може показати разумевање за потребе ученика.

К4 Компетенције за комуникацију и сарадњу						
	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Поседује знања о техникама успешне комуникације (поседује комуникацијске вештине)	7	29.2%	22	56.4%	29
Активно сарађује са свим партнерима у образовно-васпитном раду (поседује сарадничке способности)	1	4.2%	3	7.7%	4	6.3%
Активно учествује у организацији различитих наставних и ваннаставних активности у школи (поседује организационе способности)	2	8.3%	1	2.6%	3	4.8%
Активно учествује у раду школе и поседује развијен однос према раду (ентузијазам, иницијативу...)	14	58.3%	13	33.3%	27	42.9%
Укупно	24	100%	39	100%	63	100%

Табела број 4.3.6. Компетенције из групе К4 које наставници издвајају као посебно важне

У оквиру компетенција за комуникацију и сарадњу (К4), види се јасна разлика између учитеља и наставника ликовне културе, на тај начин да више од половине учитеља који су дали одговор на питање број 11 (58.3%) мисли да активно учествовање у раду школе и поседовање развијеног односа према раду најбитнија компетенција, док више од половине наставника ликовне културе који су се узјаснили по овом питању (56.4%) мисли да је поседовање знања о техникама успешне комуникације кључна компетенција.

Интерпретација резултата: Велики број учитеља издваја активно учествовање у раду школе и поседовање развијеног односа према раду као најбитнију компетенцију. Успешно обављање послова и опште ангажовање унутар школе, попут учешћа у различитим активима, школским тимовима, пројектима и свечаностима, важан је део наставничког посла и захтева одговоран приступ раду. С друге стране, велики број наставника ликовне културе мисли да је поседовање знања о техникама успешне

комуникације кључно. Овакво мишљење не чуди јер се комуникација налази у самој основи образовања, она је истовремено и средство и циљ наставног деловања. Наставнички позив један је од оних који захтевају висок ниво оспособљености у области комуницирања и међуљудских односа уопште. Могућности за унапређење педагошке комуникације су бројне, а кључан елеменат су комуникационе вештине наставника.

4.3.2. ОСНОВНИ ЗАХТЕВИ ЗА МОДЕЛОВАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА (МЕТОДЕ И ОБЛИЦИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА, АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА)

Питање у Упитнику број 12:

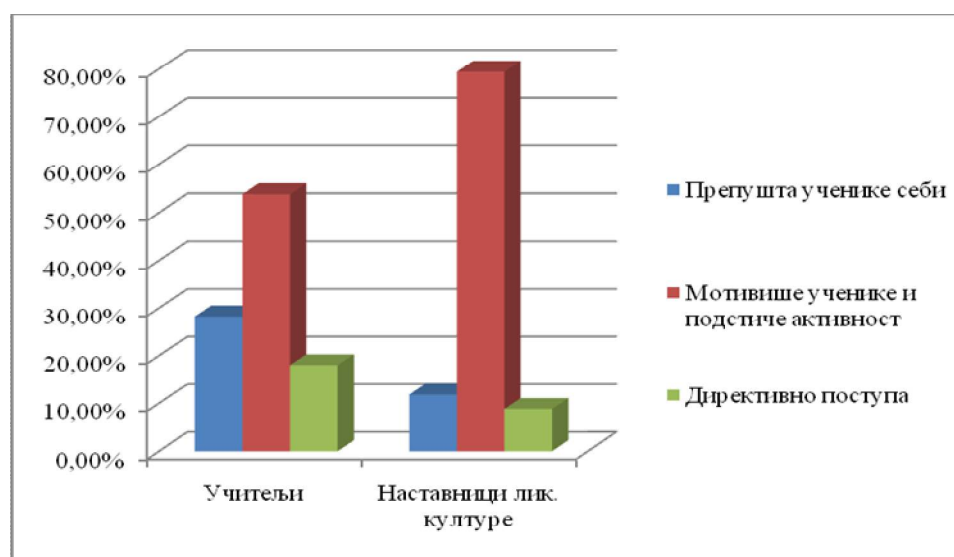
Опишите на који начин примењујете проблемски приступ у настави.

Испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став о томе да ли и на који начин користе проблемску методу у настави ликовне културе. Одговори испитаника који примењују проблемски приступ класификовани су у три категорије.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Препушта ученике себи	11	28.2%	4	11.8%	15	20.5%
Мотивише ученике и подстиче активност	21	53.8%	27	79.4%	48	65.8%
Директивно поступа	7	18.0%	3	8.8%	10	13.7%
Укупно	39	100%	34	100%	73	100%

Табела број 4.3.7. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=5.299$, $p=0.071$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и проблемског приступа који користи у настави. И код учитеља (53.8%) и код наставника ликовне културе (79.4%), доминантан начин примене проблемског приступа јесте да мотивишу ученике на активност.



Графикон број 4.3.3. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе

Интерпретација резултата: У 12. питању 39 учитеља и 34 наставника ликовне културе изјаснило се да примењује проблемски приступ у настави. Проблемска метода представља процес који води до сазнавања путем решавања проблема – као проблем може се одредити свака ситуација коју ученик може решити увиђањем. Ако се узме у обзир да проблемска метода утиче на развој мишљења и истраживачког духа, охрабрујуће је што се велика већина испитаника изјаснила да је примењује. Проблемски приступ у настави ликовне културе подразумева да ученици кроз истраживачки рад пронађу оригинална решења. Иако истраживачки рад подразумева самосталност и висок ниво ангажовања ученика, они никако не смеју бити препуштени себи у том процесу. Извесно усмеравање наставника у виду мотивисања и подстицања је неопходно, и ово увиђа велика већина и учитеља и наставника ликовне културе.

Питање у упитнику број 14:

Заокружите методу и поступак рада који најчешће примењујете у настави ликовне културе.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Монолошка (описивање и објашњавање)	1	2.5%	0	0.0%	1	1.3%
Дијалoшка (разговор и дискусија)	21	52.5%	10	27.8%	31	40.8%
Постављање, откривање и решавање ликовних проблема	16	40.0%	22	61.1%	38	50.0%
Сазнавање кроз праксу	2	5.0%	3	8.3%	5	6.6%
Показивање дела ликовне уметности	0	0.0%	1	2.8%	1	1.3%
Укупно	40	100%	36	100%	76	100%

Табела број 4.3.8. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе



Графикон број 4.3.4. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе

Резултат Фишеровог теста, $p=0.090$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и методе и поступка који најчешће користи у настави.

Интерпретација резултата: Методе су плански поступци и начини рада које наставник користи у обради садржаја васпитно-образовног рада, а у складу са специфичностима наставног предмета. Резултати показују да испитаници из обе групе имају сличну склоност у коришћењу метода рада, али се разлика јавља у погледу учесталости њиховог коришћења. Дијалогска метода и постављање, откривање и решавање ликовних проблема представљају најучесталије методе рада које и учитељи и наставници ликовне културе примењују у настави ликовне културе, с тим да више од половине испитаних наставника ликовне културе најчешће користи постављање, откривање и решавање ликовних проблема (61.1%), док је у категорији учитеља доминантна дијалогска метода (52.5%). Добра вербална комуникација, коју дијалогска метода подразумева, води ка доброј ликовној комуникацији. Међутим, разговор и дискусија немају пресудну улогу у процесу подстицања дечијег ликовног стваралаштва. Проблемска метода подразумева постављање, откривање и решавање ликовних проблема и значајно утиче како на развој креативности и оригиналности, тако и на бројне друге аспекте дететове личности попут иницијативе и индивидуалности.

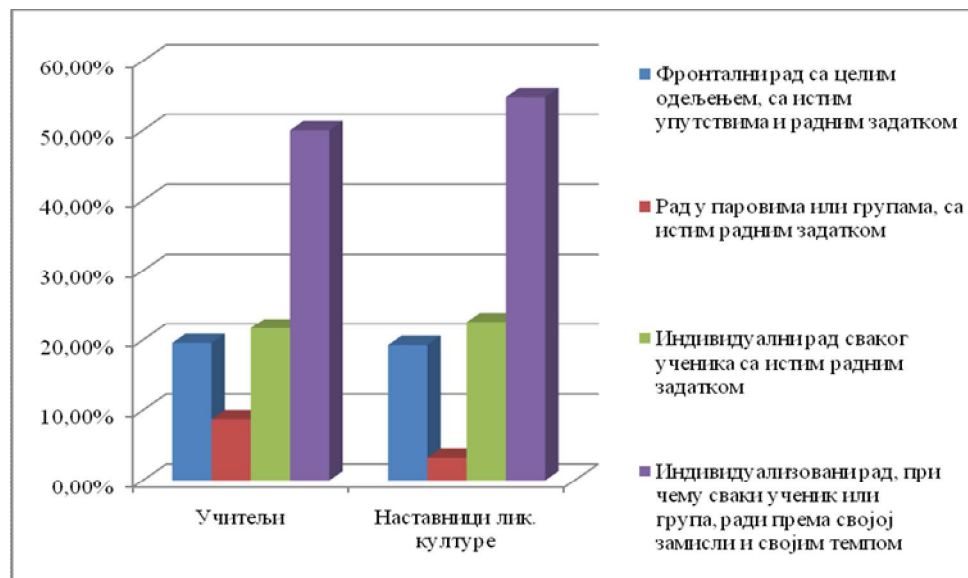
Иако испитаници остале методе примењују знатно ређе, треба напоменути да различити садржаји захтевају примену различитих метода, а да од наставника зависи хоће ли одабрати и применити адекватну. Охрабрујуће је да се нико од испитаника није изјаснио да ученицима показује радове других као узор како нешто треба реализовати, нити да им показује како се нешто црта. Ове методе често подстичу ученике да имитирају радове других или да се повинују укусу наставника, па могу бити ометајући фактор у развоју дечијег ликовног израза.

Питање у Упитнику број 15:

Доминантни облик рада који примењујете у настави ликовне културе је:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Фронтални рад са целим одељењем, са истим упутствима и радним задатком	9	19.6%	6	19.3%	15	19.5%
Рад у паровима или групама, са истим радним задатком	4	8.7%	1	3.2%	5	6.5%
Индивидуални рад сваког ученика са истим радним задатком	10	21.7%	7	22.6%	17	22.1%
Индивидуализовани рад, при чему сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом	23	50.0%	17	54.8%	40	51.9%
Укупно	46	100%	31	100%	77	100%

Табела број 4.3.9. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе



Графикон број 4.3.5. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(3)=0.943$, $p=0.815$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и проблемског приступа који користи у настави.

Интерпретација резултата: Облик рада подразумева начин организације активности и односа између наставника и ученика у наставном процесу. Резултати показују да испитаници из обе групе имају сличну склоност у коришћењу облика рада. И учитељи (47.9%) и наставници ликовне културе (43.6%) преферирају примену индивидуализованог облика рада у настави ликовне културе. Овај облик рада највише одговара специфичностима наставе ликовне културе и омогућава прилагођавање индивидуалним особеностима и способностима ученика. Прилагођавање се може вршити у погледу темпа рада, одабира ликовних техника и материјала, сложености задатка, услова рада итд. Индивидуализовани рад подразумева интеракцију међу ученицима и отвара бројне могућности за сарадњу и међусобну размену искустава. Остали наведени облици рада подразумевају рад одељења, групе или појединаца са истим радним задатком и мање су примерени настави ликовне културе, али су у одређеним ситуацијама оправдани.

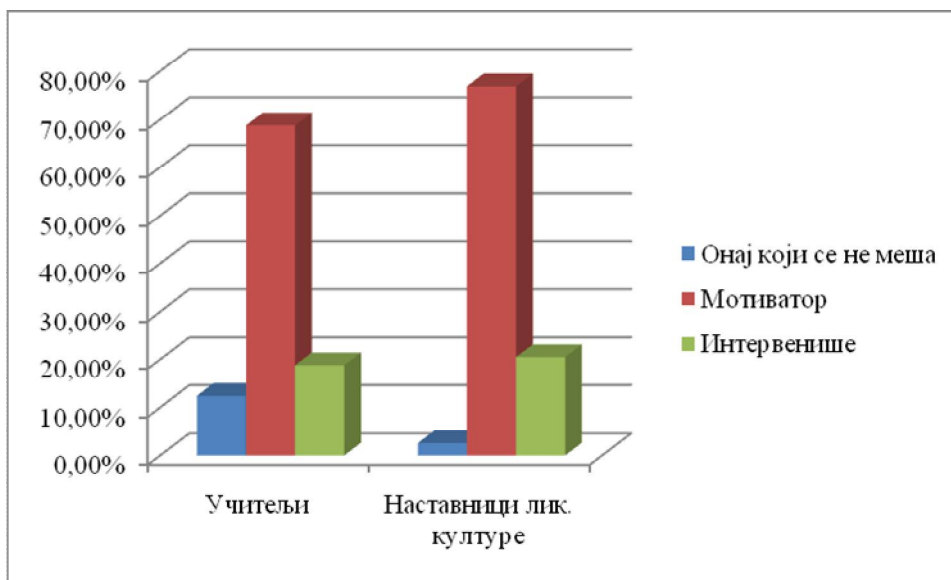
Питање у Упитнику број 27:

Опишите Ваше активности у уводном делу часа ликовне културе.

У питању број 27 испитаници су имали могућност да сами формулишу како организују активности у уводном делу часа ликовне културе. Приликом анализе одговора уочило се следеће: наставници се током уводног дела часа не мешају у активности ученика, мотивишу их да учествују у активностима или их ограничавају у активностима. На основу тога одговори испитаника су класификовани у три категорије.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Онај који се не меша	6	12.4%	1	2.6%	7	8.1%
Мотиватор	33	68.8%	30	76.9%	63	72.4%
Интервенише	9	18.8%	8	20.5%	17	19.5%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.10. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе



Графикон број 4.3.6. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе

Резултати Ни-квадрат теста, $\chi(2)=2.873$, $p=0.238$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и активности које спроводи у уводном делу часа ликовне културе. У обе групе испитаника доминантна је улога мотиватора у овом делу часа, и то 68.8% код учитеља и 76.9% код наставника ликовне културе.

Интерпретација резултата: Резултати показују да и учитељи и наставници ликовне културе у највећем броју имају улогу мотиватора у уводном делу часа. Добра артикулација часа један је од важних фактора у успешној реализацији наставног процеса. Уводни део часа најчешће подразумева већу активност наставника - током овог дела часа наставник често уводи ученике у проблем којим ће се бавити или им даје одређене инструкције за рад. Ипак, важно је да ученици буду укључени и ангажовани и у овом делу наставног процеса. Пожељно је да наставник заузме позицију сарадника, а ученике као равноправне партнере укључи у предвиђене активности. Притом, наставник не сме упасти у замку и почети да ограничава ученике или да их препушта саме себи. Развоју дечијег ликовног стваралаштва не погодује ни строга атмосфера, али ни атмосфера потпуне слободе. Неколицина испитаника навела је да велику важност у повећању мотивације ученика има добра комуникација између свих учесника наставног процеса.

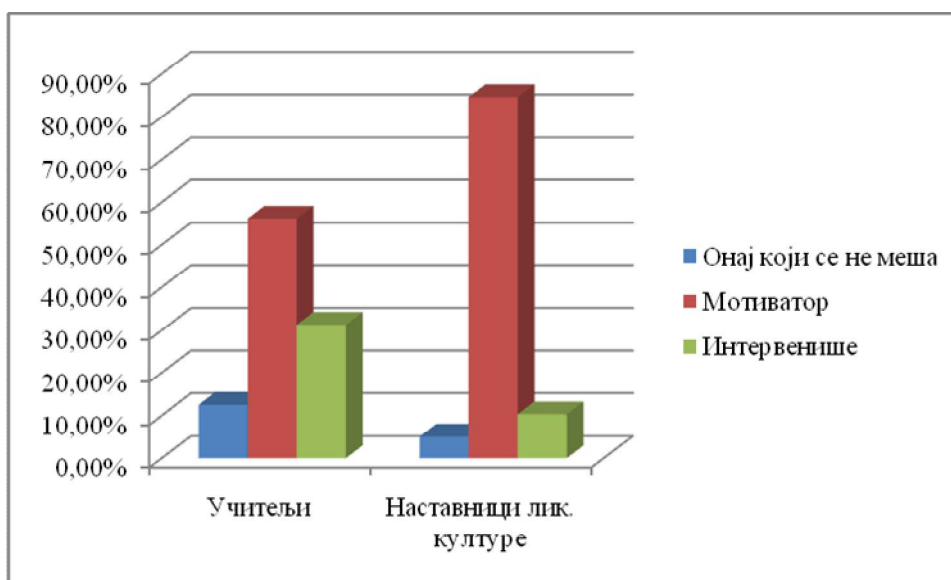
Питање у Упитнику број 28:

Опишите Ваше активности у току часа, након уводног дела.

У питању број 28 испитаницима је такође остављена могућност да сами формулишу како организују активности након уводног дела часа ликовне културе. При обради података, показала се потреба да се одговори испитаника класификују у категорије на исти начин као у питању број 27.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Онај који се не меша	6	12.5%	2	5.1%	8	9.2%
Мотиватор	27	56.2%	33	84.6%	60	69.0%
Интервенише	15	31.3%	4	10.3%	19	21.8%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.11. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела



Графикон број 4.3.7. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела

Међутим, ако се погледају резултати који говоре о активности у току часа, након уводног дела, уочава се да Хи-квдрат тест, $\chi(2)=8.124$, $p=0.017$, показује постојање статистички значајне повезаности између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и активности које спроводи након уводног дела часа ликовне културе. Иако је у обе групе улога мотиватора и даље доминантна, и то 56.2% код учитеља и 84.6% код наставника ликовне културе, у групи учитеља види се да нешто већи број испитаника има потребу да у овом делу часа интервенише (31.3%).

Интерпретација резултата: Резултати показују да већина испитаника из обе групе и након уводног дела часа наставља да мотивише ученике. Међутим, приметно је да се међу учитељима повећава број оних који имају потребу да у овом делу часа интервенише и ограничава ученике. Пожељно је да након уводног дела часа

ангажовање ученика расте – ученик постаје носилац сопственог развоја. Стваралаштво има смисла једино уколико се ученику омогући да слободно ствара, уз наставникову подршку која не сме попримити форму грубог мешања или давања готових решења. Ученици имају потребу да им наставници помогну у проналажењу сопственог стваралачког израза, кроз мотивацију и подршку, а не контролисање.

4.3.3. САДРЖАЈИ У ОДНОСУ НА МАТИЧНУ ОБЛАСТ (УМЕТНИЧКО НАСЛЕЂЕ, ЛИКОВНЕ ТЕХНИКЕ И МАТЕРИЈАЛЕ, ТЕОРИЈА ФОРМЕ И ЛИКОВНО-УМЕТНИЧКА ПРАКСА)

Питање у Упитнику број 26:

Да ли модификујете понуђени план и програм?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Не, држим се прецизно плана и програма	14	29.2%	11	28.2%	25	28.7%
Да, флексибилно приступавам плану и програму	34	70.8%	28	71.8%	62	71.3%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.12. Начин на који наставници приступају плану и програму за предмет ликовна култура

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.010$, $p=0.921$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и модификације понуђеног плана и програма. Обе групе испитаника већински се изјашњавају да флексибилно приступају плану и програму, и то 70.8% учитеља и 71.8% наставника ликовне културе.

Ако да, наведите разлоге за прилагођавања.

Када је реч о разлозима прилагођавања понуђеног плана и програма, они су врло разнолики. Учитељи прилагођавање најчешће врше како би пратили актуеле теме попут обележавања празника или важних датума (19.6%), потом због праћења ликовних конкурса и манифестација (17.6%), али и тематског планирања и корелације са другим предметима (17.6%), као и да размишљају о потребама, интересовањима, расположењу и искуству ученика приликом прилагођавања плана и програма (17.6%). Нешто ређе модификују план и програм због индивидуалних карактеристика и способности ученика (13.7%), док веома ретко то врше због специфичности одељења (2.0%) или проблема који настану при решавању неког ликовног задатка (2.0%).

Наставници се најчешће осврћу на потребе, интересовања, расположење и искуство ученика (20.0%), али наводе да одлуке о прилагођавању могу настати и због специфичности одељења (17.5%), индивидуалних карактеристика и способности ученика (15.0%), као и да их уводе када се јаве проблеми при решавању неког ликовног задатка (15.0%). Знатно мањи број њих изјављује да модификовања врши у складу са актуелним темама (10.0%), тематским планирање и корелацијама (7.5%), личним афинитетима и надахнућем (5.0%) или како би пратили ликовне конкурсе и

манифестације (2.5%). Мањи број учитеља (9.4%) и наставника ликовне културе (7.5%) није навео разлоге.

Интерпретација резултата: Планирање васпитно-образовног рада је важан корак у остваривању васпитно-образовних циљева настаног предмета ликовна култура. Планирање се врши на основу програмских садржаја. Наставник програму треба да приступи критички, те да га модификује на стваралачки начин. Највећи број испитаника флексибилно приступа плану и програму и врши извесне корекције. На модификовање плана и програма утичу различити фактори. Наставници ликовне културе превасходно врше модификовање у складу са особеностима својих ученика или специфичностима одељења, водећи рачуна о њиховим потребама, интересовањима, расположењу и искуству, али и индивидуалним карактеристикама и способностима. Као још један фактор модификовања наводе актуелне проблеме који могу настати приликом решавања неког ликовног задатка. Неколико испитаника навело је да овакви проблеми захтевају додатно време за анализу и решавање ликовног задатка или сажимање наставних садржаја. Учитељи такође приликом прилагођавања воде рачуна о потребама, интересовањима, расположењу и искуству својих ученика, али наводе и неколико спољашњих фактора због којих се одлучују за измене плана и програма. На првом месту издвајају праћење ликовних конкурса и манифестација у које укључују своје ученике, потом актуелне теме попут смене годишњих доба, обележевање празника или важних датума, као и тематско планирање и корелацију са другим предметима.

4.3.4. ПРИМЕНА РАЗЛИЧИТИХ ДИДАКТИЧКИХ СРЕДСТАВА ПОПУТ УЦБЕНИКА, СТРУЧНЕ ЛИТЕРАТУРЕ И ОПРЕМЕ ЗА РАД

Питање у Упитнику број 22:

Да ли у настави користите уџбеник ликовне културе?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Не, не користим уџбеник ликовне културе	12	25.0%	7	17.9%	19	21.8%
Да, користим уџбеник ликовне културе	36	75.0%	32	82.1%	68	78.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.13. Користићење уџбеника у настави ликовне културе

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=0.627$, $p=0.429$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и коришћења уџбеника ликовне културе. У обе групе, велика већина испитаника изјављује да користи уџбеник, и то 75.0% учитеља и 82.1% наставника ликовне културе.

Ако користите, наведите која је вредност одабраног уџбеника.

Када је реч о разлозима коришћења одабраног уџбеника, они су врло разнолики. Учитељи најчешће бирају уџбенике који поседују добре репродукције и примере прилагођене ученицима (16.7%), као и оне који нуде идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити (14.6%). Нешто ређе воде рачуна о томе да ли су уџбеници добро методички обликовани (12.5%), да ли садрже додатни материјал за рад (12.5%) и да ли су у складу са узрасним карактеристикама ученика (8.3%). Веома мали број учитеља (2.1%) наводи и следеће разлоге: уџбеник прати план и програм, садржи јасне и занимљиве задатке за рад, одобрен је од стране неког органа управљања, ученици уживају користећи га или се издаје на језику одређене националне мањине.

Наставници ликовне културе као главни разлог за коришћење одабраног уџбеника такође наводе добре репродукције и примере прилагођене ученицима (32,2%). Такође воде рачуна о томе да су садржаји у уџбенику добро методички обликовани (25.4%). Знатно мањи број наставника ликовне културе (6.8%) бира одређени уџбеник јер је складу са узрасним карактеристикама ученика, прати план и програм или је одобрен од стране неког органа управљања. Веома мали број њих наводи и следеће квалитете: уџбеник садржи јасне и занимљиве задатке за рад (5.1%), нуди адекватна и свеобухватна теоретска знања (3.4%), прати га добро осмишљен CD (1.7%) или има добар визуелни идентитет (1,7%).

Треба напоменути да чак 25.0% учитеља и 10.2% наставника ликовне културе који користе уџбеник није дало објашњење зашто су се за дати уџбеник определили.

Интерпретација резултата: Уџбеник је једно од основних дидактичких средстава које одређује обим и ниво знања у оквиру садржаја предвиђених планом и програмом. Уџбеник пружа основне смернице у настави ликовне културе, како ученицима тако и наставницима. На основу одговора обе групе испитаника примећује се да велика већина како учитеља, тако и наставника ликовне културе, користи уџбеник у настави ликовне културе. Одабир уџбеника које ће наставник користити је сложен поступак, а разлози и критеријуми за одабир одређеног уџбеника су различити и бројни. На основу одговора испитаника формиране су категорије унутар којих је извршена класификација. Наставници ликовне културе као вредност уџбеника најчешће наводе садржаје који су добро методички обликовани и прилагођени ученицима. Такође изјављују да би одабрани уџбеник требао да има добре репродукције и примере прилагођене ученицима. Иако се учитељи слажу да су добре репродукције и примери прилагођени ученицима важни, нешто чешће се за уџбеник опредељују на основу тога да ли нуди идеје, примере и кораке за решавање ликовних проблема. Савремена методика ликовног васпитања и образовања истиче ангажовање ученика као једно од суштинских својстава квалитетног уџбеника. Ово подразумева да је уџбеник прилагођен узрасним карактеристикама, способностима и потребама ученика, и у складу с тим добро методички конципиран. То значи да су садржаји у уџбенику дати јасно, прегледно и систематично, те да уважавају методичке захтеве предмета. Такође, не може се замислити добар уџбеник за ликовну културу без квалитетних илустрација и репродукција уметничких дела. Репродукције морају бити одабране пажљиво како би подстакле ученике на решавање ликовних проблема, али и

пружиле естетски доживљај. У уџбеницима се често налази идеје и предлоге како се неки ликовни проблем може решити. Међутим, ови предлози никако се не смеју схватити као готова решења, већ као подстрек у проналажењу сопствених креативних решења. На основу одговора испитаника, чини се да су учитељима, за разлику од наставника ликовне културе, ове смернице потребне и важне.

Питање у Упитнику број 23:

Да ли у планирању ликовних активности користите стручну литературу?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Не, не користим	21	43.8%	14	35.9%	35	40.2%
Да, користим	27	56.2%	25	64.1%	52	59.8%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.14. Коришћење стручне литературе у планирању ликовних активности

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=0.552$, $p=0.458$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и коришћења стручне литературе. У обе групе, више од половине испитаника изјављује да користи стручну литературу, и то 56.2% учитеља и 64.1% наставника ликовне културе.

Ако користите, наведите коју.

Када говоримо о врсти стручне литературе коју користе, учитељи који су одговорили на ово питање се најчешће опредељују за приручнике који иду уз уџбенике ликовне културе (40.0%). Знатно ређе користе различите интернет изворе (24.0%) или књиге из области методике и дидактике (24.0%). Веома ретко користе научне радове и часописе (8.0%) или историје уметности (4.0%), док остале књиге из области уметности попут монографија, енциклопедија или речника уопште не користе.

За разлику од њих, наставници ликовне културе су окренути ка историјама уметности (40.4%) и другим књигама из области уметности (31.0%). И наставници ликовне културе знатно ређе користе књиге из области методике и дидактике (16.7%). Међу њихови одговорима веома ретко су се нашли различити интернет извори (7.1%), научни радови и часописи (2.4%), као и приручници за наставнике (2.4%).

Интерпретација резултата: Успешан наставник се континуирано стручно усавршава у матичној области којој предмет ликовна култура припада, методици наставе и образовним технологијама. Наставник се може стручно усавршавати на различите начине и у различитим областима што зависи од његових потреба, интересовања, професионалног развоја итд. Полази се од претпоставке да је један од начина стручног усавршавања коришћење стручне литературе која може бити драгоцен материјал у планирању ликовних активности на часовима ликовне културе. У обе групе, више од половине испитаника изјаснило се да користи стручну литературу приликом планирања ликовних активности. Стручна литература наставницима треба да послужи као ослонац у трагању за сопственим решењима и поступцима којима ће

унапређивати свој рад и рад својих ученика. Стога се може рећи да је пожељно да планско коришћење ових дидактичких средстава буде учесталије и код већег броја наставника.

Испитаници су имали могућност да наведу стручну литературу коју користе, а на основу њихових одговора формирано је шест категорија унутар којих су одговори разврстани. Учитељи који су одговорили на ово питање најчешће наводе приручнике за предмет ликовна култура. Нешто ређе одлучују се за интернет изворе и књиге из области методике и дидактике, док се веома мали број одлучује за различите историје уметности или научне радове и часописе. Међутим, наставници ликовне културе су пре свега окренути ка историјама уметности и различитим књигама из области уметности, попут монографија уметника, енциклопедија, речника или књига из области теорије форме. Ређе се одлучују за књиге из области методике и дидактике, а готово уопште не користе приручнике, интернет изворе или научне радове и часописе приликом планирања ликовних активности.

Приручници, које учитељи радо и често користе, обично прате одговарајући уџбеник за ликовну културу и садрже тумачења и препоруке за унапређење наставног процеса. Они представљају базично дидактичко средство и не могу бити једини извор информација, већ полазна основа за даље трагање и стручно усавршавање. Различите књиге из области историје уметности и уметности, које најчешће наводе наставници ликовне културе, представљају ризнице података. Ликовна уметност је основни извор садржаја у ликовном васпитању и образовању, па су књиге из области теорије ликовне уметности, историје уметности и технологије ликовних материјала неизоставан део у планирању наставе. Наставници ликовне културе навели су далеко већи број аутора како из области историје уметности и уметности, тако и из других области.

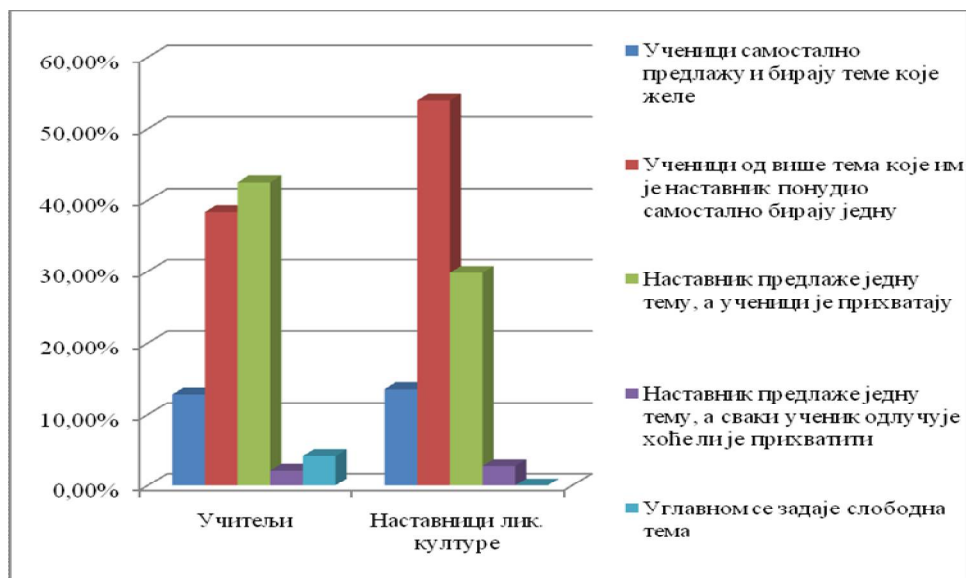
4.3.5. КРИТЕРИЈУМИ И ПОСТУПЦИ ЗА ИЗБОР ТЕМА КОЈИМА СЕ ПОДСТИЧЕ ДЕЧИЈЕ ЛИКОВНО СТВАРАЛАШТВО, А КОЈЕ СУ УСКЛАЂЕНЕ СА УЗРАСТОМ ДЕЦЕ, ЊИХОВИМ ИНТЕРЕСОВАЊИМА И ИНДИВИДУАЛНИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА

Питање у Упитнику број 16:

Како вршите избор и формулисање теме?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Ученици самостално предлажу и бирају теме које желе	6	12.8%	5	13.5%	11	13.1%
Ученици од више тема које им је наставник понудио самостално бирају једну	18	38.4%	20	54.0%	38	45.2%
Наставник предлаже једну тему, а ученици је прихватају	20	42.5%	11	29.8%	31	36.9%
Наставник предлаже једну тему, а сваки ученик одлучује хоће ли је прихватити	1	2.1%	1	2.7%	2	2.4%
Углавном се задаје слободна тема	2	4.2%	0	0.0%	2	2.4%
Укупно	47	100%	37	100%	84	100%

Табела број 4.3.15. Начин на који наставници бирају и формулишу теме у настави ликовне културе



Графикон број 4.3.8. Начин на који наставници бирају и формулишу теме у настави ликовне културе

Резултат Фишеровог теста, $p=0.469$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и проблемског приступа који користи у настави.

Интерпретација резултата: Резултати показују да обе групе испитаника на сличан начин приступају избору и формулисању тема. Учители се готово подједнако одлучују за два опречна приступа – с једне стране ученицима нуде само једну тему коју они без могућности избора прихватају (42.5%), док с друге омогућавају ученицима да самостално изаберу једну од понуђених тема (38.4%). Наставници ликовне културе такође су се у највећем броју одлучили за ове две опције – с тим што више од половине испитаника ученицима нуди више тема од којих они самостално бирају једну (54.0%), а нешто ређе се опредељују за предлагање једне теме коју ученици прихватају (29.8%). У хуманистички оријентисаној концепцији ликовног васпитања полази се од тога да наставник у одељењу треба да оствари демократичну социо-емоционалну климу и организацију у којој учествују и ученици. Савремена методика ликовног васпитања и образовања препоручује поступак у ком деца самостално бирају једну од тема које им је наставник понудио. Такође је важно ученицима оставити могућност да се међу понуђеним темама не одлуче ни за једну, већ да предложе и изнесу сопствену замисао. На овај начин наставник избегава две крајности: прва подразумева да ученици буду препуштени сами себи и без сугерисања и подршке потпуно сами бирају теме, док друга подразумева наметање искључиво једне теме од стране наставника. Наставник који предлаже једну тему стриктно управља наставним процесом, не остављајући ученицима слободу да активно суделују у њему. Нуђењем више адекватних тема, наставник усмерава ученике, али им оставља слободу избора и препушта коначну одлуку. На овај начин поштује се слобода као један од основних принципа ликовног стваралаштва, а ученици постају равноправни партнери у моделовању наставног процеса.

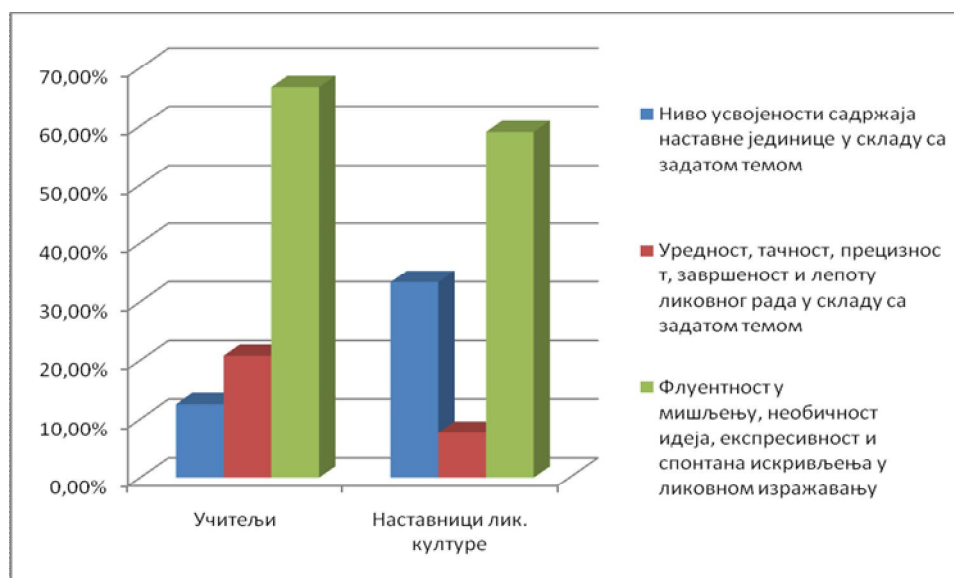
4.3.6. КРИТЕРИЈУМИ ЗА ПРОЦЕЊИВАЊЕ, ВРЕДНОВАЊЕ И НАГРАЂИВАЊЕ ДЕЧИЈИХ ЛИКОВНИХ РАДОВА

Питање у Упитнику број 18:

Који од критеријума сматрате најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом	6	12.5%	13	33.3%	19	21.8%
Уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом	10	20.8%	3	7.7%	13	15.0%
Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању	32	66.7%	23	59.0%	55	63.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.16. Критеријуми које наставници сматрају најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика



Графикон број 4.3.9. Критеријуми које наставници сматрају најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика

Резултат Ни-квадрат теста, $\chi(2)=6.964$, $p=0.031$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и критеријума који сматра најважнијим приликом оцењивања ликовних радова. Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању је најистакнутији критеријум код обе групе, и то код 66.7% учитеља и 59.0% наставника ликовне културе. Међутим, разлика се јавља у томе што се на другом месту код учитеља јавља уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада (20.8%), док је код наставника ликовне културе то ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом (33.3%).

Интерпретација резултата: Неизоставан део наставе ликовне културе је и процењивање, вредновање и награђивање продуката дечијег ликовног стваралаштва. Ово је сложен процес који омогућава евалуацију остварених резултата, како код ученика, тако и код наставника. Приликом оцењивања ликовних радова ученика важно је да наставник заузме објективан став, да буде флексибилан у приступу и да изгради критеријуме за вредновање. Критеријуми за процењивање не смеју бити само естетски, а наставник у обзир мора узети бројне факторе - узрастне карактеристикама ученика, способности, мотиве, уложен труд, задовољство радом итд.

