



UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

METODIKA NASTAVE

**Umetničko delo u funkciji podsticanja  
razvoja likovnih sposobnosti kod  
učenika mlađeg školskog uzrasta**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Jovana Milutinović

Kandidat: mr Kristinka Selaković

Novi Sad, 2015. godine

UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET

**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	Mr Kristinka Selaković
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Prof. dr Jovana Milutinović vanredni profesor
Naslov rada: NR	Umetničko delo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta
Jezik publikacije: JP	srpski jezik
Jezik izvoda: JI	Srpski/engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Autonomna Pokrajina Vojvodina
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(13 poglavlja / 293 stranica / 61 slika / 7 grafikona / 37 tabela / 268 reference / 19 priloga)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Umetničko delo, likovne sposobnosti, nastava likovne kulture, mlađi školski uzrast, metodika nastave likovne kulture
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	
Izvod: IZ	str. vi-vii
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	10. 10. 2014.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: dr Jasmina Pekić, docent, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  mentor: dr Jovana Milutinović, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  član: dr Matjaž Duh, vanredni profesor, Pedagoški fakultet, Univerzitet u Mariboru

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	Doctoral dissertation
Author: AU	Kristinka Selaković
Mentor: MN	Jovana Milutinović, PhD, associate professor
Title: TI	The Work of Art Aimed at Stimulating the Development of Artistic Abilities of Junior School Students
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2015.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2



Physical description: PD	(13 chapters / 293 pages / 61 pictures /7 graphs / 37 tables / 268 references / 19 appendices)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Teaching methodology
Subject, Key words SKW	artwork, art abilities, art teaching, junior school students, methods of art teaching.
UC	
Holding data: HD	The Library of the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	None
Abstract: AB	p. viii-ix
Accepted on Scientific Board on: AS	October 10 <sup>th</sup> 2014
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>President: Jasmina Pekić , PhD, assistant professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>Mentor: Jovana Milutinović, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>Member: Matjaž Duh, PhD, associate professor, Faculty of Education, University of Maribor</p>

## REZIME

U radu se razmatra uloga umetničkog dela u funkciji podsticanja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta u nastavi likovne kulture. Ukazano je na savremene tendencije u umetničkom obrazovanju koje ističu da je umetnost i proces učenja u umetnosti od vitalnog značaja za harmoničan razvoj svakog deteta. U tom kontekstu istaknuto je da nastava likovne kulture treba da podržava i podstiče razvoj likovnih sposobnosti – likovno-oblikovni razvoj, likovno-aprecijativne sposobnosti i kreativnost dece. Činjenica jeste da se likovno obrazovanje može kvalitetno sprovoditi samo ukoliko se podjednako poklanja pažnja i produktivnim, i perceptivnim i receptivnim likovnim aktivnostima, pri čemu se razvija produktivno i receptivno mišljenje.

Osnovni cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje efikasnosti i uticaj *Razvojnog programa* aktivnog posmatranja umetničkog dela putem primene posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka koji podstiču razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja kod učenika mlađeg školskog uzrasta u nastavi likovne kulture. Namera istraživanja bila je da se prouče efekti eksperimentalnog intervenisanja u nastavi likovne kulture kada je u pitanju upotreba i korišćenje umetničkog dela u trećem razredu osnovne škole. U istraživanju je primenjena metoda eksperimenta sa paralelnim grupama. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 201 učenika (eksperimentalnu grupu činila su 102 učenika, a kontrolnu 97) iz dve osnovne škole u Užicu. Za potrebe istraživanja korišćen je test opšte kreativnosti (LV1), test likovne aprecijacije (AP test) i test četiri crteža (LV2) koji ispituje opštu likovnu kreativnost, ali i specifičnosti likovno-kreativnog razvoja. Podaci su obrađeni i analizirani kvantitativnom metodom u cilju povećanja interpretabilnosti podataka.

Rezultati istraživanja pokazuju da je aktivno posmatranje umetničkog dela, primenom posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka neophodno u nastavi likovne kulture jer može da podstiče razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti (percepciju i recepciju) kao i likovno-oblikovni razvoj. *Razvojni program*, primenjen u eksperimentalnoj grupi, pored inovativnog pristupa u planiranju i izvođenju nastave likovne kulture i posmatranja umetničkog dela, imao je nameru i da unapredi nastavu likovne kulture. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su učenici eksperimentalne grupe pokazali viši nivo u svim postavljenim zadacima, što potvrđuje

pretpostvaku da je *Razvojni program*, koji postavlja umetničko delo u interesno područje učenika, efikasniji u odnosu na nastavu u kojoj nije bio uveden eksperimentalni faktor.

Istraživanje je pokazalo da je oblast likovne umetnosti specifična i kompleksna, što zahteva izvesnu reorganizaciju i unapređenje u smislu istovremenog razvijanja produktivnih i receptivnih sposobnosti. Učenici mlađeg školskog uzrasta nemaju previše prilike da nauče kako da posmatraju umetničko delo, kako da ga dožive i u njemu uživaju. Aktiviranjem suptilne percepcije može doći do kvalitetne recepcije i doživljavanja umetničkih dela što je stvar učenja i vežbe. Ovo istraživanje je ukazalo na to da umetničko delo treba da postane značajan integrativni deo nastave likovne kulture.

*Ključne reči:* umetničko delo, likovne sposobnosti, nastava likovne kulture, mlađi školski uzrast, metodika nastave likovne kulture.

## ABSTRACT

The paper discusses the role of the artwork as a stimulus for the development of the artistic abilities of junior school students in art education. It points to the contemporary trends in art education that emphasize the fact that fine arts and the learning process in fine arts are vital for the harmonious development of every child. The paper also points out the fact that the teaching of art should support and encourage the development of artistic skills - artistic formal development, abilities of artistic appreciation and creativity of children. The fact is that art education can be efficiently implemented only if equal attention is paid to the productive, perceptive and receptive artistic activities, whereby the productive and receptive thinking is being developed.

The main objective of the research was to study the effectiveness and impact of the *Development Programme* of active observation of the work of art through the use of specially designed strategies, methods and procedures that encourage the development of artistic skills - visual creativity, abilities of artistic appreciation, and artistic formal development of junior school students in art teaching. The intention of the research was to study the effects of the experimental intervention in art classes when it comes to the use and operation of the artwork in the third grade of primary school. The research method applied the experiment with parallel groups. The research was conducted on a sample of 201 students (the experimental group consisted of 102 and the control group of 97 students) from two primary schools in Uzice. For the research, the test of general creativity (LV1), the test of visual appreciation (AP test) and the test of four drawings (LV2) which examines the general artistic creativity, but also the specifics of the artistic creative development, were used. The data were processed and analysed by quantitative methods in order to increase the interpretability of the data.

The research results show that the active observation of a work of art, conducted by using specially designed strategies, methods and procedures, is necessary in art classes because it can encourage the development of artistic skills - visual creativity, abilities of artistic appreciation (perception and reception) and artistic formal development. *Development Programme*, implemented in the experimental group, along with the innovative approach in planning and performing of art teaching and of observing the work of art, also had the intention to promote the teaching of arts. The results indicate that the students of the experimental group showed a higher level of abilities in all tasks, which

confirms the presumption that the *Development Programme*, which sets a work of art in the area of interest of students, is more efficient than the teaching in which the experimental factor was not introduced. The research has also shown that the field of fine arts is specific and complex, and that it requires some reorganization and improvement in terms of simultaneous development of receptive and productive skills. Junior school students do not have much opportunity to learn how to observe the work of art, how to experience and enjoy it. Activating subtle perception can lead to high-quality reception and perception of art, which can only be achieved by learning and practice. This research has indicated that a work of art should become an important integral part of art teaching.

**Keywords:** *artwork, art abilities, art teaching, junior school students, methods of art teaching.*

# Sadržaj

REZIME .....	vi
ABSTRACT .....	viii
UVOD .....	1
1. SAVREMENI POGLEDI NA ULOGU I ZNAČAJ LIKOVNE UMETNOSTI U OPŠTEM OBRAZOVANJU.....	7
1.1. Istorijski osvrt na strategije razvoja kurikuluma likovnog obrazovanja.....	8
1.2. Ciljevi i zadaci nastave likovne kulture i podsticanje doživljavanja umetničkog dela.....	12
1.3. Razvojne faze dečjeg likovnog izražavanja i nastava likovne kulture.....	15
2. Kreativnost u nastavi likovne kulture .....	21
2.1. Definicija kreativnosti.....	22
2.2. Faktori kreativnosti .....	25
2.3. Kreativnost u nastavi likovne kulture .....	27
2.4. Karakteristike kreativnog procesa.....	28
2.5. Analiza kreativnog produkta.....	32
2.6. Kreativna ličnost .....	33
2.7. Kreativno okruženje.....	35
2.8. Karakteristike likovne kreativnosti .....	35
2.9. Merenje kreativnosti u likovnom domenu .....	41
3. Umetničko delo .....	47
3.1. Pojam umetničkog dela.....	48
3.2. Umetničko delo u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta .....	51
3.2.1. Razvoj percepcije i recepcije umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta.....	52
3.2.2. Slojevi umetničkog dela .....	58
4. Umetničko delo i likovne sposobnosti.....	62
4.1. Likovna aprecijacija – terminološko određenje.....	62
4.2. Podsticanje i razvijanje likovne aprecijacije.....	69
5. Muzej kao mesto učenja u nastavi likovne kulture.....	73
5.1. Učenje putem iskustva i konstruktivistički muzej .....	74
5.2. Saradnja između škola i muzeja.....	78
5.2.1. Primer dobre prakse.....	80
6. Pedagoško-metodički pristupi u nastavi likovne kulture.....	84

6.1. Opšte metode u nastavi likovne kulture .....	87
6.2. Specifične metode u nastavi likovne kulture .....	89
6.3. Specifične metode prilikom posmatranja umetničkog dela i razvoj likovne aprecijacije .....	92
6.4. Unapređivanja dijaloga sa umetničkim delom.....	100
6.5. Uloga nastavnika prilikom posmatranja umetničkog dela.....	105
7. Metodološki okvir istraživanja .....	108
7.1. Predmet i problem istraživanja .....	108
7.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	109
7.3. Hipoteze istraživanja.....	110
7.4. Varijable istraživanja .....	114
7.5. Metode, postupci i instrumenti istraživanja .....	115
7.5.1. Test LV1 .....	116
7.5.1.1. Kriterijumi za procenjivanje zadataka u testu LV1 .....	119
7.5.1.2. Struktura i merne karakteristike testa LV1 .....	122
7.5.2. Test LV2 .....	124
7.5.2.1. Kriterijumi za procenjivanje likovnih zadataka u testu LV2.....	125
7.5.2.2. Struktura testa LV2 za procenjivanje likovno-kreativnog razvoja.....	126
7.5.2.3. Struktura testa LV2 za procenjivanje likovno-oblikovnog razvoja.....	128
7.6. Populacija i uzorak istraživanja .....	131
7.7. Organizacija i tok istraživanja.....	131
7.8. Obrada podataka .....	134
8. <i>Razvojni program: Aktivno posmatranje umetničkog dela u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti u nastavi likovne kulture</i> .....	136
8.1. Osnova i pravci osmišljavanja <i>Razvojnog programa</i> .....	136
8.2. Tok i realizacija <i>Razvojnog programa</i> .....	142
8.3. Primeri nastavnih jedinica likovne kulture realizovani prema <i>Razvojnom programu</i> .....	145
9. Prikaz i diskusija rezultata istraživanja.....	163
9.1. Inicijalno merenje nivoa opšte likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno kreativno-oblikovnog razvoja .....	163
9.1.1. Inicijalni nivo opšte likovne kreativnosti .....	164
9.1.2. Inicijalni nivo likovne percepcije .....	165
9.1.3. Inicijalni nivo likovne recepcije .....	166
9.1.4. Inicijalni nivo likovno kreativno-oblikovnog razvoja.....	167
9.2. Finalno merenje uticaja <i>Razvojnog programa</i> na razvijanje likovnih sposobnosti .....	168
9.2.1. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo opšte likovne kreativnosti .....	168

9.2.2. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovne aprecijacije .....	171
9.2.2.1. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovne percepcije .....	171
9.2.2.2. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovne recepcije .....	176
9.2.2.3. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno aprecijativnih sposobnosti .....	180
9.2.3. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog razvoja .....	182
9.2.3.1. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora redefinicije .....	182
9.2.3.2. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora originalnosti .....	184
9.2.3.3. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora elaboracije.....	186
9.2.3.4. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora osetljivosti za likovne probleme .....	187
9.2.3.5. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora fleksibilnosti .....	189
9.2.3.6. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovno-kreativnog faktora fluentnosti u .....	191
9.2.3.7. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo celokupnog likovno-kreativnog razvoja .....	193
9.2.4. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo pojedinačnih faktora likovno-oblikovnog razvoja.....	194
9.2.4.1. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo oblikovnog razvoja u finalnom merenju .....	195
9.2.4.2. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo optičko-tematskog razvoja .....	197
9.2.4.3. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovnog ukusa .....	198
9.2.4.4. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo oblikovnog iskustva i likovne tehnike .....	200
9.2.4.5. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na nivo likovne individualnosti.....	202
9.2.4.6. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na opšti likovni nivo.....	203
9.2.4.7. Uticaj <i>Razvojnog programa</i> na celokupan nivo likovno-oblikovnog razvoja .....	205
9.2.5. Uloga pola u razvoju pojedinačnih faktora likovno kreativno-oblikovnog razvoja.....	207
9.2.5.1. Uloga pola u razvoju opšte likovne kreativnosti .....	209
9.2.5.2. Uloga pola u razvoju opšte likovne aprecijacije.....	210
9.2.5.3. Uloga pola u likovno-kreativnom razvoju.....	213
9.2.5.4. Uloga pola u likovno-oblikovnom razvoju.....	214



9.2.5.5. Uloga pola u likovno kreativno-oblikovnom razvoju .....	216
9.2.5.6. Uloga pola sa aspekta razvoja celokupnih likovnih sposobnosti u eksperimentalnoj grupi pre i nakon uvođenja eksperimentalnog faktora.....	218
9.2.5.7. Uticaj opšteg uspeha i ocene iz likovne kulture na opštu kreativnost, likovno-aprecijativne sposobnosti i likovno-oblikovni razvoj.....	219
10. Zaključna razmatranja.....	222
Literatura .....	231
Prilozi .....	248

## UVOD

„Nemam dara ni za izgovorenu ni za pisanu reč, naročito ako moram da kažem nešto o sebi i svom radu. Jedina stvar koju treba da uradi svako ko želi da sazna nešto o meni kao umetniku je da pažljivo posmatra moje slike i pokuša da otkrije u njima ko sam i šta želim da uradim“.

*Gustav Klimt*

Nastava likovne kulture, kao deo opšteg obrazovanja i obaveznog školovanja, ima značajnu ulogu za celokupan razvoj deteta. Umetnost oplemenjuje i pruža jedinstvene oblike izražavanja kroz koje deca usvajaju znanja, razvijaju i podstiču kreativnost, komunikativnost, senzitivitet i imaginaciju u najširem smislu reči. Umetničko obrazovanje podrazumeva usvajanje znanja o likovnim pojmovima, likovnim tehnikama, postupcima, razvijanju sposobnosti divergentnog i apstraktnog mišljenja, kao i psihomotoričkih sposobnosti. Dakle, ciljevi nastave likovne kulture obuhvataju brojne elemente – intelektualni, psihomotorni i socijalni razvoj, razvoj mašte, estetske osetljivosti, emocija, a zadatak nastavnika i škole je da stvara podsticajne uslove koji će omogućiti razvijanje likovnih sposobnosti kod dece.

Iako se program likovne kulture u mlađim razredima osnovne škole uglavnom zasniva na produktivnoj, praktičnoj dečjoj aktivnosti, likovnom izražavanju i procesu istraživačkog učenja i stvaranja, treba imati u vidu da ovaj predmet razvija i neguje sposobnost recepcije, odnosno doživljavanja i reakcije na umetnička dela kao i kultivisanje estetskog osećanja kod dece. Međutim, likovna umetnost se u našem obrazovanju najčešće tretira kao nastavna oblast u domenu afektivnog, a ne sazajnog razvoja, često kao dopuna predmetima iz oblasti društvenih nauka, a manje kao bitna oblast koja učestvuje u obrazovanju kompletne ličnosti (Hadži-Jovančić, 2012). Stoga je nastala potreba da se likovna umetnost u opštem obrazovanju sagleda iz još jednog ugla, primerenim razvojnim potrebama dece i jedinstvenim vrednostima koje su svojstvene samo umetnosti. Zbog svoje višestruke uloge u razvoju opštih i likovnih sposobnosti učenika, likovna kultura zahteva ozbiljan odnos i kompleksna istraživanja u svim pravcima sa jedinstvenim ciljem: da se stvori čvrsta i široka naučna podloga i osigura što šira društvena pažnja i podrška za dalji rad na njenom unapređivanju.

Ključna ideja i opredeljenost za istraživanje ove teme inspirisana je aktuelnošću potrebe da se na značaj uloge umetnosti još više istakne i ukaže. U radu je prihvaćen stav da je za celovit razvoj učenika neophodno povezivati i istovremeno razvijati produktivne i receptivne likovne sposobnosti (Bertcheit, 2001; Chapman, 1978; Duh, 2004; Eisner, 1991; 2002; Housen, 1987). Obrazlažući značaj umetnosti za razvoj deteta, Eliot Ajzner (Eisner, 2002) ističe, da pored razvijanja estetske inteligencije i kreativnih potencijala, procesi koji se odvijaju u likovnom obrazovanju omogućavaju učenicima iskustveno učenje i pomažu im da uspostave komunikaciju sa umetničkim delom i tako nauče da iskažu svoj doživljaj i ekspresiju. Dakle, jedna od važnih vrednosti likovnog obrazovanja leži u tome što umetnost doprinosi formiranju individualnog iskustva u razumevanju sveta (Eisner, 1969). Kroz umetnost dete uči i usvaja različite načine izražavanja, predstavljanja i razumevanja ideja, osećanja, vrednosti, emocija i kulturnih uverenja (Gibson, 2003: 112). Zato je potrebno omogućiti deci na što mlađem uzrastu susret sa umetničkim delom i interakciju sa umetničkim ostvarenjima kako bi se kod njih razvijala sposobnost opažanja i pokrenuo njihov stvaralački nabo.

Pregledom dostupne naučne literature u oblasti primene umetničkog dela u nastavi likovne kulture i van nje (muzej, galerija) može se zaključiti da je tema aktuelna u savremenoj svetskoj literaturi. Međutim, utvrđeno je i da o mogućem uticaju umetničkog dela na podsticanje likovne kreativnosti, razvoju likovne aprecijacije i likovno oblikovnog razvoja kod dece mlađeg školskog uzrasta u našoj literaturi nema opsežnijih empirijskih istraživanja. Poslednja istraživanja u polju umetničkog obrazovanja kod nas vršena su pre više od trideset godina (Karlavaris i Kraguljac, 1981; Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988) i ukazala su da se adekvatnim metodama i pažljivo osmišljenjim sadržajima može uticati na razvoj likovne kreativnosti, kreativnog mišljenja i na emancipaciju ličnosti učenika.

Zato se javila potreba za novim istraživanjem koje je za predmet proučavanja postavilo umetničko delo u kontekst podsticanja razvoja likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno oblikovnog razvoja kod učenika mlađeg školskog uzrasta u nastavi likovne kulture. Umetničko delo se u nastavi likovne kulture najčešće koristi da bi se učenicima pojasnio određeni likovni zadatak. Međutim, svojom slojevitošću i otvorenošću, ono može da doprinese razvoju celokupnog dečjeg iskustva u saznavanju i spoznavanju sveta, što neosporno utiče na intelektualni, moralni i estetski razvoj učenika čime se razvija i njihova vizuelno-likovna, a samim tim i kulturno-estetska osetljivost. Prilikom aktivnog posmatranja umetničkog dela razvijaju se likovno-aprecijativne sposobnosti kod dece što je veoma važan zadatak likovnog

obrazovanja jer pridonosi boljoj i suptilnijoj percepciji i recepciji umetničkih dela. Samim tim razvija se sposobnost učenika za opažanje oblika, veličina, svetlina, boja u prirodi. Time se razvija pamćenje, povezivanje opaženih informacija, što čini osnovu za uvođenje u vizuelno mišljenje (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). Zbog svega navedenog smatra se da je važno i značajno istražiti uticaj umetničkog dela na podsticanje razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta.

Nakon uvodnih razmatranja, prvo poglavlje rada odnosi se na istorijski pregled razvoja kurikuluma likovnog obrazovanja, njegove uloge i značaja u opštem obrazovanju. Dat je prikaz ključnih ciljeva nastave likovne kulture, sa naglaskom na one koji podstiču doživljavanje umetničkog dela. Predstavljena je i analiza razvoja dečjeg likovnog izražavanja od predškolskog uzrasta do perioda mlađeg školskog uzrasta.

Drugo poglavlje predstavlja prikaz relevantnih istraživanja koja su u određenoj meri služila kao inspiracija i podstrek za realizaciju ovog istraživanja i odnosi se na kreativnost jer je stvaralaštvo jedna od najprepoznatljivijih odlika umetnosti. Na početku je prikazano pojmovno i teorijsko određenje opšte kreativnosti i njenih ključnih faktora i dato je objašnjenje karakteristika kreativnog procesa, produkta, kreativne ličnosti i okruženja, a s obzirom na predmet istraživanja definisane su i karakteristike likovne kreativnosti. Namera je bila da se ukaže na značaj razvijanja i podsticanja kreativnosti i kreativnih potencijala u svakom pojedincu/detetu kroz vaspitno-obrazovni rad u nastavi likovne kulture.

U okviru trećeg poglavlja razmatran je fenomen umetnosti i umetničkog dela koji predstavlja višeslojan i višeznačni stvaralački proces pretočen u forme koje opažamo čulima. Nakon pojmovnog određenja, posebna pažnja posvećena je pedagoškim implikacijama i upotrebi umetničkog dela u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu. Zaključeno je da je umetničko delo izuzetno važno didaktičko sredstvo za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti, za pokretanje mašte, a takođe je ukazano na to da predstavlja odgovarajući likovni podsticaj za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka. Svojom slojevitošću i otvorenošću pokreće kod učenika višesmernu komunikaciju što može da doprinese celokupnom dečjem iskustvu u saznavanju sveta. U drugom delu ovog poglavlja ukazuje se na višeslojnost umetničkog dela gde se ističe da umetničko delo u nastavi likovne kulture pruža široke mogućnosti posmatranja, razumevanja i vrednovanja. Posmatranje i doživljavanje umetničkog dela je čulna – vizuelna percepcija i nikako ne sme da bude pasivna delatnost. Ukazano je da prilikom aktivnog posmatranja,

deca daju odgovore na osnovu svog znanja i iskustva i da u proces percepcije i recepcije unose svoja osećanja, emocije, maštu, ali i intelekt. Tako postaju aktivni učesnici u spostvenom učenju, a ne samo nemi posmatrači.

Nakon pokušaja što potunijeg određenja pojma umetničkog dela, u četvrtom poglavlju se dalje razmatraju potencijali koje umetničko delo može da pruži, podstiče i razvija kod dece ukazujući na tendencije savremene nastave likovne kulture da bi nastava iz ove oblasti trebalo da razvija kreativne produktivne sposobnosti, ali i da kod učenika pokuša da uspostavlja odgovarajući stav prema umetničkim delima i tako razvije perceptivne i receptivne likovne sposobnosti. U ovom poglavlju dato je bliže određenje pojma likovne aprecijacije koje se može objasniti kao percipiranje i recipiranje umetničkih dela, kao i njegovo razumevanje, što znači da učenici umetničko delo vide, razumeju ga i u njemu uživaju. Istorijiski gledano, prikazana su različita teorijska razmatranja na osnovu čega je zaključeno da su likovno-aprecijativne sposobnosti kompleksna pojava koja se dešava prilikom posmatranja i primanja/doživljavanja umetničkog dela pri čemu termin aprecijacija kombinuje perceptivnu i receptivnu sposobnost dece i odraslih i predstavlja dinamičan proces koji dozvoljava uspostavljanje veze između umetničkog dela i posmatrača. Za celoviti razvoj učenika, naglašen je značaj podsticanja i razvijanja likovne aprecijacije u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta, gde učenicima treba omogućiti da uče kako da posmatraju umetničko delo, kako da ga razumeju i u njemu uživaju. Razvijanje likovne aprecijacije zasniva se na podsticanju i razvijanju što suptilnije percepcije umetničkog dela, pri čemu učenici uče kako da svoja razmišljanja pretoče u govor i tako nauče da iskažu svoje ideje. Zato je u okviru nastave likovne kulture potrebno osmisliti strategije, metode i postupke i na inovativan način omogućiti deci da aktivno posmatraju umetničko delo u školi ili u muzeju.

U skladu sa predmetom istraživanja i ulogom umetničkog dela u nastavi likovne kulture, u petom poglavlju pažnja je usmerena na ulogu muzeja i galerija. Ukazano je na činjenicu da je posmatranje i doživljavanje umetničkog dela najbolje obavljati u muzeju i galeriji. Muzeji jesu mesta u kojima se sakupljaju, proučavaju i čuvaju memorije o kulturnom nasleđu, ali aktuelna istraživanja u muzeologiji ukazuju da se pažnja i aktivnosti u muzejima sve više usmeravaju na publiku, najviše na najmlađe i na učenje u muzeju (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999; Milutinović, 2003). U društvenom kontekstu, svojim didaktičkim aktivnostima i projektima muzej postaje mesto doživotnog učenja. Tako se škole mogu povezati sa muzejima i umetničkim galerijama da bi se, pored slobodnog dečjeg likovnog izražavanja, negovale kod dece likovno-aprecijativne sposobnosti,

odnosno posmatranje i doživljavanje originalnih umetničkih dela čime se upoznaje kulturna i umetnička baština, a time razvija ljubav prema umetnosti.

Osvrt na pedagoško metodičke pristupe u nastavi likovne kulture bliže je objašnjen u šestom poglavlju. Važno pitanje didaktičke teorije jeste pitanje kako poučavati. U tom kontekstu dat je pregled svih opštih metoda, ali i onih specifičnih koji se koriste u nastavi likovne kulture. Među prvima se Bogomil Karlavaris (1974, 1975, 1978, 1986, 1991) bavio opštim didaktičkim metodama, njihovom primenom u nastavi likovne kulture, ali je promišljeno predlagao i specifične likovne metode. Ukazao je da postoje metode koje se koriste za vreme praktične nastave, ali i metode koje se koriste prilikom procenjivanja umetničkog dela. Međutim, ukazano je da, iako nastavni plan i program za likovnu kulturu predviđa upotrebu umetničkog dela, ipak se u nastavi ne poklanja dovoljno pažnje načinima, metodama i postupcima prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. Zato su, na osnovu literature, analizirani brojni pristupi, metode i načini rada prilikom komuniciranja s umetničkim delom koji su korišćeni u *Razvojnog programu*, koji je osmišljen za potreba ovog istraživanja.

Empirijski deo rada podeljen je na tri poglavlja. Sedmo poglavlje se odnosi na prikaz metodološkog pristupa problemu istraživanja u okviru kojeg su definisani: predmet i problem istraživanja, cilj i zadaci, hipoteze istraživanja, ispitivane varijable istraživanja, metode i tehnike, instrumenti koji su primenjeni, populacija i uzorak na kojem je sprovedeno istraživanje, objašnjen je tok istraživanja, kao i način obrade podataka. U okviru empirijskog dela, osmo poglavlje detaljno opisuje *Razvojni program* koji je posebno osmišljen za potrebe ovog istraživanja sa namerom da se unapredi nastava likovne kulture na mlađem školskom uzrastu i da se kod učenika razvijaju likovno-aprecijativne sposobnosti, kreativnost i likovno-oblikovni razvoj pomoću aktivnog posmatranja umetničkog dela.

Dobijeni rezultati istraživanja, kao i njihova obrada i interpretacija, obuhvaćeni su devetim poglavljem rada. Rezultati su interpretirani redosledom kojim su definisani zadaci istraživanja i dati su u grafičkoj i tabelarnoj formi prikaza. Interpretacija je realizovana na osnovu konsultovane literature i samostalnih zaključaka sa određenim implikacijama na pedagošku praksu.

Na kraju, u završnom delu rada data su zaključna razmatranja i sumirani ključni rezultati teorijskog i empirijskog dela istraživanja. Rezultati istraživanja biće osnova za zaključak o efikasnosti i primeni *Razvojnog programa* u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta. Time će se dati doprinos teoriji metodike nastave likovne kulture i

likovnoj pedagogiji i osvetliti značajan didaktičko-likovni problem, s kojim se susrećemo u vaspitno-obrazovnom procesu. Obuhvaćene su i određene refleksije na obavljeno istraživanje sa sugestijama za naredna istraživanja ove problematike.

## 1. SAVREMENI POGLEDI NA ULOGU I ZNAČAJ LIKOVNE UMETNOSTI U OPŠTEM OBRAZOVANJU

Savremene tendencije u obrazovanju i obrazovne strategije za budućnost ističu da je cilj savremene škole da izgradi moderno obrazovanu, za učenje i intelektualni rad motivisanu, kreativnu i stvaralačku ličnost učenika. Raznovrsnim aktivnostima u bogatim nastavnim i vannastavnim sadržajima, škola treba učenike da osposobi za primenu stečenih znanja, kao i da utiče na stvaranje osnove za razvoj kulturnih potreba i navika kod njih. Tendencije obrazovanja idu ka tome da učenici budu sposobna da prate promene postmodernog sveta u savremenom tehničkom i naučnom razvoju (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*, 2012). Takođe, na Svetskoj konferenciji o obrazovanju u umetnosti održanoj u Lisabonu 2006. godine, generalni direktor UNESCO-a Koćiro Macuure (Koïchiro Matsuura) istakao je da su kreativnost, imaginacija i sposobnost za prilagođavanje – kompetencije koje se razvijaju upravo kroz obrazovanje u umetnosti i da su podjednako važne kao i tehnološke i naučne veštine (*World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 2006*). Na istoj konferenciji neurobiolog i profesor neurologije na Univerzitetu u Kaliforniji Antonio Damasio (Antonio Damasio) naglasio je da je, pored ulaganja u matematiku i prirodne nauke, podjednako važno omogućiti obrazovanje u umetnosti i društvenim naukama. On ističe da je opadanje moralnih vrednosti u modernom društvu prouzrokovano i rastućom podelom između kognitivnih i emocionalnih procesa u obrazovanju zbog fokusiranja na razvoj kognitivnih sposobnosti na štetu razvijanja vrednosti emocionalnih procesa. Damasio sugerira da obrazovanje u umetnosti koje podstiče i emocionalni razvoj dovodi do ravnoteže između kognitivnog i emocionalnog razvoja, te tako pridonosi podršci kulture mira. Stoga je veoma važno povezati kognitivne i emocionalne procese (Hadži-Jovančić, 2012).

U tom smislu, likovno obrazovanje jeste jedna u nizu karika svakog savremenog sistema vaspitanja i obrazovanja koje treba da podržava i podstiče razvoj likovnih sposobnosti, interesovanja i kreativnosti dece. Predmet Likovna kultura u mlađim razredima osnovne škole usmeren je na razvoj kreativnosti, odnosno na stvaranju uslova da se likovno stvaralaštvo kod dece razvija i podstiče. Zato je važno da se stručnjaci iz oblasti umetnosti stalno zalažu za unapređivanje umetničkog/likovnog obrazovanja.



Krajem dvadesetog veka u mnogim državama (Sjedinjenim Američkim Državama, Velikoj Britaniji, Australiji, Finskoj i Kanadi) desile su se promene u shvatanju uloge i funkcije vaspitanja i obrazovanja iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom školovanju. Donete su nove strategije o obaveznom školovanju uopšte, a posebno o vaspitanju i obrazovanju iz oblasti umetnosti (Joksimović, 2008). Početkom devedesetih godina prošlog veka održana je konferencija Umetnosti u obrazovanju Saveta Evrope i Umetničkog saveta Velike Britanije na kojoj je istaknuto da umetničko obrazovanje ima izuzetni značaj za razvoj svakog deteta i da podstiče kreativnosti i lične ekspresije, komunikativnost, osetljivost, jača kulturno opismenjavanje što zapravo i predstavlja suštinu umetničkog obrazovanja (Maksimović, 1997).

Značajne rezultate donela su istraživanja realizovana krajem devedesetih godina prošlog veka u Sjedinjenim Američkim Državama (James Catterall, Richard Chapleau, John Iwanaga, up. Fiske, 1999). Ova istraživanja imala su za cilj da utvrde koliko učešće u umetničkim vannastavnim i nastavnim aktivnostima utiču na povećanje postignuća kod učenika. Rezultati su pokazali da su postignuća učenika, posebno iz depriviranih sredina, mnogo bolja u matematici i čitanju kod dece koja su kontinuirano bila uključena u umetničke aktivnosti od onih koja to nisu. Zatim, istraživanja Brajs i Rouč (Brice & Roach, 1998) su takođe donela slične zaključke. Učenici koji su učestvovali u umetničkim aktivnostima van nastave postajali su samosvesniji i više su se oslanjala na svoja iskustva koja su im pomagala da dođu do željenih rezultata i da se lakše povežu sa drugim učenicima. Umetnost je brže dosegala do njih, razvijala njihove sposobnosti i poboljšavala opšti uspeh. Sredina za učenje se lakše i brže transformisala a umetnost je uticala i na nastavnike podstičući ih da stalno uče i stručno se usavršavaju (Fiske, 1999).

### **1.1. Istorijski osvrt na strategije razvoja kurikuluma likovnog obrazovanja**

Prema istraživanju pojedinih autora (Hadži-Jovančić, 2012; Joksimović, 2008), umetnički predmeti – muzička i likovna kultura – u našoj obrazovnoj praksi uglavnom su, može se reći i oduvek, stavljeni u drugi plan, odnosno, u marginalizovanu poziciju. U školskom programu doživljavaju se kao dopuna predmetima iz oblasti društvenih nauka, u nastavnom planu su postavljeni kao izolovani predmeti, bez međusobnih zajedničkih veza i povezivanja sa drugim predmetima i ostalim programima. Likovna umetnost je posmatrana u domenu afektivnog, a ne sazajnog, često kao manje bitan činilac koji učestvuje u izbalansiranom obrazovanju kompletne ličnosti. Zatim, nastava likovne kulture se neretko doživljava i kao predmeti za odmor i zabavu od „zaista značajnih“ obrazovnih predmeta

(Hadži-Jovančić, 2012: 260). Umetnost postaje suvišna i posledica ovakvog stanja može da dovede do postepenog i potpunog uklanjanja i nestajanja umetnosti iz školskog života, smatra autor ove iscrpne studije (Hadži-Jovančić, 2012: 16). I drugi autori (Škorc, 2012) su ukazali na opasnost nestajanja onih predmeta otvorenih sadržaja obrazovanja, kao što su, pored likovne kulture i muzička kultura, literarni radovi (pisanje), dramski rad, multimedijalni izraz, socijalne aktivnosti, filozofija. Naglašavanje isključivo pragmatičnih ishoda obrazovanja dovodi do negativnih posledica kao što je smanjivanje broja časova umetnosti<sup>1</sup> i uopšte marginalizacija umetnosti i kulture jer nije profitna i pragmatična. Ovakav trend prema kulturi imaće ozbiljne dugoročne posledice jer „kultura je centar i generator društvenog razvoja“ (Škorc, 2012: 203).

Umetničko obrazovanje uvedeno je u škole u Srbiji, kao zasebni predmet pod nazivom Crtanje, početkom devetnaestog veka. Od tada pa sve do danas Likovno vaspitanje (pod ovim imenom od 1958. godine) i Likovna kultura (od 1983. godine) prolazi put sačinjen od različitih zadataka i ciljeva. U početku je imala funkcionalni zadatak gde se naglašavala spretnost, veštine precrtavanja, tačnosti i urednosti u radu i predmet je doprinio pedagoškim zahtevima razvijanja ruke i početnog pisanja. Ova tehničko-imitativna faza trajala je do 1875. godine i nije uključivala estetske komponente, onako kako ih mi shvatamo, već je razvijala samo tehničku spretnost sa isticanjem funkcionalnog zadatka, uglavnom pripremanje za rad i proizvodnju (Karlavaris, 1991). Potom je prolazila kroz humanističke ciljeve u psihološkoj i pedagoškoj fazi, sve do mnogo širih ciljeva u sociološkoj fazi razvoja likovnog vaspitanja tokom osamdesetih godina dvadesetog veka (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988; Joksimović, Vujačić, Vučetić-Lalić, 2010).

Likovna kultura ostvaruje se u toku dva procesa: praktičnim likovnim radom i teorijskim radom (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 435), što znači da se temelji na likovnom jeziku koji učenici osvešćuju i usvajaju putem sopstvenog likovnog izražavanja i stvaranja usled komunikacije s delima likovne umetnosti. Likovna kultura se i u *Pedagoškom leksikonu* (1996) određuje kao „znanje o likovnoj kulturi i stvaralaštvu u toj oblasti u prošlosti i danas, znanje o likovnim stvaraocima, ali i osposobljenost za doživljavanje i uživanje u likovnim i umetničkim delima; razvijenost senzibiliteta za ovu

---

<sup>1</sup> U Srbiji nastava Likovne kulture, u odnosu na druge predmete, zastupljena je sa minimalnim fondom časova. U prvom razredu odvija se samo sa jednim časom nedeljno, a od drugog do petog sa po dva časa nedeljno, što je na godišnjem nivou 72 časa. Po jedan čas imaju i učenici od šestog do osmog razreda.

vrstu ljudskog stvaralaštva; osnova za sopstveno bavljenje i stvaranje u ovoj oblasti“ (Pedagoški leksikon, 1996: 264). Dominantna osobina umetnosti jeste njena procesno tragalačka priroda. Proces je otvoren, bez početka i kraja, u njemu ne postoji konačni odgovor, već proces odgovaranja koji otvara nova pitanja (Škorc, 2012).

Donošenjem *Opšteg zakona o školstvu* 1958. godine, u Srbiji su se desile prve reforme školskog sistema (Klemenović i Milutinović, 2004). Do tada je likovno vaspitanje imalo opšteobrazovnu i vaspitnu funkciju. Od tada nastava likovnog vaspitanja i obrazovanja dobija specifične zadatke, a osnovni cilj je da razvija individualne kreativne sposobnosti mladih i da izgrađuje pozitivan odnos učenika prema likovnim umetnostima. Već tada je u planu istaknuto da crtanje, slikanje, grafičko izražavanje, modelovanje ili građenje nisu svojim sadržajima programa suvoparne veštine i ne ograničavaju se na perifernost samih likovnih disciplina i tehnika. Naprotiv, likovno vaspitanje povezuje problemske sadržaje sa odgovarajućim oblicima likovnog izražavanja i oblikovanja, a na naučnim spoznajama teorija forme, vizuelnog jezika i likovnih umetnosti. Među zadacima mogu se izdvajati oni koji kod učenika razvijaju smisao za likovno lepo, izraženo u delima slikarstva, vajarstva, arhitekture i u predmetima svakodnevne upotrebe i stvaranje navike za posećivanje izložbi, galerija i muzeja.

Godine 1959. doneta su dva osnovna dokumenta: „Osnovi nastavnog plana i programa osnovne škole“ i elaborat Saveznog zavoda za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja „Osnovna škola“, koji obeležavaju početak školske reforme. Međutim, taj program je pokazao niz nedostataka, pa je 1963. donet korigovani program. Među brojnim značajnim zadacima, izdvajaju se oni koji su za ovu temu važni – da se učenici osposobe za samostalnu analizu likovnih dela, kao i sistematsko uvođenje učenika u svet umetnosti i njihovo osposobljavanje da razumeju i estetski doživljavaju pojedine grane i vrste likovnih umetnosti.

Još jedan korigovani program donet je 1974. godine gde je naglasak bio na likovnom opismenjavanju i osposobljavanju za vizuelnu komunikaciju, na razvoju kreativnosti i emancipacije ličnosti deteta, uticanju na njegov svestrani razvoj i unutrašnju ravnotežu (Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988: 11). I dalje se težilo da se kod dece formiraju kriterijumi prema delima likovnih umetnosti i likovnim pojavama u životu, polazeći od zakonitosti teorije likovnih umetnosti da se tumačenjem odabranih dela likovnog stvaralaštva neguju estetska i humanistička osećanja i utiče na formiranje socijalističkog moralnog lika učenika. Kod dece treba buditi interesovanje i potrebu za posećivanjem izložbi, galerija i muzeja, sa ciljem da se razvija smisao za poštovanje, čuvanje i negovanje tekovina kulture i umetničkih

spomenika našeg naroda, kao i za čuvanje i estetsko oblikovanje čovečje životne sredine (Milinković, 2001: 18).

Novom programskom orijentacijom u nastavi likovne kulture nastale su brojne promene u odnosu na prethodni program likovne kulture, koji je isticao teoriju oblikovanja i likovno opismenjavanje, jer u prvi plan stavlja stvaralaštvo, stvaralačko ponašanje učenika i razvijanje imaginacije. Tako je i formulacija zadatka nastave likovne kulture usklađena s njenim ciljevima i promenama u programu. Pojedini autori (Jakovljević, 1989: 5) ističu upravo ono što je primarno u likovnoj umetnosti, a to je vizuelni doživljaj: opažanje oblika, boja, prostornih odnosa, pojava i zakonitosti u prirodi i društvu, analitičko posmatranje i razvijanje estetskih kriterijuma.

Danas, posle uglavnom neznatnih prepravki ili redigovanih programskih verzija ne može se reći da je došlo do znatnih promena. Jedini pomak i pokušaj da se uloga i položaj umetnosti u obrazovanju zaista promeni dogodio se Reformom obrazovanja od 2001. do 2003. godine kada su donete nove strategije i vizije osnovnog obrazovanja. Proklamovane i priželjkivane promene većinom su definisane u dve publikacije koje je izdalo Ministarstvo prosvete i sporta. To su: Kvalitetno obrazovanje za sve – Put ka razvijenom društvu (2002) i Kvalitetno obrazovanje za sve – Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji (2004). Osmišljeni su i definisani novi ciljevi i ishodi u obrazovanju u umetnosti u skladu sa kognitivnom i kontekstualnom prirodom umetnosti, a u modul umetnosti uključeni su drama i pokret (Hadži-Jovančić, 2010; Hadži-Jovančić, 2012; Joksimović, 2008). Naziv predmeta likovna kultura tom prilikom je promenjen u *vizuelne umetnosti*. Reforma je vođena u duhu jasnih strateških ideja o obrazovanju u celini, prešlo se sa plana i programa na kurikulum, a pokušalo se da uloga i funkcija nastave umetnosti budu definisane u skladu sa savremenim tokovima obrazovanja u umetnosti. Međutim, ta reforma je 2003. godine obustavljena, a predmetu je vraćen naziv *likovna kultura*, kao i stari ciljevi, zadaci i sadržaji (Joksimović, 2008: 607). U pitanju je bio program iz osamdesetih godina, revidiran 1992. godine. Po mišljenju pojedinih autora koji su učestvovali u reformama iz 2001. godine danas imamo nejasnu koncepciju umetničkog predmeta, a samim tim i „slabe efekte obrazovanja u umetnosti“ (Hadži-Jovančić, 2012: 16).

Na osnovu istraživanja pojedinih autora (Joksimović, 2008), likovno vaspitanje u Srbiji uvodi mlade u likovnu kulturu koja je neophodni element svakodnevnog života i koja razvija sposobnosti kao što su posmatranje, uočavanje, odnosno vizuelno doživljavanje sveta, zatim maštu, oblikovanje, tehničke sposobnosti, samostalnost, inicijativu i stvaralaštvo. Ako imamo u vidu široke mogućnosti uticaja koje umetnost može

da ima u razvoju ličnosti, smatra se da je takva vizija previše uska i nedovoljno jasna, te da je zanemarena polivalentna funkcija ove oblasti. U poređenju s drugim zemljama, može se zapaziti da u našem programu za predmet Likovna kultura nije dovoljno naglašena važnost bavljenja likovnom umetnošću, da ideje nisu dovoljno razrađene u školama, da je ograničena samo na usko likovne efekte i razvoj malog broja sposobnosti i veština. To nije bilo adekvatno ni za ranije periode, a sada, na početku 21. veka, koji naglašava potrebe za drugačijim znanjima, sposobnostima i veštinama, vizija likovnog vaspitanja i obrazovanja u našoj zemlji prilično je zastarela i neadekvatna.

Poslednjih godina se proučavaju prosvetni dokumenti da bi se preispitali i osavremenili ciljevi, ishodi i sadržaji nastave likovne kulture, odnosno vizuelnih umetnosti. To je neophodno da bi se donele nove strategije i razvio školski kurikulum koji školu čini originalnom i primerenom učeniku ili nastavniku koji u njoj radi. Pojedini autori (Filipović, 2014) kritikuju aktuelnu koncepciju Standarda za oblast likovne kulture jer su opseg, veštine i stavovi predviđeni Obrazovnim standardima za kraj obaveznog obrazovanja u Srbiji, kada je u pitanju ova oblast, nepotpuni i nesistematični. Posebno se ističe da je izostavljen aspekt stvaralaštva što obesmišljava aktuelnu koncepciju Standarda (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009).

## **1.2. Ciljevi i zadaci nastave likovne kulture i podsticanje doživljavanja umetničkog dela**

Da bi likovno obrazovanje ispunilo svoje vaspitno-obrazovne ciljeve, učitelji i nastavnici likovnog trebalo bi da imaju u vidu celokupnu kompleksnost oblasti likovne kulture, kao i ispunjenje opštih ciljeva vaspitanja i obrazovanja. U didaktici i pedagogiji govori se o ciljevima učenja, ciljevima poučavanja, ciljevima nastave, vaspitanja i obrazovanja itd. Dakle, ciljevi učenja se odnose na aktivnosti i rezultate učenika i nastavnika (Matijević, 2008: 189–190), što je teorijski osmislila grupa američkih eksperata koju je predvodio Blum (Benjamin Bloom), u literaturi poznata pod nazivom Blumova taksonomija ciljeva vaspitanja i obrazovanja (Bloom, 1981). Blumova taksonomija je hijerarhijska klasifikacija procesa i produkata učenja i podrazumeva kognitivni domen (znanje), afektivni domen (stavovi i emocije) i psihomotorički domen (veštine). Ciljevi moraju biti tako formulisani da omogućavaju odgovor na pitanja: u čemu se razlikuje učenik pre i posle učenja, šta je postao sposoban da uradi a ranije nije mogao.

Glavni učesnici nastavnog procesa su učenici i nastavnici i zbog čega se nastava, kao složen i organizovan proces učenja i poučavanja, mora temeljno planirati i dobro pripremiti.

Umetničko obrazovanje podrazumeva usvajanje znanja o likovnim pojmovima, likovnim tehnikama, postupcima, kao i usvajanje, odnosno razvijanje sposobnosti divergentnog mišljenja i psihomotoričkih sposobnosti (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). Ciljevi nastave likovne kulture obuhvataju brojne elemente – intelektualni, psihomotorni i socijalni razvoj, razvoj mašte, estetske osetljivosti, emocija itd. Produktivna, praktična dečja aktivnost i njihovo stvaralačko izražavanje i mišljenje jeste primarni cilj i zadatak likovne kulture, ali treba imati u vidu da je neophodno povezivati i istovremeno razvijati perceptivne i receptivne likovne sposobnosti, kao i sticanje osnovnih znanja iz likovne umetnosti. Kroz nastavu deca treba da se vizuelno opismene, to jest da nastavnik omogući uslove da ovladaju likovnim jezikom kako bi kao budući građani cenili, uvažavali i poštovali umetnost. Dakle, jedan od ciljeva i zadataka nastavnika likovne kulture jeste da podstiče učenike da posmatraju i reaguju na umetnička dela i da pažljivo odabranim artefaktima razvijaju njihovu osetljivost za vizuelne elemente i probude svest o umetničkom nasleđu u najširem smislu. Uzvišeni cilj takve nastave jeste dovesti učenika u poziciju da može savladati tehniku „čitanja“ slike ili ma kog drugog umetničkog dela.

Ovakve smernice za kurikulum likovnog obrazovanja izneo je i UNESCO na Konferenciji u Lisabonu 2006. godine, gde je istaknuto da se umetničko vaspitanje i obrazovanje mora ostvarivati kroz tri komplementarna pedagoška pravca: proučavanje umetničkog dela, direktan susret sa umetničkim delom i učestvovanje u umetničkom stvaranju (*World Conference on Arts Education, Lisabon*, 2006). Pritom, može se govoriti o tri dimenzije umetničkog vaspitanja i obrazovanja: (1) Učenik stiče znanje u interakciji sa umetničkim objektom ili produktom, sa umetnikom i sa svojim nastavnikom; (2) Učenik stiče znanje kroz ličnu umetničku praksu; (3) Učenik stiče znanje istraživanjem i proučavanjem nekog umetničkog oblika kao i odnosa umetnosti i istorije (Balić, Šverko, Županić, 2011: 58).

U savremenoj stručnoj literaturi mnogi autori koji se bave umetničkim obrazovanjem i vaspitanjem (art education) ukazuju na značaj i ulogu umetnosti i umetničkog vaspitanja za celokupan razvoj deteta (Day & Eisner, 2004; Eisner, 2002; Zimmerman, 1994, 1996, 2010). Umetnost pruža jedinstvene oblike izražavanja i komunikacije kroz koje deca usvajaju znanja, razvijaju kreativnost, spontanost, maštu, divergentno i apstraktno mišljenje i imaginaciju u najširem smislu reči (Davis, 1990; Efland, 2002; Eisner, 2002; Zimmerman, 2010).

Uprkos svemu, u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu još uvek je veći naglasak stavljen na likovno izražavanje, dok je manja pažnja usmerena na posmatranje umetničkog dela. Učenici, dakle, nemaju često priliku da uče kako da „gledaju“ umetničko delo, kako da ga razumeju i u njemu uživaju. U tom smislu upoznavanje kroz vizuelno opažanje likovnih dela jeste važan činilac koji može uticati na kognitivni, afektivni i psihomotorni razvoj deteta. Aktivno posmatranje slike treba da pokrene doživljaj koji nas još dublje uvodi u sliku i tera da pogledamo u prošlost ili budućnost, da nas prebaci u drugi svet, pri čemu se mogu pokrenuti veoma različita osećanja. Tako umetničko delo omogućava učenicima razvoj likovnih sposobnosti, od percepcije, preko recepcije, estetskog razvoja, kreativnosti do likovno oblikovnog razvoja.