Обе групе испитаника као најважнији критеријум приликом оцењивања издвајају флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању. Вредновањем ових особина дечијег ликовног изражавања наставник подстиче креативне и стваралачке способности ученика. Код учитеља се на другом месту као критеријум издвојила уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепота ликовног рада. Аутори се слажу да продукте дечијег ликовног стваралаштва не треба вредновати по естетским критеријумима одраслих јер лепота није циљ дететовог стварања. Уколико наставник високо вреднује техничку умешност или уредност, он код ученика негује стереотипан приступ решавању ликовних проблема који је у потпуној супротности са суштином стваралаштва. Код наставника ликовне културе се на другом месту као критеријум издвојио ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом. Наставник приликом оцењивања треба да води рачуна о испуњености васпитно-образовних задатака, али се при томе не сме руководити унапред прописаним критеријумима који ученицима могу деловати страно и далеко.

Питање у Упитнику број 25:

Да ли водите педагошку документацију о раду и напредовању ученика?

Дневник за формативно праћење (описна постигнућа ученика)

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Да	35	72.9%	27	69.2%	62	71.3%
Не	13	27.1%	12	30.8%	25	28.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.17. Вођење дневника за формативно праћење као облика педагошке документације

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(1)=0.143$, $p=0.706$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и вођења дневника за формативно праћење као облика педагошке документације. Обе групе испитаника већински користе дневник за формативно праћење, и то 72.9% учитеља и 69.2% наставника ликовне културе.

Електронски портфолио

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Да	7	14.6%	4	10.3%	11	12.6%
Не	41	85.4%	35	89.7%	76	87.4%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.18. Вођење електронског портфолиа као облика педагошке документације

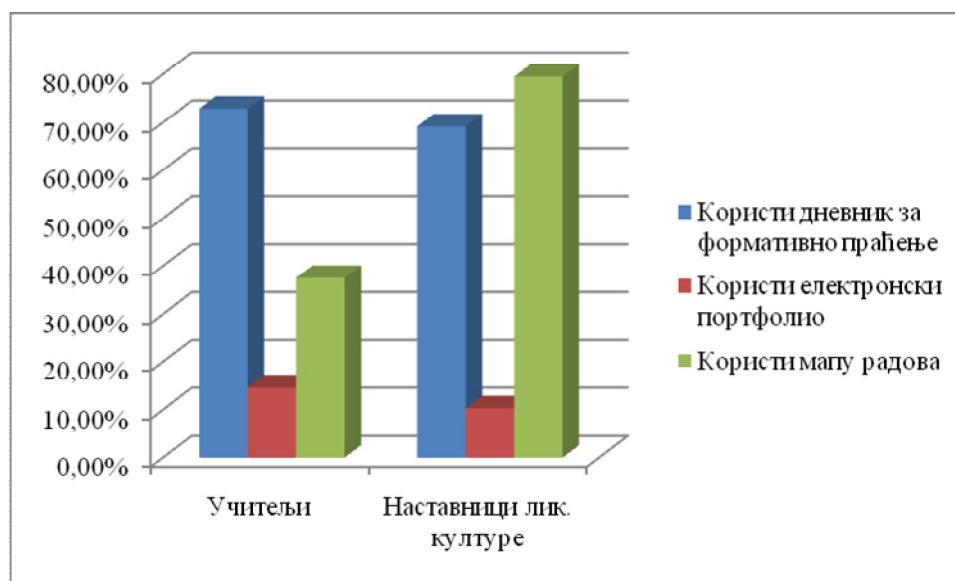
Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.365$, $p=0.546$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и вођења електронског портфолиа. Обе групе испитаника већински не користе електронски портфолио као облика педагошке документације, и то 85.4% учитеља и 89.7% наставника ликовне културе

Мапа радова

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Да	18	37.5%	31	79.5%	49	56.3%
Не	30	62.5%	8	20.5%	38	43.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.19. Коришћење мапе радова као облика педагошке документације

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=15.420$, $p=0.000$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и коришћења мапе радова. Наставници ликовне културе, у поређењу са учитељима (37.5%), знатно чешће користе мапу радова за праћење напредовања ученика (79.5%).



Графикон број 4.3.10. Начини вођења педагошке документације у настави ликовне културе

Интерпретација резултата: Задатак наставника је да континуирано прати и бележи развој својих ученика, те да на основу својих запажања планира даља усмеравања и начин подршке. Да би подршка била адекватна, потребно је да наставник води евиденцију о свим важним појавама и променама у ликовним активностима својих ученика. О раду и напредовању ученика наставник води тзв. педагошку документацију која може садржати податке о ликовним радовима ученика, али и запажања о њиховом ликовно-обликовном развоју, општем ангажовању и уоченим социо-емоционалним променама. Педагошка документација може имати различите форме, а избор зависи од потреба наставника.

Обе групе испитаника већински користе *дневник за формативно праћење* који садржи описна постигнућа ученика. Дневници за формативно праћење садрже податке о томе да ли и у којој мери ученик напредује, стагнира или назадује, на који начин постиже успех, које му методе и облици рада одговарају, које ликовне технике и материјале радо користи итд. Треба напоменути да је вођење подробних дневника за формативно праћење веома тешко у условима актуелног школског система, пре свега због временског ограничења и великог броја ученика. *Електронски портфолио*, као облик педагошке документације, у највећој мери не користе ни учитељи ни наставници ликовне културе. Иако електронски портфолио пружа ефикасност, претпоставља се да услови рада не дозвољавају наставницима да га у већој мери примењују у својој педагошкој пракси. Међутим, наставници ликовне културе, у поређењу са учитељима знатно чешће користе *мапе радова* за праћење напредовања ученика. Мапе радова су драгоцен извор података јер дају могућност да наставник свеобухватније приступи ученику и сагледа његов ликовни израз. Пожељно је да мапе буду доступне и самим ученицима јер на овај начин они стичу навику да чувају своје ликовне радове, али и да сами прате и анализирају свој напредак. Одређене појаве наставник не може да примети и забележи у датом тренутку, али захваљујући мапама радова у стању је да направи осврт и уочи пропуштено. Свега неколико испитаника изјаснило се да води и друге облике педагошке документације, али се они не разликују у великој мери од горе наведених категорија.

Питање у Упитнику број 29:

Да ли на крају ликовне активности анализируете оствареност резултата са ученицима?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Не анализирам	1	2.1%	3	7.7%	4	4.6%
Анализирам	47	97.9%	36	92.3%	83	95.4%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.20. Анализирање остварености резултата ликовних активности са ученицима

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=1.543$, $p=0.214$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и анализирања резултата ликовних активности са ученицима. У обе групе више од 90% испитаника са ученицима анализира оствареност резултата.

Начин на који анализирају:

Испитаницима који су се изјаснили да на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са ученицима остављена је могућност да самостално објасне на који начин врше дату анализу. Њихови одговори разврстани су у две категорије.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Афирмативно и уз повратну информацију	31	67.4%	25	69.4%	56	68.3%
Фаворизовањем и истицањем појединих ученика	15	32.6%	11	30.6%	26	31.7%
Укупно	46	100%	36	100%	82	100%

Табела број 4.3.21. Начин на који наставници анализирају оствареност резултата ликовних активности

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.039$, $p=0.843$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и начина на који се врши анализа остварености резултата ликовне активности. У обе групе, доминантан облик анализе представља афирмативан приступ уз давање повратне информације, и то код 67.4% учитеља и код 69.4% наставника ликовне културе који врше анализу.

Интерпретација резултата: Евалуацију остварености резултата у настави ликовне културе може се вршити путем анализе дечијих ликовних радова на крају ликовних активности. Полази се од претпоставке да је евалуација важан део наставног процеса јер представља извесну проверу постигнућа и помаже у постављању нових циљева у учењу и раду.

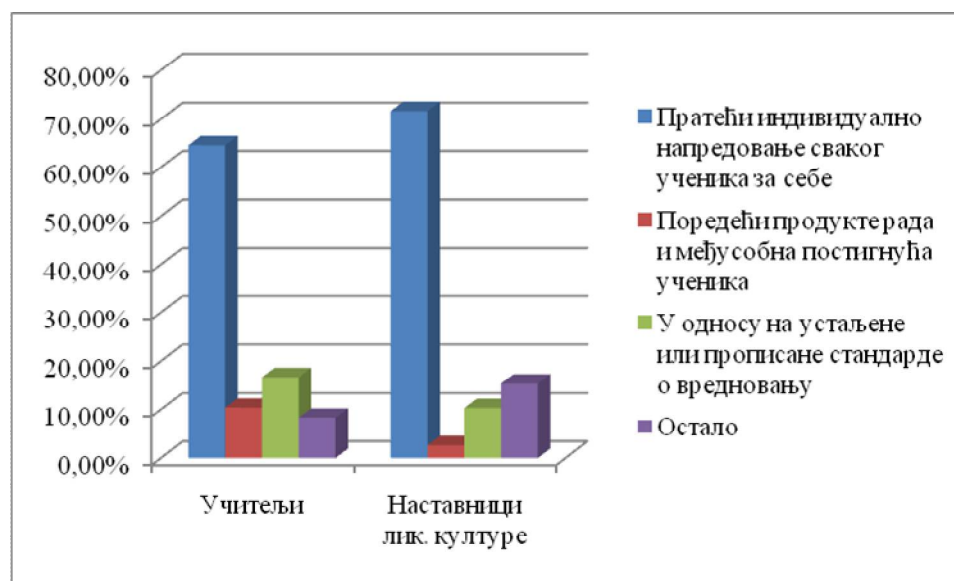
Скоро сви испитаници изјаснили су се да врше анализу остварености резултата на крају ликовних активности. Да би анализа била ефикасна и функционална, наставник треба да зна и примењује аспекте анализе дечијих ликовних радова. Већина учитеља и наставника ликовне културе наводи да анализирање чини афирмативно и уз давање повратне информације ученицима. Овакав приступ одговара хуманистички оријентисаној настави ликовне културе која се залаже за демократичну атмосферу у одељењу. Пожељно је да у анализу остварености резултата буду укључени сви учесници наставног процеса. Однос пун подршке између ученика и наставника од круцијалне је важности у процесу анализе. Наставник је ту да охрабри дете да изнесе своје мишљење, да сагледа свој и радове других ученика.. Пожељно је да дете буде слободно да изрази своје мисли и осећања, да затражи и добије повратну информацију о свом раду и напретку. Одговори мењег броја испитаника указују на примену неафирмативних поступака приликом анализе. Ови наставници често сами и без учешћа ученика врше одабир ликовних радова за анализу. Процењује се релативно мали број ученичких радова, а неретко се селекција врши само на основу естетских критеријума који су деци страни и неразумљиви. Ово је одлика академског приступа којим се фаворизују и истичу поједини ученици, што негативно делује не само на развој стваралаштва, већ и личности осталих ученика. Наставник не сме наметати своје естетске критеријуме нити истицати неприкосновеност свог мишљења, већ као равноправни партнер учествовати у процењивању заједно са свим ученицима.

Питање у Упитнику број 30:

На који начин вреднујете постигнућа ученика на часовима ликовне културе?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе (недељно, месечно, тромесечно...)	31	64.6%	28	71.7%	59	67.8%
Поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика	5	10.4%	1	2.6%	6	6.9%
У односу на устаљене или прописане стандарде о вредновању	8	16.7%	4	10.3%	12	13.8%
Остало	4	8.3%	6	15.4%	10	11.5%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.22. Начин на који наставници вреднују ученичка постигнућа на часовима ликовне културе



Графикон број 4.3.11. Начин на који наставници вреднују ученичка постигнућа на часовима ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(3)=3.661$, $p=0.301$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и начина на који вреднује постигнућа ученика. Већина учитеља (64.6%) и наставника ликовне културе (71.7%) се при вредновању постигнућа ученика опредељује за праћење индивидуалног напредовања сваког ученика засебно.

Интерпретација резултата: Начин вредновања ученичких постигнућа не зависи од категорије којој испитаници припадају. При вредновању ученичких постигнућа на часовима ликовне културе у обзир се морају узети бројни аспекти. У настави ликовне културе најчешће се врши анализа, процењивање и вредновање ликовних радова ученика. Велика већина испитаника из обе групе вредновање врши пратећи индивидуално напредовање сваког ученика засебно. Овакав приступ је у складу са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања. У том случају процењивање се врши у односу на ученикове потенцијале, дотадашње радове и ангажовање. Знатно мањи број испитаника вредновање врши поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика. Оваквим приступом

наставници занемарују индивидуалне потребе и особености ученика. Критеријуме за вредновање дечијих ликовних радова треба изводити пре свега из процеса, а не из готових продуката рада. Сам процес стваралаштва и његови утицаји на развој дететове личности далеко су важнији од његових финалних производа. Знатно мањи број испитаника, који се изјаснио да вредновање врши у односу на устаљене или прописане стандарде о вредновању, руководи се унапред прописаним критеријумима који су ученицима често далеки и неразумљиви. Мали број испитаника, који се изјаснио да вредновање врши поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика, врши уопштавање узрасних и других карактеристика и занемарује индивидуалне разлике међу ученицима. У оквиру одговора Остало неколико наставника је рекло да ученичка постигнућа вреднује комбинујући три претходно наведена начина.

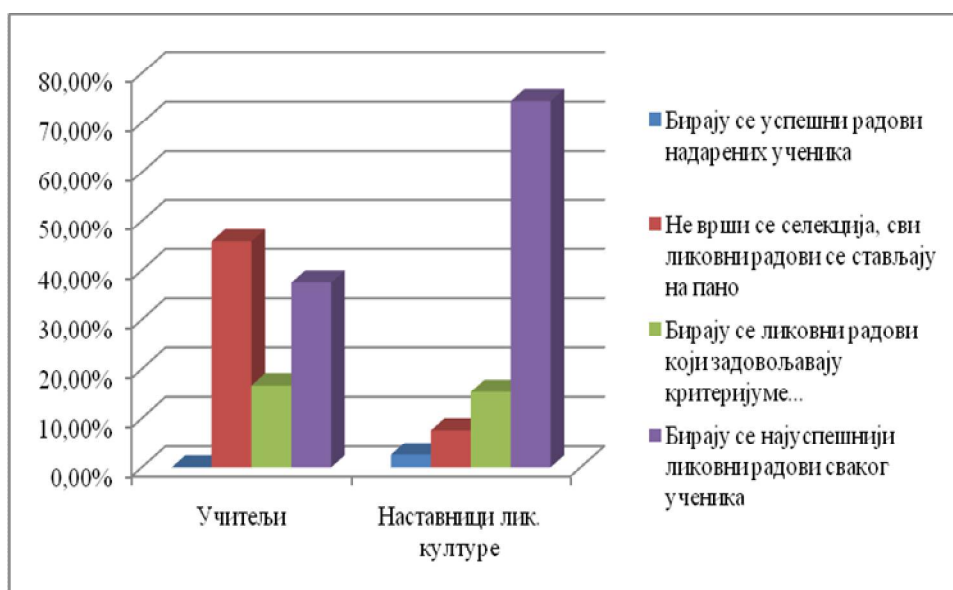
4.3.7. ЕСТЕТСКА, ДИДАКТИЧКА И ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА И НАМЕНА ИЗЛОЖБИ ДЕЧИЈИХ ЛИКОВНИХ РАДОВА

Питање у Упитнику број 19:

Које критеријуме користите при одабиру радова за изложбени пано у учионици или холу школе?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Бирају се успешни радови надарених ученика	0	0.0%	1	2.6%	1	1.1%
Не врши се селекција, сви ликовни радови се стављају на пано	22	45.8%	3	7.6%	25	28.7%
Бирају се ликовни радови који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада, довршеност...	8	16.7%	6	15.4%	14	16.1%
Бирају се најуспешнији ликовни радови сваког ученика	18	37.5%	29	74.4%	47	54.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.23. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано



Графикон број 4.3.12. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано

Резултат Фишеровог теста, $p=0.000$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и критеријума које користи при одабиру радова за изложбени пано. Учители у највећој мери или не врше селекцију (45.8%) или бирају најуспешније ликовне радове сваког ученика (37.5%), док већина наставника ликовне културе бира најуспешније ликовне радове сваког ученика (74.4%).

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да критеријуми за одабир и излагање ученичких радова зависе од категорије којој испитаници припадају. Изложбене активности су саставни део ликовног васпитања и образовања. Излагање дечијих ликовних радова има како естетску, тако и васпитну функцију, коју наставник мора познавати и остваривати. Већина аутора се слаже да излагање продуката дечијег ликовног стваралаштва на изложбеним паноима посебно оплемењује школски простор, даје му топлину и побољшава радни учинак. Изложбе дечијих ликовних радова морају испунити одређене захтеве да би оствариле своју васпитну функцију. Наставници ликовне културе приликом одабира радова за изложбени пано најчешће бирају најуспешније ликовне радове сваког ученика, са циљем да се прикажу најуспешнија достигнућа сваког од њих. Учители често примењују исти принцип, али још чешће ни не врше селекцију и стављају на изложбени пано све ликовне радове. Ученици се веома радују када виде да је рад у који су уложили време и труд цењен. На овај начин подстакнути су и охрабрени да стварају и комуницирају са околином, али и да буду део колектива. Уколико се приликом уређења изложбених паноа не врши никаква селекција, изостаје васпитна функција коју изложбене активности треба да имају. Веома мали број испитаника из обе групе приликом селекције на изложбени пано ставља само радове који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада или довршеност. Ова стратегија одлика је академског приступа и није у складу са општим васпитно-образовним циљевима хуманистички оријентисаних курикулума наставе ликовне културе. Охрабрујуће је што се за опцију која фаворизује искључиво надарене ученике и њихове радове одлучио само један испитаник.

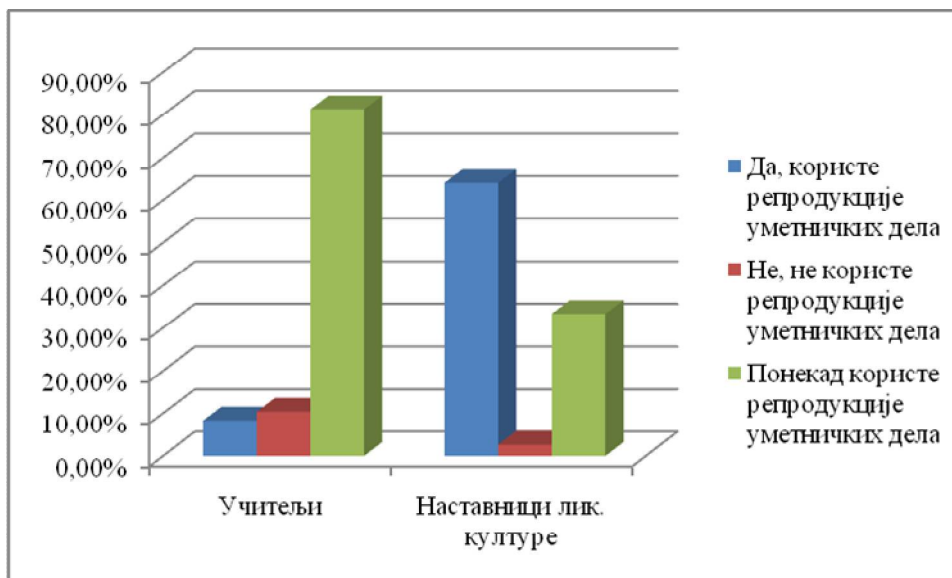
4.3.8. ПРИМЕНА УМЕТНИЧКИХ ДЕЛА У НАСТАВИ (У СКЛАДУ СА РЕПРЕЗЕНТАТИВНОШЋУ ДЕЛА, УЗРАСНИМ И ИНДИВИДУАЛНИМ МОГУЋНОСТИМА УЧЕНИКА)

Питање у Упитнику број 20:

Да ли у настави ликовне културе користите репродукције уметничких дела?

	Учители		Наставници лик. културе		Укупно	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Да	4	8.3%	25	64.1%	29	33.3%
Не	5	10.4%	1	2.6%	6	6.9%
Понекад	39	81.3%	13	33.3%	52	59.8%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.24. Користићење репродукција уметничких дела у настави ликовне културе



Графикон број 4.3.13. Користићење репродукција уметничких дела у настави ликовне културе

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=30.266$, $p=0.000$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и коришћења репродукција уметничких дела. Док се већина учитеља изјашњава да то понекад ради (81.3%), наставници ликовне културе их у свом раду најчешће користе (64.1%).

Интерпретација резултата: Настава ликовне културе представља процес усвајања визуелне и ликовне културе, а посматрање, доживљавање и естетско процењивање уметничких дела је важан део овог пута. Велика већина испитаника изјаснила се да у настави ликовне културе користи репродукције уметничких дела, с тим што већина учитеља то чини понекад, а већина наставника ликовне културе редовно. Остварења ликовних уметника, адекватно одабрана и презентована, развијају код ученика интересовање и потребу за уметношћу, као и основне естетске критеријуме. Дечије ликовно стваралаштво негује се делима ликовне уметности - одређене ликовне проблеме деца лакше уочавају на уметничким делима, а потом уочено транспонују у свом ликовном раду. Наставник је тај који треба да одабере она ликовна дела која ће обезбедити богата и разноврсна искуства, а критеријуми за одабир су анализирани у следећем питању.

Питање у Упитнику број 21:

Уколико користите репродукције уметничких дела, наведите критеријуме за њихов одабир.

Испитаницима је остављена могућност да сами наведу критеријуме на основу којих бирају и користе репродукције уметничких дела у настави. Показало се да су разлози и критеријуми за одабир бројни и разнолики, па су одговори испитаника разврстани у неколико категорија.

Одабир учитеља најчешће зависи од теме, задатка или ликовног проблема који се обрађује (40.0%). Често бирају дела која су блиска ученицима (25.0%) или користе уџбеник као критеријум (16.7%). У мањем броју као критеријуми се јављају и:

репрезентативност уметника и дела (6.7%), лични афинитети наставника (5.0%), техника (3.3%), дело као модел како рад „треба“ да изгледа (1.7%) и инспиративност дела (1.7%).

Одабир наставника ликовне културе такође у највећој мери зависи од теме, задатка или ликовног проблема који се обрађује (45.0%). Они се међутим знатно чешће ослањају на репрезентативност уметника и дела (16.2%), а затим и на блискост дела ученицима (12.5%). У знатно мањем броју наставници ликовне културе (5.0%) бирају дела у односу на: технику рада, њихову инспиративност или начин на који описују одређену епоху. Још ређе им као критеријум служи уџбеник (3.7%), комплексност и слојевитост дела (3.7%), њихови лични афинитети (2.5%) или актуелност и савременост дела (1.2%).

Интерпретација резултата: Наставник мора познавати одређене законитости у процесу посредовања уметности ученицима. Критеријуми за одабир уметничких дела су сложени и бројни. Обе групе испитаника су навеле да репродукције уметничких дела најчешће бирају у односу на тему, задатак или ликовни проблем који обрађују. Овај критеријум чини се значајан јер ученици често ликовне проблеме лакше уочавају на уметничким делима, него што их самостално реализују на својим радовима. Уметничка дела која на јасан и недвосмислен начин презентују одређени ликовни проблем представљају стимуланс за ликовне активности и стваралаштво ученика. Ликовна дела су слојевита, а њихова анализа захтева одређену зрелост, па је важно да наставник за методску обраду изабере онај слој који одговара зрелости његових ученика. Као чест критеријум код обе групе испитаника издвојила се и блискост дела ученицима – њиховом узрасту, интересовањима, искуству итд. Наставник мора познавати развојне карактеристике ученика, те бирати уметничка дела која су им блиска и прихватљива у одређеној доби. Естетски идеали деце често су блиски форми њиховог ликовног изражавања на одређеном узрасту, што наставници приликом одабира дела морају узимати у обзир. Уметничка дела морају одговарати искуству ученика, њиховим мисаоним и емоционалним потребама и способностима. Поред наведеног, учитељи често као критеријум за одабир уметничких дела користе уџбенике за ликовну културу. У уџбеницима наилазимо на значајан број репродукција које илуструју одређени ликовни проблем или задатак, али се наставник у свом раду не сме зауставити на овом избору, већ увек изнова истраживати и проналазити нове примере. Наставници ликовне културе, пак, као критеријум за одабир често наводе репрезентативност дела и уметника. Репрезентативна остварења вода ка развоју правилне ликовне оријентације ученика.

4.3.9. ПРИНЦИПИ ОД КОЈИХ СЕ ПОЛАЗИ У НЕГОВАЊУ ДЕЧИЈЕГ ЛИКОВНОГ ИЗРАЗА (ПРИМЕНА ПОСТУПАКА КОЈИ ПОДСТИЧУ КРЕАТИВНОСТ И ИЗБЕГАЊЕ ПОСТУПАКА КОЈИ ЈЕ ГУШЕ И ОМЕТАЈУ)

Питање у Упитнику број 13:

Које карактеристике дечијег ликовног стваралаштва сматрате да треба посебно неговати?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Искреност	17	7.4%	23	11.7%	40	9.4%
Прецизност и тачност	2	0.9%	4	2.0%	6	0.5%
Оригиналност	45	19.6%	38	19.3%	83	19.4%
Лепоту рада	9	3.9%	6	3.0%	15	3.5%
Флексибилност	17	7.4%	22	11.2%	39	9.1%
Маштовитост	47	20.4%	36	18.3%	83	19.4%
Експресивност	20	8.7%	21	10.6%	41	9.6%
Верност оригиналу	4	1.7%	0	0.0%	4	0.9%
Попуњеност простора	7	3.0%	5	2.5%	12	2.8%
Наративност	6	2.6%	6	3.1%	12	2.8%
Идејну поруку	37	16.1%	29	14.7%	66	15.5%
Уредност	19	8.3%	7	3.6%	26	6.1%
Укупно	230	100%	197	100%	427	100%

Табела број 4.3.25. Карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које наставници сматрају да треба посебно неговати

Резултати за алтернативу под а) *искреност*:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати искреност	17	35.4%	23	59.0%	40	46.0%
Не треба неговати искреност	31	64.6%	16	41.0%	47	54.0%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.26. Опредељеност наставника за искреност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат Ни-kвадрат теста, $\chi(1)=4.808$, $p=0.028$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању искренности. Наставници ликовне културе, у поређењу са учитељима, чешће негују искреност.

Резултати за алтернативу под б) *прецизност и тачност*:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати прецизност и тачност	2	4.2%	4	10.3%	6	6.9%
Не треба неговати прецизност и тачност	46	95.8%	35	89.7%	81	93.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.27. Опредељеност наставника за прецизност и тачност као карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=1.243$, $p=0.265$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању прецизности и тачности.

Резултати за алтернативу под в) оригиналност:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати оригиналност	45	93.7%	38	97.4%	83	95.4%
Не треба неговати оригиналност	3	6.3%	1	2.6%	4	4.6%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.28. Опредељеност наставника за оригиналност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.667$, $p=0.414$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању оригиналности.

Резултати за алтернативу под г) лепоту рада:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати лепоту рада	9	18.8%	6	15.4%	15	17.2%
Не треба неговати лепоту рада	39	81.2%	33	84.6%	72	82.8%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.29. Опредељеност наставника за лепоту рада као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.171$, $p=0.679$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању лепоте рада.

Резултати за алтернативу под д) флексибилност:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати флексибилност	17	35.4%	22	56.4%	39	44.8%
Не треба неговати флексибилност	31	64.6%	17	43.6%	48	55.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.30. Опредељеност наставника за флексибилност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=3.834$, $p=0.050$, показује да постоји маргинална статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању флексибилности. Наставници ликовне културе, у поређењу са учитељима, чешће негују флексибилност.

Резултати за алтернативу под *ђ*) маштовитост:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати маштовитост	47	97.9%	36	92.3%	83	95.4%
Не треба неговати маштовитост	1	2.1%	3	7.7%	4	4.6%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.31. Опредељеност наставника за маштовитост као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -квдрат теста, $\chi(1)=1.543$, $p=0.214$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању маштовитости.

Резултати за алтернативу под *е*) експресивност:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати експресивност	20	41.7%	21	53.8%	41	47.1%
Не треба неговати експресивност	28	58.3%	18	46.2%	46	52.9%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.32. Опредељеност наставника за експресивност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -квдрат теста, $\chi(1)=1.281$, $p=0.258$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању експресивности.

Резултати за алтернативу под *ж*) верност оригиналу:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати верност оригиналу	4	8.3%	0	0.0%	4	4.6%
Не треба неговати верност оригиналу	44	91.7%	39	100%	83	95.4%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.33. Опредељеност наставника за верност оригиналу као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат Фишеровог теста, $p=0.124$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању верности оригиналу.

Резултати за алтернативу под *з*) попуњеност простора:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати попуњеност простора	7	14.6%	5	12.8%	12	13.8%
Не треба неговати попуњеност простора	41	85.4%	34	87.2%	75	86.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.34. Опредељеност наставника за попуњеност простора као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.056$, $p=0.813$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању попуњености простора.

Резултати за алтернативу под и) наративност:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати наративност	6	12.5%	6	15.4%	12	13.8%
Не треба неговати наративност	42	87.5%	33	84.6%	75	86.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.35. Опредељеност наставника за наративност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.161$, $p=0.698$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању наративности.

Резултати за алтернативу под ј) идејну поруку:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати идејну поруку	37	77.1%	29	74.4%	66	75.9%
Не треба неговати идејну поруку	11	22.9%	10	25.6%	21	24.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.36. Опредељеност наставника за идејну поруку као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.087$, $p=0.768$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању идејне поруке.

Резултати за алтернативу под к) уредност:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Неговати уредност	19	39.6%	7	17.9%	26	29.9%
Не треба неговати уредност	29	60.4%	32	82.1%	61	70.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.37. Опредељеност наставника за уредност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју наставник сматра да треба посебно неговати

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=4.806$, $p=0.028$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању уредности. Учитељи, у поређењу са наставницима ликовне културе, чешће негују уредност.

Интерпретација резултата: Ако се упореде добијени подаци, примећује се да међу учитељима и наставницима ликовне културе нема великих разлика у погледу карактеристика дечијег ликовног стваралаштва које негују код својих ученика. Обе

групе испитаника сматрају да су три најбитније карактеристике оригиналност, маштовитост и идејна порука.

Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој наставник припада и његове одређености за особности дечијег ликовног изражавања као што су: *прецизност и тачност, оригиналност, лепота рада, маштовитост, експресивност, верност оригиналу, попуњеност простора, наративност и идејна порука*. Статистички значајна повезаност постоји између категорије којој наставник припада и његове одређености за *искреност, флексибилност и уредност* као особине дечијег ликовног изражавања. Наставници ликовне културе у знатно већем броју цене искреност и флексибилност, док учитељи чешће негују уредност.

Задатак наставника је да код ученика негује одређене карактеристике дечијег ликовног израза и стваралаштва. Од понуђених алтернатива, карактеристике као што су прецизност и тачност, лепота рада, верност оригиналу, попуњеност простора и уредност, потискују креативност и слободу дечијег ликовног изражавања и нису у складу са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања. С друге стране, карактеристике као што су искреност, оригиналност, флексибилност, маштовитост, експресивност, наративност и идејна порука, подстичу креативне и стваралачке способности ученика и у складу су са хуманистичким начелима ликовног васпитања и образовања. Важно је да наставници ове карактеристике не цене само декларативно, већ да у свом раду примењују поступке којима их подстичу, а избегавају оне који их ометају.

Питање у Упитнику број 17:

Набројте шта све планирате и прилагођавате индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе.

Испитаницима је остављена могућност да сами наведу коју врсту прилагођавања примењују у свом раду. Категорије су формиране у односу на одговоре.

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Ликовне технике и материјале	29	29.9%	22	24.7%	51	27.4%
Формат рада	4	4.1%	2	2.2%	6	3.2%
Темпо рада	13	13.4%	9	10.1%	22	11.8%
Теме	7	7.2%	14	15.7%	21	11.3%
Методе и облике рада	9	9.3%	5	5.6%	14	7.5%
Задатке и проблеме	5	5.1%	8	9.0%	13	7.0%
Захтеве	11	11.3%	6	6.7%	17	9.1%
Услове рада	6	6.2%	0	0.0%	6	3.2%
Наставна средства	4	4.1%	6	6.7%	10	5.4%
Програмске садржаје	4	4.1%	5	5.6%	9	4.8%
Начин подршке и приступ ученику	3	3.1%	6	6.7%	9	4.8%
Начин комуникације	1	1.0%	4	4.5%	5	2.7%
Стандарде и критеријуме у оцењивању	1	1.0%	2	2.2%	3	1.6%
Укупно	97	100%	89	100%	186	100%

Табела број 4.3.38. Начини на који наставници врше прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултати за одговор *Прилагођавам ликовне технике и материјале:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам ликовне технике и материјале	29	60.4%	22	56.4%	51	58.6%
Не прилагођавам ликовне технике и материјале	19	39.6%	17	43.6%	36	41.4%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.39. Опредељеност наставника да прилагођавају ликовне технике и материјале индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.142$, $p=0.706$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања ликовних техника и материјала.

Резултати за одговор *Прилагођавам формат рада:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам формат рада	4	8.3%	2	5.1%	6	6.9%
Не прилагођавам формат рада	44	91.7%	37	94.9%	81	93.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.40. Опредељеност наставника да прилагођавају формат рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.3443$, $p=0.557$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања формата рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам темпо рада:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам темпо рада	13	27.1%	9	23.1%	22	25.3%
Не прилагођавам темпо рада	35	72.9%	30	76.9%	65	74.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.41. Опредељеност наставника да прилагођавају темпо рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат χ^2 -теста, $\chi(1)=0.183$, $p=0.669$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања темпа рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам теме:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам теме	7	14.6%	14	35.9%	21	24.1%
Не прилагођавам теме	41	85.4%	25	64.1%	66	75.9%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.42. Опредељеност наставника да прилагођавају теме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=5.338$, $p=0.021$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања тема. Наставници ликовне културе, у поређењу са учитељима, чешће прилагођавају теме.

Резултати за одговор Прилагођавам методе и облике рада:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам методе и облике рада	9	18.8%	5	12.8%	14	16.1%
Не прилагођавам методе и облике рада	39	81.2%	34	87.2%	73	83.9%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.43. Опредељеност наставника да прилагођавају методе и облике рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.560$, $p=0.454$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања метода и облика рада.

Резултати за одговор Прилагођавам задатке и проблеме:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам задатке и проблеме	5	10.4%	8	20.5%	13	14.9%
Не прилагођавам задатке и проблеме	43	89.6%	31	79.5%	74	85.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.44. Опредељеност наставника да прилагођавају задатке и проблеме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=1.726$, $p=0.189$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања задатака и проблема.

Резултати за одговор Прилагођавам захтеве:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам захтеве	11	22.9%	6	15.4%	17	19.5%
Не прилагођавам захтеве	37	77.1%	33	84.6%	70	80.5%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.45. Опредељеност наставника да прилагођавају захтеве индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.776$, $p=0.378$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања захтева.

Резултати за одговор *Прилагођавам услове рада:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам услове рада	6	12.5%	0	0.0%	6	6.9%
Не прилагођавам услове рада	42	87.5%	39	100%	81	93.1%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.46. *Опредељеност наставника да прилагођавају услове рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Фишеровог теста, $p=0.031$, показује да постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања услова рада. Учитељи, у поређењу са наставницима ликовне културе, чешће прилагођавају услове рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам наставна средства:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам наставна средства	4	8.3%	6	15.4%	10	11.5%
Не прилагођавам наставна средства	44	91.7%	33	84.6%	77	88.5%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.47. *Опредељеност наставника да прилагођавају наставна средства индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Ни-квadrat теста, $\chi(1)=1.052$, $p=0.305$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања наставних средстава.

Резултати за одговор *Прилагођавам програмске садржаје:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам програмске садржаје	4	8.3%	5	12.8%	9	10.3%
Не прилагођавам програмске садржаје	44	91.7%	34	87.2%	78	89.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.48. *Опредељеност наставника да прилагођавају програмске садржаје индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Ни-квadrat теста, $\chi(1)=0.467$, $p=0.494$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања програмских садржаја.

Резултати за одговор *Прилагођавам начин подршке и приступ ученику:*

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Прилагођавам начин подршке и приступ ученику	3	6.3%	6	15.4%	9	10.3%
Не прилагођавам начин подршке и приступ ученику	45	93.7%	33	84.6%	78	89.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.49. *Опредељеност наставника да прилагођавају начин подршке и приступ ученику индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=1.936$, $p=0.164$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања начина подршке и приступа ученику.

Резултати за одговор *Прилагођавам начин комуникације*:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Ч	П	Ч	П	Ч	П
Прилагођавам начин комуникације	1	2.1%	4	10.3%	5	5.7%
Не прилагођавам начин комуникације	47	97.9%	35	89.7%	82	94.3%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.50. *Опредељеност наставника да прилагођавају начин комуникације индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=2.654$, $p=0.103$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања начина комуникације.

Резултати за одговор *Прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању*:

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Ч	П	Ч	П	Ч	П
Прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	1	2.1%	2	5.2%	3	3.4%
Не прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	47	97.9%	37	94.2%	84	96.6%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.51. *Опредељеност наставника да прилагођавају стандарде и критеријуме у оцењивању индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.599$, $p=0.439$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и прилагођавања стандарда и критеријума у оцењивању.

Интерпретација резултата: У овом питању пошло се од претпоставке да настава ликовне културе захтева индивидуализовани приступ наставника. Велика већина обе групе испитаника наводи да врши неку врсту прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења. Сва наведена прилагођавања су оправдана и имају своје предности. Треба напоменути да су сви испитаници, који су дали одговор на ово питање, набрајали по неколико категорија, што наводи на закључак да је индивидуализација сложен процес који обухвата низ елемената.

Највећи број испитаника из обе групе навео је да индивидуалним карактеристикама ученика прилагођава ликовне технике и материјале. Учитељи затим прилагођавају темпо рада и захтеве које постављају ученицима, а наставници одабир тема.

Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој наставник припада и следећих облика прилагођавања: *ликовних техника и материјала, формата рада, темпа рада, метода и облика рада, задатака и*

проблема, захтева, наставних средстава, програмских садржаја, начина подршке и приступа, начина комуникације и стандарда и критеријума у оцењивању. С друге стране, статистички значајна повезаност постоји између категорије којој наставник припада и прилагођавања тема и услова рада. Наставници ликовне културе у знатно већем броју прилагођавају теме, док учитељи чешиће прилагођавају услове рада.