Likovna kultura omogućava učenicima lično stvaralačko izražavanje. Likovni radovi dece su veoma interesantni, originalni i uvek su prioritet u nastavi likovne kulture, ali se može postaviti pitanje zašto je potrebno posvetiti pažnju njihovom kritičkom mišljenju o umetničkom procesu. Pre svega, kada deca odrastu i postanu mladi ljudi, verovatno će većina učestvovati u svetu umetnosti kao članovi publike, posmatrači ili kritičari. U vremenu u kojem žive biće zainteresovani i za savremenu likovnu umetnost, apstraktno slikarstvo, kao i za muziku, film i za druge oblike mas-medija, a to zahteva razumevanje. Učenje u mlađem uzrastu o tome kako posmatrati i razumeti jedno umetničko delo kasnije će onemogućiti kod mladih osoba da izgrade pogrešne koncepcije i ispuniće iskustveni doživljaj pojedinca. Ako dete ne zna da se muzika razlikuje od buke, da umetnička slika s predstavom konja nije isto što i fotografija istog konja, i da samim tim nije kvalitetnija i bolja u odnosu na apstraktnu sliku, ili da pesma može biti više od samih strofa reči koje se rimuju, teško da se od njega može očekivati da smisleno odgovori na umetničko delo (Gardner, Winner, Kircher, 1975: 61). Isto važi i za odrasle. Ako neko gleda film koji ne može da razume, ili ode na koncert a ne zna da li je u pitanju muzika, gluma, buka ili ako ode na izložbu i ne može ništa da razume, onda se postavlja pitanje da li je čovek u kontekstu savremenosti sposoban to da prati ili će jednostavno doći u poziciju da od svega toga bude ponižen i odbačen. Zato likovnoj umetnosti u školi treba prići s puno emocije, ali i sa željom da se od nje puno može saznati.

Sa pragmatičke tačke gledišta, u pojedinim školama u Srbiji, posebno u velikim gradovima, ulaže se napor da deca odlaze u muzeje i galerije na izložbe, roditelji nastoje da deca slušaju koncerte, a muzeji se trude da osmisle vaspitno-obrazovne programe koji će privući škole i decu. Međutim, nije poznato da li je deci dosadno, da li se površno zabavljaju ili su duboko dirnuti takvim *kulturalnim* izlaganjima. Ako dete ne shvata da je

sliku kreirao pojedinac i da ona ne mora verno da oslika predmet, onda je očigledno da ono ne može u potpunosti da ceni jedan muzej umetnosti. Ukoliko nastava ne vodi računa o estetskom obrazovanju, a nastavnici nemaju svest o značaju shvatanja umetnosti kod dece, onda se može postaviti pitanje funkcije nastavnog programa.

Aktivno posmatranje umetničkog dela može pomoći da se prevaziđe postojanja izvesnog straha od nastavnog predmeta likovna kultura kod onih učenika koji nisu sposobni da se likovno izraze. O tome veoma ilustrativno piše čuveni engleski novinar i pisac Bernard Levin (Bernard Levin), koji je imao vrlo loše iskustvo u osnovnoj školi i strah od umetnosti budući da nije imao smisla ni talenta da se likovno izrazi. Sećajući se svojih časova likovnog, on otkriva da je bio lišen „čak i najmanjeg osećaja za likovno izražavanje“, kao da mu je nedostajao „deo mozga za likovno stvaralaštvo“ (Levin, 1983: 57). Međutim, kasnije je kao novinar i pored traumatičnih dečaćkih školskih dana strastveno i sa dosta ljubavi pisao o umetnosti i umetničkim delima. Može se postaviti pitanje: Šta se dogodilo da se Levin pozitivno okrene umetnosti? Škola svakako nije bila mesto koje je moglo da razvije tu ljubav još u mlađem dobu. Pojedini autori (Hickman, 1994) koji su zainteresovani za likovno obrazovanje i vaspitanje predlažu da se ispita priroda ličnog iskustva dece sa umetničkim delima i njihovog odnosa prema umetnosti još na mlađem školskom uzrastu. Prema drugima (Gardner, Winner, Kircher, 1975: 62) to stvara mogućnost da se ta iskustva prošire ili revidiraju, čime se može shvatiti veza između stavova o umetnosti jedne osobe i njegove sposobnosti da na nju reaguje i stvara umetnička dela.

### **1.3. Razvojne faze dečjeg likovnog izražavanja i nastava likovne kulture**

Razvoj dečjeg crteža može se pratiti od prvih škrabotina na zidu, papiru, pesku ili bilo kom drugom materijalu na kom dete može da ostavi svoj trag pisaljkom, oštrim predmetom, olovkom, prstom umečenim u boju i slično. Od te prve faze koja počinje onog trenutka kada dete dohvati olovku i napravi prvi znak, počinje „istorija“ dečjeg likovnog izražavanja (Edwards, 1979). Iako je ovo iskustvo imala svaka osoba u ranom dobu, za nas je teško da zamislimo detetov osećaj čuđenja a ujedno i ushićenja tog prvog iskustva kad crni grafit olovke ostavlja trag. Posle tog probnog početka, koji ima više ulogu motoričke igre, faza šaranja se nastavlja do trenutka kada dete napravi prvi oblik, koji obično predstavlja krug. To je prva simbolična forma, krug koji je još uvek nevešto napravljen, nazvan još i pra-krompir. Ovo prvo reprezentovanje i skok na fazu šaranja prakrompira



Geštaltisti porede sa skokom od prapredaka do homo-sapiensa (Škorc, 2012). Krug, kao simbol celine, savršenstva, spoj početka i kraja, nepravilan, ovalan, okruglast za dete ima univerzalnu vrednost i može značiti sve, od igračke i raznih predmeta do životinja, ljudi i prostora (Belamarić, 1987). Prvi krug ubrzo postaje, uz dodavanje još koje linije, kružića, tačka, simbol čoveka. Kreiranje simbola koji u početku podseća na punoglavca, Čiča Glišu, je vrlo važna u dečjem likovnom razvoju. Dakle, od tog prvobitnog nespretnog kruga dete polako stvara sve oblike koje postoje u njegovom okruženju.

Ovladavanje crtanja teče integrisano sa ostalim funkcijama tokom mentalnog razvoja, posebno inteligencijom i kreativnošću. U osnovi, crtanje je splet psiholoških, socijalnih i kulturnih uticaja (Škorc, 2012). Smatra se da je početak likovnog izražavanja uslovljen faktorima kao što su stepen razvijenosti motorike ruke, stepen saznanja okoline, javljanja potrebe za izražavanjem, prikazivanjem i komunikacijom. Jedan od kriterijuma za praćenje razvoja likovnog izraza se temelji na stalnom poboljšanju tačnosti prikazivanja figure i predmeta. To je optičko tematski razvoj koji prolazi kroz četiri faze: faza šaranja, faza simbola, faza oblika i faza punog likovnog izraza. Zatim, dečji crtež može se pratiti i na osnovu umnožavanja likovno izražajnih sredstava (linija, oblik, boja, tekstura, kompozicija i valer). Sledeći kriterijum je kreativnost, a može se posmatrati i iz ugla kako dete znakovima prenosi neku poruku, bilo da je estetska ili faktografska, naučna ili društvena. Dakle, dečji crtež može se posmatrati kroz optičko-tematski razvoj, likovno-oblikovni razvoj, estetsko kreativni razvoj i semiotički razvoj (Karlavaris, 1991: 63). Karlavaris (1987) smatra da se optičko-tematski razvoj kod dece predškolskog uzrasta razvija postepeno (od druge do sedme godine), kreativni plan se razvija naglo (između četvrte i pete godine), dok oblikovni plan stagnira, zbog čega je likovni izraz deteta zasnovan uglavnom na liniji, boji i obliku. Na osnovu ovakve podele, Karlavaris (1975) je izvršio istraživanja koja su potvrdila određene zakonitosti u razvoju dečjeg likovnog izraza. Tada su definisane razvojne faze dečjeg likovnog izraza, likovni tipovi dece, uticaj sredine (uticaj kulturne tradicije, socijalnih faktora i društveno-ekonomskih odnosa) i uticaj škole i vaspitanja, kao i nivo kreativnih sposobnosti dece u likovnom izražavanju. Takođe, bavio se i problemom razvijenosti sposobnosti prijema i oblikovanja poruka (pojmovna) i vizuelnim znacima, odnosno semiotički plan (Karlavaris, 1979).

Kod dece predškolskog uzrasta, vrlo značajna i univerzalna aktivnost je pre svega dečja likovna igra, a ne umetnost kao kod odraslog umetnika. To je aktivnost gde se dete na najiskreniji način, vrlo spontano, kroz crtež, izražava. Smatra se da dete, kroz likovno izražavanje ispoljava želju za komuniciranjem. Crteži su vrlo ekspresivni i način

ispoljavanja energije (Panić, 1997: 72). Kada se uporedi sa složenošću predmeta koji prikazuje, crtež je u tom periodu veoma jednostavan (Arnhajm, 1985: 209). Dete crta predmet na osnovu predstave o njemu. Dečje upoznavanje sveta usmereno je na shvatanje celine i promena s kojima se sreće. Do svesnog likovnog oblikovanja dolazi se tek polaskom u prvi razred, od sedme do desete godine. Oko sedme godine dečje crtanje dostiže nivo stvarne percepcije, gde u sliku ulazi ono što se percipira sa manje ili više preciznosti i veštine – „perceptivne slike“ (Panić, 1997). Tada im je najvažnije da se ono što su nacrtali može identifikovati. Ovo je period posmatranja i zapažanja sveta koji ih okružuje, period usvajanja znanja i veština, motoričke spretnosti i fizičke snage. U okviru nastave likovne kulture dete se upoznaje sa osnovnim likovnim elementima koje može da usvoji, čime se sistematski razvijaju dečje likovne sposobnosti. Deca se trude da predmeti na crtežima imaju stvarne karakteristike i ne odustaju sve dok nisu ubeđena da nacrtani čovek, sto ili nešto drugo „izgledaju baš kako treba“ (Koks, 2000: 15–16). Oko desete godine dete nastoji da ostvari što potpuniju sliku predmeta koji crta ili slika („realna slika“), dok se ekspresivnost polako povlači.

Period od sedme do desete godine Karlavaris (1991) naziva fazom razvijene šeme, nivo oblika i pojava fizioplastičnog crteža (intelektualni realizam). Pre polaska u školu, od četvrte do sedme godine, dete prolazi kroz fazu stvaranja simbola, koja se još naziva i faza sheme, slučajnog realizma, neuspelim realizmom ili fazom ideoplastičnog crteža. Optičko-tematski razvoj odnosi se na to kako dete prikazuje figuru i pokret, objekat i prostor kao i sposobnost prikazivanja teme na optički način. Dete, zapravo, u tom periodu stvara simbole za pojedine predmete, figure (životinje i ljudi), prostor. Taj razvoj se nastavlja dalje, polaskom u prvi razred i traje tokom ranog (mlađeg) školskog uzrasta, s tim što se već u tom periodu dečji crtež i predstave razvijaju ka što objektivnijem prikazu predmeta, figura, pokreta i prostora.

Pojedini autori smatraju da je ta faza vrlo kompleksna i zamršena (Edwards, 1979: 71). Da bi lakše objasnila ovu fazu, Beti Edvards (Betty Edwards) poziva čitaoca da se, kao u čuvenoj *Božićnoj priči* (*A Christmas Carol*) Čarls Dikensa (Charles Dickens), pretvori u duha i vrati u sopstvenu prošlost, da bi se podsetio kako je crtao sa devet-deset godina. Tokom ovog perioda, deca pokušavaju da sa što više detalja na svom likovnom radu postignu veću realnost prikazanog, što jeste njihov cilj. Dete ovog uzrasta često postavlja predmete i figure nasumično po papiru, bez kompozicijske strukture i zakonitosti. Čini se da je dečja briga usmerena na to kako predmeti izgledaju, a ne gde se oni na crtežu nalaze. Crteži dece ovog uzrasta sve više se mogu razlikovati u odnosu na pol deteta.

Naime, u ovom uzrastu dečaci više crtaju automobile, avione, brodove, podmornice, borbene scene iz video igrice, legendarne likove, heroje iz raznih filmova i priča, pirate, čudovišta, monstrume i sl. Devojčice obično crtaju prirodu, cveće, leptiriće, životinje, devojčice obučene u zanimljive i lepe haljine, bave se modom i dizajnom itd. (Edwards, 1979). Crtež je oslobođen šematičnosti i simbolike, pažnja je usmerena na delove celine, prostor je prikazan sa objektivnim rasporedom predmeta (na primer, donji deo je tlo u obliku linije, iznad je nebo, u uglu se pojavljuje sunce, cik-cak linijama crta brda, dodaje put, poneko drvo, cvet, kuću i sl.). Likovni izraz, s jedne strane gubi od svoje spontanosti, ali dobija u bogatstvu sadržaja i izražajnoj tehnici. Likovni izraz, to jest likovni jezik je urođena sposobnost izražavanja, komuniciranja i oblikovanja. Tu sposobnost deca ne uče i ne preuzimaju je od društvene okoline, već se ona razvija iz prirodnih potencijala dečjeg bića, u vidu spontane interakcije unutrašnjeg sveta deteta i njegove spoljne sredine (Belamarić, 1987: 13). U literaturi se ističe da dete crta s puno radosti, volje i entuzijazma i ponekad deluje kao da se teško može zaustaviti. Međutim, interesantno je da, pre nego što dođe do faze odrasle osobe, većina ljudi prestane da crta. Pretpostavlja se da do gubitka interesa ili potpunog prestanka u adolescenciji dolazi zbog toga što potreba za kreativnim izrazom prati razvojnu liniju aktivnosti igre. Kako se udaljavamo od detinjstva, tako nam je aktivnost igre sve manje bliska i pod pritiskom socijalnih uloga, tradicije, konvencije, igra teži da nastane (Škorc, 2012).

Iako je sposobnost likovnog stvaranja i izražavanja urođena svoj deci, odnosno svim ljudima, ona je moguća i javlja se kao rezultat individualnog likovnog rada (Belamarić, 1987). Dete pronalazi i stvara vlastite oblike kojima likovno izražava svoje viđenje sveta. Prema tome, likovne stvaralačke sposobnosti razvijaju se ili ometaju i slabe onoliko koliko je pojedinom detetu dato ili uskraćeno pravo na njegovu individualnost. Kao i svaki drugi jezik i oblik komunikacije, likovni jezik dece ima svoje osnovne simbole i svoju strukturu, ima svoju funkciju i značenje.

Savremena nastava likovne kulture je i koncipirana najviše na dečjem likovnom izrazu i pruža velike mogućnosti za razvijanje likovno-kreativnih sposobnosti učenika koje neposredno utiču na razvoj celokupnog kreativnog potencijala pojedinca. Poseban naglasak je stavljen na razvoj kreativnih aktivnosti učenika i na stvaranje vedre, prijatne i stvaralačke atmosfere u razredu. Učeniku treba omogućiti spontanost u radu i radost za stvaranje. Deca bi trebalo da osećaju stvaralačku slobodu da budu ono što jesu i da imaju pravo na individualno izražavanje i stvaranje. Pokretač svega je radoznalost i zainteresovanost dece. Kada dete posmatra određen oblik ili pojavu vrlo pažljivo, onda

takva usmerenost pažnje izaziva viši oblik opšte percepcije koju nazivamo kreativnom, to jest stvaralačkom percepcijom. Tek kada se to dogodi, dete može da napravi sledeći korak i likovno izrazi ono što je posmatralo, opažalo i otkrilo.

Belamarić (1987: 256) u svom istraživanju ističe da „postoji nekoliko načina da se kod dece podstakne zainteresovanost za pojave u svetu i njihovo likovno izražavanje, odnosno oblikovanje“. Ona smatra da je najjednostavniji način podsticanja dece za stvaranjem usmeravanje njihovog opažanja na neke oblike ili pojave. Najbolji način za to jeste da deci postavljamo pitanja: Šta vidiš i šta još vidiš? Time se deca uče da gledaju i opisuju svet oko sebe. Učenik je tada aktivan i samostalno spoznaje određene pojave i oblike, na originalan način ih opisuje, ne samo verbalno, već i likovno. U tom procesu ne treba da preuzima opisivanje i viđenje odraslih, što znači da dečje odgovore ne treba ispravljati. Vreme koje je potrebno da dete određene stvari sazna ili doživi je relativno kratko. Zato treba usmeravati njihovo opažanje jer tako otkriva i ono što na prvi pogled nije „videlo“, to jest opazilo. Posle usmerenog opažanja i otkrivanja, dete potom pamti oblike i pojave, njihove međusobne odnose i značenja, da bi to kasnije, prerađeno iskazalo likovnim jezikom. Deca ne crtaju ono što konkretno vide, nego ono što izdvajaju, pamte i poimaju o nekom obliku i pojavi.

Sledeći način jeste aktiviranje sećanja kod deteta čime se podstiče razgovor o nečemu što je spontano videlo i doživelo pre kraćeg ili dužeg vremena. Time se aktivira i učvršćuje njihovo sećanje, odnosno čuva bogatstvo doživljavanja i znanja. U likovnim radovima nastalim prema sećanju deca češće unose značenje i odnose među oblicima, kao i širinu i celovitost događaja. Maštanje je takođe važno i u likovnom izrazu dece, najčešće se javlja kao stvaranje novih varijanti slika na osnovu poznatih događaja i pojava. Najobičniji primer toga je ilustriranje različitih priča i pesama, zamišljenih događaja, kao i događaja iz prošlosti ili budućnosti. Bogatstvo i originalnost dečje mašte uslovljeni su slobodnim, spontanim i osmišljenim vođenjem u likovnom izražavanju svega što čini okolinu i život dece. Viši oblik stvaranja slika jeste zamišljanje ili imaginacija. To je sposobnost dece da različite predstave i pojmove iz sfera nedeljive stvarnosti transponuju u likovni izraz, odnosno u slike i trodimenzionalne oblike. Takve stvaralačke sposobnosti mogu se podsticati ako su deca navikla da se slobodno i neometano likovno izražavaju.

Igre s likovnim materijalima i sredstvima (olovka, glina, boja) deci najpre donose osećaj slobode, a zatim ih podstiču na upoznavanje i ispitivanje svojstava i mogućnosti pojedinog likovnog sredstva. Na taj način se dete slobodno likovno izražava jer nije vezano za određenu temu ili motiv. Potvrđivanje uspešnosti i vrednosti svakog dečjeg likovnog

rada daje detetu potvrdu i orijentaciju da je na pravom putu, da je sposobno, da može i zna što mu daje osećaj sigurnosti i slobode. Prirodan i nenametljiv interes za detetovo tumačenje vlastitih radova još je jedan oblik komunikacije s njim koji doprinosi potpunijem razumevanju njegovog viđenja i shvatanja sveta. Isto tako ih treba podsticati na izražavanje svog mišljenja prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkih dela.

Može se reći da navedene mogućnosti podsticanja dečjeg likovnog izražavanja važe za svu decu koja su uključena u vaspitno-obrazovni proces i sve vaspitne institucije. Savremeno društvo traži kreativnog stvaraoca. Da bi opstao i napredovao, sasvim je opravdano i društveno poželjno da se od svakog traži da se lično kreativno razvija čime će dati doprinos i društvenom razvoju. Analizirajući dokumenta Saveta Evrope pojedini autori (Maksimović, 1999) navode ciljeve budućeg evropskog obrazovanja ističući one ciljeve koji se odnose na obrazovanje za život, promociju novih talenata, kreativnosti i lični razvoj. Uloga škole jeste da učestvuje u formiranju mladih naraštaja a konačni ishod obrazovanja je da mladi treba da imaju doživljaj uspeha i budu zadovoljni svojim životom i da steknu bazične veštine ili ključne kompetencije koje se mogu nazvati opštom kulturom (Maksić, 2006). Nastava umetnosti je predmet koji deci pruža pozitivan razvoj i autonomiju ličnosti, njegovo osamostaljivanje i slobodu ličnosti kao jednom od najvažnijih ciljeva vaspitanja i obrazovanja.

## 2. KREATIVNOST U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Pojam kreativnosti i stvaralaštva se tokom dugog vremenskog perioda vezivao za „teološko verovanje da je kreator bio sam Bog, a tek u devetnaestom veku termin stvaralac ulazi u jezik umetnosti i od tada odnosi se isključivo na umetnost i umetničko stvaranje“ (Tatarkjevič, 1975: 244). Međutim, kreativnost nije jednostavna stvar i dar od Boga, kako se od najranijih vremena verovalo u pokušaju da se kreativnosti, kako kaže Lubart (1994) objasni božanskom intervencijom. Verovalo se da je kreativna osoba prazno vozilo koje božanska promisao ispunjava inspiracijom. Pojedini autori (Jerotić, 2007) i danas povezuju stalnu potrebu i nagon za stvaranjem kosmičkim silama. Jerotić to pokazuje na primeru čuvenog naučnika Nikole Tesle, koji je svoje genijalno stvaralaštvo objašnjavao time što ga na neumorni rad pokreće kosmička *entelehija* (po Aristotelu viša energija koja sama sebi određuje pravac):

„Postoji u vasioni neko jezgro od kuda mi dobijamo svu snagu, sva nadahnuća, ono nas većito privlači, ja osećam njegovu moć i vrednosti koje ono emituje celoj vasioni i time je održava u skladu. Ja nisam prodro u tajnu toga jezgra, ali znam da postoji i kad hoću da mu pridam kakav materijalni atribut, onda misli da je to svetlost, a kad pokušam da ga shvatim duhovno, onda je to lepota i samilost. Onaj koji nosi u sebi tu veru oseća se snažan, rad mu čini radost, jer se sam osećam jednim tonom u sveopštoj harmoniji“ (Jerotić, 2007: 14).

Bez obzira da li je božanska ili ne, da li na nju utiču kosmičke sile ili ne, ili je sve potkrepljeno naučnim i empirijskim dokazima, činjenica je da kreativnost nalazimo u svim segmentima života. Kreativnost i kreativni stručnjak jedna je od ključnih društvenih i ličnih potreba svakog pojedinca. Osim u umetnosti, prisutna je i potrebna u nauci, na poslu, radu, u igri i u drugim područjima ljudskog delovanja. Njen značaj i sveukupna dobrobit uočena je još sredinom prošlog veka, a zainteresovanost za proučavanje i potpuno njeno razumevanje i definisanje neprekidno raste i traje do danas.

Razvoj kreativnosti predstavlja jedan od fundamentalnih ciljeva i zahteva škole u radu s decom i predstavlja osnov koncepcije savremenog obrazovanja i vaspitanja. Nesumnjivo je da umetnost poseduje kreativne potencijale i to je jedna od njenih primarnih i prepoznatljivih odlika. Dečje likovno izražavanje ima stvaralački karakter i mnoga istraživanja u polju umetničkog obrazovanja ukazuju da se adekvatno izabranim sadržajima i metodama likovnog vaspitanja može uticati na razvoj likovne kreativnosti, razvoj kreativnog mišljenja i na emancipaciju ličnosti učenika (Duh, 2004; Karlavaris i

Kraguljac, 1981; Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988). Takođe, brojna istraživanja u psihologiji i pedagogiji poslednjih pedeset godina traže odgovore na tri suštinska pitanja: 1. Šta je kreativnost i kakva je njena priroda; 2. Može li se i kako kreativnost meriti, i 3. Kako se kreativnost može podsticati, razvijati, trenirati, gajiti? (Kvašček, 1976; Maksić, 2006; Šefer, 2000a; Šefer, 2000b; Šefer, 2005; Škorc, 2012). Najnoviji nastavni program za predmet likovna kultura u osnovnoj školi pretpostavlja, sadrži i vrednuje kreativnost učenika i nastavnika.

Cilj vaspitno-obrazovnog rada u nastavi likovne kulture jeste podsticanje i razvijanje učenikovog kreativnog mišljenja i delovanja (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). Jedan od svetskih poznatih stručnjaka iz oblasti kreativnosti i inovacije, najveći inicijator za unapređenje položaja umetnosti u školama u Velikoj Britaniji Ken Robinson (Ken Robinson) smatra da svi mladi, ali i odrasli, poseduju kreativne kapacitete i kada pojedinac nađe svoju kreativnu snagu, to može imati veliki uticaj na samopoštovanje i na celokupno postignuće. Danas, ozbiljna kreativna dostignuća zavise od znanja, kontrole materijala i upravljanju idejama i kreativnost je opšta funkcija obrazovanja, a ne poseban predmet u programu ili kurikulumu. Unapređivanjem nastavnih metoda i ostalih oblika nastave, povezivanjem škole s drugim obrazovnim institucijama, obrazovanjem i stručnim usavršavanjem nastavnika moći ćemo da težimo tom osnovnom cilju obrazovanja (Robinson, 1999).

## **2.1. Definicija kreativnosti**

Pojam kreativnosti je veoma razuđeno polje sa obiljem nalaza koji nisu uklopivi deo sistema ili teorija. U najvećem broju definicija ili pojašnjavanja ovog pojma najviše se pominje originalnost, jedinstvenost, neponovljivost, stvaranje novog, korisnog ili vrednog kreativnog proizvoda. Kreativnosti ili stvaralaštvo (od lat. *creativus*, *creatio*) često se koriste sinonimno (Šefer, 2005: 32). Takođe, treba podsetiti da je još Gilford svoje predavanje, koje je držao dok je bio predsednik *American Psychological Association* 1950. godine, nazvao *Creativity*. Pojedini autori smatraju (Ulmann, 1968, prema: Duh, 2004: 13) da se „može pomisliti da je Gilford s tim predavanjem ponovo otkrio reč *creativity* (kreativnost, stvaralaštvo) – pri čemu ovaj pojam pokriva oba pojma u svakodnevnoj upotrebi kao i njegov sada psihološki značaj“. Kreativnost označava stvaranje nečeg novog, odnosi se na sposobnost da se pronađu nova rešenja, originalno delo, izum, da se sagledaju problemi iz novog ugla (Kvašček, 1976).

Kreativnost se može podeliti prema oblastima pa se tada govori o likovnom, muzičkom, dramskom ili književnom stvaralaštvu. Pojedini autori razlikuju i razdvajaju likovnu kreativnost (stvaralaštvo) od naučne kreativnosti. Trstenjak kaže: „Svojevrсна razlika između likovne i naučne kreativnosti je samo u tome što je naučna kreativnost (stvaralaštvo) samo saznajna, a likovna (umetnička) u isto vreme i estetska“ (Trstenjak, 1981 prema: Duh, 2004: 13). U umetničkoj kreativnosti promene se dogode u istom trenutku. To može da bude u nekom potezu ili izrazu gde prednost dobija promena pred otkrićem. Panić (1989) smatra da razlika između umetnika i naučnika leži upravo u tome što je umetniku dopušteno da bude subjektivan, autentičan i da svoje tvrdnje i stavove može na umetnički način da pokaže, dok naučnik to ne mora da uradi. Dalje se ističe (Panić, 1989: 9) da umetničko predočavanje istine bi trebalo da bude suptilno, posredno, preko simbola čija značenja nisu precizno data.

Nivoi kreativnosti se takođe mogu različito definisati. Pojedini autori (Taylor, 2009: 305–309) su kreativnost podelili na pet razvojnih nivoa, čime stavljaju stepene kreativnih doprinosa i daju naznake koje su za kreativni razvoj važne. To su ekspresivna, produktivna, inventivna, inovativna i emergentna kreativnost. Istraživanja Tejlora i njegovih saradnika pokazala su da je u pitanju vrlo složen proces i oni ih razmatraju prema doprinosu originalnosti. *Ekspresivna* kreativnost je prva, primarna kreativnost koju karakteriše sloboda i spontana igra i karakteristična je za decu (na primer, spontani crtež deteta kao slobodno izražavanje). *Produktivni* nivo kreativnosti je sledeći stadijum koji podrazumeva vladanje određenim veštinama i tehnikama u cilju stvaranja nekog proizvoda, što ne podrazumeva i originalnost. Spontanost se usmerava, kombinuje, kultiviše, produkti su dovršeni, a spontana igra se kontroliše i usmerava, tako da nema proizvoljnosti. Ljudi koji na ovaj način ispoljavaju svoju kreativnost tehnički su vešti i vrlo produktivni. Smišljeno stvaranje više dolazi od izraza nego originalnosti. *Inventivna* kreativnost je viši nivo i podrazumeva stvaranje novih oblika izraza, proizvod je stvoren veštije, kombinuju se materijali, tehnike, metode, a prisutna je i fleksibilnost i dobra moć opažanja. *Inovativno* stvaralaštvo je vrhunska, evolutivna kreativnost i odnosi se na otkrića i uočavanje novih odnosa na osnovu stečenog iskustva i zajedno sa emergentnom kreativnošću predstavlja oblik sve razvijenijeg kreativnog ishoda. *Emergentna* kreativnost, kao oblik se retko sreće i uglavnom pripada onim ljudima koji su obeležili epohu, oblast, pravac i stavili nešto potpuno novo što je promenilo prethodne paradigme. Ovaj poslednji nivo (emergencija od srlat. *emergentia*) predstavlja najviši, najređi, vrhunski, revolucionarni oblik kreativnosti koji su na primer dosegli Pikaso, Ajnštajn i Frojd, jer je



njihov rad promenio dotadašnje poimanje sveta (Taylor, 2009: 305). Sam pojam emergencija potiče od lat. *emergens*, *emergere*, što u prevodu znači onaj koji se pomalja, dok engl. *emergency* znači istaknuti se, izaći na površinu, pojavljivanje, pomaljanje, iskrsavanje (Klajn i Šipka, 2010: 441).

Primenjujući Tejlorov model na dečju kreativnost, Huzjak (2006: 236) ga interpretira na sledeći način: ako dete povlači linije po papiru, ono nije stvorilo društveno vredan produkt, ali je ipak *nešto* stvorilo. Na primer, Šefer (2005) ovo poredi sa Pijaževom teorijom gde razvojno gledano, dete počinje prvo od neusmerenih divergentnih procesa ispitivanja okoline, odnosno asimilacije, zatim se postepeno kreće kroz razvoj logičkih operacija – akomodacije i sve se više približava kontrolisanoj divergenciji, koja, združena s konvergentnim kritičko-logičkim preispitivanjem spostvenih akcija i rešenja, ostvaruje kreativnu produkciju u odrasloj dobi (Šefer, 2005). To znači da je dečja kreativnost ekspresivna i produktivna. Ono iskazuje svoja osećanja i mišljenja kroz spontani dečji crtež (1–6. godine), a produktivnost se izražava kroz savladavanje veština u okviru kontrolisane i usmerene aktivnosti (7–10. godine). Kreativnost inventivnog tipa se javlja kod starije dece (11–15. godine), ali je moguća i na uzrastu mlađih razreda osnovne škole (Šefer, 2005). Kod dece se najčešće pojavljuje u toku igrovne, istraživačke aktivnosti i najčešće se dečja kreativnost povezuje s dečjom igrom jer im je zajednička ekspresija, produkcija i invencija. O inovativnoj i emergentnoj kreativnosti ne može se govoriti jer deca ne poseduju znanje za produkciju na ovom nivou.

U pokušajima rasvetljavanja pojma kreativnosti deteta Elen Viner (Ellen Winner) deli kreativnost na *malu* i *veliku* kreativnost, s „velikim K“ i „malim k“. Dakle, „*kreativna*“ deca (sa malim *k*) su ona koja samostalno otkrivaju pravila i tehničke veštine određenog područja, uz minimalno vođenje odraslih, i koja često izmišljaju neobične strategije za rešavanje problema. Kada se govori o „*Kreativnosti*“ (sa velikim *K*), tada se podrazumeva istezanje, menjanje ili čak transformisanje područja (Winner, 2005: 221). Postoji tvrdnja da bi se neko probio u određenom području, mora da prođe bar deset godina, tzv. „desetogodišnje pravilo“ (Gardner, 1993a). Međutim, smatra se da deca ne mogu biti kreativna na ovaj način. Od dece se ne očekuje da stvaranjem svojih krajnjih proizvoda doprinesu društvu. Deca su prevashodno usmerena na samu istraživačku akciju. Kada postignuće deteta izade izvan očekivanih uzrastnih okvira u nekom domenu, to se doživljava kao povećana intelektualna sposobnost, a kada stvore nešto što je jedinstveno, nsvakidašnje, nestandardno u odnosu na svoje vršnjake, može se reći da se radi o dečjim kreativnim potencijalima (Šefer, 2005: 36). Dakle, Šefer (2000) smatra da dečje

stvaralaštvo proističe iz posebnih sposobnosti i preferencija, aktuelizovanih u podsticajnoj atmosferi neposredne sredine kroz slobodne igrovne aktivnosti i može rezultirati zanimljivim i neobičnim produktima.

## 2.2. Faktori kreativnosti

Ozbiljnija istraživanja fenomena kreativnosti počinju u drugoj polovini dvadesetog veka, a velike zasluge pripadaju američkom psihologu Gilfordu (Joy Paul Guilford). Gilfordova teorija nastala je tako što je pokušao da unese red u rezultate do kojih se došlo metodama faktorske analize pri istraživanju intelektualnih sposobnosti (Guilford, 1968). U čuvenom govoru održanom 1950. godine na Pensilvanijskom državnom koledžu koji je održao kao predsednik Američkog udruženje psihologa, Gilford je ukazao na značaj i smer ostvarivanja istraživanja kreativnosti. On navodi da se kreativnost ne može poistovećivati s inteligencijom, čak smatra da je naglašavanje istraživanja inteligencije jednim delom doprinelo da se razumevanje fenomena kreativnosti zanemari.

Gilfordova teorija je značajna sa stanovišta ispitivanja stvaralačkih sposobnosti ličnosti. U potrazi za što preciznijim određenjem faktora koji određuju sposobnosti, Gilford je konstruisao model koji je organizovao postojeća znanja, ali je ukazivao i na one empirijski još neistražene sposobnosti ponudivši tako smernice istraživačima. Njegov model intelektualnih sposobnosti u obliku kocke sačinjen je od malih ćelija. Kocka je dimenzija 4x5x6 ćelija, a sačinjavaju je sadržaji sposobnosti, procesi mišljenja ili operacije i njihovi produkti. *Sadržaja ima* četiri: mogu biti figuralni, simbolički, semantički i bihevioralni; *operacija ima* pet: mogu biti kognicija, memorija, divergentna produkcija, konvergentna produkcija i evaluacija; *produkata može* biti šest vrsta: jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i implikacije. Sveukupni zbir ovih sposobnosti je 120, a to su faktori intelektualnih sposobnosti, od kojih je svaki od njih (svaka ćelija) određen trostrukom interakcijom sadržaja, operacija i produkata. Svaki od faktora ima svoje tehničko ime, i to tako da je prvi znak uvek operacija, drugi sadržaj a treći proizvod; tako se, na primer, divergentne simboličke jedinice još nazivaju i „fluentnost reči“ (Kvaščev, 1981: 39).

Na osnovu svog modela strukture intelekta u obliku kocke, Gilford (Guilford, 1959) je ukazao na principijelnu razliku između dve vrste misaonih operacija: konvergencije i divergencije. On je kreativno mišljenje postavio u svoj sistem intelektualnih sposobnosti. U svojoj teoriji sposobnosti podelio je mišljenje na konvergentno i divergentno (Guilford, 1967). Divergentno mišljenje se u širem smislu

definiše kao proizvođenje neobičnih, udaljenih ideja koje se manifestuju u kreativnom ponašanju i produkciji prilikom rešavanja problema ili iznalaženja umetničkog izraza (Šefer, 2005: 28). U užem smislu divergentne sposobnosti su kognitivni potencijal za divergentno mišljenje, a divergentni ili inovativni kognitivni stil je sklonost ka korišćenju tih sposobnosti (Sternberg *et al.*, prema: Šefer, 2005: 28). Kvaščev (1976: 38) ističe:

„Suština divergentne produkcije čini proizvođenje različitih i novih informacija na osnovu datih podataka, pri čemu se posebno naglašava različitost, originalnost i kvantitet proizvođenja ideja na osnovu datog izvora. Ove odlike divergentne produkcije posebno dolaze do izražaja u rešavanju različitih testova stvaralaštva“.

Za razvoj stvaralaštva od izuzetnog značaja su sposobnosti i Gilford je zajedno sa svojim saradnicima iz modela strukture intelekta izdvojio sledeće faktore kreativnosti: originalnost, fluentnost (asocijativna, ekspresivna, fluentnost reči, fluentnost ideja), fleksibilnost (spontana i adaptivna), elaboracija. On ih identifikuje kao faktore divergentnog mišljenja i smatra da su neophodne za stvaralačku produkciju (Guilford, 1967). Pored navedenih faktora, on je ukazao na značaj još dva faktora za razumevanje fenomena kreativnosti, a to su: osetljivost za probleme i redefinicija. Kreativnost, kao složena sposobnost ličnosti, upravo odgovara tipu otvorenog ili divergentnog mišljenja (uočavanje velike raznovrsnosti rešenja i odgovora) koja je suprotna zatvorenom ili konvergentnom mišljenju (problemi se rešavaju na osnovu jedinstvenih ili jedino mogućih odgovora). Za ostvarivanje kreativnosti Gilford smatra šest bitnih parametara kao što su: sposobnost stvaranja velikog broja ideja (fluentnost, gipkost); odgovori na nestandardne podsticaje (originalnost ideja); usavršavanje predmeta; dodavanje pojedinosti (detalja); rešavanje problema (analiza i sinteza).

Na sličan način i Feldjuzen (Feldhusen, 2002, prema: Maksić, 2006: 40) opisuje četiri faze kreativnog procesa. Fluentna faza predstavlja izvlačenje informacija iz memorije ili prizivanje u svest prethodno usvojene informacije. Fleksibilnost se tumači kao spretnost da se postojeći oblik mišljenja zameni novim, odnosno da se problem posmatra iz različitih uglova. Delom je nekognitivna a delom i kognitivna jer je u korelaciji sa inteligencijom. Elaboracija se odnosi na razvijanje postojeće ideje i uglavnom predstavlja dodavanje detalja izvučenih iz memorije na pojavni plan, dizajn, otkriće, umetnički rad ili nešto drugo. Originalnost je definisana produktima koji su neočekivani i predstavlja konačni sud koji prave procenjivači i zavisi u velikoj meri od konteksta ljudi koji ga daju. Ako se umetnički rad, odnosno krajnji produkt proceni od strane relevantne publike kao

jedinstven, neočekivan, nesvakidašnji, nov može se reći da je delo originalno. Originalnost nije kognitivni proces, kao fluentnost i elaboracija (Kvašček, 1976; Maksić, 2006).

Međutim, Gilfordova shvatanja kreativnosti su u stručnoj literaturi osporavana i osnovna zamerka je da je pojam divergentnog mišljenja uži od pojma kreativnosti i da se ne može u celini odrediti. Pojedina istraživanja (Bukvić, 1973; Šefer, 2000) ukazuju na nedoslednosti u utvrđivanju odnosa između kreativnih faktora. Istraživanja pokazuju da Gilfordove divergentne sposobnosti: fluentnost, fleksibilnost i originalnost, nisu nezavisne, dosledne, koherentne i pouzdane i da su samo modaliteti divergentnog mišljenja. Modaliteti prožimaju jedan drugog te se statistički teško izdvajaju u posebne faktore (Šefer, 2000). Drugi autori (Karlavaris i Kraguljac, 1981: 17) takođe smatraju da Gilfordova teorija ne obraća dovoljno pažnje na one značajne faktore bez kojih se ne može odvijati kreativni proces. Zato ovde treba uzeti u obzir onu tezu o ulozi celokupne ličnosti u kreativnom procesu i kreativnom angažovanju o kojoj govori Kvašček. On kaže da „možemo sa određenom verovatnoćom pretpostaviti da motivacioni faktori i osobine ličnosti čine značajnu komponentu stvaralačkih sposobnosti“ (Kvašček, 1976: 30). Karlavaris dalje smatra da se faktori kreativnosti koje je definisao Gilford moraju proširiti u pogledu komponenti koje ih opredeljuju. To mora biti učinjeno na temelju kvalitativno novog odnosa odgovarajućih opštih, odnosno likovnih sposobnosti. Taj nivo sposobnosti u kreativnom procesu ukazuje i na druge nedostatke Gilfordovog modela. Naime, ovako definisan ne daje odgovor na pitanje pokretanja stvaralačkog procesa. Po svojoj strukturi ovaj model u višedimenzionalnom presecanju delimično asocira na strukturu mozga i njegovo funkcionisanje, ali istovremeno ne rešava pitanje početnih impulsa, motivacije, odnosno dijalektike razvoja i promena koje takav model, a time i kreativni faktor treba da ostvaruje (Karlavaris i Kraguljac, 1981: 17).

### **2.3. Kreativnost u nastavi likovne kulture**

Stručnjaci u polju obrazovanja misle da se uz određeni nastavno-vaspitni rad kreativnost može uspešno razvijati. Alis Majl (Alice Miel) kaže:

„Kreativnost je kvalitet koji može da dostigne svaki čovek u svom životu. Pojedinci se razlikuju samo u različitoj vrsti i različitom stepenu kreativnosti. Kreativnost se kod većine pojedinaca može dostići i obogatiti i kroz vaspitanje i obrazovanje. To je kada sposoban učitelj, koji je i sam kreativan, doživljava nastavni proces kao kreativni akt, a ne kao rutinski rad“ (Majl, 1968: 7).

Stoga je razumljivo što se od škole zahteva da svojim aktivnostima i načinom rada podstakne razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja učenika. Proučavanje kreativnosti se vezuje za obrazovanje i vaspitanje gde se škola smatra jednim od osnovnih predispozicija za razvoj kreativnosti iz kreativnog potencijala pojedinca. Očekuje se da će deca imati veću kreativnost kasnije, kad odrastu i kada se budu suočili sa rešavanjem problema (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). Međutim, kreativnost se ne razvija preko noći. Za njeno podsticanje potrebno je više vremena ili, kao što kaže Pečjak (prema: Duh, 2004: 14), kreativnost je moguće dobiti samo dugotrajnim pedagoškim procesom pod uslovom da ga započinjemo dosta rano, znači u detinjstvu.

Zadatak likovnog pedagoga je da kreativnost kod učenika prepozna i da je dalje razvija jer je kreativnost lična vrlina svakog. Podsticanje kreativnosti se odvija i kroz podsticanje pozitivne atmosfere u razredu. Osnovne postavke takve atmosfere se zasnivaju na razvijanju perceptivnih sposobnosti, pronalaženje inspiracije u svetu koji okružuje dete, jačanje samopouzdanja, radoznalosti, instinkta, saradivanje sa drugima, uživanje u igri, drugačijoj perspektivi, fleksibilnost mišljenja, suzbijanje straha od neuspeha (Ozimec, 1987). Pojedini autori smatraju da kad se dete izrazi na način koji je za njega originalan, bez obzira da li je hiljadu ljudi već pre njega učinilo istu stvar, dete je, svojim novim rešenjem, postupilo kreativno (Beaumont i Macomber, prema: Duh, 2004). Kreativne sposobnosti se do polaska u školu brže razvijaju od opšte inteligencije (Panić, 1997).

Fenomen kreativnosti treba posmatrati kao kompleksnu pojavu. Sa obrazovno-vaspitanog aspekta značajno je kreativnost razumeti u njenom širem značenju. Kreativnost se prepoznaje kao kreativni produkt, kreativni proces, ličnost i interakcija pojedinca sa okruženjem (Mooney, 1963; Rhodes, 1961). Kreativni proces je bitan temelj za artikulaciju, planiranje, pripremu i izvođenje likovnog rada u nastavi likovne kulture. Likovni produkt je završna faza svakog kreativnog procesa. Kod učenika može biti izostavljen, ali se svakako očekuje i od strane učenika i od strane nastavnika. Deo kreativnog procesa jeste i vrednovanje koje se odvija na kraju časa. Samim tim uvodimo učenike u opažanje i doživljavanje likovnog rada, odnosno umetničkog dela koje treba da bude sastavni deo nastave likovne kulture.

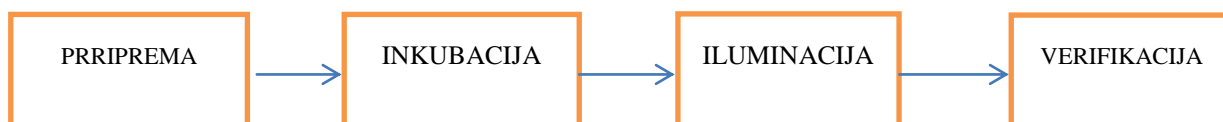
#### **2.4. Karakteristike kreativnog procesa**

Kreativni proces je sam tok kreativnog delovanja i odnosi se na tok misli ili akcija koje dovode do kreativnog produkta. Teorija kreativnog procesa mora biti u stanju da pokaže kako se kreativni proces razlikuje od rutinskog procesa rešavanja problema.

Kreativni proces je promišljen proces novih kombinacija koji bi trebalo da budu proizvod ili rešenje problema dostupan drugima, vizuelno, ali drugačije. Tejlor (Taylor, 1975, prema: Duh, 2004: 19) za kreativni proces navodi sledeće: „Proces kreativnosti je sistem. Neguje osobenost, koja usmerava i oblikuje okolinu, tako da transformiše temeljne probleme u uspešna dostignuća“. Dečje stvaralaštvo proističe iz posebnih sposobnosti i preferencija, aktuelizovanih u podsticajnoj atmosferi neposredne sredine kroz slobodne igrovne aktivnosti i može rezultirati zanimljivim i neobičnim produktima (Šefer, 2000).

Nastava likovne kulture i artikulacija nastavne jedinice u velikoj meri zasniva se na kreativnom procesu i kreativnim aktivnostima. Osim kreativnog procesa umetničkog stvaralaštva u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu moraju postojati stvaralačke komponente i prilikom posmatranja umetničkog dela. U oba slučaja treba razlikovati podsticaje i motivaciju, a zatim i kreativne faktore i kreativne procese (Karlavaris, 1991: 44). Za Djujia (John Dewey) umetnički proces bio je sjedinjavanje sopstvenog bića i okoline.

Kreativne sposobnosti se razvijaju putem praktične primene, uključivanjem u procese kreativnog razmišljanja: stvaranje slike, crteža, muzike, pisanje, izvođenje eksperimenata i tako dalje. Ključni zadatak nastavnika je da pomogne mladim ljudima da razumeju ove procese i da dobiju kontrolu nad njima. To su posebne tehnike i veštine koje su specifične za različite discipline i oblike rada. Međutim, postoje takođe i neke opšte karakteristike (funkcije, odlike) kreativnih procesa koje deca treba da iskuse i prepoznaju (Robinson, 1999: 34). Faze kreativnog procesa se mogu preplitati i ciklično ponavljati (Šefer, 2005). Da bi se pokazalo šta se događa u procesu rešavanja problema i koliki je udeo divergentnog i konvergentnog mišljenja, stvaralački proces podeljen je na faze. Opis ovih faza ima dugu istoriju, ali je pre svega vezan za Volosa (Wallas, 1926: 80) koji je, upoređujući i uopštavajući podatke o stvaralaštvu raznih mislilaca, utvrdio četiri osnovna stupnja svakog stvaralaštva: priprema i predstavljanje problema, inkubacija, iluminacija i verifikacija (provera) i rešavanje problema (Slika 1).



Slika 1. Model kreativne produkcije (Wallas, 1926.)

Početna faza svakog stvaralačkog procesa je *priprema* i podrazumeva uvidanje i upoznavanje problema, isticanje zadatka, prikupljanje informacija, činjenica, materijala i

njihovo povezivanje da bi se problem lakše rešio. Sakupljanje informacija i činjenica koje će kreativna osoba kritički proveravati takođe će pomoći kod otkrivanja problema, mogućeg rešavanja, ali ne i konačnog odgovora. To mogu biti prve note melodije, prva slika ili metafora, prva skica u likovnom stvaralaštvu, postavljanje problema u matematici i sl. Osim konvergentnih procesa i konstruisanja znanja koje je dostupno, prihvatljivo i lako razumljivo, u ovoj fazi se postavlja nov, još neistražen problem što dovodi do angažovanja divergentnog procesa mišljenja. Ovim započinje kreativni akt ili proces traganja za rešavanjem problema. Samostalno pronalaženje problema je takođe podjednako važno kao i samo rešenje, a suština ove faze kreativnog mišljenja je u motivaciji, jer osoba koja nije motivisana problem ne može da uoči. Pojedini autori (Fromm, 1977: 148) ističu da „proces kreativnog mišljenja u svakom području ljudskog nastojanja počinje s nečim, što bi se moglo nazvati racionalna vizija i što je rezultat mnogih prethodnih proučavanja, refleksivnog mišljenja i opažanja“.

Ovde se može postaviti pitanje: Šta je problem i kako ga definišemo? Ulmanova (prema: Duh, 2004) se u svojoj raspravi poziva na Djujija koji smatra da se problem ukazuje onda kada se dođe do njega. Videti problem, po Bartletu (Bartlett), znači otkriti da se činjenice, koje pre toga nisu bile povezane, povežu i prekriju (prema: Duh, 2004). Naročito se u umetničkom procesu problem pokazuje u više navrata (Arnhajm, 1975), tako da realno stanje zapravo mora biti više puta simbolički organizovano.

Jedan od načina pronalaženja rešenja je tzv. oluja ideja (*brainstorming*) koju je prvi osmislio Ozborn (Alex F. Osborne) 1939. godine. Ova strategija kreativnog rešavanja problema, smišljanja novih rešenja bazira se na slobodnom izražavanju ideja nezavisno od njene praktičnosti ili logičnosti i može da pomogne u rešavanju problema. Za ovu tehniku je značajno da deca poseduju znanje, veliki broj informacija i činjenica i bogatu memoriju, što će uticati na produkciju većeg broja mogućih rešenja – odnosno fluentnost ideja (Gilford, 1983). Može se primjenjivati na nivou grupe ili pojedinačno. Oluja ideja jedan je od pristupa koji ne samo da pomaže pri kreativnom procesu, već i podstiče kreativnost razvijanjem divergentnog mišljenja. Kod dece u fazi pripreme obično nema planiranja niti usmeravanja na unapred određeni cilj. Dete se ne bavi formulisanjem problema i nema uvid u ishod svoje akcije. Obično odmah kreće u kreativnu akciju u kojoj se sadržaj i aktivnost mogu menjati (Šefer, 2005: 38).

Ponekad se traženje rešenja poznatim metodama na konvergentan način, koje nije donelo ploda, može prekinuti ili odložiti na kratko. Tada počinje faza odlaganja problema ili *inkubacija* (skriveni razvoj neke pojave) kada su aktivni samo nesvesni divergentni

procesu koji se oslanjaju na nagomilane informacije prikupljene u prethodnoj fazi pripreme. Čini se da je ovaj prekid nesvestan, ali mnogi naučnici su kasnije potvrdili da su i u ovoj fazi razmišljali i da im se ideja javila upravo u trenucima kad to nisu ni očekivali, kada su obavljali krajnje obične i svakodnevne stvari (poput kupanja ili šetanja). U ovoj fazi kao da se selektuje sve ono što je poznato i što se zna, što je logično i očekujuće, a onda polusvesni divergentni procesi počinju slobodno da deluju i povezuju ono što je udaljeno i neočekivano, što može dovesti do rešenja problema. Tu se dešavaju iznenadna otkrića. Autobiografske priče naučnika, umetnika, istraživača ukazuju da stvaraoци nisu bili ni svesni kako su došli do rešenja i pojedini autori fazu inkubacije upoređuju s jednim hipnotičkim stanjem gde kreativna osoba nastavlja s podsvesnim angažovanjem problema (Kubie, 1966, prema: Duh, 2004: 21). Kod dece inkubacija je kratka. Oni nisu spremni da čekaju. Pošto ne očekuju neki ishod na kraju procesa i od njih se ne očekuje da njihov proizvod ispuni određeni kriterijum, oni stihijski isprobavaju različite mogućnosti (Šefer, 2005).