4.3.10. НАЧИНИ ПРОЖИМАЊА САДРЖАЈА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА СА ОСТАЛИМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИМ САДРЖАЈИМА

Питање у Упитнику број 24:

Да ли у настави ликовне културе остварујете корелацију?

	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Не	3	6.3%	2	5.1%	5	5.7%
Да	45	93.8%	37	94.9%	82	94.3%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.3.52. Остваривање корелације у настави ликовне културе

Резултат Ни-квadrat теста, $\chi(1) = 0.050$, $p = 0.823$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и остваривања корелације у настави ликовне културе. Готово сви припадници обе групе изјављују да остварују корелацију.

Ако остварујете, наведите на који начин.

Испитаницима је остављена могућност да сами наведу како остварују корелацију у настави ликовне културе. Показало се да су начини остваривања корелације различити, па су одговори испитаника разврстани у неколико категорија.

У оквиру свих одговора које су дали учитељи наводи се да корелацију у настави ликовне културе остварују са наставним садржајима других предмета. Иако се већина одговора наставника ликовне културе тиче управо те врсте корелације (66.0%), има и оних који је остварују са примерима из природе и свакодневног живота (10.0%), са другим врстама уметности (10.0%), са науком и техником (10.0%), као и са савременим токовима и актуелним дешавањима (4.0%).

Интерпретација резултата: Корелација у настави ликовне културе односи се на функционално повезивање и прожимање садржаја овог наставног предмета са другим наставним садржајима, областима или активностима. Дете је целовита личност која све утиске и искуства из окружења доживљава испреплетано и повезано. Ако се садржаји наставе ликовне културе остварују независно од осталих садржаја, њима се не могу на најбољи начин остварити сви васпитно-образовни циљеви и задаци. Готово сви припадници из обе групе испитаника схватају важност корелације у настави ликовне културе и примењују је. Испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став и објасне на који начин врше корелацију. Програмски садржаји се могу

повезивати на различите начине, а одговори испитаника су приликом обраде података класификовани у пет категорија. Сви учитељи, који су се изјаснили да остварују корелацију, наводе да то чине са наставним садржајима других предмета. Већина наставника ликовне културе такође се одлучила за овај вид корелације. Међутим, међу одговорима ове групе испитаника јављају се и други видови корелације: са примерима из природе и свакодневног живота, са другим уметностима и са науком и техником. Настава ликовне културе пружа прегршт могућности за повезивање и прожимање, те се у свом раду наставник не би требао ограничити само на једну врсту корелације. Овакав холистички приступ омогућава да ученици једном проблему прилазе из различитих углова и да га посматрају у контексту различитих друштвених и природних појава. На тај начин ученици развијају дивергентно мишљење и уче да проматрају себе и свет који их окружује.

На основу свих претходно изнетих резултата закључује се:

Може се уочити да између учитеља и наставника ликовне културе у одређеним аспектима постоје разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања. С тога се може донети закључак да се нулта хипотеза **X-3**, која гласи: Нема разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе; одбацује, а да се прихвата алтернативна која гласи:

Има разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе, и то у **следећим аспектима**: - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - наставник зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова; - наставник познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова; - наставник познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави; - наставник познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају.

С друге стране, **нема разлике** у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе, и то у **следећим аспектима**: - наставник познаје садржаје у односу на матичну област; - наставник плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; -наставник познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - наставник познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

Треба напоменути да су неки од аспеката у којима се уочила разлика, сагледавани кроз више питања и да се статистички значајна разлика није показала у свим резултатима, већ у неким од њих.

На основу добијених резултата може се закључити да има разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености у области ликовног васпитања и образовања између учитеља и наставника ликовне културе, а који се огледа у њиховим ставовима, методичким приступима и поступцима у настави ликовне културе. Примећује се да постоји статистички значајна разлика у неким аспектима дидактичко-методичке оспособљености који су процењивани ***Упитником за учитеље и наставнике ликовне културе***. У аспектима у којима се разлика јавила, одговори наставника ликовне културе показали су већу усклађеност са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања која на прво место ставља развој стваралаштва као дететове интегралне потребе.

4.4. АНАЛИЗА УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Задатак у овом делу истраживања гласи З-4: Утврдити *да ли* и *у којој мери* фактори као што су: а) врста иницијаног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања, б) радно искуство (године стажа) наставника, в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе *утичу на разлике* у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе.

Хипотеза у овом делу истраживања гласи Х-4: Фактори као што су: а) врста иницијаног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања, б) радно искуство (године стажа) наставника, в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе *не утичу* на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе.

У оквиру **хипотезе Х-4** било је неопходно извести подхипотезе како би се пратили утицаји свих фактора.

Подхипотеза Х-4/1 гласи: Фактор врста иницијаног образовања, односно програма и програмски садржаји иницијалног образовања у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања, не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе.

Подхипотеза Х-4/2 гласи: Фактор радно искуство (године стажа) не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе.

Подхипотеза Х-4/3 гласи: Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе.

Као што је већ раније речено, ниво дидактичко-методичке оспособљености испитаника анализиран је кроз десет аспеката путем *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе*. Подаци о иницијалном образовању, радном искуству односно годинама стажа и стручном усавршавању наставника сакупљени су такође путем поменутог Упитника.

4.4.1. УТИЦАЈ ВРСТЕ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Врста иницијалног образовања	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Учитељски факултети	44	91.7%	0	0.0%	44	50.6%
Уметнички факултети	0	0.0%	35	89.7%	35	40.2%
Више школе за образовање учитеља и наставника	4	8.3%	4	10.3%	8	9.2%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.4.1. Иницијално образовање наставника обухваћених истраживањем

С обзиром да је узорак врло јасно подељен на то да су учитељи завршили учитељске факултете, а наставници ликовне културе уметничке факултете, анализа на основу врсте иницијалног образовања била би еквивалентна општој анализи дидактичко-методичке оспособљености датај у оквиру хипотезе Х-3. У узорку се нису појавили учитељи чије је иницијално образовање било на уметничким факултетима, нити наставници ликовне културе чије је иницијално образовање било на учитељским факултетима. Међу испитаницима се нашло четири учитеља и четири наставника ликовне културе који су иницијално образовање стекли на вишим школама за образовање учитеља и наставника. Анализа резултата ових испитаника могла би донети занимљиве закључке. Међутим, с обзиром да се ради о веома малом узорку, закључци који би произишли из те анализе не би били поуздани.

4.4.2. УТИЦАЈ РАДНОГ ИСКУСТВА (ГОДИНА СТАЖА) НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Године стажа	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
0-10	9	18.8%	18	46.2%	27	31.0%
11-25	27	56.2%	16	41.0%	43	49.4%
26-40	12	25.0%	5	12.8%	17	19.5%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.4.2. Године стажа наставника обухваћених истраживањем

Структура узорка је таква да више од половине учитеља има радни стаж у трајању од 11 до 25 година, док је већина наставника ликовне културе у групама од 0 до 10 и од 11 до 25 година стажа.

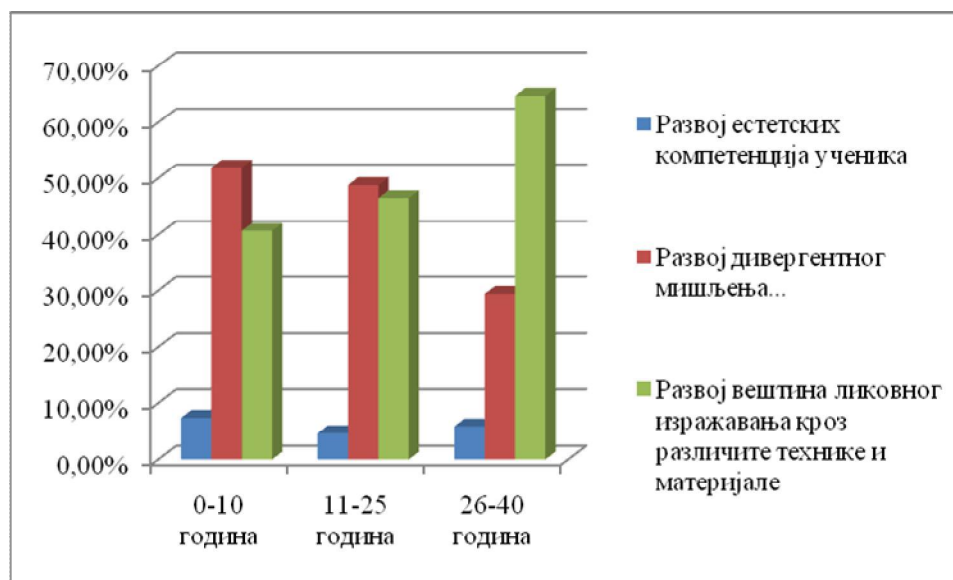
a) *Наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу*

Питање у Упитнику број 10:

Који је по Вашем мишљењу примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Развој естетских компетенција ученика; научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове	2	7.4%	2	4.7%	1	5.9%	5	5.7%
Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима	14	51.9%	21	48.8%	5	29.4%	40	46.0%
Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале	11	40.7%	20	46.5%	11	64.7%	42	48.3%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.3. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања у односу на године стажа



Графикон број 4.4.1. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања у односу на године стажа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(4)=2.810$, $p=0.590$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да се схватања наставника о примарним циљевима и задацима ликовног васпитања и образовања не разликују у односу на године стажа. Наставници са стажом 0-10 и 11-25 година готово подједнако мисле да је примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима, као и развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале. Нешто је другачија ситуација са наставницима чији је стаж између 26 и 40 година. Они се у већем броју одлучују за развој вештина ликовног изражавања кроз

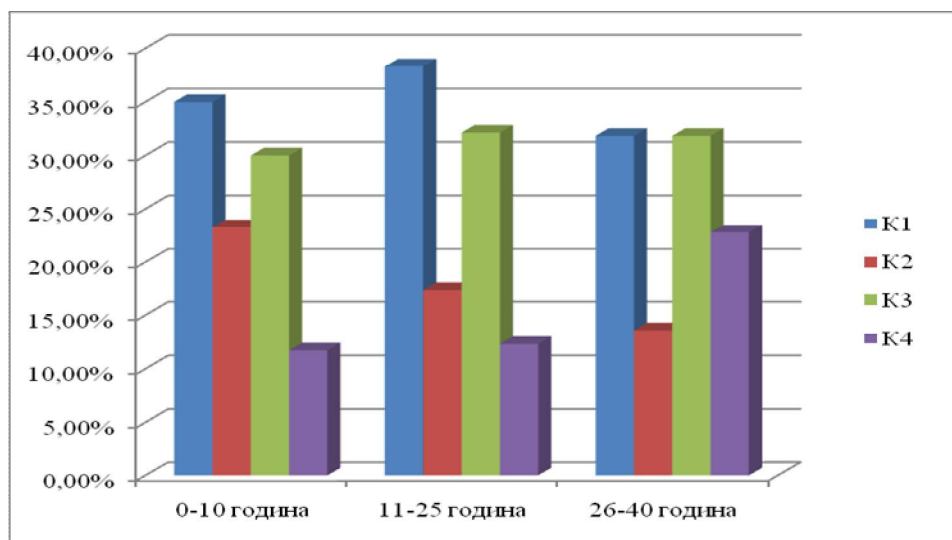
различите технике и материјале. Веома мали број испитаника из све три групе сматра да је примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања развој естетских компетенција ученика, што је одлика академског приступа.

Питање у Упитнику број 11:

Наведите које су по Вашем мишљењу најважније опште и специфичне компетенције наставника важне за рад у области ликовног васпитања и образовања.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
К1	25	31.6%	39	35.1%	16	36.4%	80	34.2%
К2	14	17.7%	18	16.2%	9	20.4%	41	17.5%
К3	23	29.1%	37	33.3%	14	31.8%	74	31.6%
К4	17	21.5%	17	15.3%	5	11.4%	39	16.7%
Укупно	79	100%	111	100%	44	100%	234	100%

Табела број 4.4.4. Мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања у односу на године стажа



Графикон број 4.4.2. Мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања у односу на године стажа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(6)=2.806$, $p=0.833$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о најважнијим компетенцијама наставника важних за рад у области ликовног васпитања и образовања.

Интерпретација резултата: Може се закључити да се схватања наставника о најважнијим општим и специфичним компетенцијама не разликују у односу на године стажа. Наставници препознају важност свих компетенција без обзира на године стажа. Код све три групе испитаника нешто више се као важне издвајају Компетенције за наставну област, предмет и методику наставе (К1), као и Компетенције за подршку развоју личности ученика (К3).

б) Наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)

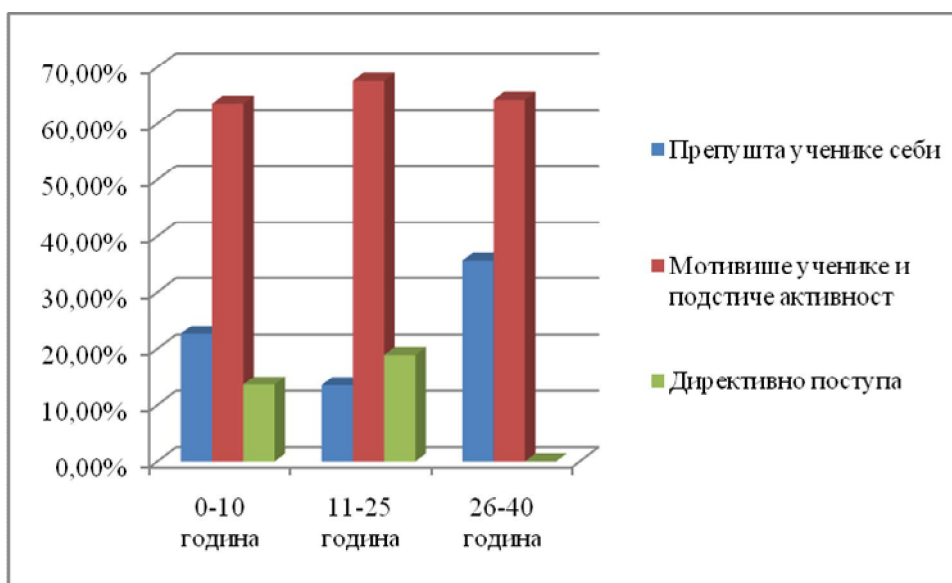
Питање у Упитнику број 12:

Опишите на који начин примењујете проблемски приступ у настави

Испитаницима је остављена могућност да сами формулишу свој став и изразе своје мишљење о томе да ли и на који начин користе проблемску методу у настави ликовне културе. Одговори испитаника који примењују проблемски приступ класификовани су у три категорије.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Препушта ученике себи	5	22.7%	5	13.5%	5	35.7%	15	20.5%
Мотивише ученике и подстиче активност	14	63.6%	25	67.6%	9	64.3%	48	65.7%
Директивно поступа	3	13.6%	7	18.9%	0	0.0%	10	13.7%
Укупно	22	100%	37	100%	14	100%	73	100%

Табела број 4.4.5. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе у односу на године стажа



Графикон број 4.4.3. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.269$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и начина на који примењују проблемски приступ у настави.

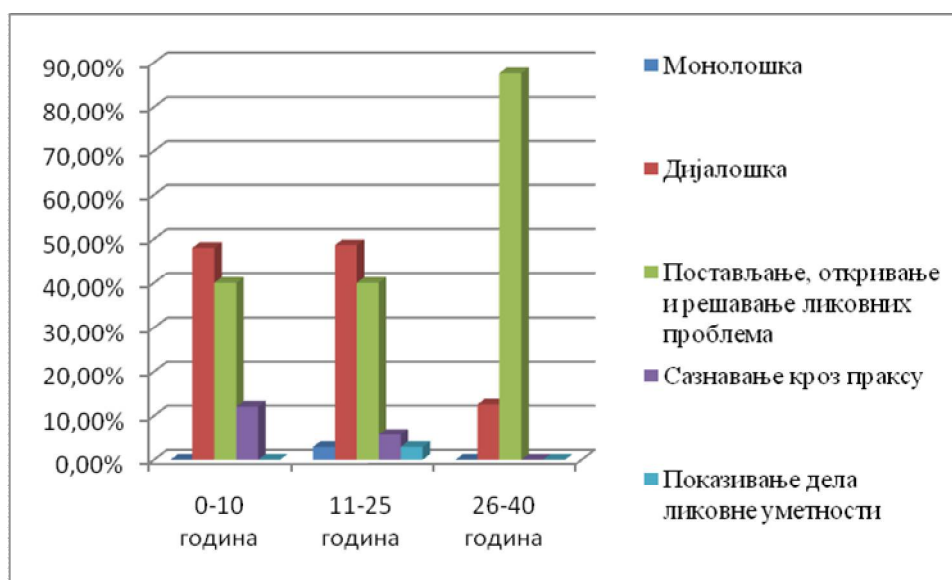
Интерпретација резултата: Резултати показују да радно искуство не утиче на то како наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, приликом примене проблемског приступа мотивише ученике и подстиче их на активност.

Питање у Упитнику број 14:

Заокружите методу и поступак рада који најчешће примењујете у настави ликовне културе.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Монолошка (описивање и објашњавање)	0	0.0%	1	2.9%	0	0.0%	1	1.3%
Дијалoшка (разговор и дискусија)	12	48.0%	17	48.6%	2	12.5%	31	40.8%
Постављање, откривање и решавање ликовних проблема	10	40.0%	14	40.0%	14	87.5%	38	50.0%
Сазнавање кроз праксу	3	12.0%	2	5.7%	0	0.0%	5	6.6%
Показивање дела ликовне уметности	0	0.0%	1	2.9%	0	0.0%	1	1.3%
Укупно	25	100%	35	100%	16	100%	76	100%

Табела број 4.4.6. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на године стажа



Графикон број 4.4.4. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.027$, показује да постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и метода које испитаници најчешће примењују у настави ликовне културе. У групама испитаника чији је радни стаж у распону 0-10 година и 11-25 година, испитаници најчешће изјављују да користе дијалoшку методу и постављање, откривање и решавање ликовних проблема, док се у групи испитаника чији је радни стаж у распону 26-40 година издвојила само употреба постављања, откривања и решавања проблема.

Интерпретација резултата: Може се закључити да наставници преферирају различите методе и поступке рада у настави ликовне културе у односу на радно искуство које поседују. Тако испитаници са стажом 0-10 и 11-25 година у највећем броју примењују дијалoшку методу и постављање, откривање и решавање ликовних проблема, док испитаници са стажом 26-40 година у великој већини користе постављање, откривање и решавање ликовних проблема. Иако свака метода има своје

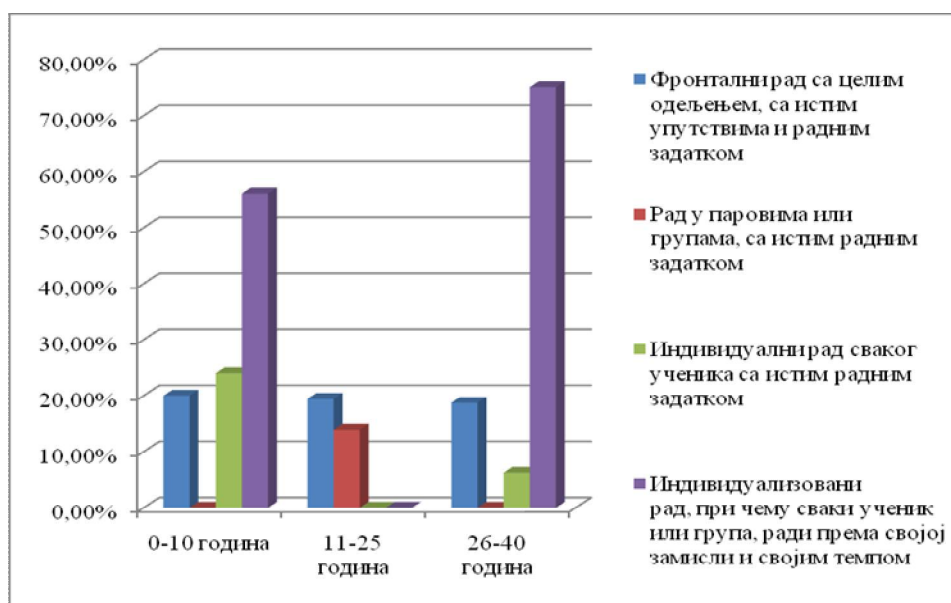
вредности, проблемска метода заузима значајно место јер подстиче ученике на индивидуално ангажовање и дивергентно мишљење приликом тражења нових решења.

Питање у Упитнику број 15:

Доминантни облик рада који примењујете у настави ликовне културе је:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Фронтални рад са целим одељењем, са истим упутствима и радним задатком	5	20.0%	7	19.4%	3	18.7%	15	19.5%
Рад у паровима или групама, са истим радним задатком	0	0.0%	5	13.9%	0	0.0%	5	6.5%
Индивидуални рад сваког ученика са истим радним задатком	6	24.0%	10	27.8%	1	6.2%	17	22.1%
Индивидуализовани рад, при чему сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом	14	56.0%	14	38.9%	12	75.0%	40	51.9%
Укупно	25	100%	36	100%	16	100%	77	100%

Табела број 4.4.7. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на године стажа



Графикон број 4.4.5. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.233$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и доминантног облика рада који примењују у настави ликовне културе.

Интерпретација резултата: Резултати показују да радно искуство не утиче на то који облик рада наставници најчешће примењују у настави ликовне културе. У све три групе испитаника као доминантан издвојио се индивидуализовани рад, при ком сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом, што у највећој мери и одговара природи наставе ликовне културе.

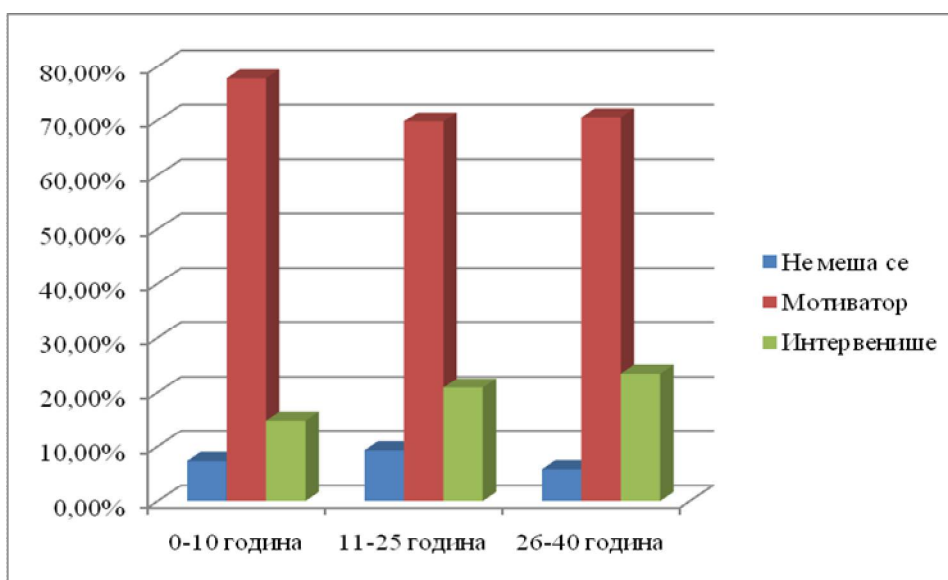
Питање у Упитнику број 27:

Опишите Ваше активности у уводном делу часа ликовне културе.

Испитаници су имали могућност да сами формулишу како организују активности у уводном делу часа ликовне културе. Приликом анализе одговора уочило се следеће: наставници се током уводног дела часа или не мешају у активности ученика, или их мотивишу да учествују у активностима или их ограничавају у активностима.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Не меша се	2	7.4%	4	9.3%	1	5.9%	7	8.0%
Мотиватор	21	77.8%	30	69.8%	12	70.6%	63	72.4%
Интервенише	4	14.8%	9	20.9%	4	23.5%	17	19.6%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.8. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе у односу на године стажа



Графикон број 4.4.6. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(4)=0.843$, $p=0.933$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и активности које наставници спроводе у уводном делу часа ликовне културе.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата закључује се да радно искуство наставника не утиче на његову активност у уводном делу часа ликовне културе. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, у уводном делу часа се понаша као мотиватор, тј. подстиче своје ученике да учествују у активностима, што је примерено настави ликовне културе која подразумева наглашено ангажовање ученика.

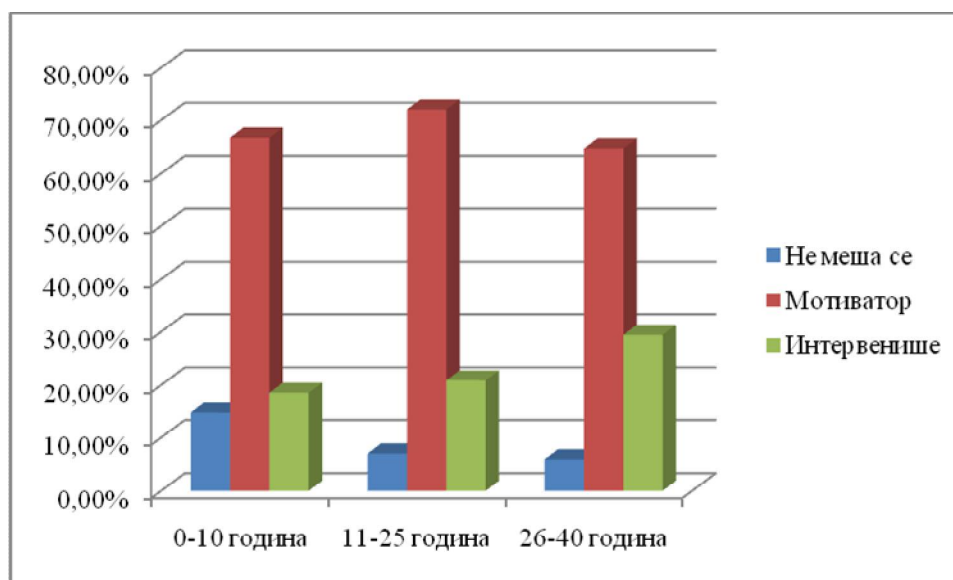
Питање у Упитнику број 28:

Опишите Ваше активности у току часа, након уводног дела.

И у овом питању испитаници су имали могућност да сами формулишу своје одговоре. Одговори испитаника су класификовани на исти начин као у претходном питању.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Не меша се	4	14.8%	3	7.0%	1	5.9%	8	9.2%
Мотиватор	18	66.7%	31	72.1%	11	64.7%	60	69.0%
Интервенише	5	18.5%	9	20.9%	5	29.4%	19	21.8%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.9. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела у односу на године стажа



Графикон број 4.4.7. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела у односу на године стажа

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(4)=2.086$, $p=0.720$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и активности које наставници спроводе током часа ликовне културе.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата закључује се да радно искуство наставника не утиче на његову активност током часа ликовне културе. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, се и након уводног дела часа понаша као мотиватор, тј. подстиче своје ученике да учествују у активностима.

в) Наставник познаје садржаје у односу на матичну област – уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу

Питање у Упитнику број 26:

Да ли модификујете понуђени план и програм?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Не, држим се прецизно плана и програма	8	29.6%	12	27.9%	5	29.4%	25	28.7%
Да, флексибилно приступамам плану и програму	19	70.4%	31	72.1%	12	70.6%	62	71.3%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.10. Начин на који наставници приступају плану и програму за предмет ликовна култура у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat testa, $\chi(2)=0.029$, $p=0.986$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и модификације понуђеног плана и програма.

Ако да, наведите разлоге за прилагођавања.

Наставници са стажом од 0 до 10 година као разлог модификовања најчешће наводе потребе, интересовања, расположење и искуство ученика (23.1%), а затим актуелне теме попут годишњих доба, празника или обележавања важних датума (19.2%). Нешто ређе то чине због тематског планирања и корелације са другим предметима (15.5%), због специфичности одељења (15.5%) или због индивидуалних карактеристика и способности ученика (11.5%). Знатно ређе (3.8%) чине то због личних афинитета и надахнућа, праћења ликовних конкурса и манифестација или проблема који настану при решавању неког ликовног задатка.

Наставници са стажом од 11 до 25 година имају веома уједначене разлоге за модификовање плана и програма. Њих 13.3% модификовање врши због тематског планирања и корелације са другим предметима; због потреба, интересовања, расположења и искуства ученика; зарад праћења ликовних конкурса и манифестација; актуелних тема или због проблема који настану при решавању неког ликовног задатка. Нешто ређе врше модификовање због индивидуалних карактеристика и способности ученика (11.2%), а још ређе због специфичности одељења (6.7%) или личних афинитета и надахнућа (2.3%).

Наставници са радним стажом од 26 до 40 година у највећој мери план и програм прилагођавају индивидуалним карактеристикама и способностима ученика (25.0%) и њиховим потребама, интересовањима, расположењу и искуству (25.0%). Нешто ређе модификовање врше како би пратили ликовне конкурсе и манифестације (15.0%) и актуелне теме (15.0%). Међу њиховим одговорима такође се спомињу и тематско планирање и корелација са другим предметима (10.0%) и специфичности одељења (5.0%).

3.8% наставника са стажом 0-10 година, 13.3% наставника са стажом 11-25 година, као и 5.0% оних са стажом 26-40 година није навело разлоге.

Интерпретација резултата: Може се закључити да радно искуство, односно године стажа не утичу на то како наставник приступа плану и програму за предмет ликовна култура. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, приступа флексибилно понуђеном плану и програму. У одговорима испитаника у све три групе, као и укупно гледано, не можемо се уочити неки посебан тренд када су у питању разлози за прилагођавање. Испитаници су навели велики број разлога и они нису специфични за било коју од три категорије радног стажа.

г) Наставник плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад

Питање у Упитнику број 22:

Да ли у настави користите уџбеник ликовне културе?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Не, не користим уџбеник ликовне културе	9	33.3%	5	11.6%	5	29.4%	19	21.8%
Да, користим уџбеник ликовне културе	18	66.7%	38	88.4%	12	70.6%	68	78.2%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.11. Коришћење уџбеника у настави ликовне културе у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=5.288$, $p=0.071$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и коришћења уџбеника ликовне културе.

Ако користите, наведите која је вредност одабраног уџбеника.

Наставници су имали могућност да самостално наведу због којих вредности су се одлучили за дати уџбеник, а њихови одговори су разврстани по категоријама. Наставници са стажом од 0 до 10 година као вредност одабраног уџбеника најчешће наводе добре репродукције и примере прилагођене ученицима (38.7%). Затим наводе да су садржаји датог уџбеника добро методички обликовани и прилагођени ученицима (22.5%), као и да су у складу са узрасним карактеристикама ученика (12.9%). Знатно ређе бирају уџбеник зато што је одобрен од стране неког органа управљања (6.5%), зато што нуди адекватна и свеобухватна теоретска знања (6.5%), прати план и програм предмета ликовна култура (3.2%) или зато што садржи јасне и занимљиве задатке за рад (3.2%).

Наставници са стажом од 11 до 25 година као вредност одабраног уџбеника најчешће наводе методички добро обликоване садржаје који су прилагођени ученицима (19.5%), као и добре репродукције и примере прилагођене ученицима (17.9%). У знатно мањем броју јављају се и следеће вредности: уџбеник садржи додатни материјал за рад (8.9%), уџбеник нуди идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити (8.9%), у складу је са узрасним карактеристикама ученика (5.4%), прати план и програм предмета ликовна култура (3.6%) и садржи јасне и занимљиве задатке за рад (3.6%). По један наставник (1.8% од укупног броја

одговора) као вредност одабраног уџбеника навео је и следеће: уџбеник је одобрен од стране неког органа управљања, ученици уживају користећи га, има добар визуелни идентитет и издаје се на језику одређене националне мањине.

Наставници са радним стажом од 26 до 40 година као вредност одабраног уџбеника најчешће наводе добре репродукције и примере прилагођене ученицима (25.0%). Затим наводе да су садржаји датог уџбеника добро методички обликовани и прилагођени ученицима (15.0%). У мањем броју јављају се и следеће вредности: уџбеник прати план и програм предмета ликовна култура (10.0%); нуди идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити (10.0%) и одобрен је од стране неког органа управљања (10.0%). По један наставник (5.0% од укупног броја одговора) као вредност одабраног уџбеника навео је и следеће: у складу је са узрасним карактеристикама ученика, садржи додатни материјал за рад и прати га добро осмишљен ЦД.

Треба напоменути да 6.5% наставника са радним стажом 0-10 година, чак 25.0% наставника са радним стажом 11-25 година и 10.0% наставника са радним стажом 26-40 година користи уџбеник, али није дало објашњење која је вредност датог уџбеника.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да радно искуство, односно године стажа не утичу на то да ли наставници у настави користе уџбенике ликовне културе. Велика већина наставника, без обзира на радно искуство, користи уџбеник ликовне културе. Постојање добрих репродукција и примера који су прилагођени ученицима, као и садржаји који су добро методички обликовани и прилагођени ученицима најчешћи су критеријуми којима се испитаници у све три групе радног стажа воде приликом одабира уџбеника.

Питање у Упитнику број 23:

Да ли у планирању ликовних активности користите стручну литературу?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Не, не користим стручну литературу	15	55.6%	15	34.9%	5	29.4%	35	40.2%
Да, користим стручну литературу	12	44.4%	28	65.1%	12	70.6%	52	59.8%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.12. Коришћење стручне литературе у настави ликовне културе у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=3.976$, $p=0.137$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и коришћења стручне литературе.

Ако користите, наведите коју.

Наставници су имали могућност да самостално наведу коју стручну литературу користе приликом планирања ликовних активности, а њихови одговори су разврстани по категоријама. Наставници са стажом од 0 до 10 година у највећем броју користе историје уметности (45.0%), а потом различите књиге из области уметности попут

монографија, енциклопедија и речника (30.0%). Знатно ређе користе књиге из области методике и дидактике (15.0%), као и различите интернет изворе (10.0%).

Одговори наставника са стажом од 11 до 25 година знатно су уједначенији. Они готово подједнако користе приручнике који иду уз уџбенике ликовне културе (24.1%), књиге из области методике и дидактике (24.1%), историје уметности (20.7%) и различите интернет изворе (20.7%). Нешто ређе користе једино различите књиге из области уметности (10.4%).

Одговори наставника са стажом од 26 до 40 година такође су у великој мери уједначени. Наставници из ове групе се готово подједнако одлучују за приручнике који иду уз уџбенике ликовне културе (22.2%), за различите књиге из области уметности (22.2%), књиге из области методике и дидактике (16.7%), историје уметности (16.7%) и научне радове и часописе (16.7%). Нешто ређе користе једино различите интернет изворе (5.5%).

Интерпретација резултата: Може се закључити да радно искуство, односно године стажа не утичу на то да ли наставници у планирању ликовних активности користе стручну литературу. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, изјаснила се да користи стручну литературу приликом планирања ликовних активности. Испитаници са најмање радног стажа најчешће користе историје уметности, док испитаници из преостале две групе готово подједнако користе историје уметности колико и друге врсте стручне литературе.

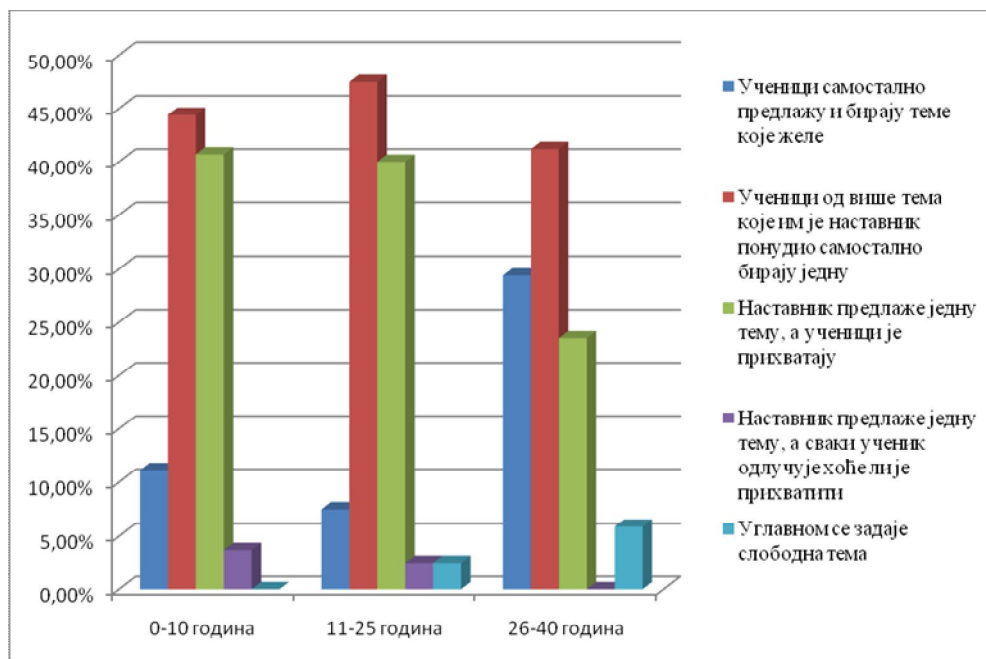
д) Наставник познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати деце ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама

Питање у Упитнику број 16:

Како вршите избор и формулисање теме?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Ученици самостално предлажу и бирају теме које желе	3	11.1%	3	7.5%	5	29.4%	11	13.1%
Ученици од више тема које им је наставник понудио самостално бирају једну	12	44.4%	19	47.5%	7	41.2%	38	45.2%
Наставник предлаже једну тему, а ученици је прихватају	11	40.7%	16	40.0%	4	23.5%	31	36.9%
Наставник предлаже једну тему, а сваки ученик одлучује хоће ли је прихватити	1	3.7%	1	2.5%	0	0.0%	2	2.4%
Углавном се задаје слободна тема	0	0.0%	1	2.5%	1	5.9%	2	2.4%
Укупно	27	100%	40	100%	17	100%	84	100%

Табела број 4.4.13. Начин на који наставници врше избор и формулисање тема у односу на године стажа



Графикон број 4.4.8. Начин на који наставници врше избор и формулисање тема у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.457$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и начина на који врше избор и формулисање теме.

Интерпретација резултата: Резултати показују да радно искуство не утичу на то како наставници врше избор и формулисање тема. Сви испитаници, без обзира на године стажа, већином су се одлучили за две опције: они или омогућавају ученицима да самостално изаберу једну од више тема које им понуде или предлажу једну тему коју ученици морају да прихвате. Наставници чији је стаж између 26 и 40 година такође често омогућавају ученицима да самостално предлажу и бирају теме које желе.

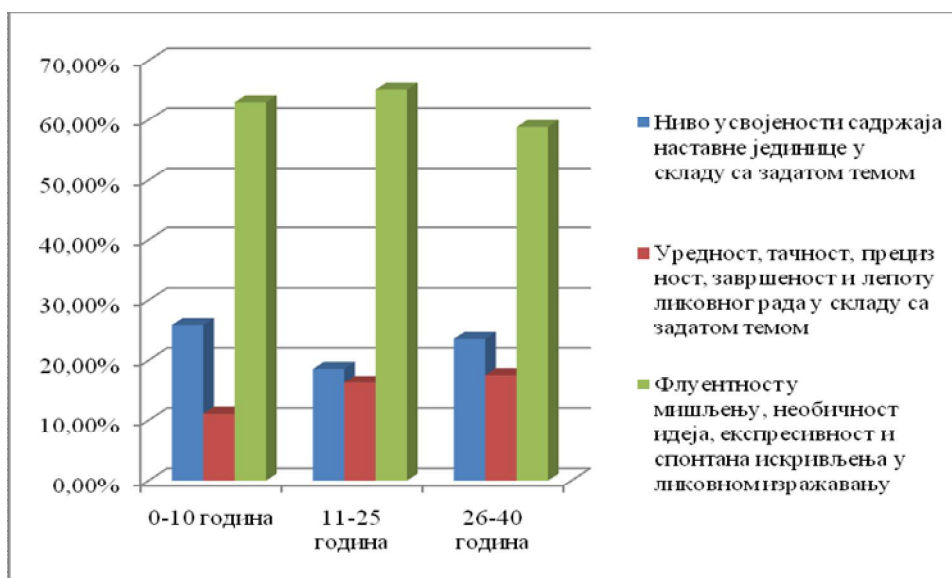
ђ) Наставник зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова

Питање у Упитнику број 18:

Који од критеријума сматрате најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом	7	25.9%	8	18.6%	4	23.5%	19	21.8%
Уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом	3	11.1%	7	16.3%	3	17.6%	13	14.9%
Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању	17	63.0%	28	65.1%	10	58.8%	55	63.2%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.14. Критеријуми на основу којих наставници оцењују ликовне радове ученика у односу на године стажа



Графикон број 4.4.9. Критеријуми на основу којих наставници оцењују ликовне радове ученика у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(4)=0.9113$, $p=0.923$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и критеријума које наставници сматрају најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика.

Интерпретација резултата: Може се закључити да радно искуство, односно године стажа не утичу на то које критеријуме наставници сматрају најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика. Велика већина наставника, без обзира на то колико година радног стажа има, изјаснила се да приликом оцењивања пре свега цени флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању што је у складу са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања.

Питање у Упитнику број 25:

Да ли водите педагошку документацију о раду и напредовању ученика као што је:

Дневник за формативно праћење (описна постигнућа ученика)

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
ДА	21	77.8%	30	69.8%	11	64.7%	62	71.3%
НЕ	6	22.2%	13	30.2%	6	35.3%	25	28.7%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.15. Вођење дневника за формативно праћење као облика педагошке документације у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.963$, $p=0.618$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и вођења дневника за формативно праћење, као вида педагошке документације.

Електронски портфолио

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
ДА	4	14.8%	2	4.7%	5	29.4%	11	12.6%
НЕ	23	85.2%	41	95.3%	12	70.6%	76	87.4%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.16. Вођење електронског портфолиа као облика педагошке документације у односу на године стажа наставника

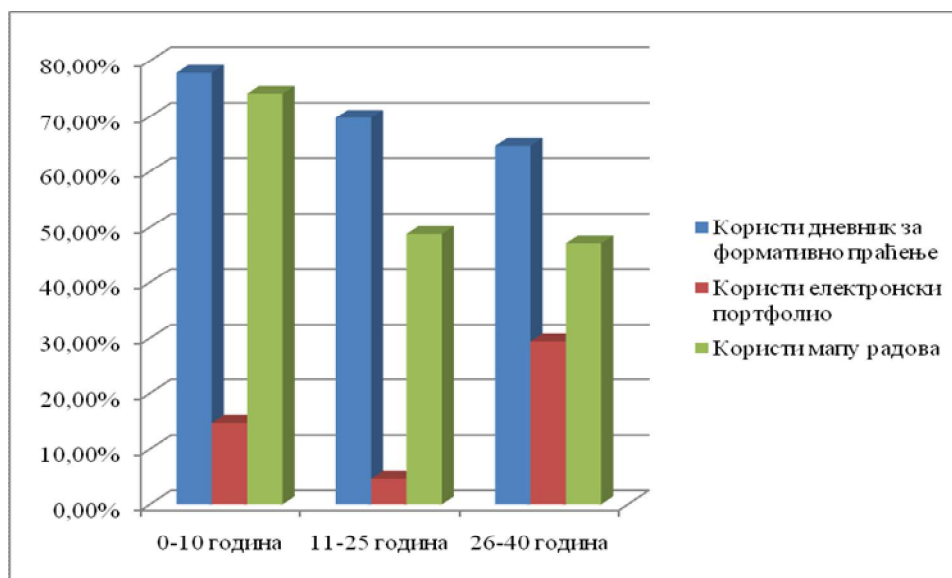
Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=6.930$, $p=0.031$, показује да постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и вођења електронског портфолија, као вида педагошке документације. Односно, електронски портфолио се најређе користи у групи испитаника са радним стажом од 11 до 25 година, док у групи испитаника са радним стажом од 26 до 40 година трећина изјављује да га користи.

Мапа радова

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
ДА	20	74.1%	21	48.8%	8	47.1%	49	56.3%
НЕ	7	25.9%	22	51.2%	9	52.9%	38	43.7%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.17. Коришћење мапе радова као облика педагошке документације у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=5.031$, $p=0.081$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и коришћења мапе радова, као вида вођења педагошке документације.



Графикон број 4.4.10. Облици вођења педагошке документације у односу на године стажа наставника

Интерпретација резултата: Може се закључити да године стажа не утичу на то да ли наставници користе дневник за формативно праћење као вид педагошке документације. Већина испитаника, без обзира на радно искуство, користи *дневник за формативно праћење* који садржи описна постигнућа ученика. Што се тиче електронског портфолиа као вида педагошке документације, ситуација је другачија и

његова употреба зависи од година стажа испитаника. Веома је занимљива чињеница да електронски портфолио најређе користе испитаници са радним стажом од 11 до 25 година, а најчешће испитаници са радним стажом од 26 до 40 година. Што се тиче мапа радова, године стажа не утичу на то да ли их испитаници користе као вид педагошке документације.

Питање у Упитнику број 29:

Да ли на крају ликовне активности анализирасте оствареност резултата са ученицима?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
НЕ АНАЛИЗИРАМ	3	11.1%	1	2.3%	0	0.0%	4	4.6%
АНАЛИЗИРАМ	24	88.9%	42	97.7%	17	100%	83	95.4%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.18. Анализирање остварености резултата ликовних активности са ученицима у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=3.937$, $p=0.140$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и анализирања резултата ликовних активности са ученицима.

Начин на који анализирају:

Испитаници који су се изјаснили да на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са ученицима могли су да објасне на који начин врше дату анализу. Њихови одговори разврстани су у две категорије.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Афирмативно и уз повратну информацију	16	66.7%	28	68.3%	12	70.6%	56	68.3%
Фаворизовањем и истицањем појединих ученика	8	33.3%	13	31.7%	5	29.4%	26	31.7%
Укупно	24	100%	41	100%	17	100%	82	100%

Табела број 4.4.19. Начин анализирања остварености резултата ликовних активности са ученицима у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.070$, $p=0.965$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и начина на који наставници анализирају оствареност резултата ликовне активности са ученицима.

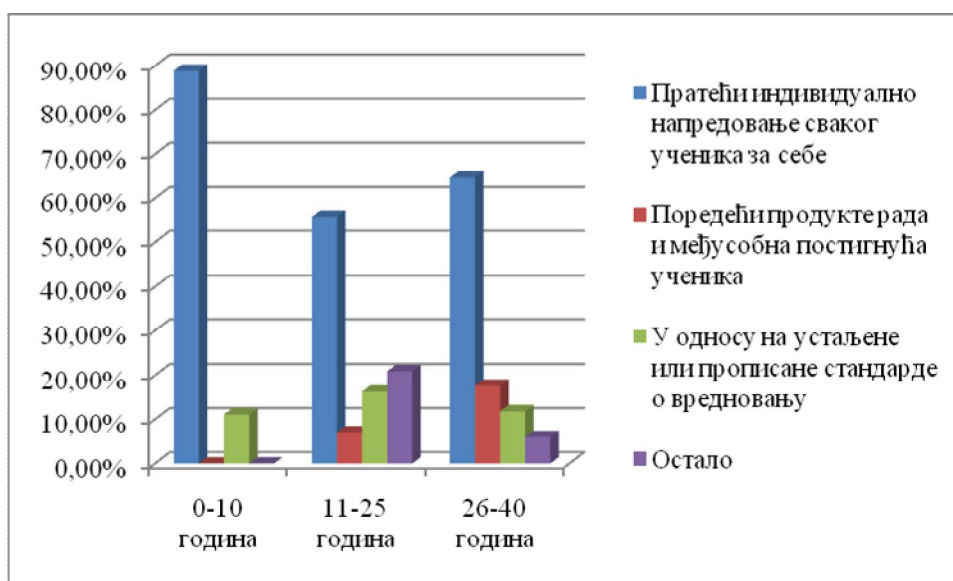
Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да радно искуство не утиче на то да ли наставници на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са својим ученицима. Готово сви наставници, без обзира колико година радног стажа имају, уочавају важност анализирања остварености резултата на крају ликовне активности. Међу онима који врше анализу, велика већина, без обзира на радно искуство, то ради афирмативно и уз давање повратне информације.

Питање у Упитнику број 30:

На који начин вреднујете постигнућа ученика на часовима ликовне културе?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе (недељно, месечно, тромесечно...)	24	88.9%	24	55.8%	11	64.7%	59	67.8%
Поређећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика	0	0.0%	3	7.0%	3	17.6%	6	6.9%
У односу на устаљене или прописане стандарде о вредновању	3	11.1%	7	16.3%	2	11.8%	12	13.8%
Остало	0	0.0%	9	20.9%	1	5.9%	10	11.5%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.20. Начин на који наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе у односу на године стажа



Графикон број 4.4.11. Начин на који наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе у односу на године стажа

Резултат Фиџеговог теста, $p=0.016$, показује да постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и начина на који наставници вреднују постигнуће ученика. Доминантан облик праћења постигнућа у свим групама је праћење индивидуалног напретка сваког ученика за себе. У групи испитаника чији је радни стаж у распону 11-25 година издвојило се и вредновање у односу на устаљене или прописане стандарде, као и други критеријуми који нису наведени. У групи испитаника чији је радни стаж 26-40 година издвојило се поређење продукта рада и међусобних постигнућа ученика.

Интерпретација резултата: Дакле, радно искуство, односно године стажа утичу на то како наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе. Велика већина испитаника, без обзира на године стажа, врши вредновање тако што прати индивидуално напредовање сваког ученика за себе што је у складу са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања. Разлике се, међутим, уочавају код осталих опција. Наставници са радним стажом између 11 и

25 година неретко врше вредновање у односу на устаљене или прописане стандарде, или имају потребу да сами наведу начин на који врше вредновање. Њихови одговори, дати у оквиру опције Остало, најчешће подразумевају употребу и комбиновање три претходно наведена начина. С друге стране, наставници са радним стажом између 26 и 40 година неретко врше вредновање поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика.

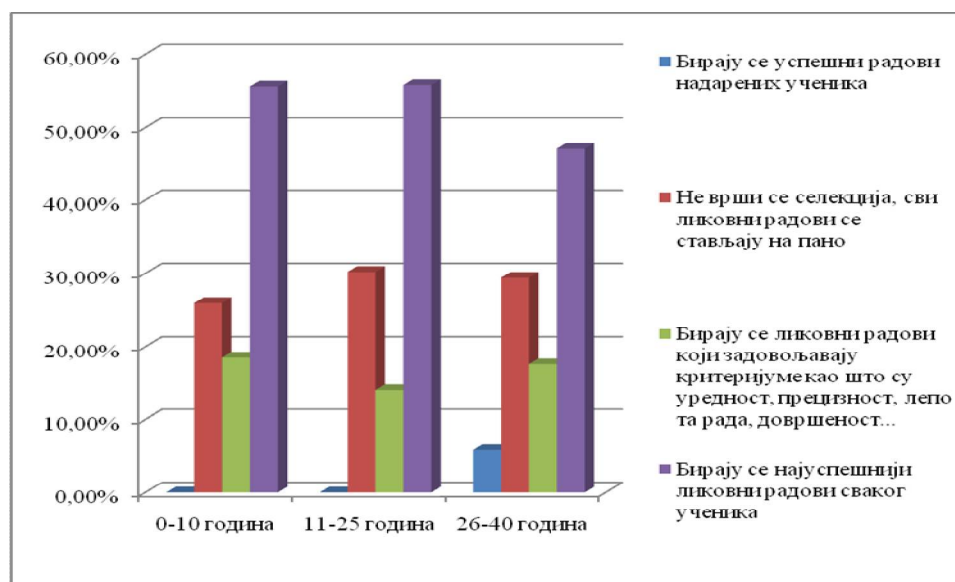
е) Наставник познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова

Питање у Упитнику број 19:

Које критеријуме користите при одабиру радова за изложбени пано у учионици или холу школе?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Бирају се успешни радови надарених ученика	0	0.0%	0	0.0%	1	5.9%	1	1.1%
Не врши се селекција, сви ликовни радови се стављају на пано	7	25.9%	13	30.2%	5	29.4%	25	28.7%
Бирају се ликовни радови који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада, довршеност...	5	18.5%	6	14.0%	3	17.6%	14	16.1%
Бирају се најуспешнији ликовни радови сваког ученика	15	55.6%	24	55.8%	8	47.1%	47	54.0%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.21. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано у односу на године стажа



Графикон број 4.4.12. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.767$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и критеријума за одабир радова за изложбени пано.

Интерпретација резултата: Године стажа не утичу на то које критеријуме наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано у учионици или холу школе. Велика већина испитаника, без обзира на радно искуство које поседује, за изложбени пано бира најуспешније ликовне радове сваког ученика, чиме подстичу ученике да ставарју, да буду ангажовани, посвећени и укључени у колектив.

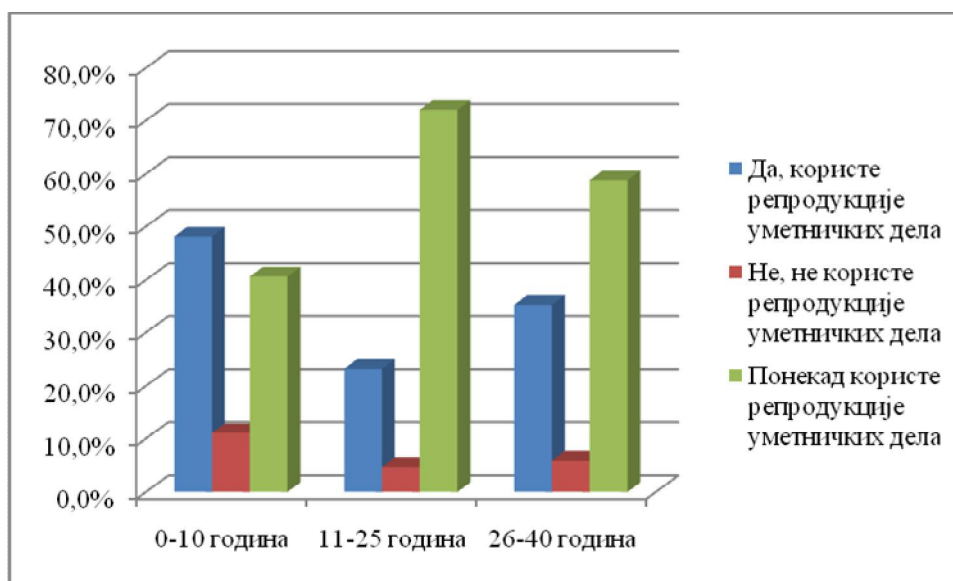
ж) Наставник познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика)

Питање у Упитнику број 20:

Да ли у настави ликовне културе користите репродукције уметничких дела?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
ДА	13	48.1%	10	23.3%	6	35.3%	29	33.3%
НЕ	3	11.1%	2	4.7%	1	5.9%	6	6.9%
ПОНЕКАД	11	40.7%	31	72.1%	10	58.8%	52	59.8%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.22. Коришћење репродукција уметничких дела у односу на године стажа наставника



Графикон број 4.4.13. Коришћење репродукција уметничких дела у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(4)=6.873$, $p=0.143$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и коришћења репродукција уметничких дела у настави.

Интерпретација резултата: Радно искуство, односно године стажа не утичу на то да ли наставници користе репродукције уметничких дела у настави ликовне културе. Већина испитаника, независно од радног искуства које поседује, користи репродукције

уметничких дела, било да то чини редовно или понекад. Може се једино приметити да наставници са стажом између 0 и 10 година нешто чешће изјављују да то чине редовно, док наставници са стажом између 11 и 25, тј. 26 и 40 година, то најчешће чине понекад.

Питање у Упитнику број 21:

Уколико користите репродукције уметничких дела, наведите критеријуме за њихов одабир.

Испитаницима је остављена могућност да сами наведу критеријуме на основу којих бирају и користе репродукције уметничких дела у настави. Како је већ објашњено, одговори испитаника су разврстани у категорије.

Наставници са радним стажом између 0 и 10 година у највећој мери репродукције бирају у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује (45.7%). Ређе бирају дела која су блиска ученицима (19.6%), као и репрезентативна уметничка дела (13.0%). Одрђеном броју испитаника из ове групе као критеријум за одабир репродукција служе уџбеници (6.5% од укупног броја одговора), али бирају и дела која су подстицајна и инспиративна те код ученика буде радозналост и активирају их (6.5%). Наставници бирају и дела која: на најбољи начин описују одређену епоху (4.3%), она која одговарају техници рада (2.2%) и она која су комплексна, слојевита и јединственог израза (2.2%).

Наставници са радним стажом између 11 и 25 година се приликом одабира репродукција такође ослањају на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује (38.0%). Нешто ређе бирају дела која су блиска ученицима (15.6%), репрезентативна дела (11.3%) и дела која се налазе у уџбеницима (11.3%). Наставници бирају и дела која: одговарају техници рада (7.0%), у складу су са њиховим личним афинитетима (5.6%), делују подстицајно и инспиративно (2.8%), комплексна су, слојевита и јединственог израза (2.8%), на најбољи начин описују одређену епоху (2.8%), актуелна су и савремена (1.4%) или служе као модел како радови ученика „треба“ да изгледају (1.4%).

Наставници са радним стажом између 26 и 40 година такође најчешће бирају репродукције у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује (52.2%). Ређе бирају дела у односу на то колико су блиска ученицима (21.8%) или у односу на њихову репрезентативност (13.0%). Веома ретко се као критеријум за одабир репродукција наводи уџбеник (8.7%) или лични афинитети наставника (4.3%).

Интерпретација резултата: Делује да радни стаж нема утицај на одабир репродукција уметничких дела и да се испитаници у све три групе најчешће воде идејом да би репродукције требало бирати у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује.

з) *Наставник познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају*

Питање у Упитнику број 13:

Које карактеристике дечијег ликовног стваралаштва сматрате да треба посебно неговати?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Искреност	16	12.2%	16	7.5%	8	9.5%	40	9.4%
Прецизност и тачност	3	2.3%	1	0.5%	2	2.4%	6	1.4%
Оригиналност	25	19.1%	43	20.3%	15	17.8%	83	19.4%
Лепоту рада	3	2.3%	9	4.2%	3	3.6%	15	3.5%
Флексибилност	12	9.2%	19	9.0%	8	9.5%	39	9.1%
Маштовитост	24	18.3%	42	19.8%	17	20.2%	83	19.4%
Експресивност	9	6.9%	23	10.8%	9	10.7%	41	9.6%
Верност оригиналу	1	0.8%	2	0.9%	1	1.2%	4	0.9%
Попуњеност простора	3	2.3%	6	2.8%	3	3.6%	12	2.8%
Наративност	5	3.8%	7	3.3%	0	0.0%	12	2.8%
Идејну поруку	19	14.5%	34	16.0%	13	15.5%	66	15.4%
Уредност	11	8.4%	10	4.7%	5	5.9%	26	6.1%
Укупно	131	100%	212	100%	84	100%	427	100%

Табела број 4.4.23. Карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које наставници сматрају да треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултати за алтернативу под а) искреност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати искреност	16	59.3%	16	37.2%	8	47.0%	40	46.0%
Не треба неговати искреност	11	40.7%	27	62.8%	9	53.0%	47	54.0%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.24. Опредељеност наставника за искреност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=3.257$, $p=0.196$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању искрености.

Резултати за алтернативу под б) прецизност и тачност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати прецизност и тачност	3	11.1%	1	2.3%	2	11.8%	6	6.9%
Не треба неговати прецизност и тачност	24	88.9%	42	97.7%	15	88.2%	81	93.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.25. Опредељеност наставника за прецизност и тачност као карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=2.774$, $p=0.250$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању прецизности и тачности.

Резултати за алтернативу под в) оригиналност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати оригиналност	25	92.6%	43	100%	15	88.2%	83	95.4%
Не треба неговати оригиналност	2	7.4%	0	0.0%	2	11.8%	4	4.6%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.26. Опредељеност наставника за оригиналност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.667$, $p=0.414$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између категорије којој предавач припада (учитељ или наставник ликовне културе) и мишљења о неговању оригиналности.

Резултати за алтернативу под г) лепоту рада:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати лепоту рада	3	11.1%	9	20.9%	3	17.6%	15	17.2%
Не треба неговати лепоту рада	24	88.9%	34	79.1%	14	82.4%	72	82.8%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.27. Опредељеност наставника за лепоту рада као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.564$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању лепоте рада.

Резултати за алтернативу под д) флексибилност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати флексибилност	12	44.4%	19	44.2%	8	47.1%	39	44.8%
Не треба неговати флексибилност	15	55.6%	24	55.8%	9	52.9%	48	55.2%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.28. Опредељеност наставника за флексибилност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.043$, $p=0.979$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању флексибилности.

Резултати за алтернативу под њ) маштовитост:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати маштовитост	24	88.9%	42	97.7%	17	100%	83	95.4%
Не треба неговати маштовитост	3	11.1%	1	2.3%	0	0.0%	4	4.6%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.29. Опредељеност наставника за маштовитост као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.241$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању маштовитости.

Резултати за алтернативу под е) експресивност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати експресивност	9	33.3%	23	53.5%	9	52.9%	41	47.1%
Не треба неговати експресивност	18	66.7%	20	46.5%	8	47.1%	46	52.9%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.30. Опредељеност наставника за експресивност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(2)=2.991$, $p=0.224$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању експресивности.

Резултати за алтернативу под ж) верност оригиналу:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати верност оригиналу	1	3.7%	2	4.7%	1	5.9%	4	4.6%
Не треба неговати верност оригиналу	26	96.3%	41	95.3%	16	94.1%	83	95.4%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.31. Опредељеност наставника за верност оригиналу као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(2)=0.113$, $p=0.945$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању верности оригиналу.

Резултати за алтернативу под з) попуњеност простора:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати попуњеност простора	3	11.1%	6	14.0%	3	17.6%	12	13.8%
Не треба неговати попуњеност простора	24	88.9%	37	86%	14	82.4%	75	86.2%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.32. Опредељеност наставника за попуњеност простора као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(2)=0.377$, $p=0.828$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између парног искуства испитаника и мишљења о неговању попуњености простора.

Резултати за алтернативу под и) наративност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати наративност	5	18.5%	7	16.3%	0	0.0%	12	13.8%
Не треба неговати наративност	22	81.5%	36	83.7%	17	100%	75	86.2%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.33. Опредељеност наставника за наративност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат F isherovog теста, $p=0.205$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању наративности.

Резултати за алтернативу под ј) идејну поруку:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати идејну поруку	19	70.4%	34	79.1%	13	76.5%	66	75.9%
Не треба неговати идејну поруку	8	29.6%	9	20.9%	4	23.5%	21	24.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.34. Опредељеност наставника за идејну поруку као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.690$ $p=0.708$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању идејне поруке.

Резултати за алтернативу под к) уредност:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Неговати уредност	11	40.7%	10	23.3%	5	29.4%	26	29.9%
Не треба неговати уредност	16	59.3%	33	76.7%	12	70.6%	61	70.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.35. Опредељеност наставника за уредност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=2.8422$, $p=0.298$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и мишљења о неговању уредности.

Интерпретација резултата: Када се добијени подаци упореде, примећује се да међу наставницима нема великих разлика у погледу карактеристика дечјег ликовног стваралаштва које негују код својих ученика. Све три групе испитаника, без обзира на радно искуство тј. године стажа, сматрају да су три најбитније карактеристике оригиналност, маштовитост и идејна порука. Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и њихове определености за особености дечјег ликовног изражавања као што су: *искреност, прецизност и тачност, оригиналност, лепота рада, флексибилност, маштовитост, експресивност, верност оригиналу, попуњеност простора, наративност, идејна порука и уредност.*

Питање у Упитнику број 17:

Набројте шта све планирате и прилагођавате индивидуалним карактеристикама ученика и стилovima учења у настави ликовне културе.

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Ликовне технике и материјале	17	26.1%	22	25.9%	12	33.3%	51	27.4%
Формат рада	3	4.6%	0	0.0%	3	8.3%	6	3.2%
Темпо рада	8	12.3%	11	12.9%	3	8.3%	22	11.8%
Теме	11	16.9%	7	8.2%	3	8.3%	21	11.3%
Методe и облике рада	5	7.7%	6	7.1%	3	8.3%	14	7.5%
Задатке и проблеме	3	4.6%	9	10.6%	1	2.8%	13	7.0%
Захтеве	2	3.1%	13	15.3%	2	5.5%	17	9.1%
Условe рада	0	0.0%	4	4.7%	2	5.5%	6	3.2%
Наставна средства	3	4.6%	4	4.7%	3	8.3%	10	5.4%
Програмске садржаје	6	9.2%	1	1.2%	2	5.5%	9	4.8%
Начин подршке и приступ	5	7.7%	4	4.7%	0	0.0%	9	4.8%
Начин комуникације	1	1.5%	3	3.5%	1	2.8%	5	2.7%
Стандарде и критеријуме у оцењивању	1	1.5%	1	1.2%	1	2.8%	3	1.6%
Укупно	65	100%	85	100%	36	100%	186	100%

Табела број 4.4.36. Начини на које наставници врше прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стилovima учења у односу на године стажа

Резултати за одговор Прилагођавам ликовне технике и материјале:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам ликовне технике и материјале	17	63%	22	51.2%	12	70.6%	51	58.6%
Не прилагођавам ликовне технике и материјале	10	37%	21	48.8%	5	29.4%	36	41.4%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.37. Опредељеност наставника да прилагођавају ликовне технике и материјале индивидуалним карактеристикама ученика и стилovima учења у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(2)=0.200$, $p=0.333$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања ликовних техника и материјала.

Резултати за одговор Прилагођавам формат рада:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам формат рада	3	11.1%	0	0.0%	3	17.6%	6	6.9%
Не прилагођавам формат рада	24	88.9%	43	100%	14	82.4%	81	93.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.38. Опредељеност наставника да прилагођавају формат рада индивидуалним карактеристикама ученика и стилovima учења у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.010$, показује да постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања формата рада. Наставници чији је радни стаж у распону 0-10 година и 26-40 година чешће пријављују да прилагођавају формат рада у поређењу са наставницима чији је стаж у распону 11-25 година.

Резултати за одговор *Прилагођавам темпо рада:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам темпо рада	8	29.6%	11	25.6%	3	17.6%	22	25.3%
Не прилагођавам темпо рада	19	70.4%	32	27.9%	14	82.4%	65	74.7%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.39. Опредељеност наставника да прилагођавају темпо рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2=0.797$, $p=0.671$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног стажа испитаника и прилагођавања темпа рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам теме:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам теме	11	40.7%	7	16.3%	3	17.6%	21	24.1%
Не прилагођавам теме	16	59.3%	36	83.7%	14	82.4%	66	75.9%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.40. Опредељеност наставника да прилагођавају теме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2=5.906$, $p=0.052$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног стажа испитаника и прилагођавања тема.

Резултати за одговор *Методе и облике рада:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам методе и облике рада	5	18.5%	6	14.0%	3	17.6%	14	16.1%
Не прилагођавам методе и облике рада	22	81.5%	37	86%	14	82.4%	73	83.9%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.41. Опредељеност наставника да прилагођавају методе и облике рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2=0.294$, $p=0.863$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања метода и облика рада.

Резултати за одговор *Задатке и проблеме:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам задатке и проблеме	3	11.1%	9	20.9%	1	5.9%	13	14.9%
Не прилагођавам задатке и проблеме	24	88.9%	34	79.1%	16	94.1%	74	85.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.42. Опредељеност наставника да прилагођавају задатке и проблеме индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2=2.623$, $p=0.269$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања задатака и проблема.

Резултати за одговор *Захтеве:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам захтеве	2	7.4%	13	30.2%	2	11.8%	17	19.5%
Не прилагођавам захтеве	25	92.6%	30	69.8%	15	88.2%	70	80.5%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.43. Опредељеност наставника да прилагођавају захтеве индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=6.309$, $p=0.043$, показује да постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања захтева. Наставници чији је радни стаж у распону 11-25 година чешће прилагођавају захтеве у поређење са наставницима чији је радни стаж у распону 0-10 година и 26-40 година.

Резултати за одговор *Услове рада:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам услове рада	0	0.0%	4	9.3%	2	11.8%	6	6.9%
Не прилагођавам услове рада	27	100%	39	90.7%	15	88.2%	81	93.1%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.44. Опредељеност наставника да прилагођавају услове рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат Фишеровог теста, $p=0.235$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања услова рада.

Резултати за одговор *Наставна средства:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам наставна средства	3	11.1%	4	9.3%	3	17.6%	10	11.5%
Не прилагођавам наставна средства	24	88.9%	39	90.7%	14	82.4%	77	88.5%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.45. Опредељеност наставника да прилагођавају наставна средства индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=0.840$, $p=0.657$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања наставних средстава.

Резултати за одговор *Програмске садржаје:*

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам програмске садржаје	6	22.2%	1	2.3%	2	11.8%	9	10.3%
Не прилагођавам програмске садржаје	21	77.8%	42	97.7%	15	88.2%	78	89.7%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.46. Опредељеност наставника да прилагођавају програмске садржаје индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на године стажа

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=7.123$, $p=0.028$, показује да постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања програмских

садржаја. Испитаници чији је радни стаж у распонима 0-10 и 26-40 година чешће прилагођавају програмске садржаје у поређењу са испитаницима чији је радни стаж у распону 11-25 година.

Резултати за одговор *Начин подршке и приступ ученику*:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам начин подршке и приступ ученику	5	18.5%	4	9.3%	0	0.0%	9	10.3%
Не прилагођавам начин подршке и приступ ученику	22	81.5%	39	90.7%	17	100%	78	89.7%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.47. *Опредељеност наставника да прилагођавају начин подршке и приступ ученику индивидуалним карактеристикама ученика и стиливима учења у односу на године стажа*

Резултат Фишеровог теста, $p=0.145$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања начина подршке и приступа ученику.

Резултати за одговор *Начин комуникације*:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам начин комуникације	1	3.7%	3	7%	1	5.9%	5	5.7%
Не прилагођавам начин комуникације	26	96.3%	40	93%	16	94.1%	82	94.3%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.48. *Опредељеност наставника да прилагођавају начин комуникације индивидуалним карактеристикама ученика и стиливима учења у односу на године стажа*

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=0.329$, $p=0.848$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања начина комуникације.

Резултати за одговор *Стандарде и критеријуме у оцењивању*:

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
Прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	1	3.7%	1	2.3%	1	5.9%	3	3.4%
Не прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	26	96.3%	42	97.7%	16	94.1%	84	96.6%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.49. *Опредељеност наставника да прилагођавају стандарде и критеријуме у оцењивању индивидуалним карактеристикама ученика и стиливима учења у односу на године стажа*

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=0.471$, $p=0.790$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између радног искуства испитаника и прилагођавања стандарда и критеријума у оцењивању.

Интерпретација резултата: Највећи број испитаника из све три групе навео је да индивидуалним карактеристикама ученика и стиливима учења прилагођава ликовне технике и материјале. Резултати показују да не постоји статистички значајна

повезаност између радног искуства испитаника и следећих облика прилагођавања: *ликовних техника и материјала, темпа рада, тема, метода и облика рада, задатака и проблема, услова рада, наставних средстава, начина подршке и приступа, начина комуникације и стандарда и критеријума у оцењивању*. С друге стране, статистички значајна повезаност постоји између радног искуства испитаника и прилагођавања *формата рада, захтева и програмских садржаја*. Наставници чији је радни стаж у распону 0-10 година и 26-40 година чешће прилагођавају формат рада и програмске садржаје, док наставници чији је радни стаж у распону 11-25 година чешће прилагођавају захтеве.

и) Наставник познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима

Питање у Упитнику број 24:

Да ли у настави ликовне културе остварујете корелацију?

Године стажа	0-10		11-25		26-40		Укупно	
НЕ	1	3.7%	2	4.7%	2	11.8%	5	5.7%
ДА	26	96.3%	41	95.3%	15	88.2%	82	94.3%
Укупно	27	100%	43	100%	17	100%	87	100%

Табела број 4.4.50. Остваривање корелације у настави ликовне културе у односу на године стажа наставника

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=1.440$, $p=0.487$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између година радног стажа испитаника и остваривања корелације у настави ликовне културе.

Ако остварујете, наведите на који начин.

Како је раније речено, испитаницима је остављена могућност да сами наведу како остварују корелацију у настави ликовне културе. Одговори испитаника су разврстани у неколико категорија.

Наставници са радним стажом од 0 до 10 година у највећем броју корелацију остварују са наставним садржајима других предмета (74.2%), знатно мање са примерима из природе и свакодневног живота (9.7%), са науком и техником (9.7%) или са другим врстама уметности (6.4%).

Слично је и са наставницима чији је радни стаж између 11 и 25 година: они такође у највећем броју корелацију остварују са наставним садржајима других предмета (81.6%), а знатно мање са другим врстама уметности (6.1%), са примерима из природе и свакодневног живота (4.1%), са науком и техником (4.1%) или са савременим токовима и актуелним дешавањима (4.1%).

У оквиру свих одговора које су дали наставници са радним стажом између 26 и 40 година наводи се да корелацију остварују са наставним садржајима других предмета (100%).

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да радно искуство, односно године стажа не утичу на то да ли наставници остварују

корелацију у настави ликовне културе. Готово сви наставници, без обзира колико година радног стажа имају, схватају важност корелације у настави ликовне културе и примењују је. Велика већина испитаника, без обзира на радно искуство, изјављује да корелацију остварује са наставним садржајима других предмета.

Сумативна интерпретација резултата: Фактор радно искуство **утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе, и то **у следећим аспектима:** - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају.

С друге стране, фактор радно искуство **не утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе **у следећим аспектима:** - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област; - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

4.4.3. УТИЦАЈ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ НАСТАВНИКА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Стручно усавршавање	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Да	14	29.2%	28	71.8%	42	48.3%
Не	34	70.8%	11	28.2%	45	51.7%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.4.51. Стручно усавршавање наставника обухваћених истраживањем

Постоји разлика између учитеља и наставника ликовне културе, када је стручно усавршавање у питању. 71.8% наставника ликовне културе је изјавило да се стручно усавршава, док је свега 29.2% учитеља изјавило да то чини.

Број програма стручног усавршавања 2011-2016.	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
0	35	72.9%	19	48.7%	54	62.1%
1	12	25.0%	9	23.1%	21	24.1%
2	0	0.0%	5	12.8%	5	5.7%
3	1	2.1%	1	2.6%	2	2.3%
4	0	0.0%	2	5.1%	2	2.3%
5	0	0.0%	3	7.7%	3	3.4%
Укупно	48	100%	39	100%	87	100%

Табела број 4.4.52. Број програма стручног усавршавања које су наставници обухваћени истраживање похађали у периоду између 2011. и 2016. године

9 испитаника (8 наставника ликовне културе и један учитељ) који су одговорили да похађају програме стручног усавршавања није дало одговор колико програма је похађало од 2011. до 2016. године. Када је у питању број програма стручног усавршавања који су похађали у периоду 2011-2016. године, највећи број и учитеља и наставника ликовне културе није похађао ни један програм, а свега 8% укупног узорка је похађало три или више програма.

Акредитованост програма стручног усавршавања 2011-2016.	Учитељи		Наставници лик. културе		Укупно	
Да	13	92.9%	24	63.2%	37	71.2%
Не	1	7.1%	14	36.8%	15	28.8%
Укупно	14	100%	38	100%	52	100%

Табела број 4.4.53. Акредитованост програма стручног усавршавања које су наставници обухваћени истраживање похађали у периоду између 2011. и 2016. године

Учитељи се чешће од наставника ликовне културе опредељују да учествују у програмима стручног усавршавања који су акредитовани.