Nakon određenog perioda inkubacije javlja se ideja koja rešava problem i tada dolazi do prosvetljena ili *iluminacije*. Sama reč znači svetlost i ovim pojmom obeležavamo sve one iznenadne trenutke, blistave kao munja koje kao bljesak donose rešenje. Šiler govori o „iznenađenju duše“ u toku književnog stvaranja. Mnogi umetnici, pisci mogu dugo vremena da se bave drugim stvarima i da samo u jednom trenutku izbije na površinu pritajena klica koja je iznenada isplivala na površinu poput bljeska. U jednom momentu dolazi do takozvanog „aha efekta“ ili eureka, odnosno naglog uvida u rešenje. To je emotivno stanje, koje se pojavljuje neposredno pred rešavanje problema i može se opisati rečima: iznenada, kao strela, munja, bljesak i sl. Vodvort (Wodvort, 1954, prema: Duh, 2004: 22) misli da je suštinski faktor kreativnosti u rasvetljenju (iluminaciji), koju drugi zovu inspiracija (nadahnuće). Međutim, iako postoji osećaj i jasna svest da je pravo rešenje pronađeno, javlja se i mala sumnja i nesigurnost u to. Zato posle ove faze dolazi period verifikacije. Iluminacija u smislu intuitivnog prepoznavanja pravog rešenja nema značaj za dete, jer je ono zainteresovano samo za proces istraživanja mogućnosti pošto cilj nije toliko važan.

Sledeće faza koja je ujedno i poslednja u kreativnom procesu jeste *verifikacija*. U ovoj fazi se proverava da li je rešenje zaista kreativno u pogledu određenih kriterijuma kreativnosti, obično racionalnim logičkim sredstvima. Verifikacija se zatim nastavlja u kritičku evaluaciju, odnosno procenjivanje i vrednovanje.



U svim fazama kreativnog akta odraslih uravnoteženo učestvuju konvergentni i divergentni procesi mišljenja, dok kod dece dominiraju nedovoljno kontrolisani divergentni procesi. Kod neke dece se ti procesi u većoj meri odvijaju u mašti (Walach, 1970), dok se kod druge dece manifestuju u manipulaciji predmetima kroz igru (Smith i sar., 1985, prema: Šefer 2005: 39).

U završnom delu časa nastave likovne kulture vrši se vrednovanje likovnih radova dece, i obično se ova faza verifikacije zove još i estetska analiza, procenjivanje, vrednovanje. Nalaženje zanimljivog rešenja kod dece je uvek praćeno oduševljenjem i „grozničavom“ elaboracijom koja se odvija obično u toku konstruktivne i simboličke igre. Učenici u ovoj fazi osvešćuju svoj rad na racionalnom i emotivnom nivou. Specifičnost likovnog stvaralaštva zahteva i specifičan način vrednovanja jer se prepliću kriterijumi za likovnu osetljivost.

## **2.5. Analiza kreativnog produkta**

Jedna od četiri komponente kreativnosti jeste *produkt* i mnogi autori ga stavljaju na prvo mesto stvaralačkog procesa. Baron (Barron, 1988) na primer ističe da je kreativnost sposobnost produkcije, a da je produkt rad osobe, stvaraoca koji je originalan, nov, koji izaziva iznenađenje, ali mora biti i prikladan. Važno je naglasiti da ako je nešto novo ali ne i prikladno rešenje problema, to nije kreativan već samo čudan, neobičan odgovor.

Može se postaviti pitanje: Šta sve može biti kreativan produkt? Kreativni produkti se mogu javiti u mnogo oblika. To može biti i naučna teorija, i poslovno postignuće, svečana večera i modna revija, kao i doživljaj nakon uspona na najviši vrh sveta. U najopštijem smislu, kreativni produkt je svaki čin koji zadovoljava kombinaciju triju kriterijuma: odgovor treba da bude nov, efikasan u nošenju s nekim izazovom ili da bude od vrednosti pojedincu ili društvu (Arar i Rački, 2003: 11). Produkt kao kriterijum stvaralaštva je delo stvaraoca i ishod stvaralačkog procesa. Kvaščev (1976: 257) pravi dve podele kreativnog produkta. Prema prvoj podeli kreativna dela su ona koja se javljaju u umetnosti, nauci, tehnici, to jest kreativno je samo ono što nalazi izraz u opipljivom produktu. Prema drugom shvatanju svaki psihološki produkt je kreativan bez obzira da li je izražen ili ne. Gilford, na primer, smatra i da fantazija takođe može biti kreativna i da nema suštinske razlike u vrsti mišljenja koje se nalaze u osnovi dva pojma: stvaranje opipljivog produkta i stvaralačke fantazije. Uobičajeno je da su kriterijumi za procenjivanje jednog produkta originalnost (neobičnost, prikladnost, novina), transformacija (prevazilaženje

konvencionalnih ograničenja) i ostvarivanje promena koje dovode do nastajanja novih formi i sadržine.

Osnovni problem definisanja kreativnosti javlja se u trenutku određivanja šta je to što neki produkt, proces rada, ličnost i okruženje čini kreativnim. Prvi kriterijum za procenu kreativnosti/stvaralaštva jeste da bude različito od drugih, neobično, nestereotipno i to nazivamo divergentnim. To je osnova stvaralačke produkcije na svim uzrastima i na svim nivoima i prema mišljenju Jasmine Šefer (2005: 38), možda baš zbog toga dolazi do mešanja pojma divergentne i stvaralačke produkcije. Na sličan način razmišljaju i drugi autori koji veruju da je „kvalitet kreativnosti ispoljen ako je pojedinac napravio nešto novo za sebe, što ga zadovoljava, ako je povezo stvari koje su pre toga bile nepovezane u njegovom iskustvu i ako je proizvod *iznenadjući* (to jest, nov – prim. K. S.), za njega“ (Majl, 1968: 5). Konceptualno nejedinstvo prisutno u oblasti kreativnosti Vestmajer (Westmayer, 1998, prema: Maksić, 2006: 41–42) rešava uvođenjem relativnog pojma kreativnosti produkta kojim se ističe socijalno definisan karakter tog aspekta kreativnosti. Predložena definicija podrazumeva da kreativnost ne može biti shvaćena kao sposobnost pojedinca, karakteristika mišljenja ili kao funkcija nervnog sistema. U konstruktivističkom okviru, kreativni produkt, koji je napravila kreativna osoba, mora da proceni procenjivač u socijalnom kontekstu i vremenu zbog čega Vestmajer kreativnost objašnjava kao rezultat odnosa između osobe za koju se kaže da je kreativna, procenjivača koji daje sud i treba da odredi nivo kreativnosti i socijalnog konteksta u kojem se procena dešava. Kod odraslih osoba procenjuje se društveni i kulturni značaj, a kod dece značaj u odnosu na uzrast vršnjaka. Kad je u pitanju procenjivanje dečje produkcije, čak i onda kada produkta nema najvažniji je kriterijum divergentne produkcije kao prvi kriterijum procenjivanja stvaralaštva. Deca su mnogo više usmerena na aktivnost i akciju, a manje na konačan produkt (Šefer, 2005: 37).

## 2.6. Kreativna ličnost

Dosadašnja saznanja o kreativnoj ličnosti govore o njihovim karakteristikama. Kreativna ličnost bi trebalo da ima jedinstven intelektualni, motivacioni i emocionalno-socijalni sklop ličnosti koji predstavlja unutrašnji preduslov, neophodan da u odgovarajućim spoljnim uslovima sredine, pojedinac, sam ili u grupi, stvara nove produkte koji doprinose razvoju određenih oblasti ljudske delatnosti i koji su značajni za razvoj društvene kulture (Šefer, 2005: 33). Mnoga istraživanja u psihologiji kreativnosti usmerena

su na pronalaženje crta ličnosti koje razlikuju kreativnog od pojedinaca koji kreativnost ne pokazuje.

Svaka osoba već svojim rođenjem poseduje kreativni potencijal u određenoj meri koji zavisi od brojnih činilaca (Kvašček, 1976; Robinson, 1999; Šefer, 2005). Za stvaranje nečeg novog potrebno je da kreativna ličnost poseduje i određene karakteristike kao što su senzitivnost, osjetljivost, samopouzdanje, samopoštovanje, otvorenost prema „unutrašnjim“ i „spoljašnjim“ iskustvima, upornost i motivacija, ustrajnost pronalaženje reda u haosu, tolerancija na neodređenost i spremnost na rizike, sposobnost mišljenja koje ide protiv logike. Kreativna ličnost treba da poseduje razvijene sposobnosti u bar jednom od različitih domena inteligencije, da poseduje motivaciju za bavljenje aktivnošću u određenom domenu, da ima samopouzdanje, samopoštovanje, otvorenost prema „unutrašnjim“ i „spoljašnjim“ iskustvima, da bude radoznala i da ima sklonosti ka istraživanju sveta oko sebe, da ume divergentno da misli, da proizvodi veliki broj različitih ideja, da često pita: Zašto? (Carsson, 1999). Ovo su samo neke od najčešće spominjanih osobina ličnosti, ali se primećuje da su istraživači više usmereni na osobine koje su prisutne kod kreativnih ličnosti nego kod nekreativnih s kojima ih upoređuju. Takođe, kriterijum za proveru kreativne ličnosti se proverava i u odnosu na uzrast, profesiju (naučnik nasuprot umetniku) i pol ili polne orijentacije (Arar i Rački, 2003).

Bognar (2010) navodi kako se dečja kreativnost razlikuje od kreativnosti odraslih. Odrasli imaju neku vrstu ekspertnosti koja uključuje tehničku veštinu, umetničku sposobnost, talenat ili poznavanje potrebnih informacija koje mogu doprineti onome što stvaraju, dok deca imaju manje iskustva, manje su ekspertni, radni stilovi su manje razvijeni, ali imaju jedinstven način mišljenja i pristupanja zadacima. Kreativna imaginacija i mašta je svojstvena deci (Vigotski, 1996), kao i osetljivost za problem, smisao za redefinisane ili preformulaciju problema je takođe deo ličnosti deteta (Kvašček, 1976). Stevanović (1999) ukazuje na neke karakteristike kreativnog učenika kao što su: komunikativan, snalažljiv, poseduje samopouzdanje, redan, radoznao, donosi drugačija rešenja od onih koje daje nastavnik, stečena znanja primenjuje u praksi, puno čita, ima sklonosti da traži dodatna objašnjenja, nije površan i problemima prilazi ozbiljno i angažovano. Ako se posmatra kreativnost deteta koje treba da se ispolji u domenu likovne umetnosti ono treba da poseduje senzitivitet za likovnu umetnost i likovne probleme, da poseduje osetljivost opažanja likovno značajnih i likovno podsticajnih senzacija koje utiču na kvalitet likovnog oblikovanja, da poseduje maštu, emociju i osetljivost za likovne tehnike (Karlavaris, 1991: 45). Iako se može pomisliti da kreativne osobe moraju biti

talentovane u svojim poljima rada, pojedini autori (Averill & Nunley, 1992) smatraju da kreativnost više zavisi od temperamenta nego od talenta.

## **2.7. Kreativno okruženje**

Okruženje, odnosno društvena sredina koju čine porodica, škola, vršnjaci i celokupna zajednica, još je jedan od uslova za stvaralački rad pojedinca koji može da podstiče i razvija njegov rad, ali i da kreativnost sputava. Uverenje o značajnoj ulozi društvene sredine u ispoljavanju i razvoju kreativnosti bazirano je na činjenici da društvo određuje oblast u kojoj se ispoljavaju intelektualne sposobnosti pojedinca, kao i da usmerava motivaciju pojedinca na društveno vredne ciljeve (Maksić, 2006). Podrška i razumevanje okruženja neophodni su da bi stvaralac istrajao u svom radu. Socijalno okruženje i njegov uticaj na kreativnost jedno je od recentnih aktivnih područja istraživanja (Simonton, 2000) i zavisi od socijalnog konteksta kao što su ontološki – kritički segment društva odlučuje što je kreativno a što nije i empirijski – realizacija kreativnih ideja zavisi od podrške socijalnog miljea.

Da bi kreativan čin bio aktuelizovan, potrebna je energija pojedinca, ali u isto vreme i taj čin mora biti primećen u društvu. Društva se međusobno razlikuju po tome koliko pažnje i vremena ulažu u uočavanje i prepoznavanje novih ideja. Kreativnost je razvoj novih ideja, dok je inovacija primena tih novih ideja u praksi. Iz ovoga se jasno vidi da ostvarivanje kreativnih ideja uvelike zavise od okolini u kojoj se javljaju (Arar i Rački, 2003). Škola jeste i dalje najvažnija institucija obrazovanja i mesto koje treba da razvija i podstiče kreativnost, ali ne i jedino mesto obrazovnog delovanja. Međutim, pojedini autori smatraju da je ovaj cilj, iako veoma vredan, postavljen više kao ideal kojem se teži. Školi se zamera da ne dozvoljava ispoljavanje kreativnosti učenika (Maksić, 2006).

## **2.8. Karakteristike likovne kreativnosti**

S obzirom na predmet istraživanja definisan u domenu likovne umetnosti, potrebno je pažnju usmeriti na likovnu kreativnost koja se može odrediti i kao umetnička, ali joj se moraju dodati i izvesne specifičnosti. Razvijanje likovne kreativnosti je svojevrsnost i specifičnost nastave likovne kulture i nezaobilazna potreba svakog njenog časa. Da bi se razumeo proces likovne kreativnosti, potrebno je napraviti razliku između subjektivnih likovnih faktora i faktora likovne kreativnosti. Faktori likovnih sposobnosti mogu se

podeliti na splet ličnih karakteristika i krug likovnih sposobnosti. Te lične karakteristike likovnih sposobnosti nazivaju se subjektivni likovni faktori (Tabela 1).

*Tabela 1. Subjektivni likovni faktori*

Subjektivni likovni faktori koji stvaralaštvo omogućavaju (kvantitativni faktori)	Subjektivni likovni faktori koji stvaralaštvo podstiču (podsticajni, kvalitativni faktori)
Detaljno i tačno zapažanje	Osetljivo zapažanje (senzitivitet)
Skup predstava (likovno iskustvo ili vizuelno pamćenje)	Kreativno mišljenje
Imaginacija (mašta)	Emocije
Motorička (tehnička) spretnost, veština	Motorička osetljivost (senzibilitet)

(Izvor: Duh, 2004: 28)

Pojedini autori (Duh, 2004: 28) smatraju da se ovih osam likovnih faktora ne mogu uvrstiti u likovne sposobnosti. Neki od tih faktora su u kategoriji ličnih karakteristika, a drugi više u kategoriji likovnih sposobnosti tako da ih ovaj autor naziva: subjektivni likovni faktori. Dakle, dolazi do preplitanja između ličnih karakteristika i likovnih sposobnosti.

S prihvatanjem subjektivnih likovnih faktora mogu se odrediti i specifični faktori likovne kreativnosti. Te faktore je potrebno razumeti kao celinu, koja u svom jedinstvu spaja određene dopunjujuće komponente. Faktori kreativnosti se mogu razdvojiti na one koji pripremaju potreban materijal za stvaralački rad, što znači da podstiču pojavu kreativnosti (faktori koji omogućavaju), i na one faktore koji motivišu stvaranje nečeg novog, što znači da podstiču kreativnost (faktori koji stvaralaštvo podstiču). U okviru tih razmera, u procesu likovne aktivnosti mogu se pretpostaviti različiti odnosi „kod kojih se dižu kvantitativne i kvalitativne komponente, kod kojih jača i slabi motivacija ili podsticaj za stvaranje, za kreativnost, odnose koji vode do preskoka u kvalitetu ili do stagnacije“ (Karlavaris i Kraguljac, 1981: 19).

Krajem šezdesetih godina prošlog veka Karlavaris se sa saradnicima (Karlavaris i Kraguljac 1981: 19) bavio problemom likovnih sposobnosti koje, prema njegovom mišljenju, treba posmatrati s jedne strane u odnosu prema opštim sposobnostima, a s druge strane, u odnosu na osobine ličnosti. U ovom konteksti osobine ličnosti shvataju se kao sublimacija likovnih sposobnosti. Ovo istraživanje koje je sprovedeno u obliku ankete među istaknutim stručnjacima iz umetničke oblasti pokazalo je da se likovne sposobnosti mogu smestiti u četiri psihofizičke sfere:

1. Sfera senzitivnih nerava (zapažanje);
2. Sfera kore velikog mozga (zadržavanje, diferenciranje i povezivanje prikupljenih podataka; intelektualni procesi);
3. Sfera dubljih moždanih veza (veza s desnom polovinom mozga);
4. Sfera motornih nerava (sfera likovno-izražajnih aktivnosti, realizacije likovnih ideja i doživljaja u odgovarajući materijal);

Ovako širok opseg navedenih sfera istovremeno ukazuje i na izvesne suprotnosti koje se dešavaju između sfera. Na primer, mogu se zapaziti suprotnosti između uticaja senzitivnih i motornih nerava s jedne strane i rada velikog mozga s druge. Razlike postoje u sferi senzitivnih nerava kod osoba koje tačno zapažaju svet oko sebe, ali postoje osobe koje imaju osetljivo senzitivno likovno zapažanje što je u suštini suprotno prvom zapažanju. Isto tako i u sferi emocionalnog života moguće je razlikovati kombinovanje podataka putem mašte na nov neobičan način, a opet postoje fluidni doživljaji koji se mogu izraziti samo u određenim likovnim prizorima ostvarenim putem mašte. Naime, emocionalni doživljaj ostvaruje svoju egzistenciju putem mašte, koja postojeće slike povezuje na nov način i time omogućava postojanje fluidnih doživljaja, emocija. Takođe, kad je u pitanju sfera motornih nerava, postoji razlika između tehnički spretnog izvođenja, ali pravimo razliku i kod osetljivo reagovanje ruke na specifičnost materijala i namere autora, znači senzibilnost u oblikovanju materijala (Karlavaris i Kraguljac, 1981:19).

Prema ovom gledištu, likovne sposobnosti se mogu podeliti na dve grupe: podsticajne (osetljivo zapažanje, senzitivitet; kreativno mišljenje; emocionalni stavovi i osetljivost motorike, senzibilitet) i omogućavajuće (tačno zapažanje; bogatstvo predstava, likovno iskustvo; mašta i tehnička spretnost) koje su u suštini suprotne prvim (Karlavaris i Kraguljac, 1981). Ako ove suprotnosti posmatramo u jedinstvu, dolazi se do zaključka da i u sferi likovnih aktivnosti postoje zakonitosti koje izvire iz opštih dijalektičkih zakonitosti. Tako se šest faktora likovne kreativnosti mogu razvrstati u dve grupe i pritom formirati tri para faktora koji se dopunjuju. Suštinu i zajedničku zavisnost faktora kreativnosti, kao što ih je oblikovao Gilford, dalje se mogu dodatno raščlaniti. Redefinicija, fluentnost i elaboracija se može shvatiti kao faktori koji kreativnost omogućavaju, jer kod ovih faktora taj element dominira, a uz to se uključuju komponente podsticajnog karaktera. Originalnost, fleksibilnost i osetljivost za probleme mogu se razumeti kao faktori koji kreativnost podstiču, jer kod njih preovlađuje ta podsticajna komponenta, a uz to sadrži i elemente koji kreativnost omogućavaju. Na taj način se može izbeći shematsko i pojednostavljeno razumevanje određenih faktora kreativnosti. Svakom faktoru kreativnosti

može se dodati dopunjujući faktor s kojim on stvara par: jedan kreativnost podstiče, a drugi kreativnost omogućava. Dakle, postoje razlike između kreativnih procesa i njihovih podsticaja za te procese, jer su na jednoj strani faktori koji kreativnost podstiču, a na drugoj koji kreativnost omogućavaju. Fluentnost se, na primer, shvata kao sposobnost proizvođenje velikog broja različitih likovnih ideja, produkovanje određenih likovnih oblika, nijansi boja i tehničkih varijanti. Tada se fluentnost određuje kao kvantitativni faktor, koji svojom produkcijom obezbeđuje neophodan materijal za kreativni rad. Faktoru fluentnosti suprotan je faktor fleksibilnost i zajedno grade par, jer fleksibilnost se objašnjava kao traženje različitih puteva u rešavanju problema, ali i traženje različitih rešenja. Označava se kao podsticajna sposobnost, odnosno faktor, koji sa datim materijalom obezbeđuje kvalitativni skok, kreativni zahvat. Na sličan način se može uporediti i proces redefinicije, koji postojeće predmete i objekte upotrebljava na nov način, u odnosu na originalnost koja donosi kreativno novo likovno rešenje. Kao poslednji takav suprotni par može se uzeti elaboracija i osetljivost za problem. Elaboracija označava napor kod organizovanja samog kreativnog procesa i estetski organizuje likovni rezultat ili rešenje. Objasnjava se kao faktor koji kreativnost omogućava. Osetljivost za probleme je podsticajni faktor jer poredi postojeća likovna iskustava i u njemu su prisutne emocionalne komponente koje podstiču kreativne mehanizme (Karlavaris i Kraguljac, 1981: 20). Fluentnost, fleksibilnost i originalnost grupišu se u tzv. divergentne sposobnosti koje uslovljavaju specifičan divergentni oblik ili stil mišljenja. Divergentno mišljenje je bitan deo stvaralačkog procesa u početnoj fazi traganja za idejama i rešenjima, tzv. *brainstorming*, bujica ideja (Šefer, 2000: 34). Ove sposobnosti se obično ispoljavaju samo u nekim oblastima ljudske delatnosti. Zato se ne mogu posmatrati kao opšte sposobnosti već za datu oblast specifičnim divergentnim sposobnostima.

Na osnovu izloženog, šest faktora kreativnosti razvrstane su u dve grupe i tri para, od kojih su na jednoj strani podsticajni faktori, a na drugoj faktori koji kreativnost omogućavaju (Tabela 2). Faktori likovne kreativnosti mogu se razumeti kao celina sastavljena iz dva pola koji stvaraju kvalitativnu koncentraciju likovnih sposobnosti. Karlavaris i Kraguljac smatraju sledeće:

„Ako gledamo kvantitativno, kreativni faktori imaju jaču koncentraciju kreativnog mišljenja, emocionalnog stava, likovnog iskustva i mašte, i time obezbeđuju viši kvalitativni nivo od likovnih sposobnosti. Kreativni faktori su, dakle, sublimacija likovnih sposobnosti na planu likovnog stvaralaštva“ (Karlavaris i Kraguljac, 1981: 22).

Tabela 2: Podela faktora likovne kreativnosti

<i>a. Podsticajni faktori:</i>	<i>b. Omogućavajući faktori:</i>
a.1. <i>Originalnost</i> , sa dva suprotna kompleksa, dve suprotne celine	b.1. <i>Redefinicije</i> , sa dva suprotna kompleksa,
a.1.1. Originalna produkcija, koji podstiče kreativnost, podsticajni kompleks	b.1.1. Likovno transponovanje različitih materijala, podsticajni kompleks
a.1.2. Uočavanje i korišćenje originalnih materijala i postupaka, kao omogućavajući kompleks	b.1.2. Osetljivo uočavanje elemenata za transponovanje, kao omogućavajući kompleks
a.2. <i>Fleksibilnost</i> , sa dva suprotna kompleksa	b.2. <i>Fluentnost</i> , sa dva suprotna kompleksa
a.2.1. Otkrivanje novih puteva u traženju rešenja, kao podsticajni kompleks	b.2.1. Tehnička fluentnost, kao omogućavajući kompleks
a.2.2. Prilagođavanje izražajnim sredstvima, kao omogućavajući kompleks	b.2.2. Fluentnost asocijacija i ideja, kao podsticajni kompleks
a.3. <i>Osetljivost za probleme</i>	b.3. <i>Elaboracija</i>
a.3.1. Doživljajno, intuitivno shvatanje likovnih struktura, kao podsticajni kompleks	b.3.1. Estetska struktura izraza, kao omogućavajući kompleks
a.3.2. <i>Uočavanje i korišćenje likovnih struktura, kao omogućavajući kompleks</i>	b.3.2. Idejno misaona elaboracija. Estetsko planiranje, kao podsticajni kompleks

(Izvor: Karlavaris i Kraguljac, 1981: 20–21)

Značajno je ukazati na odnose između likovnih sposobnosti i faktora kreativnosti. U literaturi (Karlavaris i Kraguljac, 1981; Duh, 2004) se ukazuje na to da je *originalnost* (faktor koji kreativnost podstiče) celina koja se sastoji od tri podsticajne i jedne likovne sposobnosti koja kreativnost omogućava. U ovoj prvoj grupi su kreativno mišljenje, emocionalnost i osetljivost opažanja (senzitivitet), a u drugoj su likovna iskustva (vizuelno pamćenje, uočavanje i korišćenje originalnih materijala i postupaka). Kod podsticajnih faktora likovne originalnosti može se pratiti individualna osetljivost i originalna rešenja autora. Time se ukazuje na neočekivana, bez upliva tuđeg uticaja, individualna i originalna rešenja. Faktori, koji to omogućavaju pokazuju se u sposobnosti opažanja i traženja originalnih detalja i sposobnost njihovog povezivanja. Detalji su na originalni način povezani u celinu.



*Likovna fleksibilnost* (faktor koji kreativnost podstiče) je celina od tri podsticajne i jedne likovne sposobnosti koja kreativnost omogućuje. U prvu grupu spadaju motorička osetljivost (senzibilnost), kreativno mišljenje i emocionalnost, a u drugoj grupi je mašta (imaginacija). Podsticajni faktori likovne fleksibilnosti pokazuju se u otkrivanju novih puteva ka traženju likovnih rešenja, pojavljaju se kao razlike u likovnim rešenjima istih predmeta ili figura i znače divergentni pristup ka motivu i likovnoj strukturi što omogućava dobar kreativni likovni izraz. Faktori koji kreativnost omogućavaju pokazuju se u fleksibilnom prilagođavanju likovno izražajnim sredstvima gde su motorička spretnost i upotreba materijala u skladu sa likovnom idejom. Raznovrsna upotreba materijala i njihova dobra iskorišćenost stvaraju rezultat koji ima pozitivne individualne karakteristike.