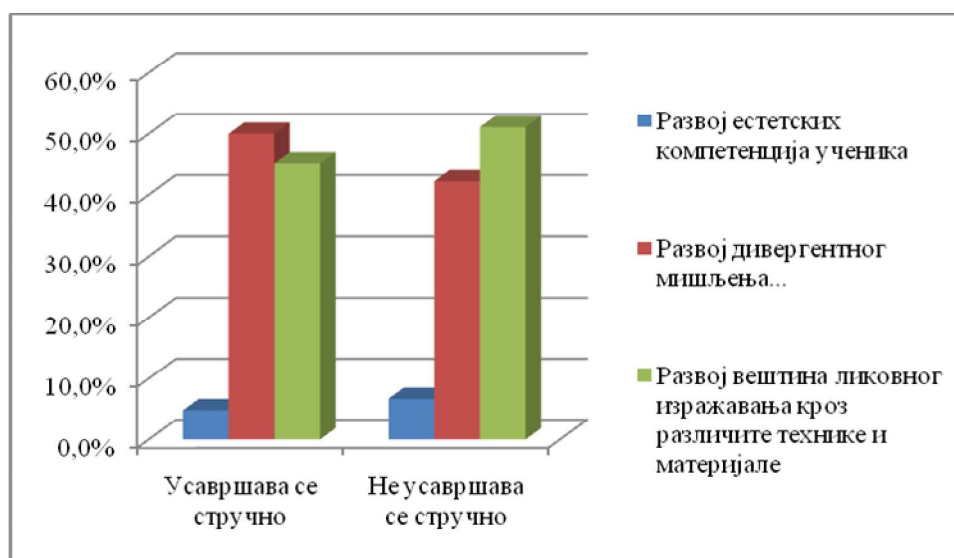
a) *Наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу*

Питање у Упитнику број 10:

Који је по Вашем мишљењу примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Развој естетских компетенција ученика; научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове	2	4.8%	3	6.7%	5	5.7%
Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима	21	50.0%	19	42.2%	40	46.0%
Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале	19	45.2%	23	51.1%	42	48.3%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.54. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.14. Мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(2)=0.578$, $p=0.749$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о примарном задатку ликовног васпитања и образовања.

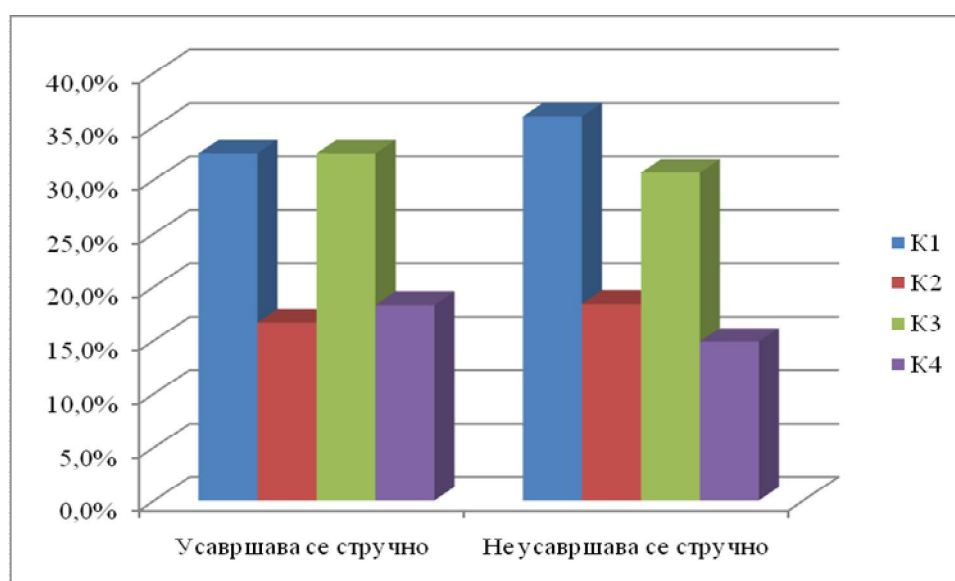
Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање не утиче на мишљење наставника о примарном циљу и задатку ликовног васпитања и образовања. Без обзира на то да ли се стручно усавршавају, наставници готово подједнако изјављују да је примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима и Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале.

Питање у Упитнику број 11:

Наведите које су по Вашем мишљењу најважније опште и специфичне компетенције наставника важне за рад у области ликовног васпитања и образовања.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
К1	39	32.5%	41	36.0%	80	34.2%
К2	20	16.7%	21	18.4%	41	17.5%
К3	39	32.5%	35	30.7%	74	31.6%
К4	22	18.3%	17	14.9%	39	16.7%
Укупно	120	100%	114	100%	234	100%

Табела број 4.4.55. Мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.15. Мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-квадрат теста, $\chi(3)=0.778$, $p=0.855$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о најважнијим компетенцијама наставника важних за рад у области ликовног образовања.

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да стручно усавршавање не утиче на мишљење наставника о компетенцијама важним за рад у области ликовног васпитања и образовања. Наставници препознају важност свих компетенција без обзира на то да ли се стручно усавршавају. Код обе групе испитаника нешто више се као важне издвајају Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе (К1), као и Компетенције за подршку развоју личности ученика (К3).

б) Наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)

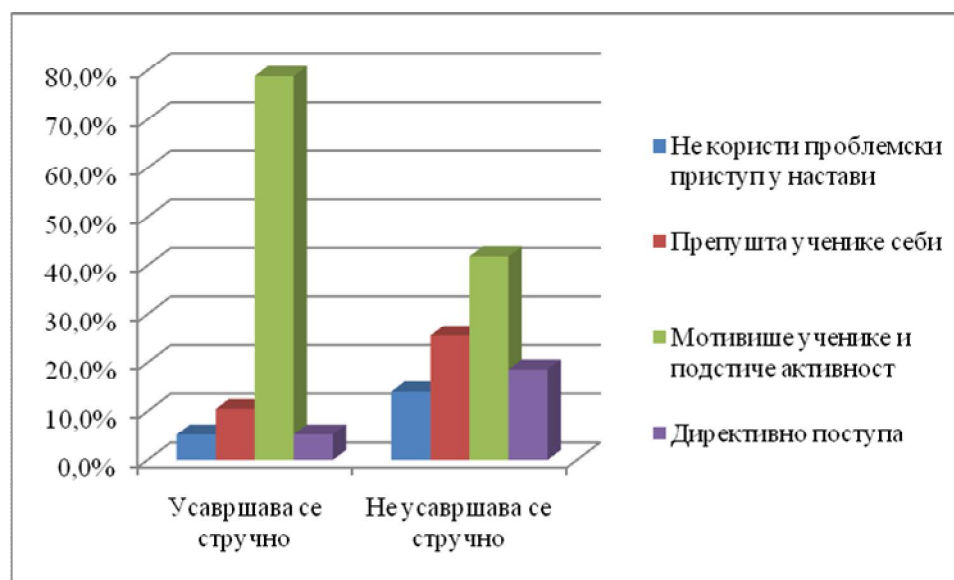
Питање у Упитнику број 12:

Опишите на који начин примењујете проблемски приступ у настави

Наставници су имали прилику да сами формулишу свој став о томе да ли и на који начин користе проблемску методу у настави ликовне културе. На основу одговора испитаника који примењују проблемски приступ формиране су три категорије.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Препушта ученике себи	4	11.1%	11	29.7%	15	20.5%
Мотивише ученике и подстиче активност	30	83.3%	18	48.6%	48	65.8%
Директивно поступа	2	5.6%	8	21.6%	10	13.7%
Укупно	36	100%	37	100%	73	100%

Табела број 4.4.5б. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.1б. Начин на који наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(2)=9.855$, $p=0.007$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и начина на који примењују проблемски приступ у настави. Већина испитника која се стручно усавршава наводи да у настави мотивише ученике и подстиче активност. Иако већина испитаника која се стручно не усавршава такође тврди да мотивише ученике и подстиче активност, у овој групи су чешће заступљене и друге две могућности.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање утиче на то како наставници примењују проблемски приступ у настави ликовне културе. Велика већина испитаника која су стручно усавршава приликом примене проблемског приступа мотивише ученике и подстиче их на активност. Ученике у великом броју мотивишу и подстичу на активност и наставници

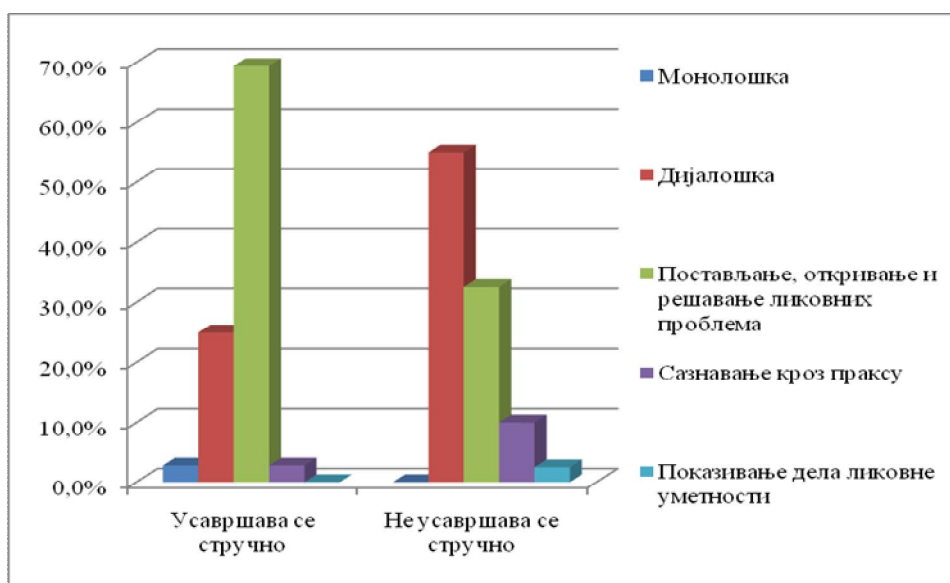
који се стручно не усавршавају, али се међу њиховим одговорима знатно чешће јављају и друге две опције. Проблемски приступ у настави ликовне културе подразумева истраживачки рад ученика, али уз усмеравање наставника у виду мотивисања и подстицања на активност и ангажовање.

Питање у Упитнику број 14:

Заокружите методу и поступак рада који најчешће примењујете у настави ликовне културе.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Монолошка (описивање и објашњавање)	1	2.8%	0	0.0%	1	1.3%
Дијалoшка (разговор и дискусија)	9	25.0%	22	55.0%	31	40.8%
Постављање, откривање и решавање ликовних проблема	25	69.4%	13	32.5%	38	50.0%
Сазнавање кроз праксу	1	2.8%	4	10.0%	5	6.6%
Показивање дела ликовне уметности	0	0.0%	1	2.5%	1	1.3%
Укупно	36	100%	40	100%	76	100%

Табела број 4.4.57. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.17. Методе и поступци рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање

Резултат Фишевог теста, $p=0.003$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и метода које испитаници најчешће примењују у настави ликовне културе. У групи испитаника која се стручно усавршава најзаступљеније је постављање, откривање и решавање проблема, док је у групи испитаника која се стручно не усавршава најчешће коришћена дијалoшка метода.

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да стручно усавршавање утиче на то коју методу и поступак рада наставници најчешће примењују у настави ликовне културе. Наставници који се стручно усавршавају најчешће

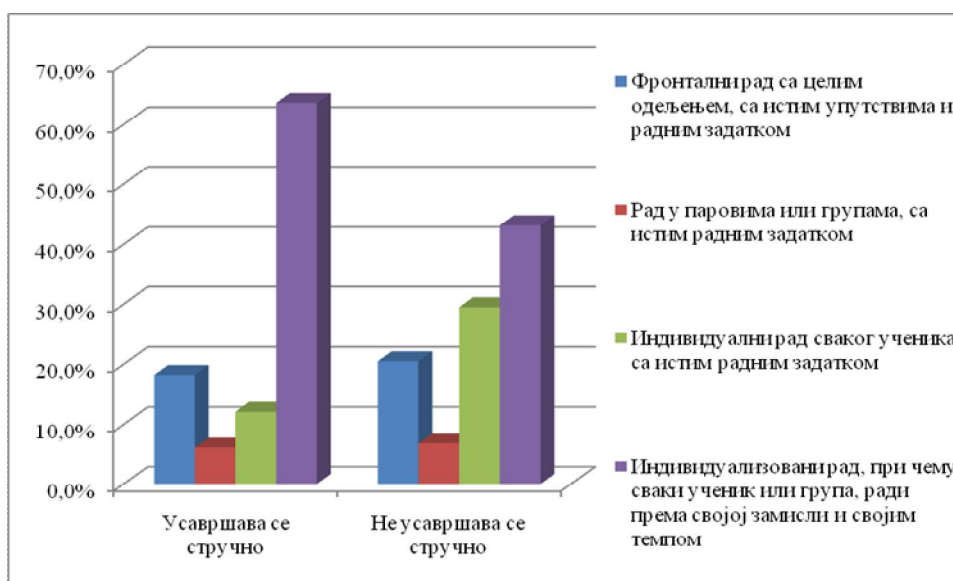
примењују постављање, откривање и решавање проблема, а наставници који се не усавршавају најчешће користе дијалoшку методу. Иако различити садржаји захтевају примену различитих метода, проблемска метода има одлучујућу улогу у подстицању дечјег ликовног стваралаштва, дивергентног мишљења и ангажовања.

Питање у Упитнику број 15:

Доминантни облик рада који примењујете у настави ликовне културе је:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Фронтални рад са целим одељењем, са истим упутствима и радним задатком	6	18.2%	9	20.5%	15	19.5%
Рад у паровима или групама, са истим радним задатком	2	6.1%	3	6.8%	5	6.5%
Индивидуални рад сваког ученика са истим радним задатком	4	12.1%	13	29.5%	17	22.1%
Индивидуализовани рад, при чему сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом	21	63.6%	19	43.2%	40	51.9%
Укупно	33	100%	44	100%	77	100%

Табела број 4.4.58. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.18. Облици рада које наставници најчешће примењују у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-квaдрат теста, $\chi(3)=4.179$, $p=0.243$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и доминантног облика рада који примењују у настави ликовне културе.

Интерпретација резултата: На основу резултата може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то који облик рада наставници најчешће примењују у настави ликовне културе. Највећи број наставника, без обзира на то да ли се стручно усавршавају, примењује индивидуализовани рад при ком сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом, што у највећој мери одговара развоју дечјег ликовног стваралаштва и савременој концепцији ликовног васпитања и образовања.

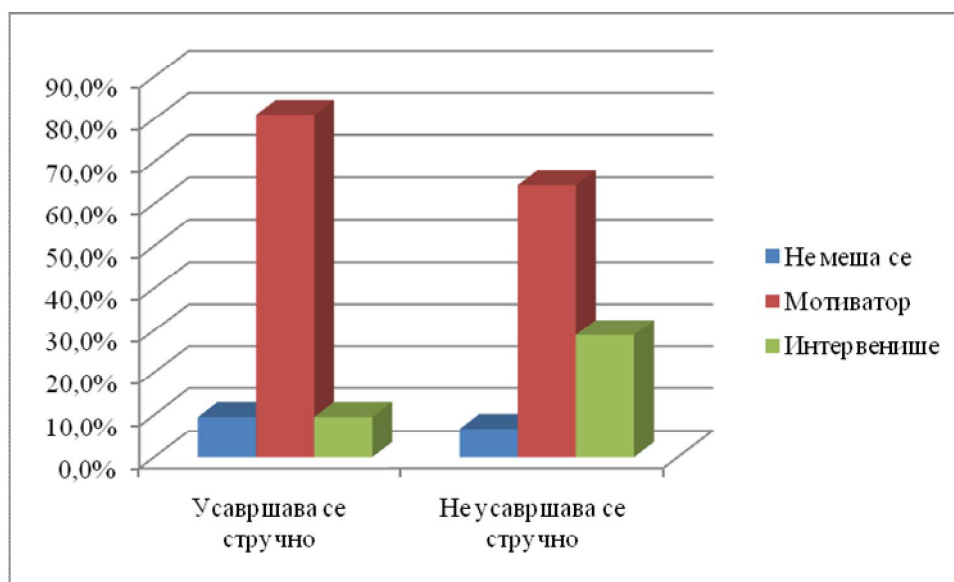
Питање у Упитнику број 27:

Опишите Ваше активности у уводном делу часа ликовне културе.

Како је већ наведено, у питању број 27 испитаници су имали могућност да сами формулишу своје одговоре. Приликом њихове анализе уочило се следеће: наставници се током уводног дела часа не мешају у активности ученика, мотивишу их да учествују у активностима или их ограничавају у активностима. На основу тога формиране су три категорије.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Не меша се	4	9.5%	3	6.7%	7	8.1%
Мотиватор	34	81.0%	29	64.4%	63	72.4%
Интервенише	4	9.5%	13	28.9%	17	19.5%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.59. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.19. Улога наставника у уводном делу часа ликовне културе у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(2)=5.207$, $p=0.074$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и активности које спроводи у уводном делу часа ликовне културе.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање не утиче на активности наставника у уводном делу часа ликовне културе. Велика већина испитаника, без обзира на стручно усавршавање, изјављује да у уводном делу часа мотивише своје ученике на активност.

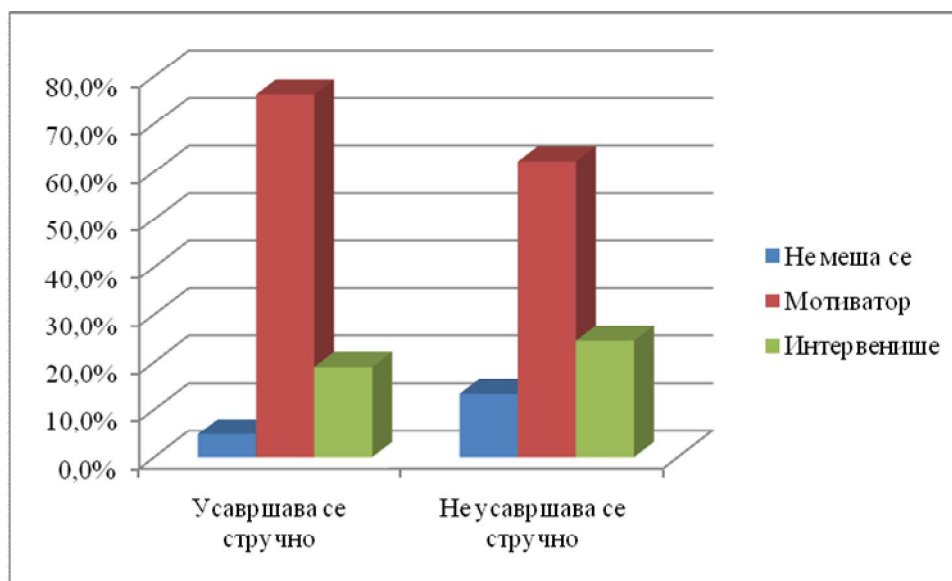
Питање у Упитнику број 28:

Опишите Ваше активности у току часа, након уводног дела.

У питању број 28 испитаници су такође имали могућност да сами формулишу своје мишљење, а њихови одговори су разврстани у складу са категоризацијом примењеном у претходном питању.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Не меша се	2	4.8%	6	13.4%	8	9.2%
Мотиватор	32	76.2%	28	62.2%	60	69.0%
Интервенише	8	19.0%	11	24.4%	19	21.8%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.60. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.20. Улога наставника у току часа ликовне културе након уводног дела у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-квадрат теста, $\chi(2)=2.640$, $p=0.267$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и активности које спроводи током часа ликовне културе, након уводног дела.

Интерпретација резултата: Може се закључити да стручно усавршавање не утиче на активности наставника у току часа ликовне културе, након уводног дела. Велика већина испитаника, и након уводног дела часа наставља да мотивише ученике без обзира на то да ли се стручно усавршавају.

в) Наставник познаје садржаје у односу на матичну област – уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу

Питање у Упитнику број 26:

Да ли модификујете понуђени план и програм?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Не, држим се прецизно плана и програма	11	26.2%	14	31.1%	25	28.7%
Да, флексибилно приступам плану и програму	31	73.8%	31	68.9%	62	71.3%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.61. Начин на који наставници приступају плану и програму за предмет ликовна култура у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=0.257$, $p=0.612$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и модификације понуђеног плана и програма.

Ако да, наведите разлоге за прилагођавања.

Разлози за прилагођавање понуђеног плана и програма су врло разнолики.

Као разлоге за модификовање плана и програма наставници који се стручно усавршавају најчешће наводе потребе, интересовања, расположење и искуство ученика (17.5%), затим индивидуалне карактеристике и способности ученика (15.2%) и специфичности одељења (15.2%). Као разлоге наводе и: тематско планирање и корелацију са другим предметима (13.0%); актуелне теме попут годишњих доба, празника и обележавања важних датума (10.9%); проблеме који настану при решавању неког ликовног задатка (10.9%); личне афинитете и надахнуће наставника (4.3%) и праћење ликовних конкурса и манифестација (4.3%).

Наставници који се стручно не усавршавају модификовање најчешће врше због потреба, интересовања, расположења и искуства ученика (20.0%) и због праћења актуелних тема (20.0%). Нешто ређе као разлоге наводе и праћење ликовних конкурса и манифестација (15.7%), тематско планирање и корелацију са другим предметима (13.3%), као и индивидуалне карактеристике и способности ученика (13.3%). Знатно ређе модификују план и програм због проблема који настану при решавању неког ликовног задатка (4.4%) и због специфичности одељења (2.2%).

Објашњење није дало 6.5% наставника који се стручно усавршавају и 11.1% оних који се не усавршавају.

Интерпретација резултата: Може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то како наставник приступа плану и програму за предмет ликовна култура. Велика већина испитаника плану и програму приступа флексибилно независно од тога да ли се стручно усавршава. Пожељно је да наставник програму приступа критички, те да на стваралачки начин врши извесне корекције. Разлози за прилагођавање плана и програма су бројни. У обе групе испитаника, модификација плана и програма врши се најчешће на основу потреба, интересовања, расположења и искуства ученика, док се код испитаника који се стручно не усавршавају и актуелност тема јавила као чест разлог за прилагођавање.

г) Наставник плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад

Питање у Упитнику број 22:

Да ли у настави користите уџбеник ликовне културе?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Не, не користим уџбеник ликовне културе	7	16.7%	12	26.7%	19	21.8%
Да, користим уџбеник ликовне културе	35	83.3%	33	73.3%	68	78.2%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.62. Коришћење уџбеника у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=1.273$, $p=0.259$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и коришћења уџбеника ликовне културе.

Ако користите, наведите која је вредност одабраног уџбеника.

Како је већ објашњено, на основу одговора испитаника формиране су категорије. Као вредност одабраног уџбеника наставници који се стручно усавршавају најчешће наводе добре репродукције и примере прилагођене ученицима (28.1%), као и добро методички обликоване садржаје који су прилагођени ученицима (21.1%). Знатно ређе као вредности наставници наводе и следеће: уџбеник прати план и програм предмета ликовна култура (7.0%), одобрен је од стране неког органа управљања (7.0%), садржи додатни материјал за рад (3.5%), нуди идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити (3.5%) и садржи јасне и занимљиве задатке за рад (3.5%). По један наставник из ове групе (1.8% од укупног броја одговора) навео је и следеће вредности: уџбеник је у складу је са узрасним карактеристикама ученика, прати га добро осмишљен ЦД, нуди адекватна и свеобухватна теоретска знања и има добар визуелни идентитет.

Наставници који се стручно не усавршавају као вредности одабраног уџбеника такође најчешће наводе добре репродукције и примере прилагођене ученицима (22.0%) и добро методички обликоване садржаје који су прилагођени ученицима (18.0%). Међутим, они на трећем месту издвајају усклађеност уџбеника са узрасним карактеристикама ученика (14.0%). Знатно ређе као вредности наставници наводе и следеће: уџбеник нуди идеје, примере и кораке како се неки ликовни проблем може решити (10.0%), садржи додатни материјал за рад (8.0%) и садржи јасне и занимљиве задатке за рад (4.0%). По један наставник из ове групе (2.0% од укупног броја одговора) навео је и следеће вредности: уџбеник прати план и програм предмета ликовна култура, одобрен је од стране неког органа управљања, ученици уживају користећи га, уџбеник нуди адекватна и свеобухватна теоретска знања и издаје се на језику одређене националне мањине.

Објашњење за одабир одређеног уџбеника није дало чак 19.1% наставника који се стручно усавршавају и 14.0% оних који се не усавршавају.

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то да ли наставници користе уџбеник у настави ликовне културе. Велика већина наставника користи уџбеник ликовне културе независно од тога да ли се стручно усавршава. Уџбеник спада у основна дидактичка средства и пружа смернице у настави ликовне културе, како ученицима тако и наставницима, те не чуди што га велика већина испитаника користи у свом раду. Без обзира на то да ли се испитаници стручно усавршавају или не, они најчешће наводе да одабир уџбеника врше на основу постојања добрих репродукција и примера који су прилагођени ученицима, као и чињенице да су садржаји у њима добро методички обликовани и прилагођени ученицима.

Питање у Упитнику број 23:

Да ли у планирању ликовних активности користите стручну литературу?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Не, не користим стручну литературу	10	23.8%	25	55.6%	35	40.2%
Да, користим стручну литературу	32	76.2%	20	44.4%	52	59.8%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.63. Коришћење стручне литературе у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат Ни-квadrat теста, $\chi(1)=9.105$, $p=0.003$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и коришћења стручне литературе, односно испитаници који се стручно усавршавају чешће користе стручну литературу у планирању ликовних активности.

Ако користите, наведите коју.

Када говоримо о врсти стручне литературе, наставници који се стручно усавршавају најчешће у свом раду користе историје уметности (28.6%) и различите књиге из области уметности попут монографија, енциклопедија или речника (26.4%). Нешто ређе користе књиге из области методике и дидактике (18.4%) и приручнике који иду уз уџбенике ликовне културе (14.3%). Најмање користе различите интернет изворе (8.2%) и научне радове и часописе (4.1%).

Наставници који се стручно не усавршавају најчешће у свом раду користе интернет изворе (27.8%). Потом у једнакој мери (22.2%) користе приручнике за наставнике, књиге из области методике и дидактике и историје уметности. Веома ретко користе научне радове и часописе (5.6%).

Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање утиче на то да ли наставници приликом планирања ликовних активности користе стручну литературу. Наставници који се стручно усавршавају знатно чешће користе стручну литературу у настави ликовне културе. Успешан наставник се може усавршавати на различите начине и у различитим областима, а један од начина може бити и коришћењем стручне литературе. Стручна литература може послужити као инспирација и ослонац у планирању ликовних активности, па можемо рећи да је пожељно да наставници плански и учестало користе ову врсту дидактичких

средстава. Једина очита разлика која се јавља јесте да испитаници који се стручно усавршавају у оквиру додатне литературе наводе да користе монографије, енциклопедије и речнике, док са испитаницима који се стручно не усавршавају то није случај. Такође примећујемо да наставници који се не усавршавају најчешће користе интернет изворе, док их наставници који се усавршавају веома ретко користе.

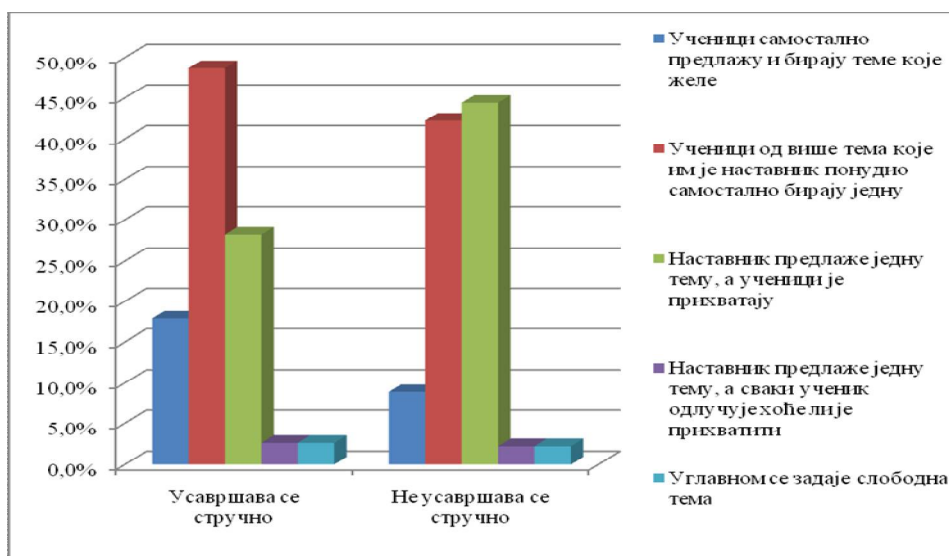
д) Наставник познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати децје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама

Питање у Упитнику број 16:

Како вршите избор и формулисање теме?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Ученици самостално предлажу и бирају теме које желе	7	17.9%	4	8.9%	11	13.1%
Ученици од више тема које им је наставник понудио самостално бирају једну	19	48.7%	19	42.2%	38	45.2%
Наставник предлаже једну тему, а ученици је прихватају	11	28.2%	20	44.4%	31	36.9%
Наставник предлаже једну тему, а сваки ученик одлучује хоће ли је прихватити	1	2.6%	1	2.2%	2	2.4%
Углавном се задаје слободна тема	1	2.6%	1	2.2%	2	2.4%
Укупно	39	100%	45	100%	84	100%

Табела број 4.4.64. Начин на који наставници врше избор и формулисање тема у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.21. Начин на који наставници врше избор и формулисање тема у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi^2(4)=3.018$, $p=0.555$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и начина на који испитаници врше избор и формулисање теме.

Интерпретација резултата: Резултати показују да стручно усавршавање не утиче на то како наставници врше избор и формулисање теме. Највећи број наставника или омогућава ученицима да од више понуђених тема самостално бирају једну, или предлаже једну тему коју ученици прихватају. Може се ипак приметити да наставници који се усавршавају чешће омогућавају ученицима да од више понуђених тема самостално бирају једну, док су код наставника који се не усавршавају подједнако заступљена оба одговора.

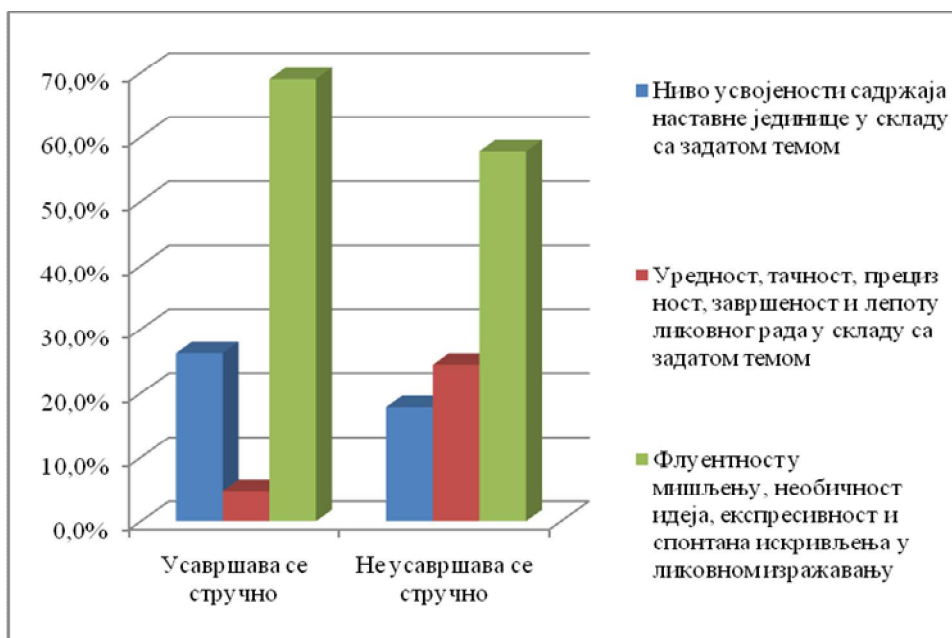
ђ) Наставник зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова

Питање у Упитнику број 18:

Који од критеријума сматрате најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом	11	26.2%	8	17.8%	19	21.8%
Уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом	2	4.8%	11	24.4%	13	14.9%
Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању	29	69.0%	26	57.8%	55	63.3%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.65. Критеријуми на основу којих наставници оцењују ликовне радове ученика у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.22. Критеријуми на основу којих наставници оцењују ликовне радове ученика у односу на стручно усавршавање

Резултат Хи-квадрат теста, $\chi(2)=6.773$, $p=0.034$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и критеријума који сматра најважнијим приликом оцењивања ликовних радова. Односно, разлика је у томе

што испитаници који се стручно усавршавају чешће као критеријум наводе: ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом, док је код испитаника који се стручно не усавршавају присутан извесан број оних који истичу: уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом.

Интерпретација резултата: Већина наставника, без обзира на то да ли се стручно усавршава, као најважнији критеријум приликом оцењивања ученичких радова издваја флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења. Овај критеријум у складу је са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања. Међутим, разлика се може уочити код друга два критеријума: наставници који се усавршавају чешће издвајају ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом, док наставници који се не усавршавају чешће издвајају уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом. Дакле, може се закључити да стручно усавршавање утиче на то које критеријуме наставници сматрају најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика. Може се поставити питање да ли неки од програма стручног усвршавања пропагирају извесни академизам који се огледа у високом вредновању испуњености задатака и усвојености садржаја.

Питање у Упитнику број 25:

Да ли водите педагошку документацију о раду и напредовању ученика као што је:

Дневник за формативно праћење (описна постигнућа ученика)

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
ДА	33	78.6%	29	64.4%	62	71.3%
НЕ	9	21.4%	16	35.6%	25	28.7%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.66. Вођење дневника за формативно праћење као облика педагошке документације у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi(1)=2.117$, $p=0.146$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и вођења дневника, као вида педагошке документације.

Електронски портфолио

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
ДА	5	11.9%	6	13.3%	11	12.6%
НЕ	37	88.1%	39	86.7%	76	87.4%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.67. Вођење електронског портфолија као облика педагошке документације у односу на стручно усавршавање наставника

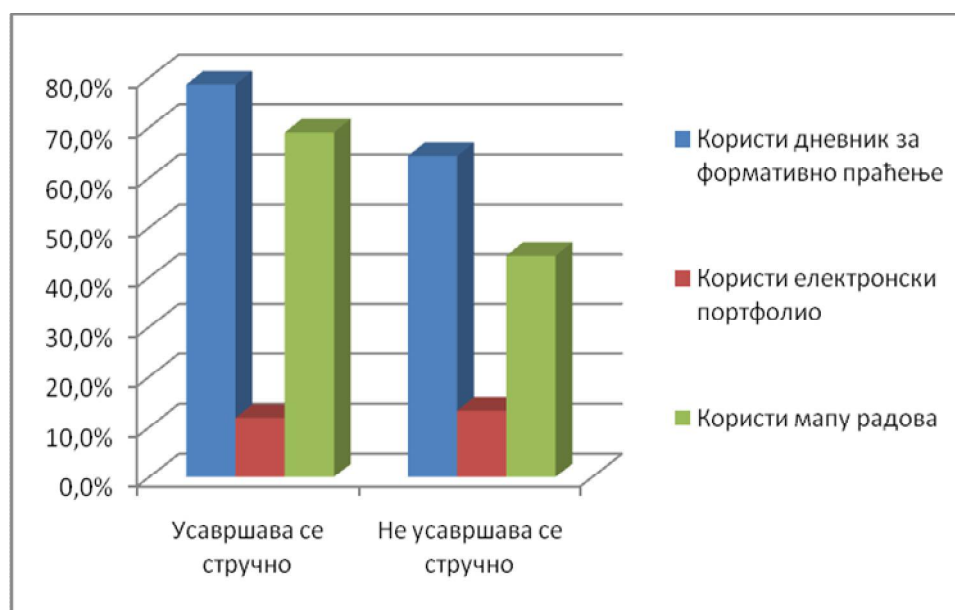
Резултат χ^2 -kvadrat теста, $\chi(1)=0.040$, $p=0.841$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и вођења електронског портфолија, као вида педагошке документације.

Мапа радова

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
ДА	29	69.0%	20	44.4%	49	56.3%
НЕ	13	31.0%	25	55.6%	38	43.7%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.68. Користићење мапе радова као облика педагошке документације у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат Хи-квадрат теста, $\chi(1)=5.345$, $p=0.021$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и коришћења мапе радова, као вида педагошке документације. Односно, испитаници који се стручно усавршавају чешће користе мапе радова.



Графикон број 4.4.23. Облици вођења педагошке документације у односу на стручно усавршавање наставника

Интерпретација резултата: Може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то да ли наставници користе *дневник за формативно праћење* као вид педагошке документације. Обе групе испитаника, без обзира на стручно усавршавање, у великој мери користе дневник за формативно праћење који садржи описна постигнућа ученика. Што се тиче *електронског портфолиа* као вида педагошке документације, ситуација је слична и његова употреба такође не зависи од стручног усавршавања испитаника. Разлика је, међутим, у томе што обе групе испитаника, без обзира на стручно усавршавање, у великој већини не користе овај облик педагошке документације. Што се тиче *мапа радова*, стручно усавршавање утиче на то да ли их испитаници користе. Испитаници који се стручно усавршавају значајно чешће користе овај вид педагошке документације. Мапе радова дају могућност да наставник свеобухватније приступи ученику и сагледа његов ликовни израз и развој. Захваљујући мапама радова наставник је у прилици да направи осврт и евалуира како рад својих ученика, тако и свој.

Питање у Упитнику број 29:

Да ли на крају ликовне активности анализирате оствареност резултата са ученицима?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
НЕ АНАЛИЗИРАМ	1	2.4%	3	6.7%	4	4.6%
АНАЛИЗИРАМ	41	97.6%	42	93.3%	83	95.4%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.69. Анализирање остварености резултата ликовних активности са ученицима у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.910$, $p=0.340$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и анализирања остварености резултата ликовних активности са ученицима.

Начин на који анализирају:

Испитаници који су се изјаснили да на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са ученицима могли су да објасне на који начин то чине. Њихови одговори разврстани су у две категорије.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Афирмативно и уз повратну информацију	30	73.2%	26	63.4%	56	68.3%
Фаворизовањем и истицањем појединих ученика	11	26.8%	15	36.6%	26	31.7%
Укупно	41	100%	41	100%	82	100%

Табела број 4.4.70. Начин анализирања остварености резултата ликовних активности са ученицима у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.901$, $p=0.342$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и начина на који наставници анализирају оствареност резултата ликовне активности са ученицима.

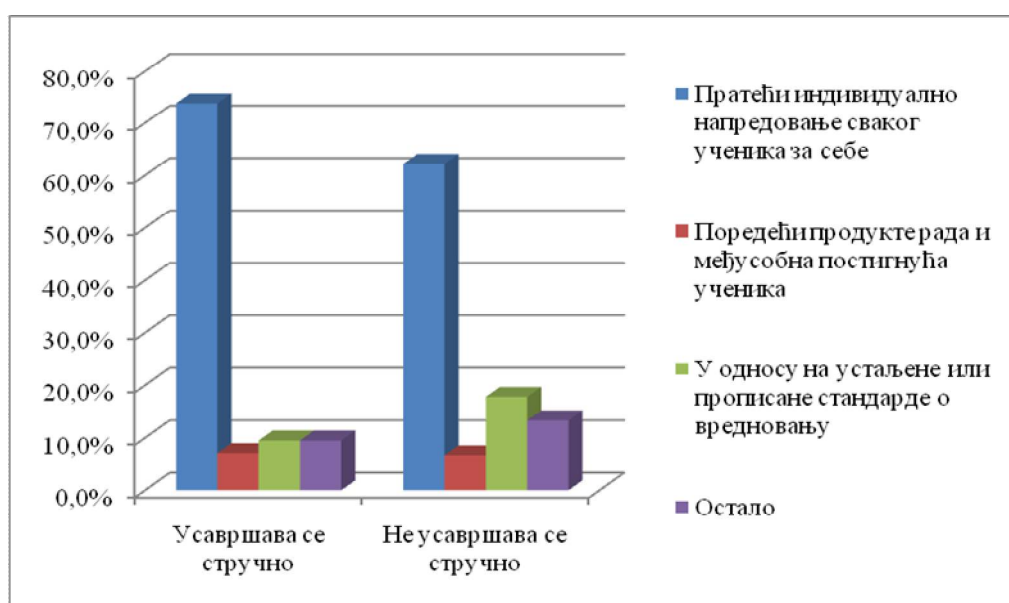
Интерпретација резултата: На основу добијених резултата може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то да ли наставници на крају ликовне активности анализирају оствареност резултата са својим ученицима. Готово сви наставници, без обзира на то да ли се стручно усавршавају, уочавају важност анализирања остварености резултата на крају ликовне активности. Начин на који наставници врше анализу такође не зависи од њиховог стручног усавршавања. Велика већина наставника која се изјаснила да врши анализу чини то афирмативно и уз давање повратне информације што је у складу са савременим тенденцијама у образовању.

Питање у Упитнику број 30:

На који начин вреднујете постигнућа ученика на часовима ликовне културе?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе (недељно, месечно, тромесечно...)	31	73.8%	28	62.2%	59	67.8%
Поредећи продукте рада и међусобна постигнућа ученика	3	7.1%	3	6.7%	6	6.9%
У односу на устаљене или прописане стандарде о вредновању	4	9.5%	8	17.8%	12	13.8%
Остало	4	9.5%	6	13.3%	10	11.5%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.71. Начин на наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.24. Начин на који наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(3)=1.785$, $p=0.618$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и начина на који вреднују постигнуће ученика.

Интерпретација резултата: Може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то како наставници вреднују постигнућа ученика на часовима ликовне културе. Велика већина испитаника, без обзира на то да ли се стручно усавршава, вреднује ученичка постигнућа пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе, што је у складу са хуманистички оријентисаном концепцијом ликовног васпитања и образовања.

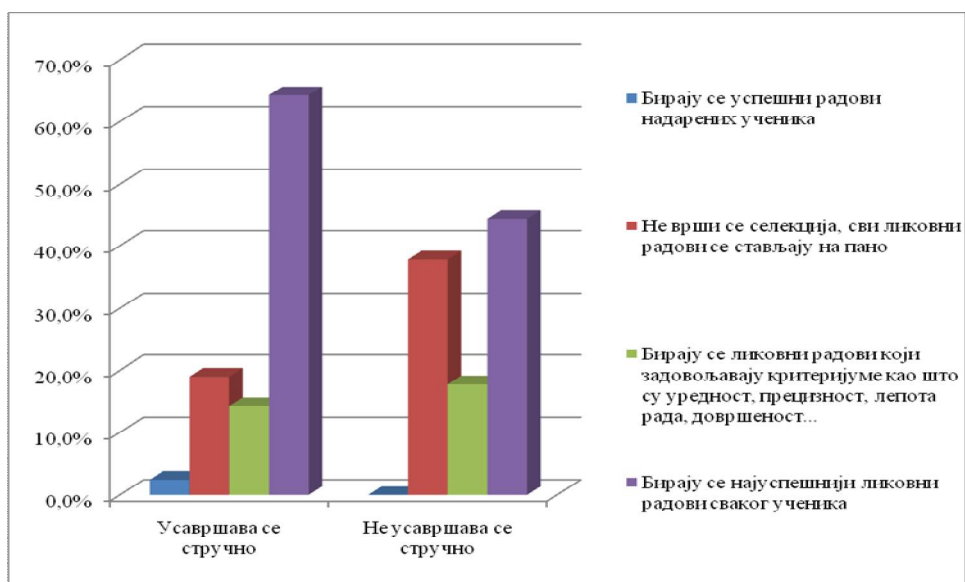
e) *Наставник познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова*

Питање у Упитнику број 19:

Које критеријуме користите при одабиру радова за изложбени пано у учионици или холу школе?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Бирају се успешни радови надарених ученика	1	2.4%	0	0.0%	1	1.1%
Не врши се селекција, сви ликовни радови се стављају на пано	8	19.0%	17	37.8%	25	28.7%
Бирају се ликовни радови који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада, довршеност...	6	14.3%	8	17.8%	14	16.1%
Бирају се најуспешнији ликовни радови сваког ученика	27	64.3%	20	44.4%	47	54.0%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.72. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано у односу на стручно усавршавање



Графикон број 4.4.25. Критеријуми које наставници користе приликом одабира ученичких радова за изложбени пано у односу на стручно усавршавање

Резултат Фишеровог теста, $p=0.107$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и критеријума за одабир радова за изложбени пано.

Интерпретација резултата: Добијени резултати показују да стручно усавршавање не утиче на то које критеријуме наставници користе приликом бирања ученичких радова за изложбени пано у учионици или холу школе. Највећи број наставника за изложбени пано бира најуспешније ликовне радове сваког ученика што на ученике делује подстицајно, указује на вредност њиховог рада и укљученост у колектив. Може се ипак приметити да наставници који се не усавршавају готово у истој мери не врше селекцију, већ на изложбене панове стављају све ликовне радове.

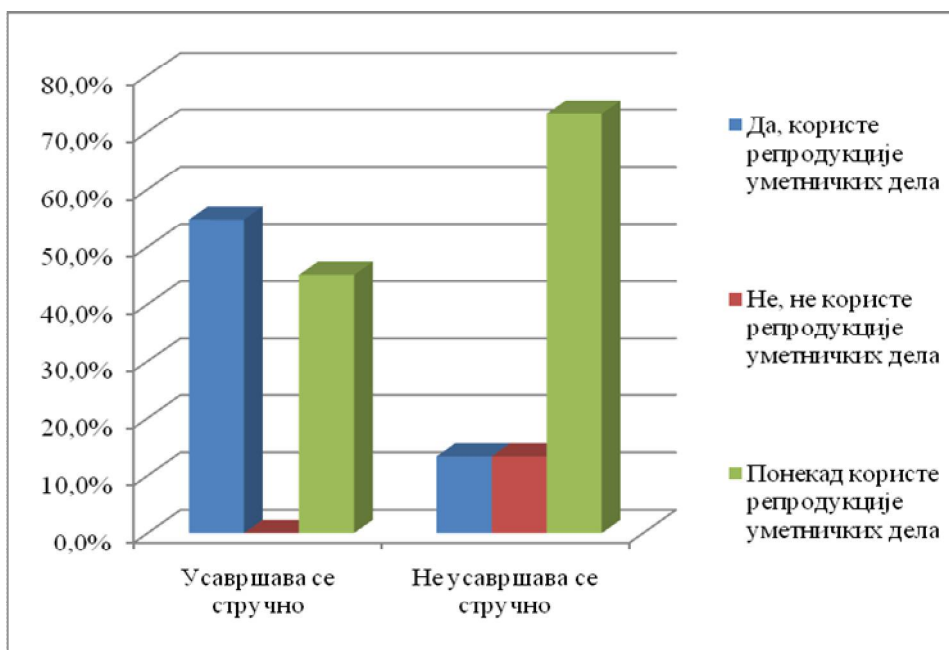
ж) Наставник познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрасним и индивидуалним могућностима ученика)

Питање у Упитнику број 20:

Да ли у настави ликовне културе користите репродукције уметничких дела?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
ДА	23	54.8%	6	13.3%	29	33.3%
НЕ	0	0.0%	6	13.3%	6	6.9%
ПОНЕКАД	19	45.2%	33	73.4%	52	59.8%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.73. Коришћење репродукција уметничких дела у односу на стручно усавршавање наставника



Графикон број 4.4.26. Коришћење репродукција уметничких дела у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат Хи-квадрат теста, $\chi(2)=19.655$, $p=0.000$, показује да постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и коришћења репродукција уметничких дела, односно испитаници који се стручно усавршавају најчешће изјављују да користе репродукције уметничких дела или да то чине понекад, док испитаници који се стручно не усавршавају то најчешће чине понекад.

Интерпретација резултата: Резултати показују да стручно усавршавање утиче на то да ли и у којој мери наставници користе репродукције уметничких дела у настави ликовне културе. Међу испитаницима који се стручно усавршавају подједнак број изјављује да користи репродукције уметничких дела или да то чини понекад, док испитаници који се стручно не усавршавају то најчешће чине понекад. Коришћење остварења ликовних уметника кључно је у неговању дечјег ликовног стваралаштва и може се претпоставити да различити облици стручног усавршавања подстичу овакав приступ.

Питање у Упитнику број 21:

Уколико користите репродукције уметничких дела, наведите критеријуме за њихов одабир.

Како је раније објашњено, испитаницима је остављена могућност да сами наведу критеријуме на основу којих бирају и користе репродукције уметничких дела у настави, а њихови одговори су разврстани по категоријама.

Наставници који се стручно усавршавају најчешће бирају репродукције у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује (46.8%). Бирају и дела која су блиска ученицима (16.8%), као и дела која су репрезентативна (11.7%). Знатно ређе им као критеријум за одабир служи уџбеник (6.5%), подстицајност и инспиративност дела (3.9%), њихова комплексност, слојевитост и јединственост израза (3.9%). Још ређе дела бирају у односу на технику рада (2.6%), у односу на своје личне афинитете (2.6%), у односу на то колико добро описују одређену епоху (2.6%), колико су актуелна и савремена (1.3%) или да ли могу послужити као модела како радови ученика „треба“ да изгледају (1.3%).

Наставници који се стручно не усавршавају такође најчешће бирају репродукције у односу на тему, задатак или ликовни проблем који се обрађује (38.1%). Као други критеријум издвојила се блискост изабраних дела ученицима (19.0%), а као трећи репрезентативност дела (12.7%) и уџбеник (12.7%). Наставници из ове групе репродукције бирају и у односу на: технику рада (6.3%), своје личне афинитете (4.8%), подстицајност и инспиративност дела (3.2%), као и у односу на то колико добро описују одређену епоху (3.2%).

Интерпретација резултата: И испитаници који се стручно усавршавају и они који то не чине одабир репродукција најчешће врше у односу на тему, задатак или ликовни проблем који обрађују са ученицима. Као други критеријум у обе групе издвојила се блискост изабраних дела ученицима, њиховом узрасту, интересовањима или искуству.

з) *Наставник познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају*

Питање у Упитнику број 13:

Које карактеристике дечијег ликовног стваралаштва сматрате да треба посебно неговати?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Искреност	23	10.8%	17	7.9%	40	9.4%
Прецизност и тачност	3	1.4%	3	1.4%	6	1.4%
Оригиналност	40	18.9%	43	20.0%	83	19.4%
Лепоту рада	9	4.2%	6	2.8%	15	3.5%
Флексибилност	22	10.4%	17	7.9%	39	9.1%
Маштовитост	40	18.9%	43	20.0%	83	19.4%
Експресивност	20	9.4%	21	9.8%	41	9.6%
Верност оригиналу	1	0.5%	3	1.4%	4	0.9%
Попуњеност простора	5	2.4%	7	3.3%	12	2.8%
Наративност	5	2.4%	7	3.3%	12	2.8%
Идејну поруку	33	15.6%	33	15.3%	66	15.3%
Уредност	11	5.2%	15	7.0%	26	6.1%
Укупно	212	100%	215	100%	427	100%

Табела број 4.4.74. Карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које наставници сматрају да треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултати за алтернативу под а) искреност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати искреност	23	54.8%	17	37.8%	40	46.0%
Не треба неговати искреност	19	45.2%	28	62.2%	47	54.0%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.75. Опређеност наставника за искреност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=2.523$, $p=0.112$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању искрености.

Резултати за алтернативу под б) прецизност и тачност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати прецизност и тачност	3	7.1%	3	6.7%	6	6.9%
Не треба неговати прецизност и тачност	39	92.9%	42	93.3%	81	93.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.76. Опређеност наставника за прецизност и тачност као карактеристике дечијег ликовног стваралаштва које треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.008$, $p=0.930$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању тачности.

Резултати за алтернативу под в) оригиналност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати оригиналност	40	95.2%	43	95.6%	83	95.4%
Не треба неговати оригиналност	2	4.8%	2	4.4%	4	4.6%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.77. Опредељеност наставника за оригиналност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.005$, $p=0.944$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању оригиналности.

Резултати за алтернативу под г) лепоту рада:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати лепоту рада	9	21.4%	6	13.3%	15	17.2%
Не треба неговати лепоту рада	33	78.6%	39	86.7%	72	82.8%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.78. Опредељеност наставника за лепоту рада као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.998$, $p=0.318$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању лепоте рада.

Резултати за алтернативу под д) флексибилност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати флексибилност	22	52.4%	17	37.8%	39	44.8%
Не треба неговати флексибилност	20	47.6%	28	62.2%	48	55.2%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.79. Опредељеност наставника за флексибилност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=1.171$, $p=0.050$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању флексибилности.

Резултати за алтернативу под ђ) маштовитост:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати маштовитост	40	95.2%	43	95.6%	83	95.4%
Не треба неговати маштовитост	2	4.8%	2	4.4%	4	4.6%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.80. Опредељеност наставника за маштовитост као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.005$, $p=0.944$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању маштовитости.

Резултати за алтернативу под е) експресивност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати експресивност	20	47.6%	21	46.7%	41	47.1%
Не треба неговати експресивност	22	52.4%	24	53.3%	46	52.9%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.81. Опредељеност наставника за експресивност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.008$, $p=0.929$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању експресивности.

Резултати за алтернативу под ж) верност оригиналу:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати верност оригиналу	1	2.4%	3	6.7%	4	4.6%
Не треба неговати верност оригиналу	41	97.6%	42	93.3%	83	95.4%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.82. Опредељеност наставника за верност оригиналу као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.910$, $p=0.340$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању верности оригиналу.

Резултати за алтернативу под з) попуњеност простора:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати попуњеност простора	5	11.9%	7	15.6%	12	13.8%
Не треба неговати попуњеност простора	37	88.1%	38	84.4%	75	86.2%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.83. Опредељеност наставника за попуњеност простора као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.244$, $p=0.622$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању попуњености простора.

Резултати за алтернативу под и) наративност:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати наративност	5	11.9%	7	15.6%	12	13.8%
Не треба неговати наративност	37	88.1%	38	84.4%	75	86.2%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.84. Опредељеност наставника за наративност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.244$, $p=0.622$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању наративности.

Резултати за алтернативу под *ј) идејну поруку:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати идејну поруку	33	78.6%	33	73.3%	66	75.9%
Не треба неговати идејну поруку	9	21.4%	12	26.7%	21	24.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.85. Опредељеност наставника за идејну поруку као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.326$, $p=0.568$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању идејне поруке.

Резултати за алтернативу под *к) уредност:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Неговати уредност	11	26.2%	15	33.3%	26	29.9%
Не треба неговати уредност	31	73.8%	30	66.7%	61	70.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.86. Опредељеност наставника за уредност као карактеристику дечијег ликовног стваралаштва коју треба посебно неговати у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.529$, $p=0.467$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и мишљења о неговању уредности.

Интерпретација резултата: Ако се добијени подаци упореде, примећује се да међу испитаницима нема великих разлика у погледу карактеристика дечијег ликовног стваралаштва које негују код својих ученика. Обе групе испитаника, без обзира на то да ли се стручно усавршавају у области ликовне културе, сматрају да су три најбитније карактеристике дечијег ликовног стваралаштва оригиналност, маштовитост и идејна порука. Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и њихове опредељености за особености дечијег ликовног изражавања као што су: *искреност, прецизност и тачност, оригиналност, лепота рада, флексибилност, маштовитост, експресивност, верност оригиналу, попуњеност простора, наративност, идејна порука и уредност.*

Питање у Упитнику број 17:

Набројте шта све планирате и прилагођавате индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе.

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Ликовне технике и материјале	23	25.6%	28	29.2%	51	27.4%
Формат рада	2	2.2%	4	4.2%	6	3.2%
Темпо рада	9	10.0%	13	13.5%	22	11.8%
Теме	11	12.2%	10	10.4%	21	11.3%
Методе и облике рада	7	7.8%	7	7.3%	14	7.5%
Задатке и проблеме	6	6.7%	7	7.3%	13	7.0%
Захтеве	10	11.1%	7	7.3%	17	9.1%
Услове рада	3	3.3%	3	3.1%	6	3.2%
Наставна средства	5	5.6%	5	5.2%	10	5.4%
Програмске садржаје	2	2.2%	7	7.3%	9	4.8%
Начин подршке и приступ ученику	6	6.7%	3	3.1%	9	4.8%
Начин комуникације	4	4.4%	1	1.0%	5	2.7%
Стандарде и критеријуме у оцењивању	2	2.2%	1	1.0%	3	1.6%
Укупно	90	100%	96	100%	186	100%

Табела број 4.4.87. Начини на које наставници врше прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултати за одговор Прилагођавам ликовне технике и материјале:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам ликовне технике и материјале	23	54.8%	28	62.2%	51	58.6%
Не прилагођавам ликовне технике и материјале	19	45.2%	17	37.8%	36	41.4%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.88. Опредељеност наставника да прилагођавају ликовне технике и материјале индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.499$, $p=0.480$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања ликовних техника и материјала.

Резултати за одговор Прилагођавам формат рада:

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам формат рада	2	4.8%	4	8.9%	6	6.9%
Не прилагођавам формат рада	40	95.2%	41	91.15%	81	93.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.89. Опредељеност наставника да прилагођавају формат рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.576$, $p=0.448$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања формата рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам темпо рада:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам темпо рада	9	21.4%	13	28.9%	22	25.3%
Не прилагођавам темпо рада	33	88.6%	32	71.1%	65	74.7%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.90. Опредељеност наставника да прилагођавају темпо рада индивидуалним карактеристикама ученика и стилевима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.640$, $p=0.424$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања темпа рада.

Резултати за одговор *Прилагођавам теме:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам теме	11	26.2%	10	22.2%	21	24.1%
Не прилагођавам теме	31	73.8%	35	77.8%	66	75.9%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.91. Опредељеност наставника да прилагођавају теме индивидуалним карактеристикама ученика и стилевима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.187$, $p=0.666$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања тема.

Резултати за одговор *Методе и облике рада:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам методе и облике рада	7	16.7%	7	15.6%	14	16.1%
Не прилагођавам методе и облике рада	35	83.3%	38	84.4%	73	83.9%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.92. Опредељеност наставника да прилагођавају методе и облике рада индивидуалним карактеристикама ученика и стилевима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.020$, $p=0.888$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања метода и облика рада.

Резултати за одговор *Задатке и проблеме:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам задатке и проблеме	6	14.3%	7	15.6%	13	14.9%
Не прилагођавам задатке и проблеме	36	85.7%	38	84.4%	74	85.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.93. Опредељеност наставника да прилагођавају задатке и проблеме индивидуалним карактеристикама ученика и стилевима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.028$, $p=0.868$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања задатака и проблема.

Резултати за одговор *Захтеве:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам захтеве	10	23.8%	7	15.6%	17	19.5%
Не прилагођавам захтеве	32	76.2%	38	84.4%	70	80.5%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.94. *Опредељеност наставника да прилагођавају захтеве индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.941$, $p=0.332$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања захтева.

Резултати за одговор *Услове рада:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам услове рада	3	7.1%	3	6.7%	6	6.9%
Не прилагођавам услове рада	39	92.9%	42	93.3%	81	93.1%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.95. *Опредељеност наставника да прилагођавају услове рада индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.008$, $p=0.930$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања услова рада.

Резултати за одговор *Наставна средства:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам наставна средства	5	11.9%	5	11.1%	10	11.5%
Не прилагођавам наставна средства	37	88.1%	40	88.9%	77	88.5%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.96. *Опредељеност наставника да прилагођавају наставна средства индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=0.014$, $p=0.908$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања наставних средстава.

Резултати за одговор *Програмске садржаје:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам програмске садржаје	2	4.8%	7	15.6%	9	10.3%
Не прилагођавам програмске садржаје	40	95.2%	38	84.4%	78	89.7%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.97. *Опредељеност наставника да прилагођавају програмске садржаје индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање*

Резултат Ни-kvadrat теста, $\chi(1)=2.729$, $p=0.099$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања програмских садржаја.

Резултати за одговор *Начин подршке и приступ ученику:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам начин подршке и приступ ученику	6	14.3%	3	6.7%	9	10.3%
Не прилагођавам начин подршке и приступ ученику	36	85.7%	42	93.3%	78	89.7%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.98. Опредељеност наставника да прилагођавају начин подршке и приступ индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=1.360$, $p=0.244$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања начина подршке и приступа ученику.

Резултати за одговор *Начин комуникације:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам начин комуникације	4	9.5%	1	2.2%	5	5.7%
Не прилагођавам начин комуникације	38	90.5%	44	97.8%	82	13.8%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.99. Опредељеност наставника да прилагођавају начин комуникације индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=2.138$, $p=0.144$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања начина комуникације.

Резултати за одговор *Стандарде и критеријуме у оцењивању:*

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
Прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	2	4.8%	1	2.2%	3	3.4%
Не прилагођавам стандарде и критеријуме у оцењивању	40	95.2%	44	97.8%	84	96.6%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.100. Опредељеност наставника да прилагођавају стандарде и критеријуме у оцењивању индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у односу на стручно усавршавање

Резултат χ^2 -теста, $\chi^2(1)=0.421$, $p=0.517$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и прилагођавања стандарда и критеријума у оцењивању.

Интерпретација резултата: Ако се добијени подаци упореде, примећује се да међу испитаницима нема великих разлика у погледу начина на који врше прилагођавања индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења. Највећи број испитаника из обе групе навео је да индивидуалним карактеристикама ученика прилагођава ликовне технике и материјале. Резултати показују да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и следећих облика прилагођавања: *ликовних техника и материјала, формата рада, темпа рада, тема, метода и облика рада, задатака и проблема, захтева, услова рада, наставних средстава, програмских садржаја, начина подршке и приступа, начина комуникације и стандарда и критеријума у оцењивању.*

и) Наставник познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима

Питање у Упитнику број 24:

Да ли у настави ликовне културе остварујете корелацију?

Стручно усавршавање	ДА		НЕ		Укупно	
НЕ	1	2.4%	4	8.9%	5	5.7%
ДА	41	97.6%	41	91.1%	82	94.3%
Укупно	42	100%	45	100%	87	100%

Табела број 4.4.101. Остваривање корелације у настави ликовне културе у односу на стручно усавршавање наставника

Резултат Ни-квдрат теста, $\chi(1)=1.699$, $p=0.192$, показује да не постоји статистички значајна повезаност између стручног усавршавања испитаника и остваривања корелације у настави ликовне културе.

Ако остварујете, наведите на који начин.

Одговори које су испитаници дали разврстани су у неколико категорија. Наставници који се стручно усавршавају у највећем броју корелацију остварују са наставним садржајима других предмета (78.0%), а знатно мање са другим врстама уметности (8.0%), са примерима из природе и свакодневног живота (6.0%), са науком и техником (6.0%) или са савременим токовима и актуелним дешавањима (2.0%).

Слично је и са наставницима који се стручно не усавршавају: они такође у највећем броју корелацију остварују са наставним садржајима других предмета (86.8%), а знатно мање са примерима из природе и свакодневног живота (4.4%), са науком и техником (4.4%), са другим врстама уметности (2.2%) или са савременим токовима и актуелним дешавањима (2.2%).

Интерпретација резултата: Може се закључити да стручно усавршавање не утиче на то да ли наставници остварују корелацију у настави ликовне културе. Готово сви наставници, без обзира на то да ли се стручно усавршавају, схватају важност корелације и остварују је са наставним садржајима других предмета.

Сумативна интерпретација резултата: Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе **утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе у **следећим аспектима:** - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави.

Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе **не утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе у **следећим аспектима:** - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област; - познаје критеријуме и поступке за

избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

На основу свих претходно изнетих резултата може се закључити следеће:

Подхипотеза X-4/1 која гласи: Фактор врста иницијаног образовања, односно програми и програмски садржаји иницијалног образовања у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања, не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернатива која одговара закључцима добијеним у хипотези X-3. Како је већ речено, анализа на основу врсте иницијалног образовања еквивалентна је анализи дидактичко-методичке оспособљености у оквиру хипотезе X-3. Закључци до којих се дошло након анализе резултата у хипотези X-3, могу се прихватити и овде.

Подхипотеза X-4/2 која гласи: Фактор радно искуство (године стажа) не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернатива која гласи:

Фактор радно искуство (године стажа) **утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе, и то у **следећим аспектима**: - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају.

С друге стране, фактор радно искуство (године стажа) **не утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе у **следећим аспектима**: - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област; - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

Подхипотеза X-4/3 која гласи: Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе не утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености

наставника у настави ликовне културе; се одбацује, а прихвата се алтернатива која гласи:

Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе **утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе у **следећим аспектима**: - наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; - плански користи различита дидактичка средства попут уџбеника, стручне литературе и опреме за рад; - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави.

Фактор стручно усавршавање у области ликовне културе **не утиче** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе у **следећим аспектима**: - наставник познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу; - познаје садржаје у односу на матичну област; - познаје критеријуме и поступке за избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво, а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечјих ликовних радова; - познаје принципе од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају; - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.

На крају се може донети закључак да се нулта хипотеза **X-4**, која гласи: Фактори као што су: а) врста иницијаног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања; б) радно искуство (године стажа) наставника; в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, **не утичу** на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе; одбацује, а прихвата се алтернативна која гласи: Фактори као што су: а) врста иницијаног образовања наставника, односно програма и програмских садржаја иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања; б) радно искуство (године стажа) наставника; в) стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, **утичу** на разлике у појединим аспектима дидактичко-методичке оспособљености наставника, ставове, методичке приступе и поступке наставника у настави ликовне културе.

Треба напоменути да су неки аспекти дидактичко-методичке оспособљености, на које поменути фактори утичу, сагледавани кроз више питања и да се статистички значајна повезаност није показала у свим резултатима, већ у неким од њих.

На основу добијених резултата може се закључити да фактори као што су врста иницијаног образовања, радно искуство, тј. године стажа и стручно усавршавање наставника у области ликовне културе, утичу на разлике у појединим аспектима дидактичко-методичке оспособљености наставника.

5. ДИСКУСИЈА НАЈВАЖНИЈИХ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНИ РАЗВОЈ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резултати добијени у овом делу истраживања потврдили су претпоставку да је улога наставника у остваривању васпитно-образовних циљева у настави ликовне културе, међу којима је и ликовно-обликовни развој ученика, веома важна. Резултати су недвосмислено показали да фактори као што су: *програма иницијалног образовања наставника, ниво дидактичко-методичке оспособљености наставника и стручно усавршавање наставника у области ликовне културе*, утичу на ликовно-обликовни развој ученика основне школе сагледаван путем модификованог *Теста седам цртежа*. Занимљиво је истаћи да се, за разлику од стручног усавршавања, *радно искуство наставника* није показало као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе. Најважнији резултати до којих се у овом делу истраживања дошло су следећи¹:

- На ликовно-обликовни развој ученика основне школе утиче фактор *програма иницијалног образовања наставника*. Уочена је статистички значајна повезаност између програма иницијалног образовања наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Резултати на модификованом *Тесту седам цртежа* показују да ученици VI разреда, са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе који су иницијално образовање стекли на уметничким факултетима, чешће постижу надпросечне резултате. За разлику од њих, резултати ученика II разреда, са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи који су иницијално образовање стекли на учитељским факултетима или вишим школама за образовање учитеља и наставника, чешће су испод очекиваног просека. Дакле, наставници који су иницијално образовање стекли на уметничким факултетима постижу значајно боље резултате у подстицању ликовно-обликовног развоја ученика основношколског узраста у односу на наставнике који су иницијално образовање стекли на учитељским факултетима.

- Поједини аспекти *дидактичко-методичке оспособљености* наставника такође су се показали као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе. Тако су на модификованом *Тесту седам цртежа* боље резултате постигли ученици чији наставници *познају основне захтеве за моделовање наставног процеса*, те у настави најчешће примењују постављање, откривање и решавање ликовних проблема. Наставници чији су ученици постигли боље резултате *знају и примењују критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова*, што је приметно у коришћењу мапа радова као драгоцен извора података о напредовању ученика. За разлику од наставника чији су ученици постигли слабије

¹ За испитивање повезаности атрибута наставника са ликовно-обликовним развојем ученика коришћени су подаци за десет наставника који су програм наставе ликовне културе реализовали са ученицима из узорка. Стабилност добијених резултата могла би се проверити понављањем истраживања на већем узорку.

резултате, они редовно користе репродукције уметничких дела, тј. *познају и компетентно примењују уметничка дела у настави*. Боље резултате постигли су ученици чији наставници *познају принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза*, те посебно цене искреност у дечијем ликовном изражавању. Они такође *познају начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима*, те корелацију не остварују само са наставним садржајима других предмета, већ и са примерима из природе и свакодневног живота².

• ***Стручно усавршавање наставника у области ликовне културе*** се такође показало као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика основне школе. Уочена је статистички значајна повезаност између стручног усавршавања наставника и ликовно-обликовног развоја ученика. Резултати на модификованом *Тесту седам цртежа* показују да ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници који се стручно усавршавају, постижу статистички значајно више резултате у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници који се стручно не усавршавају. Дакле, наставници који се континуирано стручно усавршавају постижу значајно боље резултате у подстицању ликовно-обликовног развоја ученика основношколског узраста у односу на наставнике који се стручно не усавршавају. Ово истраживање у извесном смислу указује на важност континуираног стручног усавршавања наставника, бар када је у питању ликовно васпитање и образовање у основним школама. Овим се потврђује да целовит развој професионалних компетенција не престаје са завршетком формалног образовања, већ подразумева континуирано стручно усавршавање током читаве професионалне каријере.

На крају, важно је рећи да су ученици изложени и бројним другим утицајима, те да развој ликовног стваралаштва није искључиво последица систематског утицаја наставника. Стога су анализирани и неки од фактора за које је познато да утичу на општи развој деце, па се пошло од претпоставке да ће утицати и на ликовно-обликовни развој ученика основношколског узраста. Тако се ***пол ученика*** није показао као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика. С друге стране, ***узраст ученика*** се показао као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика, при чему су боље резултате на модификованом *Тесту седам цртежа* постигли ученици узраста од 11 до 14 година који похађају VI разред, у односу на ученике узраста 7 и 8 година који похађају II разред. ***Образовни ниво родитеља ученика*** се такође показао као фактор који утиче на ликовно-обликовни развој ученика сагледаван путем модификованог *Теста седам цртежа*. Добијени резултати указују на потребу да се у неком од наредних истраживања сваком од наведених фактора посвети посебна пажња, за шта је потребно укључивање стручњака из других дисциплина, посебно из области психологије, социологије и педагогије.

² Неки од аспеката дидактичко-методичке оспособљености наставника, за које се показало да утичу на ликовно-обликовни развој ученика, сагледавани су кроз више питања, а статистички значајна повезаност није се показала у свим резултатима, већ у неким од њих

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ ЛИКОВНО-ОБЛИКОВНОГ РАЗВОЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резултати анализе ликовно-обликовног развоја ученика основне школе недвосмислено су показали разлике између два узорка, односно између ученика II разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи и ученика VI разреда са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе. Статистички значајна разлика јавила се у свим аспектима ликовно-обликовног развоја који су процењивани модификованим *Тестом седам цртежа*, као што су ниво: *креативног (дивергентног) мишљења, визуелног мишљења, визуелног памћења, креативне продукције, визуелног опажања и транспозиције елемената уметничког дела, визуелног опажања и визуелне маште*, а у корист ученика VI разреда са којима наставници ликовне културе остварују програм наставе ликовне културе. У складу с тим уочена је статистички значајна разлика у ликовно-обликовном развоју у целости у корист ученика VI разреда. У овом делу истраживања уочене су специфичне одлике и идентификоване разлике у ликовном изразу две популације, а односе се на следеће³:

- Када је реч о *креативном мишљењу*, радови ученика VI разреда најчешће показују задовољавајућ ниво ликовне осетљивости - слободни су, али уз приметне разлике у степену оригиналности решења. Присутан је снажан доживљај, али избор мотива и ликовних елемената није увек доследно спроведен. С друге стране, на радовима ученика II разреда приметан је недостак ликовне осетљивости и експресивности. Примећује се да композициона решења ученика VI разреда најчешће одговарају узрасним особеностима - равнотежа се постиже асиметријом, а елементи су међусобно повезани и чине јединствену целину. Иако су композициона решења ученика II разреда најчешће задовољавајућа, однос маса и колорит су недоречени и неуравнотежени. У ликовним радовима ученика VI разреда примећује се позитиван ликовни утицај и аутентична ликовна поетика подржана од стране наставника. Карактеристична особеност која се као тренд појављује код овог узорка јесте изражен лиски приступ, често уз јаку интроспекцију и приказ осећања у обради различитих тема и мотива. Ликовни утицај се код ученика II разреда често огледа у елементима копистике, кича, шабломнизма, стереотипија или форсираног натурализма нетипичног за дечији ликовни израз. Њима су блиске теме које су у вези са њиховим свакодневним искуством и интересовањима, док је избор мотива и ликовних елемената хетероген. Оно што се, међутим, примећује у радовима обе групе испитаника јесте јак утицај медија, анимираних јунака, видео игара, стрипова и реклама, као и честа употреба готових знакова и симбола.

- Када је реч о *визуелном мишљењу*, на радовима ученика VI разреда уочава се богатство детаља и њихова усклађеност са целином, релативна сигурност у техничкој реализацији мотива, као и изражена способност замишљања одређене ситуације. Ученици вешто визуелизују своје идеје усклађујући их са формом и дајући им виши ниво значења. Радове ученика II разреда такође карактерише богатство и усклађеност

³ Радови ученика анализирани су у складу са специфичностима ликовног развоја сваке од узрасних група.

детаља, али и недостатак тачности и јасноће у њиховом описивању, те слабија способност замишљања одређене ситуације и недостатак метафорике. Оно што је заједничко у великом броју радовима обе групе испитаника јесте наглашена наративност - ученици често веома живописно приказују радње, појаве или међуљудске интеракције.

- Када је реч о **визуелном памћењу**, код обе групе испитаника простор је у целости добро постављен и у складу са узрасним специфичностима. Међутим, ученици II разреда знатно чешће на својим радовима просторну равнотежу постижу симетријом, за разлику од ученика VI разреда који се пре одлучују за асиметричну композицију. Иако су често код обе групе фигуре приказане релативно круто и неуверљиво, код ученика VI разреда су обогачене детаљима који им дају извесну динамичност, док се код ученика II разреда знатно чешће наилази на цртеже фигура који су испод узрасних карактеристика. Код велике већине ученика обе групе препознаје се емоционални однос према теми која је блиска њиховом свакодневном искуству, а разлике се чешће јављају у погледу усклађености елемената и композиционе целине.

- Када је реч о **креативној продукцији**, ученици VI разреда на својим радовима показују задовољавајућ ниво декоративне осетљивости, поседују одговарајућа знања о орнаментици и схватају изражајне могућности ликовних елемената у грађењу декоративног мотива. За разлику од њих, ученици II разреда показују нешто нижи ниво декоративне осетљивости – у њиховим радовима чешће се препознају стереотипни мотиви и елементи копистике, као и непостојање знања о орнаментици у мери у којој се то очекује од ученика првог образовног циклуса у односу на циљеве наставног предмета ликовна култура.

- Када је реч о **визуелном опажању и транспозицији елемената уметничког дела**, у радовима ученика VI разреда усклађене су пропорције и постигнут дух облика и мотива. У погледу осетљивости на боју уочене су веће разлике унутар групе – сусрећу се радови изузетно рафинираног и живописног колорита, али и они сировог и насумично бираног. С друге стране, у радовима ученика II разреда често је изгубљен карактер облика, а површине су колорисане без свесне употребе боје и недовољно дефинисане. Приликом анализе интерпретације контекста уметничког дела, код ученика VI разреда су уочене велике варијације – од радова аутентичне ликовне поетике подржане од стране наставника, до радова неаутентичног и несигурног израза. Иако се на радовима ученика II разреда сусрећу нека веома маштовита решења, на великом броју радова ученици нису успели да транспонују елементе уметничког дела и да их интерпретирају на аутентичан начин.

- Када је реч о **визуелном опажању**, у радовима ученика VI разреда препознаје се добра опсервација пропорција и боја, присутне су назнаке пластичности и просторних планова, а елементи су најчешће добро смештени у формат. С друге стране, иако ученици II разреда добро опажају пропорције, у цртежу често не достижу карактер облика, а утисак просторности остаје неуверљив. Унутар ове групе веома је изражен варијабилитет, па се сусрећу и веома уверљиви и експресивни радови са монументално приказаним облицима.