*Osetljivost za likovne probleme* (faktor koji kreativnost podstiče) je celina od dve podsticajne i dve likovne sposobnosti koje kreativnost omogućavaju. Prve dve sposobnosti su emocionalnost i osetljivost zapažanja, odnosno senzitivnost (senzitivan, osetljiv, osećajan, čulan od lat. *sensitivus* što znači osećati, koji pripada osećajima i odnosi se na njih), a druge dve su sposobnost tačnog zapažanja i likovna iskustva. Podsticajni faktor likovne senzibilnosti odražava se u osetljivosti za doživljavanje i jasnoći u interpretaciji likovnog problema. Senzibilnost je isto što i senzibilitet od lat. *Sensibilitas* što znači osećajnost; čulna osetljivost; osobina onog koji je sezbibilan (Klajn i Šipka, 2010: 1127). Potpuno doživljavanje likovnog problema i dobro pronađen pravi likovni izraz odražavaju se u osećaju da se problem likovno reši. Faktori koji kreativnost omogućavaju pokazuju se u prepoznavanju likovnih problema na motivu u njihovom diferenciranju i skladnosti sa likovnom celinom. U likovnoj interpretaciji motiva prisutna je osetljivost za skladnost između likovnih komponenti.

*Likovna redefinicija* (faktor koji kreativnost omogućava) je celina od dve likovne sposobnosti koje kreativnost omogućavaju i dve sposobnosti koje je podstiču. Prva sposobnost je likovno iskustvo i mašta, a druga senzitivnost i kreativno mišljenje. Faktori koji kreativnost omogućavaju pokazuju se kao proces uspešnog likovnog transponovanja kao svesno redefinisavanje ideje, materijala, ali i vizuelnog utiska u nešto novo. Odnosi se na opseg i karakter redefinisavanja osnovne ideje vizuelnog utisak u likovnoj strukturi. Podsticajni faktori likovne redefinicije ukazuju se u zapažanju onih likovnih pojava (elemenata, detalja) koji su primereni za likovno transponovanje. Primećeni su u trenucima biranja materijala i likovne strukture.

*Likovna fluentnost* (faktor koji stvaralaštvo omogućava) je celina od dve sposobnosti koje kreativnost omogućavaju i dve koje je podstiču. Prve, omogućavajuće

sposobnosti su mašta i motorička spretnost (tehnička spretnost), a druge su senzibilnost i emocionalnost, faktori koji kreativnost omogućavaju pojavljuju se u motoričkoj spretnosti koja se pokazuje u motoričkoj spretnosti kod realizacije ideje. Uspešno motoričko savladavanje likovne tehnike omogućuje bogatstvo postupaka i varijanti i spretnosti koje u skladu sa idejom omogućavaju različite fine operacije. Podsticajni faktor likovne fluentnosti ukazuje se u interesantnim i novim likovnim idejama koje su dodatni impuls za likovno rešenje, bogate i raznovrsne likovne ideje daju likovnom izrazu posebnu čar.

*Elaboracija* (faktor koji kreativnost omogućava) je celina od dve sposobnosti koje kreativnost omogućavaju i dve koje je podstiču. Prve dve sposobnosti su vizuelno pamćenje (likovna iskustva) i mašta, a druge dve su senzibilnost i kreativno mišljenje. Faktori koji kreativnost omogućavaju pokazuju se u estetskoj organizaciji izraza, skladnosti ideje i materijala, a u likovnom planiranju poštovanje pravila oblikovanja. Kreativna upotreba likovnih zakonitosti i skladnost između različitih komponenti oblikovanja omogućava sugestivnost likovnog izraza. Podsticajni faktori elaboracije vide se u likovnoj nameri i postupcima realizacije, znači u pripremi kreativnog procesa. Dobra likovna ideja pokreće skladne postupke realizacije koji su uspešno izvode u skladnom kreativnom procesu.

Ova kompleksna analiza, prema mišljenju pojedinih autora (Karlavaris i Kraguljac, 1981; Duh, 2004), treba da pomogne da se odredi redosled u razvijanju kreativnih faktora. Tim bi se olakšalo koncipiranje sadržaja kao i redosled uticaja na razvoj pojedinih kreativnih faktora. Faktori kreativnosti ne mogu se posmatrati izolovano u odnosu na druge komponente koje utiču na nastavno vaspitni proces, dakle, od teorije i prakse, likovnih sposobnosti, obrazovnog i vaspitnog rada. Svi kreativni faktori su spojeni i imaju u svom jedinstvu i određeno suprotstavljanje. Dominantnost određenih karakteristika ubacuju se između podsticajnih faktora, ali i između onih faktora koji kreativnost omogućavaju. Ta suprotnost proizilazi iz međusobne povezanosti svih pojava i procesa, da se posle kvantitativnih promena javlja borba suprotnosti koje dovodi do kvalitativnih promena, pri čemu se razvoj može označiti kao razvoj negacije onog što je negativno u prethodnoj etapi i kvalitativno jačanje pozitivnog.

## **2.9. Merenje kreativnosti u likovnom domenu**

Merenje kreativnosti podrazumeva procenjivanje karakteristika ličnosti, ponašanja i kreativnih dela od strane eksperata za datu oblast, kao i ispitivanje uz pomoć testova (Maksić, 2006: 62). Kreativnost u likovnom domenu može da se meri pomoću testova i da

se procenjuje od strane eksperata. Iako je merenje kreativnosti uobičajeni postupak, pojedini autori smatraju da ti testovi često ne mere individualnu produkciju, već se usmeravaju na neke aspekte i uslove stvaranja, kao što su umetnička percepcija i suđenje (Kvaščev, 1981; Maksić, 2006; Maksić i Anđelković, 2011). Prema mišljenju ovih autora dobijeni rezultati bi trebalo da se koriste ne kao mera nečije sposobnosti, nego kao pokazatelj gde se ispitivana osoba nalazi u odnosu na prosek ili standardne vrednosti grupe kojoj pripada. Danas se podaci koji se dobiju testovima kreativnosti kombinuju sa drugim podacima čime se umanjuju pogrešne procene.

Dečji crtež može da predstavlja različite pokazatelje, od psihopatoloških do najave izuzetne kreativnosti kao i na koji način dete doživljava, vidi ili zamišlja svet koji ga okružuje (Belamarić, 1987). Kulturološka, psihološka i pedagoška istraživanja Džona Raskina (John Ruskin), Korada Ričija (Corrado Ricci), Georga Keršenštajnera (Georg Kerschensteiner) i drugih ukazuju na prve naučnike koji su se fokusirali na dečji crtež. Pojam dečje umetnosti među prvima je upotrebio Korado Riči u svojoj knjizi „Dečja umetnost“ (*L'Arte dei Bambini*, 1887). Iako su se bazirali na ideji o strukturi umetničkog razvoja, a ne na prihvatanju dečje umetnosti kao ravnopravne sa estetičkom tradicijom „prave“ umetnosti, ovi humanistički koncepti dobro su se uklopili u vrednosni sistem modernističke ideologije. Pojmovi kao što su: neposrednost, spontanost, inovativnost, jednostavnost, prirodnost i ekspresivnost karakterisali su diskurse koji je okruživao dečju umetnost, primitivnu umetnost i modernu umetnost (Stankiewicz, 2007, prema: Maravić, 2014: 388).

Problem predstavlja određivanje mernih instrumenata za procenjivanje dečjih radova i izbor testova za merenje određenih likovnih sposobnosti učenika. Iako struka utvrđuje da su neka postignuća u umetničkim predmetima (muzička i likovna umetnost) teže merljiva, pojedina relevantna istraživanja ipak ukazuju da se kriterijumi u likovnom domenu uglavnom izvode iz opštih određenja kreativnosti, kao što su originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija i redefinicija (Karlavaris i Kraguljac, 1981; Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988). Neki istraživači dodaju kao značajnu komponentu, koja učestvuje u kreativnom izražavanju učenika, predstavu koju učenik ima o sebi (Liu, 2007 prema: Maksić i Anđelković, 2011). Za nas je posebno zanimljivo kako su ti kriterijumi specifikovani i koji su pokazatelji kreativnosti specifični za likovni domen. U likovnom području posebno su osmišljeni testovi za osnovnu i srednju školu, ali i univerzalni testovi koji su primereni za testiranje dece od predškolskog uzrasta do kraja srednje škole. Ti

testovi mogu se podeliti u tri grupe: skalirani testovi crteža, testovi prihvatanje likovne umetnosti i testovi likovno umetničkih sposobnosti (Duh, 2004).

Obično se prilikom merenja likovnih sposobnosti kod dece vrednuju njihovi likovni radovi, a najpre njihova kreativnost. Međutim, svakako bi trebalo prihvatiti činjenicu da u likovnosti potpuno određenih merila nema, jer visoka objektivnost može se dobiti na likovnom području samo kod merenja elementa likovnog obrazovanja. Tako se pojavljuje pitanje kako meriti one elemente likovnog vaspitanja kod kojih je moguće više dobrih, relevantnih i pravilnih rešenja. U tom slučaju, upotrebljava se skala ocene i vrši komisijsko procenjivanje koje daje dosta objektivne rezultate, a to nisu apsolutne kategorije.

U istraživanjima koja su pratila dečji likovni razvoj mogu se pronaći vrlo raznovrsni testovi koji su merili različite likovne sposobnosti. Treba pomenuti prve testove koji su bili u mnogo čemu osnova svim daljim testovima. Florens Gudinaf (Florence Goodenough) je 1926. godine konstruisala test zasnovan na sposobnosti deteta da nacrtava čoveka i upotrebila ga je za merenje inteligencije dece od četiri godine starosti (Koks, 2000: 77). Ovaj veoma raširen test je i danas u upotrebi i poznat je kao Gudinaf-Haris test crtanja ljudske figure. Gudinaf test je kasnije bio osnova i mnogim drugim testovima (Buck, 1948; 1966; Machover, 1949; Koppitz, 1964; 1968; Hammer, 1958, prema: Handler & Thomas, 2014). Na primer, Buck (1948) je taj test dopunio još sa crtanjem kuće i drveta. Zatim je 1949. godine Karen Mahover (Karen Machover) osmislila Draw-A-Man test kao klinički test. Analizirajući veći broj crteža dece koja su radila Gudinaf-Haris test inteligencije shvatila je da se crteži dece sa istom inteligencijom ipak razlikuju. Pretpostavila je da do razlike dolazi zbog razlika u ličnosti dece i na osnovu toga razvila je koncept proučavanja ličnosti i emocija deteta putem crteža. Ova tehnika se i danas upotrebljava kod dece starosti od sedam godina i starije (Handler & Thomas, 2014).

Godine 1929. Margaret Mekadori (Margaret McAdory) je sastavila test koji se bavio ispitivanjem većeg broja problema (Mendenhall, 1930; McAdory, 1929). Ovaj test je od učenika zahtevao da urade četiri varijacije na istu sliku, a uključuje po 72 primera. Na primer, date su četiri varijacije na jednu temu slike – kućnih predmeta, posude, tekstila i odeće, arhitekture, kombinacije oblika i linija tamnih i svetlih masa i boja itd. Primeren je za učenike od prvog do četvrtog razreda srednje škole i za odrasle. Sličan ovom testu je Majer Art Test (Meier Art Test: I. Art Judgment (Psychological Corp. 1942. prema: Duh, 2004). To je test umetničkog vrednovanja i predstavlja test preferencije umetnosti. Od učenika se zahteva da između sto parova slika izaberu, u svakom paru, onu sliku koja im se više sviđa. U svakom paru jedna slika predstavlja priznato umetničko delo a druga slika u

paru je umanjene umetničke vrednosti. Dakle, ispitanici moraju u svakom paru da izaberu onu sliku koja po njihovom mišljenju, ima veću umetničku vrednost. Test je primeren za učenike uzrasta od sedmog razreda osnovne do drugog razreda srednje škole. Taj test meri uglavnom doživljavanje umetnosti i daje učeniku mogućnost da odabere jedno od dva predložena uzorka. Slično istraživanje (Kušćević, 2011; Kušćević, Kardum, Brajčić, 2014), sa posebno osmišljenim upitnikom vršeno je za proveru preferencije umetničkih dela kod dece mlađeg školskog uzrasta, gde su u testu takođe stavljena dela bez umetničke vrednosti i priznata umetnička dela.

Jedan od retkih testova za procenjivanje kreativnosti preko individualne produkcije u likovnom domenu je Test za merenje kreativnog mišljenja pomoću crteža (*Test for Creative Thinking-Drawing Production – TCT-DP*) koji su osmislili Urban i Jelen (Urban & Jellen) 1986. godine (Urban, 2005). Ovaj test, pogodan za različite uzraste, koji se uglavnom ranije koristio u Evropi, traži od ispitanika da završi započeti crtež, a potom se procenjuju na osnovu kriterijuma koji su razvijeni u kontekstu geštalt teorije. To podrazumeva da se kreativna osoba posmatra kao celovita ličnost. *TCT-DP* test se smatra za vrlo praktičnim, naročito u pogledu jednostavnog sistema bodovanja. Test se zaniva na pravljenju crteža u pet kvadrata sa već započetim figuralnim fragmentima (polukrug, prav ugao, tačka, kriva linija, izlomljena linija) i šest nezavršenih kvadratnih polja. Konceptualna razmatranja dovela su do toga da se crteži ocenjuju sa 14 pokazatelja: 13 za ono što je nacrtano i poslednji pokazuje utrošeno vreme rada (Urban, 2005; Maksić i Đurišić-Bojanović, 2003; Maksić, 2006; Maksić i Anđelković, 2011).

Test koji ispituje divergentno mišljenje i ispitivanje osećanja osmislio je američki psiholog Vilijams (Williams, 1980, prema: Maksić, 2006). Paket za procenjivanje kreativnosti (*Creativity Assessment Packet – CAP*) je takođe zamišljen da se do crtaju započeti oblici. Kreativno (divergentno) mišljenje obuhvata fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju, a aspekti divergentnog osećanja su radoznalost, imaginacija, kompleksnost i preuzimanje rizika. Ovaj test kreativnog mišljenja modifikovala je i adaptirala Elena Tunik (Елена Е. Туник), ruski psiholog. Kroz dečje dovršavanje 12 crteža test prati fluentnost, fleksibilnost, originalnost, verbalno definisanje crteža. Test se koristi za uzrast od 5 do 17 godina (Tunik, 2003). Na osnovu dečjih crteža može se saznati kakve su dečje mogućnosti kreativnog izražavanja. Pojedni autori su svojim istraživanjima u domenu likovnih aktivnosti predškolskog uzrasta koristili rusku varijantu Vilijams testa (Janjević-Popović i sar., 2013; Filipović, 2009).

U literaturi se pominju još i Knauber test koji se temelji na crtanju po pamćenju, dopunjavanju celine na osnovu datih elementa itd. Test je primeren za uzrast od 7 do 16 godina. U pedesetim godinama je Horn (John L. Horn) razvio test, koji se sa manjim promenama upotrebljavao više godina (Horn test 1951–1953) i taj test meri umetničke stvaralačke sposobnosti ispitanika (prema: Duh, 2004: 108). Zatim, u Americi se devedesetih godina pojavljuje Test likovnih sposobnosti (Clark's Drawing Abilities Test) koji je izradio Gilber Klark (Gilbe A. Clark, 1993). Za testiranje je izabrao četiri zadatka i za njegovo rešavanje dao je 15 minuta vremena. Ti zadaci su: nacrtaj interesantnu kuću kao da je gledaš preko puta; nacrtaj čoveka koji trči veoma brzo; nacrtaj sebe i svoje prijatelje kako se igrate u školskom dvorištu; nacrtaj fantastični crtež. Zadaci zahtevaju prikaz različitih sposobnosti i veština. Na primer, crtanje kuće zahteva veštinu kao što su: opisivanje, tekstura, različiti oblici i njihove veličine. Crtanje osobe koja trči zahteva prikaz ljudskog lika u pokretu, telesne proporcije i prikaz određenih detalja. Crtanje većeg broja ljudi zahteva prikaz velikog prostora i grupisanje figura na tom prostoru. Zadatak sa fantastičnim sadržajem dopušta da učenici upotrebljavaju svoju maštu i da pokažu ono šta žele. Test je korišćen i za identifikovanje nadarene dece, uzrasta od 11 do 16 godina koja su bili učesnici letnje likovne škole Univerziteta u Indijani u SAD (Clark, 1993: 73).

Jedno od istraživanja koje je sprovedeno kod nas, a koje je vezano za procenu kreativnosti predškolskog uzrasta ukazuje da vaspitači i učitelji imaju različite kriterijume procene (Kopas-Vukašinić, 2005). Šefer (2000; 2008) definiše kriterijume za procenjivanje umetničkih radova učenika nižih razreda osnovne škole, koji obuhvataju: maštovitost, ekspresivnost, originalnost, kompoziciju i sposobnost za medij, odnosno tehniku. Maštovitost se odnosi na irealne elemente, bogatstvo detalja, složenost celine, ideje. Ekspresivnost uključuje uzbudljivost, emocionalnost, atmosferu, napetost, sugestivnost izraza. Originalnost čini ono što je suprotno od stereotipnog, dakle jedinstveno, neobično, individualno, duhovito i sl. Kompozicija je shvaćena kao smeštanje u format, odnos masa u prostoru i odnos boja i oblika. Kada je sposobnost za medij u pitanju, posmatra se da li dete u svom likovnom radu dosledno koristi tehniku, kako bira likovne elemente, odnosno uspešnost rešenja u celini.

Šefer (2008) je angažovala eksperte da ocenjuju kreativnost crteža na osnovu opšteg utiska. Utvrđeno je da analitičko procenjivanje, na osnovu kriterijuma, nije doprinelo povećanju uspešnosti procenjivača. Longitudinalno praćenje otkriva da su procenjivači izoštravali svoje kriterijume za procenjivanje dečje produkcije, kada su dovedeni u situaciju da razmenjuju argumente preispitujući svaki kriterijum posebno.

Autorka zaključuje da se usaglašena ocena procenjivača može smatrati najobjektivnijom ocenom za produkt.

Pojedini autori smatraju da svaki test koji procenjuje dečji likovni rad mora biti test radnog uzorka što znači, da treba omogućiti detetu da samo, po svom nahodanju konstruiše, stvara celokupni oblik, jer upravo njegova sposobnost da to učini najviše interesuje istraživače u ovom polju istraživanja. Pretpostavku od koje polazi Beti Lark-Horovic (Betty Lark-Horovitz), da ispitanike ne treba usmeravati prilikom testiranja i izrade crteža prihvatili su i drugi autori koji iz iskustva i istraživanja na osnovu svojih testova smatraju da takvo koncipiranje testova daje najobjektivnije rezultate (prema: Duh, 2004). Iz ovoga proizilazi pitanje kako postaviti test radnog uzorka da bi otkrio što veće sposobnosti likovnog izražavanja dece kako bi se te sposobnosti što bolje rasvetlile. Tomas Manro, na primer, smatra da je potrebno upotrebiti različite zadatke da bi ispitanici imali mogućnost da pokažu različite sposobnosti kao što su vizualno pamćenje, vizuelna mašta, smisao za liniju i boje, za kompoziciju, prostor, dekorativnost, bogatstvo detalja i povezivanje u celinu, prikazivanje pokreta i sl. Varijacije njegovih Testova (Test osam crteža, Test sedam crteža, Test četiri crteža) i danas se najčešće upotrebljavaju za naučna praćenja dečjeg razvoja u pogledu likovne kreativnosti, tj. stvaralaštva, u pogledu likovno oblikovnog razvoja i u pogledu optičko-tematskog razvoja i sl. (Kraguljac i Karlavaris, 1970: 26; Filipović, 2009; Duh, 2004: 109).

### **3. Umetničko delo**

Kao složen vid ljudske svesti umetnost obuhvata one oblike ljudske delatnosti koje u čoveku pokreću estetski doživljaj tako da jedno delo, u zavisnosti od toga kako ga čovek doživljava vremenom može postati umetničko delo ili prestati to da bude (Panić, 1997: 8). Umetnost jeste sposobnost da se estetski izraze ili uobliče misli i osećanja pomoću govorne ili pisane reči, instrumenta ili ljudskog glasa, boje, mimike, linije, plastičnog oblika, konstrukcije, pokreta i sl. U širem smislu, u umetnost se ubrajaju dela lepe književnosti (poezija, pripovetke, roman, drama), muzika, balet, gluma, ali se pod tom rečju obično podrazumeva i arhitektura, slikarstvo, vajarstvo i grafika (*Mala enciklopedija Prosveta*, 1986: 676). Umetnost uključuje i saznanje, oblikovanje i delovanje, koja nosi elemente čulnosti a uključuje i kreativne momente, samo stvoreno delo i njegovo doživljavanje (*Pedagoška enciklopedija*, 1989: 475; *Enciklopedijski leksikon*, 1973: 476). Potiče od latinske reči *ars* a kasnije i od grčke reči *techne* što znači veština, umešnost, umeće i stručno znanje izrade nekog predmeta (Grujić, 1983: 39).

Umetnost je dugo imala ulogu da ukrasi hramove i tako veliča bogove, da raskošno opremi vladarske posude, odeću i druge predmete, da slikom pokaže značajan događaj, pobedu u bici a učesnike i pobednike ostavi za buduća pokolenja. Vekovima su umetnici bili anonimusi koji su sprovodili volju naručioca i bili u službi božje promisli. Religija, filozofija i nauka su posmatrale umetnost kroz njenu upotrebnu stranu i da se njome deluje na mase. Renesansa, kao preporod i svetlost, u odnosu na mračni srednji vek, vratio je čovečanstvu estetsku svest koju je, kako se verovalo, srednji vek ugušio. Tokom renesanse slikarstvo, vajarstvo i pesništvo svrstane su u slobodne umetnosti i nakon renesanse, uz muziku i arhitekturu oblikovaće sistem lepих umetnosti. Umetnost se odvaja od veštine, a umetnik postaje cenjeni i poznati stvaralac. Sve do kraja prošlog veka objašnjenje i suština umetnosti postavljana je u područje fenomenoloških pojava, izvan njene predmetne determinisanosti. U nastojanju da mnogobrojne pokušaje definisanja umetnosti klasifikuju u odnosu na interesovanja koja su se do sada iskazivala prema umetnosti, neki autori (Osborne, prema: Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008: 145) govore o tri bazična interesovanja: pragmatičkom, mimetičkom i doživljajnom, kojima odgovaraju instrumentalne, naturalističke i formalističke teorije umetnosti.

Kao alternativu, Djuji (John Dewey) je predstavio definiciju umetnosti u okviru koje se ne pravi razlika između likovne i korisne umetnosti (ručni rad), već koja stapa



umetnost sa iskustvom i kombinuje procese i proizvode. Umetnost je „aktivnost [koja] proizvodi objekat koji pruža oduševljenje koje se stalno ponavlja“ (Dewey, prema: Costantino, 2004: 403). Iz ovakvog određenja proizilazi da umetnost nije fizički objekat, već da je, pre svega, aktivnost ili iskustvo sa karakteristikom rasta. Naime, Djuji je u okviru vlastite filozofije naglašavao da su akcija, eksperiment i praksa neophodni za učenje i rast. Posebno je naglašavao urođenu težnju kod dece za istraživanjem, rukovanjem alatima i materijalima, za konstruisanjem, koje je dovelo do formiranja osnovnog načela nastave – učenje putem delatnosti (*learning by doing*). Prema Djujiju, pojedinci uče putem direktne manipulacije i eksperimentisanja sa objektima. Otuda je isticao značaj aktivnog učenja koje upošljava i odrasle i decu u autentičnim životnim problemima. Iz toga proizilazi značaj aktivnosti kao faktora razvoja koja bi se, u okviru Djujijeve filozofije obrazovanja, trebalo naći u centru svakog obrazovnog postupka (Milutinović, 2003). Iz ovakvog pravca mišljenja proizilazi da umetnik ujedinjuje razmišljanje i praksu, jer njegov život neizbežno kombinuje kreativno stvaranje sa estetskim razmišljanjem.

Likovno umetničko delo je produkt stvaralačkog procesa, višeslojno je i ima više značenja. Višeslojnost se ogleda u složenosti procesa nastajanja umetničkog dela, o čemu Butina kaže sledeće:

„Likovno delo je proces koji se odvija između čoveka i prirode; u njemu likovni stvaralac (umetnik) kreće prema prirodi kao prirodnoj sili, organsko telo; sa delovanjem tog organskog tela kao celine i njegovih, za likovni rad, značajnih organa (oči, ruke, nervni sistem itd.) posreduje, uravnotežava i nadzire menjanje materije između sebe i prirode“.  
(Butina, 1984, prema: Duh, 2004: 22)

### **3.1. Pojam umetničkog dela**

Umetničko delo je fenomen koji ima više značenja, a višeslojnost se ogleda u složenosti njegovog nastajanja. Kao produkt stvaralačkog procesa, umetnička dela su ljudski doživljaj pretočen u forme koje opažamo čulima. Mi vidimo slike, možemo da opipamo skulpture, da čujemo muziku, ali naša čula i opažaji dovode do emocionalne reakcije, a razum je tu da sve to objasni. Čula, emocije i razum ravnopravno učestvuju u procesu razumevanja (Gardner, 1967: 11). Umetnička dela obogaćuju i humanizuju ljudsku stvarnost, provociraju čovekovu maštu, dodiruju i njegovu podsvest (Pivac i Ivelja, 2009: 93). Umetnost menja i našu subjektivnu prirodu, prirodu posmatrača, slušaoca, čitaoca, tako što podstiče misao, preobražava ličnost i bogati je. Umetničko delo ima svoju formu koju je stvorio umetnik, ima svoj kulturni i vremenski kontekst i ima sadržaj ili temu, a

obično i funkciju ili primenu i može se zaključiti da je opredmećenje ljudskog doživljaja (Gardner, 1967). Nema sumnje da je jedan od pokretača za negovanje i razvijanje potrebe za umetnošću, senzibilitet za vizuelnu i likovnu kulturu i sticanje osnovnih estetskih kriterijuma upravo umetničko delo. Zato ono, u svojoj složenosti, zahteva da mu se pride na više načina.

Umetničko delo je vrlo kompleksno i sastoji se iz niza veoma složenih elemenata. Ono sadrži vizuelne simbole jer je čovek još u praistoriji otkrio da slikovnim simbolima može da izrazi svoje misli. Iako su se načini umetničkog oblikovanja i stilovi menjali, simboli, teme i motivi su opstajali i traju kao prastari uzori, simboli nesvesnog, arhetipovi. Karl Gustav Jung (Carl Gustav Jung) smatra da je simbol „predmet poznatog sveta koji sluti nešto nepoznato; to je poznati izraz života i osjećaja neizrecivog“ (Jung, 1973: 264). Bez obzira na individualne razlike ljudi koji mogu biti potencijalni recipijenti umetničkih dela, simbol je univerzalni (arhetipski) i zajednički za sve bez obzira kojoj socijalnoj, kulturnoj, psihofizičkoj grupi čovek pripada. Zato u osnovi umetnosti i umetničkom delu leži njena univerzalnost.

Zbog svoje univerzalnosti komuniciranja vizuelnim simbolima likovna umetnost je u mnogim kulturama, kroz istoriju civilizacija širom sveta imala mnogo specifičnih funkcija. Osim funkcije da bude samo estetska i da bude sredstvo da ulepšava i kritički dopunjava život čoveka, ona ga i proširuje, i postaje sredstvo za sticanje znanja, utire put novim oblicima mišljenja i izražavanja osećanja (Panić, 1998: 429). Tokom istorije, umetnička dela su vremenom postala impresivne vizuelne forme koje su prenosile saznanja iz različitih istorijskih razdoblja. Jedna od važnih zadataka likovnih umetnosti kroz istoriju čovečanstva bila je da kroz vizuelne slike ispriča dramatične, ali i pitoreskne ljudske priče o samom životu sa željom da nam likovna umetnost pomogne u spoznavanju (saznavanju) otkrivanja istine o čoveku (Kuščević, 2013: 90). Umetničko delo je samo po sebi vizuelno i ono posreduje između umetnika i posmatrača i preko njega umetnik deluje na svoju publiku. Ono publici prenosi emocije i misli, poruke umetnika, pokreće određene motive, kao i određene aktivnosti i ponašanje (Panić, 1998).

Sam čin stvaranja je jedna od velikih tajni umetnosti jer je to trenutak kada se nešto novo i vredno rađa, a čovek obično ne bude svestan tog magičnog trena. Umetnici često imaju osećaj da ih je vodila neka čudna sila, bog, muza ili sam đavo. Mnogi savremeni umetnici su opisivali rečima kako se odvijao njihov čin stvaranja i to je njihov „pogled iznutra“ koje se može iskoristiti kao vredna dopuna naučne analize (Ognjenović, 1997:

137). Jedan od najraznovrsnijih i najuticajnijih umetnika dvestog veka, Paul Klee (Paul Klee, 1879–1940) govorio je:

„Moja ruka je u potpunosti alat jedne dalje sfere. Ni moja glava nije ta koja ovde funkcioniše, već nešto drugo, više, nešto dalje. Moram da doživim veliko zadovoljstvo, svetlo, ali i tamno. Svedjedno je, ja nalazim da je svako veoma dobro. [...] Likovna umetnost nikad ne počinje jednim poetskim raspoloženjem ili idejom, već kod gradnje jedne ili više figura, kod usklađivanja nekoliko boja i vrednosti tonova ili kod prosuđivanja odnosa prostora itd. Da li će tada uz to da dođe jedna od onih ideja (poetskog sadržaja)...može, ali i ne mora“ (Hes, 1978: 71, 74).

Umetničko delo ne može da postoji bez onoga kome je namenjeno. Psihologija je u poslednje vreme dosta istraživala kako posmatrač prima umetničko delo i kakvog je značaja za autora dela njegova reakcija. Iako ponekad nije svestan, umetnik radi na delu sve dok ne proceni da će ono izazvati željeni efekat kod posmatrača (Panić, 1997: 21). Postojanje umetnosti se može ostvariti ne samo egzistiranjem samog umetničkog dela, nego i doživljavanjem i neprekidnim odnosom koji se stvara između stvaraoca i primaoca umetnosti (Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008: 166). I primalac i stvaralac su aktivni učesnici i u stvaranju i u posmatranju dela. Bez percepcije posmatrača umetničko delo ne bi postojalo, a i stvaralac kao autor dela može u isto vreme da bude posmatrač jer na primer, udaljivši se od svog rada može da posmatra i oseća ono što se na budućem završenom radu dešava. Vladislav Panić (1997: 21) koji se bavio psihologijom stvaralaštva daje primer koji ukazuje na to da posmatrač, poput umetnika, takođe oseća, na primer, otrov u ustima madam Bovari, a moglo bi se tu dodati osećaj i umetnika i posmatrača koji čuju krike nesrećnih ljudi na *Splavu meduze* Teodora Žerikoa (Théodore Géricault) ili pobedonosne usklike francuskih revolucionara na slici *Sloboda predvodi narod* čuvenog romantičara Ežena Delakroa (Eugene Delacroix) itd. Tako umetničko delo razolikih vizuelnih sadržaja postaje neprestani dijalog između stvaraoca i primaoca. Takođe i Arnold Hauzer (Hauser, 1986: 4) ističe da „pravo umetničko delo nije samo izraz, već i saopštenje, i u tom smislu nije samo govor, već i razgovor“. U ovom leži konstatacija da je umetničko delo i oblik komunikacije.

Višestrano i višestruko doživljavanje umetničkog dela je složen psihički proces koji ne sadrži u sebi samo emocionalno uzbuđenje nego i misaonu delatnost (Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008: 167). Kao što primećuje Zovko (Zovko, prema: Kušćević, 2013: 90) umetnička dela se mogu shvatiti kao autonomne osobe koje čekaju drugu osobu za razgovor, čime kvalitet umetničkog dela i njegovog hermeneutičkog

sagovornika, određuju stepen uspešnosti shvatanja, tumačenja i doživljaja posmatranog umetničkog dela.

### **3.2. Umetničko delo u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta**

Umetničko delo u nastavi likovne kulture predstavlja jedno izuzetno važno didaktičko sredstvo za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti, za pokretanje mašte ka nezamislivom i nestvarnom. Takođe, predstavlja i odgovarajući likovni podsticaj za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka, kao što će i svojom slojevitošću i otvorenošću pokrenuti višesmernu komunikaciju što može da doprinese celokuponom dečjem iskustvu u saznavanju sveta koji ga okružuje. Kao didaktički medij, osim za podučavanje u oblasti likovne umetnosti, može se koristiti i u drugim oblastima učenja ka materijal preko koga se upoznaju različita istorijska razdoblja, kultura, običaji, sakralni i profani život ljudi različitih epoha itd. (Pavlović, 2013). Dakle, umetničko delo može da doprinese intelektualnom, kulturnom, humanističkom i estetskom razvoju učenika, ali samo ukoliko probudi interesovanje kod dece. Umetnička dela nisu stvarana za decu i nisu primarno njima namenjena, ali to ne znači da dete ne može umetnost da posmatra i doživljava. Likovna umetnost u školi je predmet koji daje široku mogućnost učenja putem iskustva, putem stvaranja i putem doživljavanja. Umetničko delo u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu može da pokrene dete na stvaralačku igru – na stvaranje prvih crteže i slika, na eksperimentisanje bojama, na oblikovanje glinom i drugim mekim materijalima. Umetnost uči dete da se ideja može izraziti na bezbroj načina, različitim materijalima i tehnikama i daje mu mogućnost spoznaje da sve što se stvori ima neku vrednost. Počev od vlastitog stvaralačkog rada, deca se uče da cene i dela velikih umetnika. Prema mišljenju istoričarke umetnosti Helene Gardner (1967), umetničko delo ima svoju formu, oblik koju je stvorio umetnik, ima svoj kulturni i vremenski kontekst, sadržaj ili temu, a obično i funkciju ili primenu.

Razumevanje umetničkog dela jeste zahtevan zadatak koji se stavlja pred učenika. Shvatanje različitih umetničkih stilova i razdoblja nastajanja, usvajanje likovnog jezika, eksperimentisanje sa tehnikama težak je zadatak za učenike. Nastavnik treba postepeno i postupno kod učenika da podstiče posmatranje, razumevanje i doživljavanje umetničkog dela što je i jedan od ciljeva nastave likovne kulture. Pojedini autori (Kuščević, 2013) smatraju da bi susret s likovno umetničkim delom trebalo adekvatno ostvarivati na svim nivoima školovanja učenika, kako bi se sposobnost

estetskog vrednovanja učenika razvijala uporedo s njihovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima.

Za prvi susret sa umetničkim delom nije neophodno prethodno iskustvo i dugogodišnje pripreme. Dobro odabrano umetničko delo sadrži sve potrebne informacije da bi pojedinac počeo da ga tumači, a njegovo postojanje je izazov da se stvori novo značenje. Hauzen (Housen, 2001–2002: 122) to objašnjava na sledeći način:

- Umetnost je pristupačna svima. Ona može da se obraća svim posmatračima, dopuštajući im da uđu u njen prostor veoma rano i vrlo lako. Deca mogu da „čitaju“ sliku mnogo pre nego što mogu da čitaju slova.
- Umetnost dotiče bezvremenska teme i može da odvede posmatrača onoliko duboko koliko je on sposoban da ide.
- Umetnost izaziva i provocira. Gledajući kako se značenje rada menja razvojem tumačenja, ono može da okupira vašu pažnju.
- Umetnost je dvosmislena i često ima više od jedne „ispravne“ interpretacije. Njeno kreiranje sadrži pažljivo oblikovane naznake. Njena dvosmislenost izaziva špekulaciju. Često jedna slika može da ima više značenja koja i do danas nisu precizno i do kraja sigurno interpretirana.
- Posmatranje umetničkog dela razotkriva. Što više gledamo, više vidimo. Mogućnosti tumačenja u umetnosti nastavljaju da se otvaraju

Svako novo posmatranje umetničkog dela je i nova epizoda, poziv da se iznova otpočne spirala stvaranja značenja. Svakim novim momentom zapažanja delo poziva posmatrača dublje u svoj svet. Time se stvaraju nove veze, učenik shvata više i pravi još jedan korak dalje u razumevanju. Kada je izložen novim delima, posmatrač iznova otkriva nešto novo, nešto što ga zanima i što je u mogućnosti da vidi i razume.

### **3.2.1. Razvoj percepcije i recepcije umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta**

Pregledom dostupne naučne literature u oblasti primene umetničkog dela u nastavi likovne kulture i van nje (muzej, galerija) može se zaključiti da je tema aktuelna u savremenoj svetskoj literaturi. Međutim, utvrđeno je da o mogućem uticaju umetničkog dela na podsticanje likovne kreativnosti, razvoju likovne aprecijacije i likovno oblikovnog razvoja kod dece mlađeg školskog uzrasta u našoj literaturi nema opsežnijih empirijskih istraživanja.

Poslednjih četrdesetak godina, metodičari likovnog vaspitanja i obrazovanja u svojim istraživanjima, radovima i delovanjima određivali su smer likovnog vaspitanja i obrazovanja i donosili su zaključke vezane za ciljeve nastave likovne kulture na prostorima bivše Jugoslavije (Belamarić, 1987; Karlavaris, 1960, 1986, 1991; Milinković, 1997, 2001; Roca, 1981; Tanay, 1989, 2001). Oni su isticali da je pored razvijanja samostalnog likovnog izražavanja i stvaralaštva potrebno u nastavi likovne kulture koristiti umetničko delo. Karlavaris (1991) je naglašavao značaj percepcije (opažanja) i recepcije (doživljavanja) likovno-umetničkih dela, adekvatnost njihovog izbora s obzirom na uzrast deteta kao i razvoj sposobnosti recepcije kod dece i mladih. Dobrila Belamarić (1987) je u istraživanju, analiziranju i tumačenju likovnog izraza najmlađe dece, njegove funkcije, oblika i zakonitosti, a pre svega njegovih značenja, došla do zaključka da se razvijanjem dečjeg likovnog izražavanja razvijaju i opšte sposobnosti kao što su percepcija, oblikovanje i stvaranje. Josip Roca (1981) je, takođe, upućivao na potrebu uvođenja dece i mladih u likovne umetnosti kroz posmatranje i estetsko doživljavanje likovno umetničkih dela.

Kao višeslojan fenomen, umetničko delo u nastavi likovne kulture pruža široke mogućnosti posmatranja, razumevanja i vrednovanja, ali ne dozvoljava improvizaciju i površnost (Gajić, 2006). Tako se umetničko delo na mlađem školskom uzrastu može koristiti kao sredstvo podsticanja diskusije i razvijanja komunikacije između učesnika u nastavi, učitelja i učenika. Takođe, vrlo često umetničko delo predstavlja i odgovarajući podsticaj za stvaranje pri čemu treba da pojasni i objasni učenicima određeni zadatak. Svojom slojevitošću može da doprinese razvoju celokupnog iskustva deteta i saznanja sveta koji ga okružuje

Polazna tačka posmatranja i doživljavanja umetničkog dela je čulna – vizuelna percepcija. Ispitujući preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima, Mira Kraguljac (1965) naglašava da posmatranje nikako ne sme da bude pasivna delatnost. Upoređujući stvaraoca i posmatrača, stavila ih je u odnos proizvođača i potrošača. Naime, proizvođač, odnosno umetnik ili dete stvaralac, pokušava da na papiru ili slikarskom platnu organizuje razne likovne elemente (linija, boja) da bi pomoću njih izrazio svoje želje. Kod posmatranja, praktičan elemenat izostaje i čitava pažnja je usmerena na jedan predmet, to jest umetničko delo i sve što se u njemu javlja (razne predstave, fantazije, asocijacije, osećanja itd.).

Doživljavanje umetničkih dela omogućava i pruža učenicima učenje putem iskustva. Iako su istraživanja vezana za estetski razvoj dala značajan doprinos obrazovanju,

u novije vreme je očigledno da su teoretičari usvojili širi pogled umetničkog obrazovanja i identifikovali potrebu za iskustvom u umetnosti koja su mnogo više estetski smisljena. Obrazovna priroda iskustva sa estetikom zasnovana je na estetskim teorijama Džona Djujija (1934). On opisuje estetsko iskustvo kao konstruisan događaj između umetničkog dela i posmatrača. Interpretativni proces stvaranja značenja je centralna aktivnost ovog događaja, koji se javlja kroz percepciju. Pritom, ne govori se samo o jednom doživljaju već višestrukom i višestranom koji je svojevrsan vid življenja u novom svetu. Proširivanje pojma *doživljaj* misaonim elementom otvara se mogućnost za uspostavljanje uzajamnih odnosa između polja doživljajnog (emocionalnog) i racionalnog (saznajnog). Psihološka istraživanja potvrđuju (Gardner, Winner, Kircher, 1975; Housen, 1987) da se ta dva procesa neposredno prožimaju, prepliću i dopunjuju, što znači da doživljaj vodi ka saznavanju, a saznavni produbljuje doživljaj. Gardner, kao veliki ekspert na području razvojne psihologije, koji se dugi niz godina bavi proučavanjem dečje čulne i perceptivne sposobnosti, empirijskim nalazima je pokazao da se putem likovne umetnosti razvijaju sledeće sposobnosti: sposobnost percepcije, sposobnost konceptualizacije i sposobnost produkcije (Gardner, 1990). Postati likovno pismen u vizuelnoj umetnosti znači da treba kod dece razvijati stvaralačku sposobnost, ali im treba pružiti mogućnost i da opažaju umetnost (Gardner, 1993b). Istraživanja Čajld (Child) ukazuju na to da je moguće uticati na estetske kriterijume pri vrednovanju umetničkog dela kod učenika osnovne škole, ali da suštinski iskreni stav dece ipak ostaje nepromenjen u odnosu na njihove lične preferencije, koje su usko povezane sa uzrastom i da često nisu u saglasju sa mišljenjima eksperata (Child, 1964). Ovi pogledi su potkrepljeni Hohmanovom i Vajkartovom (Hohmann and Weikart) teorijom kreativne reprezentacije koja se odnosi na važnost dečjeg kontakta sa realnim predmetima u promeni njihovog mišljenja u umetnosti i u vezi sa umetnošću (prema: Savva i Trimis, 2005: 2).

U novije vreme i drugi autori (Ash & Wells, 2006; Cox-Petersen *et al.*, 2003) takođe ističu važnost kontakta dece sa umetničkim delima jer se tako uspešnije realizuje kontekstualno učenje koje omogućava upoznavanje objekta znanja, kao i uvažavanja kulturnih i ličnih obeležja. Značenje umetničkog dela, prema kontekstualizmu, ne počiva unutar njegove forme, već je ono konstruisano unutar konteksta kulturnih, istorijskih, društvenih ili političkih funkcija (Jeffers, 2000). Otuda predlog da je poučavanje najbolje obavljati u muzejima i galerijama, ali ako to nije moguće, svakako je potrebno posmatrati umetničko delo na reprodukcijama u učionici. Bez obzira gde se umetničko delo posmatra, važno je da učenici aktivno učestvuju u komunikaciji sa ponuđenim sadržajem. Umetničko

obrazovanje mora pokazati svoju društvenu relevantnost i sposobnost da se značenjski aspekt dela ne zanemaruje.

Prilikom posmatranja umetničkog dela kao i dečjih likovnih radova, potrebno je razumeti kako deca opažaju i reaguju na umetničke predmete. Kritičko mišljenje predstavlja jedan od pedagoških ciljeva savremene škole i nastave koja se bavi razvijanjem potencijala učenika. Mnoga istraživanja potvrđuju da logičko i kritičko mišljenje dopunjava, artikuliše i kontroliše divergentno mišljenje, a time podržava i kreativnu produkciju što ukazuje da umetničko delo u nastavi likovne kulture podstiče i razvija kritičko mišljenje. Pokazalo se da su i mlađa deca predškolskog uzrasta prilično sposobna da „čitaju“ umetnička dela tražeći značenje i dokaze (Housen, 2001–2002: 121). U tim istraživanjima se videlo da je moguće prevideti one suptilne, a opet značajne načine na koje umetnost može da deluje i postane idealno sredstvo za razvoj kritičkih sposobnosti ako su pitanja osmišljena na pravi način i sprovedena u okviru samog pedagoškog procesa.

Tokom dvadesetog veka mnogi likovni pedagozi i istraživači u oblasti umetnosti (Chapman, 1978; Epstein & Trimis, 2002; Taunton, 1984) bavili su se ovim pitanjima smatrajući da je to važno za razvoj estetske senzibilnosti i emocija. Istraživači podvlače teme kao što je značaj ličnih preferencija dece i njihovih iskustava i sposobnosti da prepoznaju umetničke stilove i da ih procene (Savva, 2003: 313). Međutim, postoji debata, pogotovo među psiholozima, o vrsti iskustava neophodnih za opažanje i razumevanje slika i vizuelnih prikaza. Da li deca treba da uče kako da čitaju slike i kako da tumače kod koji sliku dovodi u vezu sa svetom koji predstavljaju kako su predlagali i navodili istoričar Gombrih (Gombrich, 1969) i filozof Nelson Gudman (Goodman, 1976)? Da li su slike kulturni artefakti koji bi morali da se nauče kako ih tumačiti u kontekstu, kako predlažu antropolozi? Takva pitanja ukazuju na višestranu prirodu slika i značaj perceptivnih sposobnosti, konceptualnog i pragmatičnog znanja, u smislu kako se slike izrađuju i kako se koriste (DeLoache, Pierroutsakos & Utall, 2003: 115).

Ranija istraživanja pokazuju da postoje razlike u pojedinačnim odgovorima dece različitog uzrasta (Gardner, Winner, Kircher, 1975: 15) prema delima likovne umetnosti. Reakcija na umetnička dela i uspostavljanje komunikacije sa slikom u nižim razredima osnovne škole zavisi prvenstveno o mogućnostima doživljavanja likovnih dela od strane učenika. Jedan broj istraživača (Gardner *et al.*, 1975: 11; Parsons, Johnston & Durham, 1978: 81) koji su ispitivali reakciju i odgovore dece po uzrastu prema umetničkim delima smatra da u doživljavanju umetničkih dela postoje razvojne faze unutar kojih deca i mladi doživljavaju umetnička dela. Navedene faze uglavnom zavise od



kognitivnog i emocionalnog razvoja dece. Ustanovljeno je da se preferencija, percepcija i uopšte odgovor na umetnost mogu obrazložiti kognitivnim promenama sličnim onima koje opisuje Pijaže (Jean Piaget). Iako postoje neslaganja među istraživačima o karakteristikama različitih stadijuma, zajednički zaključak prethodnih studija je da preferencije predškolske dece proizilaze iz dva glavna stimulusa: tema i boja (Gardner, *et al.*, 1975: 66; Kraguljac, 1965: 15; Savva, 2003: 301). Iako se promene u razvoju dešavaju tokom odrastanja dece, u literaturi se navodi da njihovo iskustvo sa slikama (DeLoache *et al.*, 2003: 115) kao i izrada slika (Savva, 2003: 301) ostaju važni faktori. Iako je istraživanje ukazalo na to da ljudska bića imaju *priliku za prirodni razvojni sled*, predavači i kognitivni naučnici su stalno naglašavali značaj iskustava, vaspitanja i obrazovanja u podsticanju učenja vizuelne pismenosti kod dece u domenu estetike (Savva, 2009: 2).

Posmatrajući kontekste i načine na koji deca doživljavaju likovnu umetnost Parsons (1987) uviđa kako pojedinci prolaze kroz različite razvojne faze u razumevanju i doživljavanju umetnosti i navodi pet razvojnih faza u shvatanju umetnosti. U *prvoj fazi*, koja je karakteristična za uzrast od oko pet godina, deca posmatraju slike kao prijatne podsticaje i uglavnom ih ne interesiraju mišljenja drugih ljudi. Ona na tom uzrastu nisu sposobna da prosuđuju umetnička dela, odnosno nedostaje im oblik diferencijacije, čak i procena da li su umetnička dela dobra ili loša (obično deca govore da im je na slici jedna od omiljenih boja, ili im se slika sviđa zbog psa i sl.). U *drugoj fazi*, u kojoj su deca uzrasta od deset godina, moguće je da svoje mišljenje prilagode. Dečje prosuđivanje zavisi od sadržaja koji im se sviđa ili ne sviđa i uglavnom vole realistične reprezentacije stvarnosti. Apstraktne slike im deluju kao konfuzija, nered ili dosada. U *trećoj fazi*, u doba adolescencije, mladi adolescenti doživljavaju ekspresivne ideje umetnika, postaju empatični i svesni tuđeg iskustva. Lepota i realnost predmeta su u drugom planu, a doživljaj je primaran i dublji. U *četvrtoj fazi* su stariji adolescenti i mlađi odrasli i likovno delo doživljavaju preko stila i forme, a takođe shvataju značenje umetničkog dela u socijalnim kontekstima (upućuju se da pogledaju tugu u napetim linijama i sl.). I u *petoj fazi* dešava se najviši nivo razumevanja umetnosti – profesionalno obrazovani pojedinci, gde se postavljaju pitanja o konceptu i vrednostima unutar naučne tradicije (Parson, 1987).

Krlovidž (Kerlavage, 1995) takođe navodi kako deca prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela napreduju vrlo progresivno i dosledno kroz nekoliko faza estetskog i umetničkog razumevanja. U predškolskom uzrastu deca se prvenstveno oslanjaju na senzorne (čulne) sposobnosti pri reagovanju na umetnička dela, i retko su

sposobna da ih analiziraju. U toj senzornoj fazi Krlovidž smatra da deca još nemaju razvijenu sposobnost razlikovanja simbola ni razvijeno apstraktno mišljenje, pa im se najčešće dopadaju apstraktna dela. Na ovom uzrastu deca su radoznala, egocentrična, otvorena novim iskustvima i reaguju intuitivno i neposredno na dela koja su koloristički privlačna i prijatna čulima. Dakle, najviše reaguju na boje. Međutim, na ovom uzrastu kada izaberu određeno delo, ona nisu sposobna da protumače razloge svog izbora. Interakcija s umetničkim delom odvija se nasumice pokretom prema delu, a deca se fokusiraju uglavnom na jedan predmet na slici bez obzira na složenost kompozicije umetničkog dela. Na primer vide konja, ali ne i njegovu veličinu, oblik, boju. Kako deca razvijaju svoj osećaj za simbole tako polako ulaze u konkretnu fazu.

U konkretnoj fazi deca već mogu jasno da definišu razloge za izbor pojedinih umetničkih dela. U ovoj fazi deca reaguju na temu, na realistična dela i na lepotu slike. Deca u konkretnoj fazi doživljavanja umetničkog dela mogu da objasne cilj umetničkog dela povezujući ga sa stvarnim mestom ili predmetom, ali nemaju još razvijen osećaj za vreme nastanka slike niti umetničke stilove.

Prema Krlovidžu (Kerlavage, 1995) u ekspresivnoj fazi deca su manje egocentrična i mogu da sagledaju sliku iz drugog ugla, prema stilskim i ekspresivnim obeležjima dela. Shvataju da je cilj umetničkog dela da izrazi ideju ili osećaj, a ne da prikaže stvarnost. Mogu da definišu svoje razloge izbora umetničkog dela na osnovu ekspresivnih i umetničkih obeležja koje slika sadrži. Zaključuje se kako doživljavanje umetničkog dela kroz posmatranje i susret s umetničkim delom polazi od potpunog oslanjanja na čula do trenutka ili tačke kada deca, odnosno mladi mogu da naprave prosuđivanje koje se zasniva na ekspresivnoj i apstraktnoj informaciji. S obzirom na to da je doživljavanje umetničkog dela složen fenomen koji uključuje emocionalne i racionalne komponente, potrebno je pronalaziti metodičke pristupe koji će omogućiti učenicima što potpuniji estetski doživljaj odabranog likovnog dela. Pojedini autori (Pivac i Ivelja, 2009: 98) primećuju da umetnička dela ne treba samo da služi za ilustrovanje likovnog problema nego i da podstiču učenike na empatiju, odnosno prenos osećanja i poruka s umetnika na recipijenta, zatim na razumevanje ili uviđanje umetnikovog sveta i osećanja kao i likovnu ekspresiju vlastitih emocija

Djuji, na primer, smatra da bi istraživanje i posmatranje umetničkog dela trebalo da bude strukturirano, korak po korak. Posmatranje na kritički način okončava sveobuhvatnim razumevanjem iskustava. Pažljiva klasifikacija i opservacija podstiču istraživanje konteksta, razloge izvan snimka konkretnih momenata u umetničkom delu (Goldblatt,

2006: 22). Posmatranje umetničkog dela se, prema Baumgartenu (Alexander Gottlieb Baumgarten), oslanja na direktno, intuitivno, ali aktivno znanje, zasnovano na percepciji, razmišljanju, analizi i interpretaciji (Cromer, prema: Golblatt, 2006: 23).