- Када је реч о **визуелној машти**, радови ученика VI разреда често остављају утисак маштовитости који је појачан необичним композиционим односима, али уз недовољно богатство елемената. Општи је утисак да су радови ученика најчешће

наративни и приказују фигуре које су у покрету или комуницирају, али постоје и они са наглашеном симболиком или лирским осећањима. Цртеж и боја су најчешће коришћена изражајна средства, а запажа се и јак утицај илустрација и анимације. Ученици су у целости успели да препознају и изразе идеју књижевног текста, те да литерарни доживљај транспонују на ликовни језик. У радовима ученика II разреда ређе се сусрећу необични облици и боје, композиција је сиромашнија у елементима, а мотиви стереотипни без контекста и изражајности. Неретко се појављују елементи копијистике и стереотипије који указују на недовољну емоционалну повезаност ученика са књижевним текстом.

На крају, ако се ликовни радови ученика сагледају у целости, могу се уочити неке опште карактеристике. Међу ликовним радовима ученика, са којима програмске садржаје остварују учитељи, уочава се велика сличност. Ово упућује на то да се ученици поводе за готовим решењима, стереотипним мотивима или елементима копијистике. Такође се примећује да ученици недовољно користе изражајне могућности материјала, а радови често остављају утисак површне композиционе решености. Међу ликовним радовима ученика, са којима програмске садржаје остварују наставници ликовне културе, ређе се примећује присуство шаблонизма, а чешће аутентичност и оригиналност израза. Употреба ликовних техника и материјала је разноврснија и експресивнија, а композициона решења су смелија и слободнија. Добијени резултати могу имати шири методички значај, те послужити као полазиште за унапређивање методике ликовног васпитања и образовања као научне дисциплине и праксе.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резултати анализе дидактичко-методичке оспособљености наставника у области ликовног васпитања и образовања недвосмислено су показали разлике између два узорка, односно између учитеља и наставника ликовне културе. Разлике су идентификоване путем *Упитника за учитеље и наставнике ликовне културе*, а јавиле су се у погледу њихових методичких приступа, ставова и поступака у настави ликовне културе, а у корист наставника ликовне културе.

У одређеним аспектима дидактичко-методичке оспособљености нису уочене статистички значајне разлике између учитеља и наставника ликовне културе, као што су: *познавање садржаја у односу на матичну област; планско коришћење различитих дидактичких средстава; познавање критеријума и поступака за избор тема којима ће подстицати дечје ликовно стваралаштво; познавање начина прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима.*

Статистички значајне разлике јавиле су се у следећим аспектима: *познавање значаја и улоге ликовног васпитања и образовања и наставе ликовне културе, као и наставникове улоге и задатака у том процесу; познавање основних захтева за моделовање наставног процеса; познавање критеријума за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова; познавање естетске, дидактичке и васпитне*

функције и намене изложби дечијих ликовних радова; познавање и примена уметничких дела у настави; познавање принципа од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза⁴. У овом делу истраживања идентификоване су одређене разлике између учитеља и наставника ликовне културе, а односе се на следеће:

- Наставници ликовне културе, за разлику од учитеља, у већој мери **препознају значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу**. У складу с тим, они већином као примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања истичу *развој дивергентног мишљења и способност комуникације ликовним језиком*, док учитељи у први план стављају ликовне технике и материјале као примаран циљ.

- Такође, наставници ликовне културе у нешто већој мери **познају основне захтеве за моделовање наставног процеса**. Иако и једни и други истичу значај сопствене улоге као мотиватора, наставници ликовне културе у већој мери *подстичу ученике на активност уз партнерски и подржавајући однос*, док су учитељи показали већу наклоност ка директивном вођењу часа и давању инструкција и процедура.

- Наставници ликовне културе у већем броју **знају и примењују критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова**, што је посебно приметно у *коришћењу мапа радова као вида педагошке документације* и извора података који омогућавају свеобухватнији приступ ученику, евалуацију и праћење постигнућа у складу са образовним исходима.

- Иако и учитељи и наставници ликовне културе у великој мери **познају естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова**, наставници ликовне културе процесу одабира ученичких радова приступају другачије од учитеља. За разлику од учитеља, који најчешће не врше квалитативну селекцију радова, наставници ликовне културе *за изложбене паное бирају најуспешније ликовне радове сваког ученика* понаособ. На овај начин промовише се рад сваког ученика у складу са његовим максималним постигнућима.

- И учитељи и наставници ликовне културе **познају и компетентно примењују уметничка дела у настави**, али их за разлику од учитеља, наставници ликовне културе *користе редовно и систематично*. Они уметничка дела у настави ликовне културе користе у функцији дидактичког средства, као пример за учење и поучавање, естетско процењивање, развој критичког мишљења и стицање опште визуелне културе.

- Наставници ликовне културе су далеко више **упознати са принципима од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза**, те на ученичким радовима више од учитеља цене *искреност и флексибилност*. За разлику од њих учитељи чешће у први план стављају уредност као једну од важних особености дечијег ликовног стваралаштва, што се противи природи стваралачког процеса.

На крају треба још приметити да су питања, у којима се нису појавиле статистички значајне разлике, често заснована на општим поставкама из области

⁴ Треба напоменути да су неки од аспеката у којима се уочила разлика, сагледавани кроз више питања и да се статистички значајна разлика није показала у свим резултатима, већ у неким од њих.

педагогије и методике васпитно-образовног рада. Статистички значајне разлике јавиле су се у питањима која се баве специфичностима у области ликовне културе и методике ликовног васпитања и образовања. Уколико се одговори испитаника покушају сагледати у целости, стиче се утисак да је учитељима у већој мери потребна додатна подршка у домену знања из ликовне уметности и ликовно-уметничке праксе. Такође се примећује да је и учитељима и наставницима ликовне културе неретко потребна подршка у дидактичко-методичким питањима савремене наставе. Ово указује да значајно место у процесу образовања наставника који остварују програмске циљеве и задатке предмета ликовна култура треба да заузима методика ликовног васпитања и образовања.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ УТИЦАЈА РАЗЛИЧИТИХ ФАКТОРА НА НИВО ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ ОСПОСОБЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ У ОБЛАСТИ ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резултати добијени у овом делу истраживања потврдили су претпоставку да на дидактичко-методичку оспособљеност наставника у области ликовног васпитања и образовања утиче више фактора. Резултати су недвосмислено показали да фактори као што су: *врста иницијаног образовања наставника (односно програми и програмски садржаји иницијалног образовања учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе и области методике ликовног васпитања и образовања), радно искуство (односно године стажа) и стручно усавршавање наставника у области ликовне културе*, утичу на разлике у појединим аспектима дидактичко-методичке оспособљености наставника, тј. на њихове методичке приступе, ставове и поступке у настави ликовне културе⁵. Најважнији резултати до којих се дошло у овом делу истраживања су следећи:

- Фактор *врста иницијаног образовања* утиче на поједине аспекте дидактичко-методичке оспособљености наставника, односно на његове ставове, методичке приступе и поступке у настави ликовне културе што је потврђено у делу истраживања посвећеном наставничким компетенцијама.

- Фактор *радno искуство (године стажа)* утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе. Статистички значајне разлике су се појавиле само у погледу три аспекта дидактичко-методичке оспособљености, при чему треба нагласити да се одговори ни једне групе испитаника нису издвојили као посебно блиски савременој концепцији ликовног васпитања и образовања. Извесне разлике су се јавиле у погледу *познавања основних захтева за моделовање наставног процеса* - наставници са радним стажом 26-40 година издвојили су се доминантном употребом проблемске методе. Разлике су се

⁵ И овде треба напоменути да су неки од аспеката дидактичко-методичке оспособљености, на које поменути фактори утичу, сагледавани кроз више питања и да се статистички значајна повезаност није показала у свим резултатима, већ у неким од њих.

јавиле и у погледу *критеријума за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова* - наставници са радним стажом 26-40 година чешће користе електронски портфолио као вид вођења педагошке документације, а приликом вредновања неретко пореде продукте рада и међусобна постигнућа ученика, док наставници са радним стажом 11-25 година често врше вредновање у односу на устаљене или прописане стандарде или сопствене критеријуме. Извесне разлике се могу уочити и у погледу *познавања принципа од којих се полази у неговању дечјег ликовног израза* – тако наставници са радним стажом 0-10 и 26-40 година чешће прилагођавају формат рада и програмске садржаје, док наставници са радним стажом 11-25 година чешће прилагођавају захтеве.

- Фактор *стручно усавршавање* у области ликовне културе утиче на разлике у нивоу дидактичко-методичке оспособљености наставника у настави ликовне културе. Статистички значајне разлике су се појавиле у погледу четири аспекта дидактичко-методичке оспособљености, и то: *наставник познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса; наставник плански користи различита дидактичка средства; наставник зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова и наставник познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави.* У аспектима у којима се разлика јавила, одговори наставника који се стручно усавршавају показали су већу усклађеност са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања. Наставници који се стручно усавршавају у већој мери *познају основне захтеве за моделовање наставног процеса*, те заузимају улогу мотиватора који подстичу ученике на активност, а најчешће употребљавају проблемску методу. Испитаници који се стручно усавршавају чешће *плански користе различита дидактичка средства*, и то посебно стручну литературу. Они у већем броју знају и *примењују критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечјих ликовних радова*, што је посебно приметно у коришћењу мапа радова као драгоцених извора података. Наставници који се стручно усавршавају боље познају и *компетентно примењују уметничка дела у настави*, те их, за разлику од оних који се не усавршавају, користе редовно.

На крају, може се рећи да на развој професионалних компетенција наставника који остварују програмске циљеве и задатке предмета ликовна култура утичу различити фактори који заслужују пажњу педагошке јавности. Резултати до којих се дошло отварају бројна питања која се тичу припреме наставног кадра на учитељским и уметничким факултетима, као и важности континуираног стручног усавршавања у матичној области.

6. ЗАКЉУЧЦИ НА ОСНОВУ НАЈВАЖНИЈИХ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Ако се узме у обзир да је напредак друштва у великој мери одређен развојем човекових креативних потенцијала у области уметности, науке и технологије, не чуди што стваралачко изражавање вековима уназад интригира како стручну и научну, тако и ширу јавност. Разматрањем релевантних теоријских поставки и идеја издвојена су два доминантна приступа проблему креативности – први, по ком се креативност детерминише као својство изузетних појединаца способних да друштву подаре нешто ново и од општег значаја; и други, по ком се креативност схвата као урођена особина и потенцијал својствен свим људима. Последњих деценија доминантан постаје социопсихолошки приступ феномену креативности, који у фокус интересовања ставља друштвени контекст, односно улогу друштва, околине и мотивације у неговању стваралаштва (Amabile 1996, Sternberg 2006). Окосницу рада у најширим оквирима чини претпоставка да друштвени услови у великој мери утичу на то да ли ће доћи до очувања и развоја креативних потенцијала које појединац поседује или ће они бити блокирани и угрожени.

Значајну улогу у овом процесу може да заузме васпитно-образовни систем путем којег друштво организовано настоји да пренесе своју културу и да, у складу с тим, код деце и младих развија оне особине и интересовања које сматра пожељним. Савремени васпитно-образовни систем сусреће се са бројним изазовима на пољу неговања и подстицања креативних потенцијала деце и младих. Иако је на овом пољу прикупљена богата научна грађа, остају отворена бројна питања на која је могуће одговорити даљим истраживањима и интердисциплинарним приступом проблему креативности у образовном контексту. Појава опадања креативних способности деце основношколског узраста захтева увек нова истраживања и сагледавања различитих фактора и утицаја. Полазећи од претпоставке да се кроз ликовно изражавање снажно манифестују креативни потенцијали детета, а након разматрања различитих рефлексивних и идеја, закључило се да је допринос ликовног васпитања и образовања развоју стваралаштва и културног идентитета ученика велик и значајан. Међутим, запажено је да актуелна васпитно-образовна пракса не препознаје у довољној мери улогу ликовног васпитања и образовања, као ни наставе ликовне културе, у сложеном процесу еманципације личности појединца (Karlavaris, Barat, Kamenov 1988). Сагледани су бројни фактори који отежавају положај и организацију наставе ликовне културе, као и шире реперкусије које маргинализација овог наставног предмета има на развој личности појединца, али и друштва у целисти. Иако је на овим просторима одавно усвојена хуманистичка концепција ликовног васпитања и образовања (Карлаварис 1960), у пракси се може наићи на различите приступе у остваривању циљева и задатака наставе ликовне културе. У овом сложеном процесу посебно је препозната улога учитеља и наставника ликовне културе, а као полазиште за истраживачки рад послужило је питање: У којој мери њихове наставничке компетенције, ставови и поступци утичу на развој креативног, дивергентног мишљења и ликовног израза ученика основних школа? Спроведеним истраживањем покушала се сагледати вишеслојна улога учитеља и наставника ликовне културе, као и могућности различитих

приступа у процесу развоја како креативних, тако и укупних потенцијала ученика, са циљем интегралног развоја личности у духу основних хуманистичких начела.

У циљу што потпунијег сагледавања улоге наставника, анализиран је и представљен развој схватања о ликовном васпитању и образовању у контексту савремених образовних тенденција. Значај наставе ликовне културе сагледан је у светлу промена које је донела демократизација васпитања и образовања и нов однос између учесника васпитно-образовног процеса (Филиповић 2009). Посебна пажња посвећена је аспектима савремене наставе ликовне културе који подразумевају: *индивидуализацију, интердисциплинарност и тематско планирање*, и употребу *проблемског приступа* (Филиповић 2017). Након разматрања релевантних теоријских поставки и актуелних ставова, представљени су општи принципи од којих се полази у неговању дечијег ликовног стваралаштва, као и поступци којима наставник може подстицати креативне потенцијале ученика у настави ликовне културе. Посебно се издвојила улога наставника и поступци којима подстиче мотивацију ученика на ликовно изражавање, са тежиштем на холистичком приступу који интринзичну и екстринзичну мотивацију за стваралаштво третира као комплементарне појаве (Филиповић, Каменов 2015).

У контексту савремених образовних тенденција којима се истиче важна улога наставника и наставничких компетенција, у овом истраживању су се ближе осветлили они аспекти који се односе на компетенције наставника у области методике ликовног васпитања и образовања. Како се настава ликовне културе истиче својом особеношћу, пошло се од претпоставке да је за њену успешну реализацију учитељима и наставницима ликовне културе потребна специфична комбинација компетенција. Компетенције учитеља и наставника ликовне културе разматране су у контексту њихових разноврсних улога унутар учионице, а у складу са захтевима актуелних *Стандарда компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* (2011). У складу с тим састављена је и предложена листа компетенција потребних учитељима и наставницима ликовне културе за рад у области ликовне културе, а која обухвата: *компетенције планирања, програмирања и управљања наставом; компетенције потребне за успешно руковођење одељењем; комуникационе компетенције; познавање теорије и праксе ликовне културе; познавање психолошких и социолошких аспеката дететове личности, као и специфичности ликовног изражавања у односу на узраст; широко опште образовање и култура, као и дидактичко-методичке компетенције у области ликовне културе*. Посебан нагласак стављен је на анализу дидактичко-методичких компетенцијама учитеља и наставника ликовне културе у области ликовне културе. Узимајући у обзир особености наставе ликовне културе, релевантна истраживања и актуелну васпитно-образовну праксу, дошло се до закључка да је наставник дидактичко-методички оспособљен у области ликовне културе уколико: - *познаје значај и улогу ликовног васпитања и образовања, и наставе ликовне културе, као и сопствену улогу и задатке у том процесу*; - *познаје основне захтеве за моделовање наставног процеса (методе и облике васпитно-образовног рада, артикулацију часа)*; - *познаје садржаје у односу на матичну област (уметничко наслеђе, ликовне технике и материјале, теорију форме и ликовно-уметничку праксу)*; - *плански користи различита дидактичка средства (попут уџбеничка, стручне литературе и опреме за рад)*; - *познаје критеријуме и поступке за*

избор тема којима ће подстицати дечије ликовно стваралаштво (а које су усклађене са узрастом деце, њиховим интересовањима и индивидуалним карактеристикама); - зна и примењује критеријуме за процењивање, вредновање и награђивање дечијих ликовних радова; - познаје естетску, дидактичку и васпитну функцију и намену изложби дечијих ликовних радова; - познаје и компетентно примењује уметничка дела у настави (у складу са репрезентативношћу дела, узрастим и индивидуалним могућностима ученика); - познаје принципе од којих се полази у неговању дечијег ликовног израза (како би могао да примењује поступке који подстичу креативност, а избегао оне који је гуше и ометају); - познаје начине прожимања садржаја ликовног васпитања и образовања са осталим васпитно-образовним садржајима. Наведени аспекти дидактичко-методичке оспособљености послужили су као једно од полазишта на основу ког су постављени циљеви, задаци и основне претпоставке истраживања.

Компетенције наставника у области методике ликовног васпитања и образовања, као и њихова стручна оспособљеност, сагледани су у односу на иницијално образовање које учитељи и наставници ликовне културе стичу на учитељским и уметничким факултетима. Припрема наставног кадра представља широко и значајно истраживачко поље, а овом приликом у фокусу интересовања су се нашле две високошколске институције које обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе – Педагошки факултет и Академија уметности, Универзитета у Новом Саду. Након компарације предмета из области методике ликовног васпитања и образовања, као и предмета из области ликовне културе, утврђене су одређене сличности и разлике у програмима наведених факултета. Компарација је превасходно извршена на основу исхода учења који представљају незаобилазну смерницу приликом конципирања предметних садржаја и студијских програма у високом образовању. Дошло се до закључка да наведени факултети прате савремене тенденције у високом образовању, те у складу с тим конципирају предметне садржаје и студијске програме са дефинисаним циљевима и исходима окренутим ка процесу учења и развоју компетенција. Међутим, уочило се да систем припреме наставног кадра има и извесне недостатке, који се пре свега огледају у следећем: - *студентима Педагошког факултета потребна је додатна подршка у области ликовне културе; - на оба факултета потребно је ојачати позицију предмета из области методике ликовног васпитања и образовања; - исходи који су кључни за стваралачко изражавање нису довољно заступљени, посебно у студијском програму Педагошког факултета; - фаворизује се димензија знања у односу на афективни и психомоторни домен, као и у односу на димензије перцептивних, емоционалних и креативних процеса, посебно у студијском програму Педагошког факултета; - у програмима оба факултета уочава се коришћење извесног броја глагола који не омогућавају јасно дефинисање исхода. Уколико се пође од претпоставке да квалитет рада високошколских институција за образовање наставника најпотпуније презентују образовни исходи које студенти остваре и компетенције које стекну током иницијалног образовања, онда анализа и дефинисање исхода учења треба да заузме значајно место приликом конципирања предметних садржаја, али и студијских програма у целости. Након анализе професионалних компетенција наставника, прегледа истраживања из области исхода учења и извршене компарације, изведени су одређени закључци и дати предлози за подизања квалитета рада факултета који обезбеђују компетенције за рад у области*

ликовне културе. Дошло се до закључка да би иницијално образовање наставника требало заснивати на истраживачком приступу и рефлексивној пракси (Филиповић 2017: 61), те у складу с тим дефинисати исходе учења усмерене на развој креативности и критичког мишљења. Студентима не би требало нудити готова решења, *ready-made solutions*, већ прилика да трагају, да праве и исправљају грешке, да анализирају и решавају проблеме, јер ће само тако бити подстакнути да мисле и изразе сопствену креативност (Kostadinović 2011). Сходно томе, кључне промене требало би да се десе на нивоу исхода учења који би омогућили стицање свеобухватнијег опсега наставничких компетенција. Овоме би допринело: - *јасније дефинисани исходи*; - *сразмерна употреба исхода из свих домена и димензија*; - *као и повећање броја исхода који припадају сложенијим и вишим категоријама и димензијама*. Са овако дефинисаним исходима студент може стасати у истинског „рефлексивног практичара“ који стваралачки промишља свој рад у области наставе ликовне културе, а код својих ученика развија компетенције потребне за индивидуални и друштвени напредак.

Полазећи од проблема истраживања који се примарно односио на утврђивање фактора који утичу на развој дечијег ликовног стваралаштва и испитивање утицаја дидактичко-методичких компетенција, ставова и поступака учитеља и наставника ликовне културе на ликовно-обликовни развој ученика, изведени су значајни закључци, чија ће синтеза бити представљена у наставку:

- Резултати добијени компарацијом студијских програма и програмских садржаја факултета који обезбеђују компетенције за рад у области наставе ликовне културе показали су да постоји разлика у компетенцијама које учитељи и наставници ликовне културе стичу у оквиру иницијалног образовања. Дошло се до закључка да уметнички факултети обезбеђују шири опсег компетенција потребних за рад у области наставе ликовне културе.
- Добијени резултати показали су да на ликовно-обликовни развој ученика утиче иницијално образовање наставника, те да наставници ликовне културе, који су образовање стекли на уметничким факултетима, постижу значајно боље резултате у подстицању ликовно-обликовног развоја ученика основношколског узраста од учитеља, који су иницијално образовање стекли на учитељским факултетима.
- Резултати су такође показали да на ликовно-обликовни развој ученика утичу и поједини аспекти дидактичко-методичке оспособљености наставника. Тако су на модификованом *Тесту седам цртежа* боље резултате постигли ученици чији наставници у појединим аспектима показују виши ниво дидактичко-методичке оспособљености.
- Утврђено је да на ликовно-обликовни развој ученика утиче и стручно усавршавање наставника, те да значајно боље резултате постижу ученици чији се наставници континуирано стручно усавршавају у области ликовне културе.
- Резултати добијени модификованим *Тестом седам цртежа* недвосмислено су показали да постоје разлике у ликовно-обликовном развоју ученика основношколског узраста, те да боље резултате постижу ученици са којима програм наставе ликовне културе остварују наставници ликовне културе у односу на ученике са којима програм наставе ликовне културе остварују учитељи.

- Резултати добијени *Упитником за учитеље и наставнике ликовне културе* показали су да између учитеља и наставника ликовне културе постоји разлика у нивоу дидактичко-методичке оспособљености, али само у појединим аспектима. Међутим, у аспектима у којима се разлика јавила, одговори наставника ликовне културе, односно њихови ставови и поступци, показали су већу усклађеност са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања.
- Како је узорак веома јасно подељен на учитеље који су иницијално образовање стекли на учитељским факултетима и наставнике ликовне културе који су иницијално образовање стекли на уметничким факултетима, потврђено је да врста иницијалног образовања наставника утиче на поједине аспекте његове дидактичко-методичке оспособљености. Стога се може поновити горе изнет закључак да у појединим аспектима одговори наставника ликовне културе показују већу усклађеност са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања.
- Утврђено је да радно искуство, односно године стажа наставника утичу на поједине аспекте дидактичко-методичке оспособљености. Међутим, одговори ни једне групе испитаника нису издвојили као посебно блиски савременој концепцији ликовног васпитања и образовања.
- На крају, резултати су показали да стручно усавршавање наставника у области ликовне културе утиче на поједине аспекте дидактичко-методичке оспособљености. У аспектима у којима се разлика јавила, одговори наставника који се стручно усавршавају показали су већу усклађеност са савременом концепцијом ликовног васпитања и образовања.

Треба имати у виду да су ученици изложени и бројним другим факторима који утичу на ликовно-обликовни развој, као и да значајну улогу у овом процесу играју њихове индивидуалне карактеристике. Дакле, ликовно-обликовни развој није искључиво последица систематског утицаја наставника, те разлике у резултатима не треба тумачити само на основу тога да ли програм наставе ликовне културе са ученицима остварују учитељи или наставници ликовне културе, али је њихов утицај несумњиво значајан.

На основу приказаних кључних резултата и запажања недвосмислено се потврђује мишљење да је улога наставника у остварењу васпитно-образовних циљева у настави ликовне културе, међу којима је и ликовно-обликовни развој ученика, веома важна. Ово истраживање у извесном смислу расветљава утицај наставника као особе која посредује у процесу ликовних активности, бар када је у питању ликовно васпитање и образовање у основним школама. Добијени резултати, интерпретирани у светлу досадашњих теоријских поставки, покрећу бројна питања и могу послужити као полазиште за нова истраживања, како у домену методике ликовног васпитања и образовања, тако и у ширим педагошким оквирима. Ово истраживање отвара низ недоумица и дилема чије решавање захтева укључивање стручњака различитих профила, што може представљати својеврстан истраживачки изазов.

С једне стране, добијени резултати могу бити основа за унапређење васпитно-образовне политике високошколских институција које образују наставни кадар за рад у области наставе ликовне културе у нашој земљи. Мишљења смо да је на учитељским факултетима неопходно ојачати позицију предмета из области ликовне културе, док је

положај и значај предмета из области методике ликовног васпитања и образовања потребно јасније дефинисати како на учитељским, тако и на уметничким факултетима. Међутим, кључне промене требало би да се десе на нивоу исхода учења, чија би модификација и унапређење омогућили студентима да стекну свеобухватнији опсег наставничких компетенција и да спремно закораче у учионицу са идејом очувања стваралаштва као суштинске дететове потребе (Vojvodić, Filipović 2018).

С друге стране, резултати до којих се дошло указују на важност методичког приступа наставника за очување дечијег ликовног израза, те могу послужити као својеврстан путоказ за унапређење савремене методичке праксе. Дошло се до закључка да је у актуелној васпитно-образовној пракси учитељима потребна додатна подршка у области ликовне уметности и ликовно-уметничке праксе, док је подршка у јачању постојећих дидактичко-методичких компетенција у области ликовне културе неретко потребна и учитељима и наставницима ликовне културе. Мишљења смо да напредак у актуелној методичкој пракси не зависи само од квалитета иницијалног образовања наставника, већ и од компетенција које наставници стичу кроз процес континуираног стручног усавршавања. Резултати недвосмислено показују да професионални развој наставника не престаје са завршетком иницијалног образовања, те да се дидактичко-методичка оспособљеност у области ликовне културе може развијати током читавог радног века. Ово упућује на важност развијања што квалитетнијих програма стручног усавршавања у области ликовне културе, али представља и својеврстан путоказ за лично ангажовање наставника на пољу професионалног усавршавања и развоја. Као једно од потенцијалних решења актуелних дилема нуди се и интензивирање међусобне сарадње и размене искустава, ставова, методичких приступа и поступака учитеља и наставника ликовне културе. Такође се отварају питања потребе новог и другачијег приступа стандардизованим листама компетенција које би у обзир узимале специфичности наставног предмета ликовна култура.

Након сумирања досадашњих теоријских поставки, актуелних ставова, добијених резултата и сопствених запажања, може се закључити да је улога учитеља и наставника ликовне културе у развоју ликовног стваралаштва и различитих аспеката личности ученика непроцењива. Веома је важно да наставник буде свестан своје улоге у неговању стваралачког изражавања деце и младих, али је неопходно да ову улогу препозна и васпитно-образовни систем, као и друштво у целисти. Неретко се превелико бремене ставља на наставнике који не могу анулирати негативан утицај средине, нити у потпуности надоместити мањак подстицајних импулса. Заборавља се да је за целовит развој личности и њених стваралачких потенцијала важан интегрисан приступ свих васпитно-образовних чинилаца и делатности. Водеће место у овом сложеном процесу може да заузме ликовно васпитање и образовање, али оно не сме остати усамљено у идеји очувања учениковог активног стваралачког односа према раду и животу. Неопходно је да друштво препозна важност холистичког приступа проблему очувања стваралачких потенцијала деце и младих, те да читав васпитно-образовни систем буде усмерен ка неговању и развоју стваралачког изражавања, а у служби еманципације личности ученика.

7. ЛИТЕРАТУРА

- Adam, S. (2004). *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of learning outcomes at the local, national and international levels*. Edinburgh: United Kingdom Bologna Seminar, Heriot-Watt University
- Aleksander, V. (2007). *Sociologija umetnosti: istraživanje lepih i popularnih formi*. Beograd: Clio
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Boulder, CO, US: Westview Press
- Andevski, M., Budić, S., Gajić, O. (2015). *Profesionalno delovanje u učionici – put ka refleksivnom praktičaru*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Pavlov"
- Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: Cekom books
- Anderman, E. M., Wolters, C. A. (2006). Goals, Values, and Affect: Influences on Student Motivation. in: Alexander, P. A., Winne, P. H. (ed.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 369-385.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., and Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman: New York
- Arnham, R. (1998). *Umetnost i vizuelno opažanje (Psihologija stvaralačkog gledanja)*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Studentski kulturni centar
- Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatere*. Zagreb: Školska knjiga
- Belamarić-Šarčanin, D. (1969). *Razvoj likovnih senzibilitnosti učenika: priručnik za nastavnike likovnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga
- Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (ur.) (1977). *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*. Zagreb: Informator
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio
- Vigotski, L. S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет
- Вилотијевић, М. (2000). Квалитет образовања и школе – кључ за XXI век. *Педагогика*, 38, 2, 107-142.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика – предмет дидактике*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет
- Vojvodić, M., Filipović, S. (2018). Компетенције likovnog pedagoga u svetlu savremene metodičke prakse. u: Zbornik radova sa 10. međunarodne konferencije *Horizonti*, X/10, 169-180.
- Војводић, М. (2015). Утицај ликовног стваралаштва на формирње идентитета код деце и омладине. у: *Уметност и теорија*, Зборник Факултета ликовних уметности, I/2, 64-71.
- Војводић, М. (2015). Утицај ликовног педагога на развој мотивације ученика у ликовном изражавању. у: *Уметност и теорија*, Зборник Факултета ликовних уметности, I/1, 48-57.
- Vojvodić, M. (2013). Uloga pedagoške komunikacije u likovnom vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. u: Zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta – holistički pristup*. Novi Sad: TIMS, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 100-109.
- Вујаклија, М. (1986). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета
- Vučić, L. (1991). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije
- Gajić, O. (2007). *Prilozi metodici vaspitno-obrazovnog rada: diskurs o strategijama obrazovanja i socijalno-pedagoškim temama*. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Gajić, O. Đ. (1999). *Umetnost – moja izabrana stvarnost*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books
- Gibson, M., Larson, M. (2007). Visual Arts and Academic Achievement. *Journal for Learning through the Arts*, 3 (1)

- Glăveanu, V. P., Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. in: *New Ideas in Psychology*, Vol. 34, 12-21.
- Gojков, G. (2006). Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача. у: Gojков, G., Grandiћ, P., Miluћinoviћ, J., Negru, A., Paser, V., Stoјanoviћ, A. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 11-57.
- Gordon, T. (1998). *Како бити успешан наставник*. Београд: Креативни центар
- Grandiћ, P., Miluћinoviћ, J. (2006). Циљеви високог образовања. у: Gojков, G., Grandiћ, P., Miluћinoviћ, J., Negru, A., Paser, V., Stoјanoviћ, A. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 58-70.
- Graovac, R. (1968). *Teorija likovne forme*. Novi Sad: Viša pedagoška škola
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-118.
- Dotran, P. (1962). *Индивидуализована настава*. Сарајево: Издавачко предузеће „Веселин Маслеша“
- Draskoviћ, B. (1998). *Даровити и образовна одисеја: све је почело питањем: Менторски рад – да или не?*. Београд: АБЦ Графика
- Duane, E. J. (1973). *Individualized instruction – programs and materials: selected reading and bibliography*. New Jersey: Education Technology Publications, Englewood Cliffs
- Ђорђевић, J. (2004). Настава као процес поучавања, учења и комуникације. у: Зборник радова *Комуникација и медији у савременој настави*. Јагодина: Педагошки факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Ђорђевић, J. (2002). *Својства наставника и процењивање њиховог рада*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача
- Ђорђевић, J. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет у Београду
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*. 7(2), 185-202.
- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels. преузето са <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>, прочитано 30.4.2018.
- Закон о основама система образовања и васпитања (2017). преузето са <http://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/>, прочитано 10.5.2018.
- Ingliš, H.B., Čempni Ingliš, E. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova*. Београд: Savremena administracija
- INTO (2009). *Creativity and the Arts in the Primary School. Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education 2009*. преузето са <https://www.into.ie/ROI/Publications/CreativityArtsinthePS.pdf>, прочитано 5.5.2018.
- Isen, A. M. (2001). An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues with Practical Implications. *Journal of Consumer Psychology*. 11(2), 75–85.
- Janković, P. (2005). Uloga kurikuluma u razvoju profesionalnih kompetencija učitelja potenciranih reformama obrazovanja. u: Kamenov, E. (ur.). *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 296-311.
- Јанковић, П. (1994). *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*. Нови Сад: Педагошка академија
- Јовановић, Б. (2004). Школовање и усавршавање наставника за рад са даровитим ученицима. у: *Стратегија подстицања даровитости*, Зборник 10. Вршац: Виша школа за образовање васпитача
- Јоксимовић, А. (2009). Иницијално школовање, профил и улога наставника визуелних уметности. у: *Настава и васпитање*, 1, Београд: Педагошко друштво Србије, 74-90.
- Каменов, Е. (2006). *Опита методика васпитно-образовног рада у предшколској установи*. Нови Сад: Драгон
- Каменов, Е. (1997). *Методика 2: методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од 3 до 7 година*. Нови Сад: Одсек за педагогију Филозофског факултета, Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије
- Каменов, Е., Станојевић-Кастори, М., Пантелејева, Ј. В. (1987). *Ликовно обликовање у дечјим вртићима СФРЈ и СССР*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka: Hofbauer p.o.

- Karlavaris, B., Barat, A., Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Karlavaris, B. (1986). *Likovno vaspitanje za 3. razred pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević-Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Karlavaris, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta
- Karlavaris, B. (1965). Estetsko procenjivanje umetničkih dela u nastavi likovnog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*, 5, 292-297.
- Карлаварис, Б. (1960). *Нова концепција ликовног васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије
- Кастори-Станојевић, М. (1984). *Папир-пластика у игри вашег детета*. Горњи Милановац: Дечје новине
- Квашчев, Р., Ђурић, Ђ., Крклјуш, С. (1989). *Способности, особине личности и успех ученика*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Институт за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду
- Кваšчев, Р. (1976). *Психологија стваралаштва*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata
- Kennedy, D., Hyland, Á., Ryan, N. (2007). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. *Journal of the European Higher Education Area, Chapter C - Implementing Bologna in your institution*, C 3.4-1, 1-30.
- Кнежевић, М. (2007). Услови за остварење добре комуникације између ученика и учитеља у васпитно-образовном процесу. у: Јовановић, Б. *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*. Јагодина: Педагошки факултет, Крагујевац: Филилошко-уметнички факултет, 553-559.
- Коковић, Д. (2005). *Пукотине културе*. Нови Сад: Прометеј
- Кокочић, Д. (2004). *Sociologija umetnosti*. Novi Sad: Akademija umetnosti
- Коковић, Д. (1997). *Пукотине културе*. Београд: Просвета
- Кораћ, И. (2013). *Компетенције наставника ликовне културе и могућности њиховог професионалног развоја*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету, Универзитета у Новом Саду
- Kostadinović, D. (2011). The role of the student and teacher in building corporate social responsibility. in: Radovanović, I., Zactona, Z. (Eds.), *Teacher's competences and the learning environment*. Belgrade: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, 144-156.
- Kostović, S. (2006). Компетенције наставника као димензија професионалног развоја наставника – претпоставка педагошког менаџмента. у: *Европске димензије реформе система образовања и васпитања*, Зборник радова са међународног интердисциплинарног научног скупа. Нови Сад: Филозофски факултет, 314-319.
- Kostović, S. (2005). Didaktičke kompetencije nastavnika kao bitan segment kurikularne reforme. у: Kamenov, E. (ur.). *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 312-323.
- Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине
- Kraguljac, M., Karlavaris, B. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi: prećenje eksperimentalnog programa za estetsko procenjivanje u okviru likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija
- Kraguljac, M., (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Krkljuš, S. (1998). *Didaktički disput - Izabrani radovi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Viša škola za obrazovanje vapišača
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Kujundžić, N. (1980). *Homo educator*. Zagreb: Centar za pedagošku izobrazbu i istraživanja Sveučilišta u Zagrebu
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F., Gobbi, M. (Eds.) (2010). *A tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles – Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao: Universided de Deusto
- Lowenfeld, V., Brittain, W.L. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company, London: Collier-Macmillan Limited

- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikator kvaliteta visokog obrazovanja*, doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu, Univerziteta u Novom Sadu
- Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: „Svjetlost“, izdavačko preduzeće
- Mandić, T. (2003). *Komunikologija: psihologija komunikacije*. Beograd: Clio
- Marius-Costel, E. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. in: *Sino-US English Teaching*, 7/9, 24-34.
- Mark, E. (2009). Identitetska izgradnja pojedinca. u: Halpern, K., Ruano-Borbalan, Ž. K. (ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*. Beograd: Clio, 41-50.
- Марковић, М. (2005). Значај развијања културе слушања у васпитно-образовном раду. у: Грандић, Р. (ур.). *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*. 37(2), 107-114.
- Митровић, Д. (1982). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије
- Mitrović, M. (1974). *Forma i oblikovanje*. Beograd: Viša pedagoška škola
- NAEA Commission on Research in Art Education & National Art Education Association. (1996). *Creating a visual arts education research agenda towards the 21st Century*. преузето са <https://trove.nla.gov.au/work/35698956>, прочитано 10.5.2018.
- Наставни програм за други разред основног образовања и васпитања. преузето са <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>, прочитано 15.3.2017.
- Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања. преузето са <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/>, прочитано 15.3.2017.
- Neill, S. (1994). *Neverbalna komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa
- OECD (2009). *The OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*. преузето са <http://www.oecd.org/dataoecd/3/13/42803845.pdf>, прочитано 17.7.2017.
- Оквир националног курикулума – основе учења и наставе (2013). преузето са <http://razvionica.wixsite.com>, прочитано 20.2.2016.
- Панић, В. (1998). *Речник психологије уметничког стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Panić, V. (1989). *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva*. Beograd: Naučna knjiga
- Parsons, M. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. New York: Cambridge University Press
- Пасер, В. (2006). Компетенције за целоживотно учење – образовање. у: Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 71-89.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye – Learn to think by looking Art*. Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts
- Perry, N. E., Turner, J. C., Meyer, D. K. (2006). Classrooms as Contexts for Motivating Learning. in: Alexander, P. A., Winne, P. H. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 327-348.
- Peschar, J., Waslander, S. (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. Paris: OECD
- Пијаже, Ж. (1968). *Психологија интелигенције*, Београд: Нолит
- Пијановић, П. (ур.). (1996). *Педагошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (ur.). (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: ZUNS
- Radulović, L. (2007). Standardizacija kompetencija kao jedan od pristupa profesiji nastavnik – kritički osvrt. u: Šefika, A., Pejatović, A. *Andragogija na početku trećeg milenijuma*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet
- Ракић, В. (1979). *Васпитање игром и уметношћу*. Параћин: Библиотека „Др Вићентије Ракић“ (први пут објављено 1911)
- Read, H. (1958). *Education through Art*. London: Faber and Faber
- Ristić, I. (2010). *Početak i kraj kreativnog procesa*. Beograd: Нop.la!

- Roeser, R. W., Peck, S. C., Nasir, N. S. (2006). Self and Identity Processes in School Motivation, Learning, and Achievement. in: Alexander, P. A., Winne, P. H. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 391-419.
- Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (prvi put objavljeno 1966)
- Ruano-Borbalan, Ž. K. (2009). Izgradnja identiteta. u: Halpern, K., Ruano-Borbalan, Ž. K. (ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*. Beograd: Clio, 5-16.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47(3), 316-324.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. I. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. in: Alexander, P. A., Winne, P. H. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 349-365.
- Спенсер, Х. (1912). *О васпитању: умном, моралном и телесном*. Београд: Издање књижнице С. Б. Цвијановић. дигитализовано издање преузето са <http://library.foi.hr/knjige/knjiga1.aspx?C=2478>, прочитано 09.05.2018.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). преузето са http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2011/04/standardi-nastavnika_cir.pdf, прочитано 10.11.2015.
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*. 18(1), 87-98.
- Стојановић, А. (2006). Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача. у: Гојков, Г., Грандић, Р., Милутиновић, Ј., Негру, А., Пасер, В., Стојановић, А. *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача, 90-105.
- Студијски програм Академије уметности, Универзитет у Новом Саду. преузето са <https://akademija.uns.ac.rs/akreditacija/>, прочитано 17.7.2017.
(допуна материјала достављена од стране високошколске институције)
- Студијски програм Педагошког факултета, Универзитет у Новом Саду. преузето са <http://www.pef.uns.ac.rs/akreditacija/>, прочитано 18.7.2017.
(допуна материјала достављена од стране високошколске институције)
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за 21. вијек*. Бања Лука: ТТ-Центар
- Suciu, A. I., Măță, L. (2011). Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. *International Online Journal of Educational Sciences*. 3(2), 411-423.
- Taylor, I. A. (1959). The nature of the creative process. in: Smith, P. (Ed.). *Creativity: An examination of the creative process*. New York: Hastings House
- Тодоровић, К. (2007). Образовањем или талентом до компетентног наставника. у: Б. Јовановић, Б. *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*. Јагодина: Педагошки факултет, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 415-425.
- Трнавац, Н. (2004). Три епохе и три теоријске концепције о комуникацији у школској настави. у: Зборник радова *Комуникација и медији у савременој настави*. Јагодина: Педагошки факултет, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Tuning educational structures in Europe (2003). преузето са http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf, прочитано 30.4.2018.
- Filipović, V. (1989). *Filozofijski rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske
- Filipović, N. (1988). *Mogućnosti i dometi stvaralaštva učenika i nastavnika*. Sarajevo: „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Филиповић, С. (2017). *Методичка пракса ликовних педагога*. Београд: Ауторско издање
- Филиповић, С. , Каменов, Е. (2015). Мотивација за стваралачко изражавање на примеру ликовног васпитања. у: Зборник радова *Холистички приступи у предшколској педагогији – теорија и пракса*. Пирот: Висока струковна школа за образовање васпитача, 345-351.
- Филиповић, С. (2014). Званични образовни стандарди у области ликовне културе за крај обавезног образовања – како превазићи недостатке. *Култура. бр. 142*, Београд: Завод за проучавање културног развоја, 243-261.
- Филиповић, С.(2011). *Методика ликовног васпитања и образовања*. Београд: Универзитет уметности у Београду, Издавачка кућа Klett д.о.о.

- Филиповић, С. (2009). *Развој схватања о децем ликовном стваралаштву и могућностима вапитно-образовног деловања на њега*, докторска дисертација одбрањена на Академији умјетности, Универзитета у Бања Луци
- Флорић-Кнежевић, О. (2004). *Нови приступ интеграцији педагогије есенције и педагогије егзистенције из дискурса педагогије друштва знања*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету, Универзитета у Новом Саду
- Francastel, P. (1974). *Studije iz sociologije umjetnosti*. Beograd: Nolit
- Freedman, K. (2015). Social Perspectives on Art Education in the U.S.: Teaching Visual Culture in a Democracy. *Studies in Art Education*. 41:4, 314-329
- Halpern, K.. (2009). Treba li prestati da se govori o identitetu?, u: Halpern, K., Ruano-Borbalan, Ž. K. (ur.). *Identitet(i): pojedinac, grupa, društvo*. Beograd: Clio
- Hussey, T., Smith, P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education, Volume 3*, 220-233.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga
- Шефер, Ј. (2008). *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji - Psihologija stvaralaštva*. Beograd: MOSTART
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deeper Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press
- Weinert, F.E. (2001) Concept of competence: a conceptual clarification. in: Rychen, D.S., Salganik, L.H. (Eds.) *Defining and selecting key competencies*. Göttingen, Hogrefe

8. ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ БРОЈ 1 – Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе

Упитник за учитеље и наставнике ликовне културе

Поштовани,

Упитник који је пред Вама је саставни део истраживања о улози наставника разредне наставе и наставника ликовне културе у развоју ликовног стваралаштва деце основношколског узраста. Путем овог упитника желимо да прикупимо мишљења наставника о овој проблематици. Упитник је анониман и неће бити оцењиван, па Вас молимо да на питања одговарате искрено и самостално. Молимо Вас да упитник попуните читко и у потпуности јер нам је Ваше мишљење драгоцено.

Навести датум и место испитивања		Датум:		Место:	
1. Школа у којој сте запослени: (назив установе и место)					
2. Радно место на коме сте тренутно запослени: (заокружите одговор)		а) наставник разредне наставе б) наставник ликовне културе			
3. Година рођења (навести годину)				4. Године радног стажа: (навести број)	
5. Високошколска установа на којој сте стекли звање наставника: (навести назив установе, место, смер/одсек)					
6. Заокружите степен школске спреме (под а, б, в или г) и напишите тачано звање (под д):		а) V б) VI в) VII г) VIII д).....			
7. Да ли похађате програме стручног усавршавања у области методике ликовног васпитања и образовања? (заокружите један од понуђених одговора)		а) Да б) Не		8. Колико програма стручног усавршавања у овој области сте похађали у периоду од 2011. до 2016. године? (наведите број):	
9. Уколико сте похађали програме стручног усавршавања у датом периоду, наведите њихов назив/тему и годину:					
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
10. Који је по Вашем мишљењу примарни циљ и задатак ликовног васпитања и образовања? (заокружите један од понуђених одговора)					
а) Развој естетских компетенција ученика; научити ученике да вешто цртају, сликају, вајају и праве лепе радове.					
б) Развој дивергентног мишљења и способности комуникације ликовним језиком и медијима.					
в) Развој вештина ликовног изражавања кроз различите технике и материјале					

11. Наведите које су по Вашем мишљењу најважније опште и специфичне компетенције наставника важне за рад у области ликовног васпитања и образовања.												
.....												
12. Опишите на који начин примењујете проблемски приступ у настави.												
.....												
13. Које карактеристике дечјег ликовног стваралаштва сматрате да треба посебно неговати? (заокружите све одговоре са којима се слажете)												
<table border="0"> <tr> <td>а) искреност</td> <td>д) флексибилност</td> <td>з) попуњеност простора</td> </tr> <tr> <td>б) прецизност и тачност</td> <td>ђ) маштовитост</td> <td>и) наративност</td> </tr> <tr> <td>в) оригиналност</td> <td>е) експресивност</td> <td>ј) идејну поруку</td> </tr> <tr> <td>г) лепоту рада</td> <td>ж) верност оригиналу</td> <td>к) уредност</td> </tr> </table>	а) искреност	д) флексибилност	з) попуњеност простора	б) прецизност и тачност	ђ) маштовитост	и) наративност	в) оригиналност	е) експресивност	ј) идејну поруку	г) лепоту рада	ж) верност оригиналу	к) уредност
а) искреност	д) флексибилност	з) попуњеност простора										
б) прецизност и тачност	ђ) маштовитост	и) наративност										
в) оригиналност	е) експресивност	ј) идејну поруку										
г) лепоту рада	ж) верност оригиналу	к) уредност										
14. Заокружите методу и поступак рада који најчешће примењујете у настави ликовне културе. (заокружите један од понуђених одговора)												
а) монолошка (описивање и објашњавање) б) дијалогска (разговор и дискусија) в) постављање, откривање и решавање ликовних проблема г) сазнавање кроз праксу д) показивање дела ликовне уметности ђ) показивање радова других као добрих узора како нешто треба нацртати, насликати или обликовати е) показивање како се користи материјал и рукује прибором ж) показивање како се нешто црта												
15. Доминантни облик рада који примењујете у настави ликовне културе је: (заокружи један од понуђених одговора):												
а) фронтални рад са целим одељењем, са истим упутствима и радним задатком б) рад у паровима или групама, са истим радним задатком в) индивидуални рад сваког ученика са истим радним задатком г) индивидуализовани рад, при чему сваки ученик или група, ради према својој замисли и својим темпом д) нешто друго:												
16. Како вршите избор и формулисање теме? (заокружите један од понуђених одговора)												
а) Ученици самостално предлажу и бирају теме које желе. б) Ученици од више тема које им је наставник понудио самостално бирају једну. в) Наставник предлаже једну тему, а ученици је прихватају. г) Наставник предлаже једну тему, а сваки ученик одлучује хоће ли је прихватити. д) У главном се задаје слободна тема.												
17. Набројте шта све планирате и прилагођавате индивидуалним карактеристикама ученика и стиловима учења у настави ликовне културе.												
.....												

18. Који од критеријума сматрате најважнијим приликом оцењивања ликовних радова ученика? (заокружите један од понуђених одговора)	
а) Ниво усвојености садржаја наставне јединице у складу са задатом темом. б) Уредност, тачност, прецизност, завршеност и лепоту ликовног рада у складу са задатом темом. в) Флуентност у мишљењу, необичност идеја, експресивност и спонтана искривљења у ликовном изражавању.	
19. Које критеријуме користите при одабиру радова за изложбени пано у учионици или холу школе? (заокружите један од понуђених одговора)	
а) Бирају се успешни радови надарених ученика. б) Не врши се селекција, сви ликовни радови се стављају на пано. в) Бирају се ликовни радови који задовољавају критеријуме као што су уредност, прецизност, лепота рада, довршеност... г) Бирају се најуспешнији ликовни радови сваког од ученика.	
20. Да ли у настави ликовне културе користите репродукције уметничких дела? (заокружите један од понуђених одговора)	а) Да б) Не в) Понекад
21. Уколико користите репродукције уметничких дела, наведите критеријуме за њихов одабир.	
.....	
22. Да ли у настави користите уџбеник ликовне културе? Ако користите, наведите која је вредност одабраног уџбеника.	
а) Не, не користим уџбеник ликовне културе. б) Да, користим уџбеник ликовне културе, зато што:	
23. Да ли у планирању ликовних активности користите стручну литературу? Ако користите, наведите коју (назив, аутор, издавач/издање):	
а) Не, не користим. б) Да, користим следећу стручну литературу:	
24. Да ли у настави ликовне културе остварујете корелацију? Ако остварујете, наведите на који начин.	
а) Не, не остварујем. б) Да, остварујем и то на следећи начин:	

25. Да ли водите педагошку документацију о раду и напредовању ученика као што је:	
а) дневник за формативно праћење (описна постигнућа ученика)?	а) да б) не
б) електронски портфолио?	а) да б) не
в) мапа радова?	а) да б) не
г) остало:	
26. Да ли модификујете понуђени план и програм? Ако да, наведите разлоге за прилагођавања.	
а) Не, држим се прецизно плана и програма.	
б) Да, флексибилно приступам плану и програму и прилагођавам га из следећих разлога:	
27. Опишите Ваше активности у уводном делу часа ликовне културе.	
.....	
28. Опишите Ваше активности у току часа, након уводног дела.	
.....	
29. Да ли на крају ликовне активности анализирате оствареност резултата са ученицима? Ако је одговор да, опишите како то чините.	
а) Не анализирам.	
б) Анализирам и то на следећи начин:	
30. На који начин вреднујете постигнућа ученика на часовима ликовне културе? (заокружите један од понуђених одговора)	
а) Пратећи индивидуално напредовање сваког ученика за себе (недељно, месечно, тромесечно...).	
б) Поредехи продукте рада и међусобна постигнућа ученика.	
в) У односу на устаљене или прописане стандарде о вредновању.	
г) остало:	

Хвала на сарадњи!

ПРИЛОГ БРОЈ 2 – модификовани Тест седам цртежа

РАД БРОЈ 1: Креативно мишљење: „Највише волим да цртам...“ (омиљена, слободна тема)		Шифра ученика:	
1. ЛИКОВНА ОСЕТЉИВОСТ (СПОСОБНОСТ)			Збир бодова
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Слобода израза		0-3	
б) Избор мотива		0-3	
в) Оригиналност решења		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Рад је скучен, без оригиналности и ликовне осетљивости; нема јачег доживљаја, одсуство експресивности; избор елемената хетероген, недоследан; коришћени стереотипни мотиви.		0-3	
Рад је слободан, али неоригиналан; доживљај је видљив; избор ликовних елемената није свестан и доследан.		4-6	
Рад је слободан, оригиналан и изражајан; присутан је снажан доживљај; идеја је спроведена доследно; препознаје се јединство израза.		7-9	
2. КОМПОЗИЦИЈА			Збир бодова
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) смештај у формат		0-3	
б) композициони однос маса, облика, површина, линија		0-3	
в) композициони однос боје и светлине		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Слаба композиција; елементи неусклађени; нема равнотеже нити логичке повезаности што даје утисак хаотичности; односи маса и колорита су недоречени.		0-3	
Композиција делимично или у целости задовољава, али су односи маса и колорита недоречени и неуравнотежени.		4-6	
Композиција је складна; асиметрична, али уравнотежена; повезаност елемената; јединство форме и садржаја.		7-9	
3. ЛИКОВНИ УТИЦАЈ НА ДЕТЕ			Збир бодова
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Приметан негативан утицај, копирање, кич, научени натурализам; израз несигуран и неаутентичан; шаблонски и стереотипан приступ решавању ликовних проблема.		0-2	
Приметан позитиван утицај; аутентична ликовна поетика; очуван ликовни израз без наметања од споља; присутна снага израза подржана од стране наставника.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА			Највише 23

РАД БРОЈ 2: Визуелно мишљење: „У каквом свету бих волео/волела да живим у будућности“		Шифра ученика:	
1. БОГАТСТВО ДЕТАЉА И ЊИХОВА ОБРАДА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Број детаља		0-4	
б) Тачност (јасноћа) детаља		0-3	
в) Пластичност детаља		0-2	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Површно решење које даје само општу представу о објекту; мали број појединости и детаља (око 5) који поред тога нису довољно прецизно дефинисане; одсуство пластичности.		0-3	
Јасно постављене опште масе; основне масе и детаљи усклађени у целини; број појединости и детаља око 15, али су недовољно прецизно дефинисани.		4-6	
Основне масе и детаљи потпуно усклађени; богатство и функционалност елемената; велики број добро и јасно решених детаља (око 20-25) који су убедљиви и пластични, тако да се осећа и простор између њих.		7-9	
2. ТЕХНИЧКА УМЕШНОСТ		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Свесно извучени потези и прелази		0-5	
б) Добро употребљен материјал		0-4	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Несигурно и неартикулисано извучени потези и прелази; линија нејасна, а површине несигурно и невешто покривене; ученик нема искуства са датим материјалом; недовољно изражајна употреба материјала.		0-3	
Релативно сигурно извучени потези и прелази; линија још увек недовољно сигурна и вешта, а површине добро покривене; ученик има искуства са датим материјалом, али недостаје аутентичност у његовој употреби.		4-6	
Свесно и сигурно извучени потези и прелази; линија вешта и осетљива, а површине вешто и сигурно покривене; ученик свесно и искусно користи дати материјал; аутентичност у употреби материјала.		7-9	
3. КОНЦЕНТРАЦИЈА НА ТЕМУ		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Слаба способност замишљања одређене ситуације; неспособност визуелизације идеје; недовољна психолошка и вољна ангажованост током израде рада; непостојање метафорике и вишег нивоа значења; не уочава се склад форме и идеје.		0-2	
Изражена способност замишљања одређене ситуације и визуелизације идеје; присутна психолошка и вољна ангажованост током израде рада; постоји метафорика и виш ниво значења; уочава се склад форме и идеје.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

РАД БРОЈ 3: Визуелно памћење: „Велики одмор“		Шифра ученика:	
1. ОСЕЋАЊЕ И ПРИКАЗ ПРОСТОРА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Степен просторног приказа (у односу на узраст)		0-3	
б) Тродимензионалност простора		0-3	
в) Равнотежа – симетрија/асиметрија		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Шематизован приказ простора, испод нивоа узрасних специфичности; одсуство планова у композицији; композиција делује хаотично и неартикулисано; доминира централна симетрија.		0-3	
Простор је у целини добро постављен у складу са узрасним специфичностима; сугерисани су планови и дубина простора; приметна несигурност у компоновању; постоје назнаке асиметрије.		4-6	
Убедљивост визуелног приказа простора; приказ простора зрео и превазилази узрасне специфичности; видљиви планови и дубина простора; композиција чврста и јасна; односи облика у простору асиметрични, али у равнотежи.		7-9	
2. ПРИКАЗ ПОКРЕТА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Богатство приказа покрета (у односу на узраст)		0-4	
б) Уверљивост покрета у форми и изразу		0-3	
в) Динамичност композиције		0-2	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Фигуре су статичне, не постоји чак ни сугестија покрета; одсуство динамике; без снаге израза.		0-3	
Фигуре су у покрету, али је тело још увек круто, па покрети нису уверљиви; постоји динамика и ритмичност, али без експресивности.		4-6	
Постоји богатство покрета, а покрети фигура су разноврсни; покрети су уверљиви и обогаћени детаљима који их још боље објашњавају; наглашен динамизам и ритмичност.		7-9	
3. ЕМОЦИОНАЛАН ОДНОС ЦЕЛИНЕ И ДЕЛОВА		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Не препознаје се емоционални однос детета према теми; не постоји повезаност целине и делова; елементи нису у довољној мери повезани у композициону целину којој недостају склад и хармоничност.		0-2	
Препознаје се емоционални однос детета према теми; постоји повезаност целине и делова; елементи су повезани у композициону целину која је складна и хармонична.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

РАД БРОЈ 4: Ниво креативне продукције: „Тапете за моју собу“		Шифра ученика:	
1. ДЕКОРАТИВНА ОСЕТЉИВОСТ		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Инвентивност у избору мотива		0-3	
б) Богатство елемената на мотиву		0-2	
в) Распоред мотива (ритам и репетиција)		0-2	
г) Складност композиције		0-2	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Мотив је стереотипан (могуће присуство елемената копистике или кича); мали број елемената на мотиву; без ритма или репетиције; композиција у целости нескладна и нехармонична.		0-3	
Богатство елемената на мотиву; постоји ритмично понављање или репетиција мотива; композиција је складна, али је мотив стереотипан и неинвентиван.		4-6	
Мотив је високо инвентиван; богатство елемената на мотиву; постоји ритмично понављање или репетиција мотива; композиција је у целости веома складна и хармонична.		7-9	
2. ОСНОВИ БОЈА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Складна скала (тонска или комплементарна)		0-3	
б) Племенити полутонови (рафиниран колорит)		0-3	
в) Оригинално акцентирање		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Сиров колорит, без полутонова; боје су биране насумично, без акцената.		0-3	
Боје су релативно складне, али им недостају полутонови и рафинираност; иако боје нису биране насумично, недостају им акценти и изражајност.		4-6	
Складна скала, изузетно рафиниран колорит уз оригинално акцентовање које раду даје посебну изражајност.		7-9	
3. ЗНАЊЕ О ОРНАМЕНТИЦИ		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Ученик не поседује адекватна знања о орнаментици – о врстама орнамента, распореду и повезивању мотива... Уочавају се елементи копистике и употреба стереотипних мотива.		0-2	
Ученик поседује одговарајућа знања о орнаментици - о врстама орнамента, распореду и повезивању мотива... Ликовно решење је оригинално, а мотив инвентиван.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

РАД БРОЈ 5: Визуелно опажање и транспозиција елемената уметничког дела: „Дама с харфом“ (Портрет принцезе Giacinte Orsini), Pompeo Batoni		Шифра ученика:	
1. ПРОПОРЦИЈА И ДУХ ОБЛИКА И МОТИВА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Емоционална непропорционалност и карактеризација транспонованих облика и односа међу њима		0-3	
б) Детаљи – опсервација и креативно транспоноване елемената слике		0-3	
в) Смештај у формат		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Изгубљен карактер облика; мали број детаља који поред тога нису довољно прецизно дефинисани; елементи нису добро смештени у формат, нити су у довољној мери повезани у композициону целину		0-3	
Основни карактер облика дат; постоје детаљи, али су недовољно прецизно дефинисани; елементи су добро смештени у формат, али не чине композициону целину		4-6	
Изражене диспропорције или карактеризација облика у функцији нарације и транспозиције; велики број добро и јасно решених детаља; елементи су добро смештени у формат и заједно чине композициону целину		7-9	
2. ОСЕТЉИВОСТ ЗА ПОВРШИНУ, ЛИНИЈУ И БОЈУ		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Богатство текстуалних вредности површина		0-3	
б) Изражајна линеарност – сензибилитет за линију и њене вредности		0-3	
в) Експресивност и начин примене боје		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Карактер површина није објашњен и диференциран (не уочава се смислена примена различитих шрафура, наноса боје, материјала...); линија је непрецизна и без полета; сиров колорит		0-3	
Површине су по карактеру делимично објашњене и диференциране (применом различитих шрафура, наноса боје, материјала...); линија објашњава и карактерише облик, али није жива и осетљива; основни односи боја су добри, али је колорит нерафиниран		4-6	
Површине су по карактеру добро објашњене и диференциране (применом различитих шрафура, наноса боје, материјала...); на раду се препознаје жива и осетљива линија која објашњава и карактерише облике; рафиниран колорит		7-9	
3. ТУМАЧЕЊЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА КОНТЕКСТА УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Израз несигуран и неаутентичан; не уочава се јединство израза, нити склад форме и идеје; дете није успело да транспонује свој доживљај ликовног дела		0-2	
Препознаје се аутентична ликовна поетика подржана од стране наставника; уочава се јединство израза, као и склад форме и идеје; дете је успело да на креативан начин транспонује свој доживљај ликовног дела и да му да сопствени печат		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

РАД БРОЈ 6: Визуелно опажање: „Мртва природа“		Шифра ученика:	
1. ОПСЕРВАЦИЈА ПРОПОРЦИЈА И БОЈА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Цртеж и карактер облика		0-3	
б) Пропорције – однос делова (у односу на узраст)		0-2	
в) Опсервација боје		0-2	
г) Опсервација детаља		0-2	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Изгубљен карактер облика, пропорције нетачне у односу на узрастне специфичности; сиров колорит; мали број појединости и детаља који нису посебно обрађени.		0-3	
Основни карактер облика дат, али пропорције не одговарају узрастним специфичностима; основни односи боја су добри, али је колорит нерафиниран; приказане су појединости и детаљи, али нису довољно прецизно дефинисани.		4-6	
Јасан карактер облика; пропорције облика одговарају узрастним специфичностима; рафиниран колорит; велики број добро дефинисаних појединости и детаља; примећује се оригинална стилизација и транспозиција елемената.		7-9	
2. ОПСЕРВАЦИЈА ПЛАСТИКЕ И ПРОСТОРА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Пластичност облика		0-3	
б) Просторни односи облика – приказ планова		0-3	
в) Убедљивост просторног утиска		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Облици приказани без пластичности односно тродимензионалности; не постоје просторни планови; целокупан утисак просторности је неуубедљив – облици су неповезани, нема преклапања у складу са узрастним специфичностима; недостаје им чврстина и стабилност, као да „лете“.		0-3	
Постоје неки елементи пластичности односно тродимензионалности облика; постоје назнаке просторних планова и дубине; постоји изваншњи општи утисак просторности – облици су донекле повезани, јављају се преклапања у складу са узрастним специфичностима, али композицији у целини недостаје стабилност.		4-6	
Постигнут упечатљив утисак пластичности и просторности уз постпјање планова и преклапања облика у складу са узрастним специфичностима; композиција у целини стабилна.		7-9	
3. КОМПОНОВАЊЕ У ФОРМАТ ПАПИРА		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Елементи нису добро смештени у формат, нити су у довољној мери повезани у композициону целину; композицији недостају склад и хармоничност.		0-2	
Елементи су добро смештени у формат и заједно чине композициону целину која је складна и хармонична.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

РАД БРОЈ 7: Визуелна машта: илустрација дела „Аска и вук“, Иво Андрић		Шифра ученика:	
1. СТЕПЕН МАШТОВИТОСТИ		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Необичност облика		0-2	
б) Необичност боја		0-2	
в) Необичност композиционих односа		0-3	
г) Богатство елемената		0-2	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Немаштовити облици и неинвентивна употреба боја; несигурна или стереотипна композиција; сиромаштво у елементима; целокупан рад оставља утисак немаштовитости.		0-3	
Утисак маштовитости присутан је само због понеког ликовног елемента – облика или боје; композициони односи су донекле необични; недовољно богатство елемената.		4-6	
Маштовити облици и инвентивна употреба боја; необични композициони односи који појачавају утисак маштовитости; приметно богатство елемената.		7-9	
2. ЕКСПРЕСИВНОСТ ИЗРАЗА		Збир бодова	
Оцењује се:	Описне карактеристике рада:	Највише 9	
а) Сугестивност изражајних средстава		0-3	
б) Наративност рада, идејна порука		0-3	
в) Емоционална снага, експресивност		0-3	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Цртеж је безизразан; изражајна средства су несугестивно употребљена; нема наративности или приказа подконтекста; нема елемената експресије или емоционалне снаге.		0-3	
Цртеж је донекле снажан; нека изражајна средства су сугестивно употребљена; постоје назнаке наративности и идејне поруке; целокупан рад не одаје у довољној мери утисак емоционалне снаге.		4-6	
Цртеж је изузетно снажан; изражајна средства су употребљена сугестивно и узбудљиво; идејна порука је јасно исказана; целокупан рад је експресиван и оставља утисак емоционалне снаге.		7-9	
3. ЛИКОВНИ УТИЦАЈ НА ДЕТЕ		Збир бодова	
Описне карактеристике рада:		Највише 5	
		0-5	
Описне карактеристике и критеријуми процене:		бодови	
Не препознаје се емоционални однос детета према књижевном тексту; примећују се елементи копистике или стереотипије; дете није успело да изрази идеју текста; илустрација не одговара духу текста тј. дете није успело да транспонује литерарни доживљај на ликовни језик.		0-2	
Препознаје се емоционални однос детета према књижевном тексту; дете је успело да препозна и изрази идеју текста; илустрација одговара духу текста тј. дете је успело да на инвентиван начин транспонује литерарни доживљај на ликовни језик.		3-5	
УКУПАН ЗБИР БОДОВА		Највише 23	

ПРИЛОГ БРОЈ 3 – Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја

**Стандарди компетенција
за професију наставника и
њиховог професионалног развоја**

БЕОГРАД, април 2011.

САДРЖАЈ

Увод	2
Компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе	4
Компетенције за поучавање и учење	5
Компетенције за подршку развоју личности ученика	7
Компетенције за комуникацију и сарадњу	8

УВОД

Наставничке компетенције су капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања имају наставници јер они непосредно утичу на учење и развој ученика.

Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним.

Односе се на компетенције за:

- Наставну област, предмет и методiku наставе;
- Поучавање и учење;
- Подршку развоју личности ученика;
- Комуникацију и сарадњу.

Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређивање квалитета наставе и постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“. У дефинисаним циљевима и исходима образовања и васпитања ученика нагласак је стављен на опште компетенције и развој специфичних знања и вештина за живот у савременом друштву. Стога је улога наставника вишеструка, јер треба да:

- Развија кључне компетенције код ученика које их оспособљавају за живот и рад и на тај начин им пружа основу за даље учење;
- Пружа додатну подршку ученицима из осетљивих друштвених група, талентованим ученицима и ученицима са тешкоћама у развоју, да остваре образовне и васпитне потенцијале у складу са сопственим могућностима.

Да би допринео ефикасности и једнаким правима и доступности школовања свих ученика, наставник треба да има и компетенције које се односе на превенцију насиља у школама, мотивацију ученика за учење, изградњу толеранције, спречавање дискриминације и друго.

Овај документ, који представља смернице запосленим и институцијама, треба да буде ослонац за:

- Самопроцену и личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја;
- Креирање плана стручног усавршавања на нивоу образовно-васпитних установа;

- Унапређивање праксе професионалног развоја наставника од иницијалног образовања, увођења у посао, лиценцирања, стручног усавршавања, напредовања у звања, праћења и вредновања рада наставника, као и дефинисања националних приоритета.

Наставник треба да:

- Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде образовања и васпитања;
- Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка документа и релевантна међународна документа;
- Разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању;
- Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота;
- Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика;
- Примењује информационо-комуникационе технологије;
- Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању;
- Своју професионалну делатност анализира, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем;
- Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење;
- Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика;
- Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад;
- Служи се бар једним страним језиком.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ОБЛАСТ, ПРЕДМЕТ И МЕТОДИКУ НАСТАВЕ

Знања

- Зна научну дисциплину којој припада предмет који предаје и њене везе са другим научним дисциплинама;
- Познаје одговарајућу област и зна наставни план и програм предмета који реализује, као и његову корелацију са другим областима, односно предметима;
- Познаје опште принципе, циљеве и исходе образовања и васпитања, као и опште и посебне стандарде постигнућа ученика и њихову међусобну повезаност;
- Разуме социјалну релевантност садржаја предмета;
- Поседује дидактичко-методичка знања неопходна за предмет који предаје;
- Познаје технологије које прате научну дисциплину и предмет који предаје;
- Познаје страни језик у функцији предмета који предаје.

Планирање

- Програм рада припрема тако да уважава: стандардне постигнућа, наставни план и програм и индивидуалне разлике ученика, водећи рачуна о садржајној и временској усклађености;
- Планира и програмира рад, водећи рачуна да садржај учини доступним ученицима (пријемчив, разумљив, интересантан);
- Планира примену различитих метода, техника и облика рада и доступних наставних средстава ради ефикасности и ефективности наставног процеса;
- Планира и програмира садржаје наставе водећи рачуна о корелацији, како хоризонталној, тако и вертикалној;
- Планира информисање о новим трендовима и примену одговарајућих и доступних технологија у образовању;
- Планира проверу остварености прописаних образовних стандарда и циљева учења наставног предмета.

Реализација

- Остварује функционалне, образовне и васпитне циљеве у складу са општим принципима, циљевима и исходима образовања, наставним планом и програмом предмета који предаје, прилагођавајући их индивидуалним карактеристикама и могућностима ученика;
- Систематски уводи ученике у научну дисциплину;

- Повезује наставне садржаје са претходним знањима и искуствима ученика и њиховим садашњим и будућим потребама, са примерима из свакодневног живота, са садржајима из других области, са актуелним достигнућима/научним новинама;
- Повезује и организује наставне садржаје једног или више предмета у тематске целине;
- Примењује разноврсне методичке поступке у складу са циљевима, исходима и стандардима постигнућа, садржајима наставног предмета, узрасним карактеристикама и индивидуалним могућностима и потребама ученика;
- Примењује одговарајуће и доступне технологије у образовању.

Вредновање/евалуација

- Континуирано прати и вреднује остварену хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја;
- Континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи различите начине вредновања у складу са специфичностима предмета који предаје;
- Прати и вреднује интересовања ученика у оквиру предмета који предаје;
- Планира и предузима мере подршке ученицима на основу анализе остварености образовних стандарда постигнућа.

Усавршавање

- Континуирано се стручно усавршава у области научне дисциплине којој предмет припада, методике наставе и образовне технологије;
- Унапређује квалитет свог рада примењујући новостечена знања из области у којима се усавршавао;
- Планира стручно усавршавање на основу резултата самовредновања и спољашњег вредновања рада и потреба школе у којој ради.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПОУЧАВАЊЕ И УЧЕЊЕ

Знања

- Поседује знања о когнитивном развоју ученика (когнитивним ступњевима и зони наредног развоја);
- Поседује знања о природи учења, различитим стиловима учења и стратегијама учења;
- Поседује знања о природи мишљења и формирању научних појмова.

Планирање

- Планира активности полазећи од знања и искустава којима ученици располажу, индивидуалних карактеристика и потреба ученика, постављених циљева, исхода, садржаја и карактеристика контекста у којем ради;
- Планира активности којима се развијају научни појмови код ученика;
- Планира подстицање критичког, аналитичког и дивергентног мишљења;
- Планира различите начине праћења и вредновања рада и напредовања ученика.

Реализација

- Примењује различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, постављеним циљевима, исходима, садржајима и карактеристикама контекста у којем ради;
- Подстиче и подржава различите стилове учења ученика и помаже развој стратегије. Учења;
- Континуирано подстиче развој и примену различитих мисаоних вештина (идентификовање проблема, решавање проблема, доношење одлука) и облика мишљења (критичко, аналитичко и дивергентно);
- Подржава ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења;
- Даје упутства јасна свим ученицима и упућује на трансфер знања;
- Прати и вреднује постигнућа ученика, примењујући, објективно, јавно, континуирано и подстицајно оцењивање, дајући потпуну и разумљиву повратну информацију ученицима о њиховом раду.

Вредновање/евалуација

- Прати и процењује различите аспекте учења и напредовања, користећи различите технике евалуирања;
- Прати и вреднује ефикасност сопствених метода на основу ученичких постигнућа;
- Прати и вреднује постигнућа ученика у складу са индивидуалним способностима ученика, примењујући утврђене критеријуме оцењивања;
- Прати и вреднује примену инструмената за праћење и анализирање рада у односу на напредовање ученика;
- Континуирано прати и вреднује ученичка постигнућа користећи поступке вредновања који су у функцији даљег учења;
- Процењује потребе ученика за додатном подршком у учењу.

Усавршавање

- Континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа;
- Унапређује свој рад, користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методика.

КОМПЕНТЕНЦИЈЕ ЗА ПОДРШКУ РАЗВОЈУ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

Знања

- Зна и разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне разлике међу ученицима;
- Познаје и разуме психички, емоционални и социјални развој ученика;
- Поседују знања о начинима подршке ученицима из осетљивих друштвених група;
- Познаје различите врсте мотивације и начине мотивисања ученика;
- Уме да препозна, мобилише и подстиче развој капацитета свих ученика уз уважавање индивидуалности.

Планирање

- Планира различите активности којима ангажује све ученике, уважавајући њихове индивидуалне разлике у социјалном и емоционалном развоју;
- Планира и усклађује свој рад са психофизичким и развојним карактеристикама ученика, прихватајући ученика као личност у развоју;
- Планира начине и поступке подстицања самопоуздања и самопоштовања код ученика;
- Планира интеракцију свих учесника у образовно-васпитном раду, засновану на поштовању различитости и уважавању потреба;
- Планира различите активности којима подстиче креативност и иницијативу ученика.

Реализација

- Ангажује ученике у различитим активностима, уважавајући њихове индивидуалне разлике и законитости психичког развоја;
- Примењује конструктивне поступке при решавању развојних проблема, као и у ситуацијама кризе и конфликта;
- Обезбеђује могућности и окружење за активности, интересовања и потребе ученика уважавајући њихове ставове и мишљења;
- Подстиче самопоуздање, самопоштовање и подиже ниво аспирација свих ученика;

- Користи различите поступке за мотивисање ученика.

Вредновање/евалуација

- Користи различите стратегије праћења развоја различитих аспеката личности ученика (сарадња са другим ученицима, решавање конфликта, реаговање на неуспех);
- Евалуира сопствени рад анализирајући и пратећи мотивацију, задовољство, активност ученика на часу, њихову самосталност и истрајност у раду.

Усавршавање

- Планира стручно усавршавање на основу анализе квалитета односа у одељењу, мотивације ученика за учење и карактеристика личности ученика;
- Проширује своја знања у области психофизичког, социјалног развоја деце и мотивације;
- Активно ради на побољшању свог односа са ученицима;
- Развија педагошке вештине за руковођење одељењем.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ И САРАДЊУ¹

Знања

- Разуме важност сарадње са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду;
- Поседује информације о доступним ресурсима који могу подржати образовно-васпитни рад (школским, породичним, у локалној и широј заједници);
- Познаје облике и садржаје сарадње са различитим партнерима;
- Поседује знања о техникама успешне комуникације.

Планирање

- Планира систематску сарадњу са родитељима/старатељима и другим партнерима у образовно-васпитном раду на основу анализе мреже могућих партнера и доступне ресурсе;
- Планира различите облике мотивисања за сарадњу;
- Осмишљава ситуације и активности у којима се пружа могућност за примену комуникацијских вештина.

¹ Партнери у образовно васпитном раду су: ученици, родитељи/старатељи, колеге, локална и шира заједница од значаја за образовно васпитни рад

Реализација

- Сарађује са партнерима, подстиче размену мишљења и гради атмосферу међусобног поверења у заједничком раду у интересу ученика;
- Активно и конструктивно учествује у животу школе;
- Информише и консултује родитеље/старатеље и охрабрује их да буду активно укључени у рад школе;
- Разматра и уважава иницијативе партнера које се односе на унапређивање рада школе;
- Кроз сарадњу подстиче развој социјалних компетенција;
- Активно учествује у раду тимова.

Вредновање/евалуација

- Анализира и процењује сопствене капацитете за сарадњу;
- Вреднује сарадњу са партнерима на основу анализе постигнутих ефеката;
- Континуирано извештава партнере о постигнутим ефектима сарадње.

Усавршавање

- Планира стручно усавршавање на основу анализе успешности сарадње са свим партнерима;
- Усавршава се у области сарадње и комуникацијских вештина;
- Обучава се за тимски рад;
- Активно ради на побољшању свог односа са свим партнерима у образовно-васпитном раду.