### **3.2.2. Slojevi umetničkog dela**

Umetničko delo karakteriše fenomen slojevitosti i višeznačnosti. Da bi deca mogla da vrednuju svoj rad, ali i rad odraslih i da bi shvatila značenje umetničkog dela potrebno ih je uvoditi u slojeve umetničkog dela kako bi mogli da razviju svoju vizuelno likovnu i kulturno-estetsku osetljivost. Često se shvatanje likovno kreativnog rada obično svodi na dva sloja, na onaj vidljivi nivo likovnog dela i na onaj drugi, duhovni, nevidljivi. Postoji mišljenje da je prvi nivo estetski, a drugi tehničke prirode. Čuveni slikar početka dvadesetog veka, pripadnik kubizma Juan Gris (Juan Gris) je na originalna način opisao dva nivoa likovnog dela:

„Za mene je slika homogeno i neprekidno tkanje čije su niti u jednom pravcu ta predstavljачka, estetička strana, a niti koje kroz njega prolaze da bi tu tkaninu uobličile su tehnička, arhitektonska ili apstraktna stran. Ove niti se uzajamno prepliću i kada one u jednom smislu nedostaju – tkanje nije moguće“ (Gris, 2012: 79).

Međutim, pojedini autori (Duh, 2004; Bulatović, 1980) kod umetničkog dela otkrivaju mnogo više slojeva i nivoa. Na samom početku ljudskog postojanja slika je predstavljala naglu, iznenadnu, neočekivanu i zagonetnu pojavu. Najpre su to bile slike čovekove prisutnosti, slike otisaka dlana, povučene linije prstom ili urezane linije na zidovima pećina. Potom su se ređale slike stvarnosti, ono što ih okružuje i predstavlja hranu i opstanak gde pojavni, stvarni svet postaje materijalizovan u slici. Tako nastaje *ikonološki sloj* slike koji se odražava u motivu ili temi. Sve što okružuje jednog stvaraoaca, a budi u njemu izvesnu impresiju može biti motiv ili tema, od pejzaža, preko enterijera, mrtve prirode, portreta i figure, prikaza životinje i sl. Osim tuga, u umetničkom delu, mogu biti prisutni simboli i metafore. Prilikom umetničkog stvaranja tema nije najvažniji nivo umetničkog dela, ali u radu sa decom često može da bude podsticaj za doživljajno rešavanje određenih likovnih zadataka.

Slika je vidljiva predstava jednog umetnika koji posmatranjem doživljava stvarnost i prenosi je na belo, prazno platno. Pritom, umetnik bira materijal i tehniku da bi pojave, oblike i njihove odnose i veze ovaplotio i pretvorio u sliku. Tada se može govoriti o *tehničkom nivou* likovnog izraza. Materijal su materije (boje, tuš, glina) i podloge (platno,

papir, drvo i drugo). Postupak sa kojim se materijal menja u stvaralački čin zove se likovna tehnika. Umetnik kod svog likovno-kreativnog rada bira određene materijale i tehnike koje će mu u najvećoj meri omogućiti realizaciju likovne zamisli i ideje. Tehnika je uspešno upotrebljena onda kada je usklađena s drugim komponentama umetničkog dela.

Slika je proizvod ljudske svesti i element saznanja. Ove odlike određuje pojavu slika kao stvaralačku i kao otkrivalačku aktivnost. Formirajući sliku mi, zapravo, oblikujemo naš doživljaj o stvarima i pojavama koje predstavljamo. Oblikujući slike materijalizujemo svoje saznanje i stvarnost (Bulatović, 1980: 31). Umetnik svoj doživljaj vidljive stvarnosti i slike koje su proizvod stvaralačke mašte prenosi na platno i time ih materijalizuje kroz proces oblikovanja. *Oblikovni nivo* likovnog izraza vidi se u likovnom jeziku, odnosno u likovnoj strukturi. Umetnik oblikuje svoju sliku pomoći likovnog jezika koji se sastoji od likovnih elemenata (linija, boja, oblik/lik, površina, valer i tekstura) i kompozicijskih principa. Oni su povezani određenim zakonitostima. Povezivanjem, na primer samo dva elementa pojavljuje se likovna struktura (simetrija, repeticija, ritam, smer, veličina, prostor...). Rasporedom elemenata, njihova organizacija, raznolikost pojava, koje daju skladnost jednoj slici, naziva se kompozicija. I u kompozicijskom pogledu postoje mnoge mogućnosti koje umetnik u svom radu bira da bi dostigao željeni likovni izraz i preneo poruke.

Prenošenjem likovne poruke umetničko delo dobija *komunikacijski nivo*. Likovna ekspresija je način neverbalne, vizuelne komunikacije, izražavanja misli i osećanja kroz kreativnu igru. Slikar svojim delom, putem likovnih i kompozicijskih elemenata koje organizuje u znakove i/ili značenja, šalje poruke. Taj sloj likovnog izraza teže je objasniti, jer se likovni doživljaj ne može utvrditi racionalnim rečima te stoga likovna teorija ne daje posebna određenja za umetnički izraz kao što to ima književno umetničko delo (na primer, epsko, lirsko, tragično, komično...). Taj „nedostatak“ ima i svoju pozitivnu stranu. Teže davanje značenja i prenošenje određene poruke umetničko delo daje mogućnost subjektivnog doživljaja gde svaki posmatrač sam istražuje i formuliše rečima doživljaj koji stvori. Tako nastaje interpretacija znakova, odnosno dekodiranje poruke likovnog dela predstavlja traženje onog energetskeg zapisa duha, transmitiranog u delu umetnika (Pivac i Ivelja, 2009). Dijalog sa umetničkim delom zasniva se između celine i dela, između prošlosti i sadašnjosti, što omogućava neprekidne provere i aktiviranje ideja, traženje novih i odbacivanje onih koje nisu istinite. Tako nastaje proces stvaranja značenja koji je kružan i dijaloški. To znači da prilikom komunikacije posmatrač postavlja pitanja, odgovara, preispituje se, razmišlja. Taj kružni tok ga odvodi u prošlost, ali i u sadašnjost, u celinu

dela, ali i u detalje i u tom kružnom delovanju stvara se značenje koje je konstantno, što je u duhu konstruktivističke teorije (Hooper-Greenhill, 1999).

Umetničko delo je opipljiva stvar oblikovana ljudskom rukom, koja će potpuno genijalnu, zamisao pretvoriti u nešto novo i svoriti nesvakidašnje, originalno delo. Poput Pikasa koji se setio da spoji sedište od bicikla i upravljač (gidon od bicikla) i napravio glavu bika ili Mikelandelo koji od bezobličnog, ogromnog komada mermera stvara svoja besprekorna i savršena skulptorska dela. *Kreativni nivo* likovnog izraza odražava individualnost i likovnu sposobnost stvaraoca. Umetnik je onaj koji je likovni problem zapazio i kreativno ga rešio. Dakle, uspeo je ako kreativno poveže određene komponente u celinu likovnog izraza. Kako primećuju pojedni autori (Bossaina & Gawad, prema: Duh, 2004), pravi umetnik bi trebao da pređe nekoliko faza razvoja gde je „prvi korak ka stvaranju stvar viđena u njenoj pravoj svetlosti. Produkti koji su konačni rezultati senzitivne vizije su ono u čemu se razlikuju originalno umetničko delo od kopije“. Likovna sposobnost obuhvata kreativne sposobnosti koje su područje psihologije i teorije kreativnosti.

Još jedan nivo umetničkog dela proizilazi iz psihologije, a to je *tipološki nivo* likovnog izraza koji se odnosi na individualnost umetnika. Individualnost likovnog izraza je psihološko dejstvo i uz to je i likovna karakteristika umetničkog dela. Umetnici imaju lični rukopis koji obuhvata celokupan likovni izraz umetničkog dela. Takođe određeni stvaraoci se razlikuju između sebe i u pogledu izbora sredstva, postupka i po stvaralačkoj likovnoj strukturi tako da se može govoriti i o *metodološkom nivou*. On znači svastan izbor postupaka koji će dovesti do određenog izraza na likovnom radu. Upotreba likovnog izražajnih sredstava i karakteristika autora takođe su pokazatelj individualnih crta (karakteristika) ličnosti. U vezi sa individualnim karakteristikama Karlavaris (1991) je opisao 16 tipova dece, kao što su, na primer, vizuelni tip, imaginativni tip, intelektualni tip itd. Za nastavnika likovne kulture i učitelja je neophodno da, pored posedovanja stručnog znanja iz ove oblasti, ima i znanja o razvojnim karakteristikama učenika i njegovim individualnim razlikama i da ih kod individualizacije nastave uvažava (Korać, 2014).

Smisao ili sadržaj umetnosti neodvojiv je od njenog formalnog značenja, odnosno stila. Stil u likovnoj umetnosti je skup karakteristika umetničkog dela po kojima se ono razlikuje od drugih umetničkih ostvarenja iste vrste, kao, na primer, katedrala romaničkog stila nasuprot katedrali gotičkog stila (*Enciklopedija likovnih umjetnosti*, 1966: 326). *Stilsko-istorijski nivo* likovnog oblikovanja određuje vreme nastanka kao i stil umetničkog dela. Svako razdoblje svojim estetskim idealom utiče na metode oblikovanja koje

prepoznajemo kao stil. Istorija umetnosti i teorija stila koja proučava karakteristike stila, prepoznaje, od antičkog doba do danas, preko 50 različitih stilova. Sredinom dvadestog veka, sa pojavom impresionizma stilovi se sve brže menjaju, kraće traju i postaju tzv. izmi (*impresionizam, postimpresionizam, ekspresionizam, fovizam* itd). Danas, za razliku od prošlih vremena kada je stil određivao jedno duže vreme, kje je trajalo i po nekoliko stotina godina, danas imamo više stilova u jednom vremenu.

Socijalne teorije saznanja, kao što je teorija Vigotskog, ističu da je umetnost društveno posredovana aktivnost, čak i kad je potpuno individualna ona je poreklom iz socijalne interakcije (Škorc, 2012). Umetnik pripada jednom određenom društvenom sloju ljudi i u stalnoj je interakciji sa društvenom okolinom. *Sociološki nivo* likovnog izraza pokazuje društvenu klimu u kojoj je umetnik stvarao ili stvara, pokazuje društveni položaj umetnika i projektuje društvo u celini. Uporedo sa ovim može se govoriti o *nacionalno-istorijskom nivou* umetničkog dela gde se očitava umetnikova pripadnost jednom narodu i kulturnoj tradiciji. *Patriotski nivo* likovnog izraza se pokazuje u umetničkim delima koji su više ili manje određeni krajolikom i prostorom u kojem umetnik živi i stvara. Podneblje, svetlost, konfiguracija okoline i mnogi drugi činioci odražavaju se u umetničkom delu. Iako taj nivo nije podrobno istražena, uvažava se prilikom doživljavanja umetničkog dela. Na kraju, može se zaključiti da celovitost dela zapravo može samostalno da postoji kao svedočanstvo specifičnih čovekovih sposobnosti i dokaz kreativne moći da stvarnost svoga dela učini opštevređnim (Bulatović, 1980).

## **4. Umetničko delo i likovne sposobnosti**

Umetničko delo u nastavi likovne kulture ima potencijala da učenicima pruži mnoge benefite. Kod dece može da podstiče tačno i osetljivo zapažanje, može da pokrene maštu, da probudi emocije i da pruži detetu saznanja i informacije o životu umetnika, o vremenu u kojem je živeo i probudi osetljivost za tehničku spretnost i senzibilitet za pojedine tehnike. Posmatranjem, umetničko delo ne mora nužno da pokrene kod dece potrebu za stvaranjem, ali se može očekivati da će doći do interakcije između deteta i umetničkog dela. Time će umetničko delo kao čulni nadražaj biti direktno povezan sa iskustvom, osećanjima, asocijacijama i sećanjima što će doprineti da se, posle precepcije i recepcije desi i produktivna reakcija koja će pokrenuti dete na likovno stvaralaštvo.

Umetničko delo kod dece, dakle, može da razvija brojne sposobnosti. U opštem smislu, sposobnosti omogućuju čoveku izvođenje telesnih i mentalnih operacija, odnosno aktivnosti sa valjanim ishodom. Razlikuju se opšte sposobnosti, koje su date mentalnom strukturom i koje omogućuju određen nivo uspešnosti izvođenja u različitim vrstama operacija, i specifične sposobnosti, koje omogućuju određenu vrstu aktivnosti (Panić, 1998: 377). Otuda, značajno je bliže objasniti i pojam likovne aprecijacije, jer umetničko delo može da podstiče razvoj i likovno aprecijativnih sposobnosti.

### **4.1. Likovna aprecijacija – terminološko određenje**

Savremena nastava likovne kulture u osnovnoj školi trebalo bi da se odvija u dva smera. Prvi zadatak je da razvija kreativne produktivne sposobnosti, a drugi zadatak je da kod učenika pokuša da uspostavi odgovarajući stav prema umetničkim delima i tako razvije perceptivne i receptivne likovne sposobnosti (Duh i Korošec-Bowen, 2009). Ako se teži da likovno obrazovanje i nastava likovne kulture bude kvalitetna i prati savremene tokove ona se najbolje može sprovoditi istovremenim izvođenjem i produktivnim i receptivnim umetničkim aktivnostima. Na to da je produktivno mišljenje u bilo kom području saznanja zapravo opažajno mišljenje ukazivao je Arnhajm (Rudolf Arnheim). Smatrao je da se razvijanje i negovanje vizuelnog mišljenja najuspešnije može ponuditi u nastavi likovne umetnosti (Arnhajm, 1985: 242). Sadržaj predmeta likovna kultura se sastoji od niza faktora koji moraju biti u interaktivnom odnosu koji podrazumeva: delovanje, stvaranje i razmišljanje, opažanje, produkciju i refleksiju što stvara međusobno

isprepletane pedagoške ciljeve (Duh, Čagran, Huzjak, 2012: 644). Uzimajući u obzir niz faktora likovnog razvoja, naše istraživanje je pratilo kod učenika i razvoj perceptivnih i receptivnih sposobnosti koje se zasniva na percepciji i prihvatanju likovnosti u umetničkom delu. Smatra se da učenicima treba dati mogućnost da umetničko delo posmatraju i razumeju.

Dakle, termin likovna aprecijacija, može se objasniti kao „percipiranje i recipiranje umetničkih dela, kao i njegovo pounutrivanje (interiorizaciju), što znači da učenici umetničko delo vide, razumiju ga i u njemu uživaju“ (Duh, 2004). Stejn Olsen (Stein Olsen) u *Enciklopediji estetike* definiše aprecijaciju kao „čin razumevanja umetničkog dela sa uživanjem“ (Olsen, 1998: 66). U tom kontekstu pod likovnom aprecijacijom se podrazumeva sposobnost razumevanja, estetskog reagovanja i uživanja u umetničkom delu, dakle razvija se mogućnost zapažanja i prihvatanja likovnosti i estetskih vrednosti u umetničkim delima i tako se kod dece uspostavlja odnos prema umetnosti. U okviru razvijanja likovne aprecijacije cilj nastave likovne kulture jeste da koristi metodu estetskog transfera na razvijanje dečjeg likovnog stvaralaštva i likovnih sposobnosti. U istraživanjima vezanih za ovu metodu utvrđena je efikasnost ove metode koja vodi učenike od umetničkog dela do novog likovnog iskustva. Deca tako uspostavljaju pozitivan odnos prema umetnosti koja istovremeno podstiče i njihovo vlastito likovno istraživanje (Duh i Zupančič, 2011).

Istorijski gledano, postojala su neslaganja u mišljenju šta je *likovna aprecijacija* i koji su njeni ciljevi u nastavi likovne kulture. Postavljena su brojna pitanja: Da li je to hronološko proučavanje remek-dela ili je to sposobnost koju treba imati da bi se znalo koje umetničko delo je dobro, a koje ne? Da li je to veština ili stanje svesti, uma, oblik mišljenja (state of mind)? Je li to kognitivno znanje ili afektivna uključenost (involvement), afektivni razvoj, afektivna reakcija ili oba? Da li je cilj da od učenika napravimo poznavaoce velikih umetničkih dela ili da ga naučimo kulturnim konverzacijskim veštinama (cultured conversational skills)? Takođe, postoji još jedna nedoumica kada je likovna aprecijacija u pitanju – da li je to estetika, istorija umetnosti ili umetnička kritika (Seabolt, 2001). Pri tome, svaka ova oblasti ima različite ciljeve i jasne razlike.

Estetika je sazajna disciplina koja traga za poreklom lepote i umetnosti da bi otkrila njihovu pravu prirodu. Kod Baumgartena termin estetike svojim značenjem obuhvata teoriju čulnosti, teoriju lepog i teoriju umetnosti (Gilbert i Kun, 2004). Prema ovom mišljenju Zurovac (2008: 7) zaključuje da lepo mora ostati osnovni i obavezujući estetički pojam, ali pod uslovom da se razmatra u sva tri njegova osnovna lika: kao



suštinski lepo, prirodno lepo i umetnički lepo. Estetika nastoji da spozna lepotu i umetnost. Nacionalni komitet za standarde u umetnosti (The National Committee for Standards in the Arts) definiše estetiku kao „oblast filozofije koja se fokusira na prirodu lepote, prirodu i vrednost umetnosti i istraživanje procesa i ljudskih odgovora povezanih sa ovim temama“ (The National Committee for Standards in the Arts, 1994: 82). Lankford (Lankford E. Louis) opisuje estetiku kao „koncept i metodu u filozofiji umetnosti, uključujući istraživanje u cilju da opiše i pojmi estetsko iskustvo koje je povezano sa umetničkim procesom i produktima“ (Lankford, 1992: 5). Jednostavnije rečeno, estetika je opšte telo saznanja i istraživanja o prirodi umetnosti.

Istorija umetnosti, definisana od strane Nacionalnog Komiteta za standarde u umetnosti (1994), jeste „zapis vizuelnih umetnosti, uključivanje informacija, interpretacija, prosuđivanje o umetničkim delima, umetnicima i konceptualni uticaji na razvoj u vizuelnoj umetnosti“ (The National Committee for Standards in the Arts, 1994: 28). Prema mišljenju Ralfa Smita (Ralph Smith), istorija umetnosti je učenje o kontinuitetu i promenama u umetnosti od pećinskog doba pa sve do danas, hronološko proučavanje specifičnosti umetničkog dela i njegov odnos sa drugim delima i posmatranje kulturnog miljea u kojem je (delo) nastalo (Smith, 1993). Umetnička kritika podrazumeva sveobuhvatno prodiranje u samo umetničko delo. To je veština koja se može naučiti i koja se mora vežbati, smatra Tom Anderson (Anderson, 1991). Posmatrač treba da zaboravi sebe i lično, direktno uđe u umetničko delo da potraži značenje. Pritom, umetnička kritika se ne sastoji u izlivanju oduševljenja ili negodovanja, niti je „prepričavanje svojim rečima“ onog što je umetnik želeo da kaže i pokaže, kao što nije ni analitičko razlaganje prazne „forme“ umetničkog dela. Umetniku treba dati mogućnost da se njegovo delo utisne u dušu gledaoca (Uzelac, 2006: 183). Može se reći i da je umetnička kritika aktivnost koja se odnosi na govor o umetnosti kao što je i Feldman rekao da je to „izgovorena ili napisana „beseda“ o umetnosti“ (Feldman, 1994: 1).

S druge strane, likovna aprecijacija je, kako Osborn ističe (Osborne, 1970), u isto vreme i akt i stanje razumevanja i uživanja u umetnosti, što je definicija koja je preuzeta od Tomasa Manroa. Likovna aprecijacija je u isto vreme i kognitivna i afektivna, koja uključuje i emocije i osećanja o umetnosti, dok znanje i razumevanje razvija. Smatra se da ova reč potiče od latinske reči „*appretiat*“, što znači postaviti cenu ili oceniti. U pojedinim rečnicima (Oxford English-Serbian Student's Dictionary, 2006: 41), *appreciation* znači „razumevanje i uživanje, uvažavanje, shvatanje“ i „opažanje, prepoznavanje, inteligentno opažanje, opažanje delikantnih impresija ili razlika“ (The Oxford English Dictionary 1989:

581). Zibolt je u svom radu (Seabolt, 2001: 45) o pojmovnom određenju aprecijacije navodio mišljenja mnogih autora, kao na primer, filozofa Kliv Belsa (Clive Bells) koji određuje aprecijaciju kao „osetljivo i emocionalno obojeno opažanje“ ili Djuija koji je opisuje kao „estetsko opažanje“, a posebno ističe mišljenje Tomasa Manroa (Thomas Munro) kao „razumevanje i uživanje“ smatrajući ga najprihvatljivijim i najjednostavnijim objašnjenjem. Baret (Barrett, 2007: 639), na primer, takođe izdvaja mišljenje Belsa koji smatra da je svrha umetnosti sasvim estetska i da je estetsko iskustvo „jedna od najvrednijih stvari u svetu“.

Na ovom mestu otvaraju se pitanja: Šta se desi kada se susretnemo sa slikom i probamo da je razumemo? Kako izgleda proces kada pokušamo da stvorimo značenje? Proces aktivnog posmatranja umetničkog dela zahteva celokupnu ličnost posmatrača što podrazumeva opažanje, doživljavanje, razumevanje, saznavanje, rasvetljavanje, uvažavanje i vrednovanje. Svaka od opisanih psiholoških aktivnosti sama ne može dovoljno precizno da označi unutrašnje procese kod posmatranja umetničkog dela. Pomenute procese nije moguće označiti samo kao doživljavanje ili samo kao razumevanje umetnosti jer je to viši nivo i obuzima čoveka u celini. Uveden je bio i termin Pol Klea (Paul Klee) likovno mišljenje, za koje Butina kaže „da je posebni oblik produktivnog mišljenja“ (Butina, 1997, prema: Duh, 2004: 43).

Istorijski gledano, početkom dvadesetog veka, davne 1902. godine, Alfred Lihtvark (Alferd Lichtwark) je napisao da „primaran cilj posmatranja umetničkih dela nije da proširi znanje pojedinca, već da probudi i ojača veštine posmatranja i sposobnost percepcije čime se stvara temelj za formiranje ukusa“ (Laven, 2006, prema: Duh i Korošec-Bowen, 2014: 43). Franz Cižek je uključio ovu ideju u omladinsku umetničku školu, koju je osnovao u Beču 1897. godine. On je bio umetnik-grafičar, savremenik umetnika secesije i likovni pedagog koji je krajem 19. i početkom 20. veka u Beču shvatio vrednost i autentičnost dečjeg likovnog stvaralaštva. On je zasnivao svoj rad na pedo-centričnoj pedagogiji, na primisi da su deca umetnici i da njihova umetnost poseduje inherentnu vrednost. Zastupao je samoekspresiju dece. On je metodom omogućavanja podsticanja stvaralačkog okruženja i atmosfere ohrabrivao decu da rade po vlastitoj mašti. U svojoj školi podučavao je po principu da decu treba pustiti da rastu, razvijaju se i steknu zrelost. Prostor ateljea ispunjavao je isključivo dečjim radovima, stvarao je inspirativnu atmosferu, pružao je deci da sama biraju bogate likovne materijale, a neije koristio reprodukcije materijala i uzore umetnika prilikom motivaciji. Njegove su metode nesumnjivo dale najveći doprinos pristupu procesu stvaralaštva sa stanovišta osobnosti i slobode. Cižekova pedagogij je

uticala na Viktora D'Amica u Americi 30-ih i 40-ih godina 20. veka (prema: Balić, Šverko, Županić, 2011: 52). Na ovaj način je mogao da da jednaku važnost stvaranju i posmatranju umetnosti. U njegovoj školi deca su bila opuštena i srećna dok su pričala o likovnom radu koja su sama stvorila. Koristeći ove tehnike, Cižek je postavio jednu od osnovnih prekretnica u obrazovanju umetnosti (Gutteridge, 1990). Međutim, danas se ukazuje na to da i pored deklarativnog zalaganja za metodiku nemešanja u dečji umetnički rad, njegova nastava je ipak bila sastavljena od veoma strukturiranih instrukcija, zapanjujuće sličnih sa današnjim principima nastave (Maravić, 2014: 388). Japanac Kane Jamamoto (Kanae Yamamoto 1882-1946) je u prve dve decenije prošlog veka uključio likovnu aprecijaciju u svoj kurikulum (Ishikawa, 2008, prema Duh i Korošec-Bowen, 2014). Takođe, promenu je napravio i Artur Lizmir (Arthur Lismir), koji je razvio školu za likovnu aprecijaciju za decu i odrasle 1910. godine (Nairne-Grigor, 2004, prema: Duh i Korošec-Bowen, 2014: 43).

U Sjedinjenim Državama, na primer, likovna aprecijacija nije uvek bila objašnjena kao razumevanje i uživanje u umetnosti i zbog toga ti ciljevi u nastavi nisu ni razmatrani. Dugo se poistovećivala sa istorijom umetnosti gde nastavnik prvenstveno treba da saopšti određene informacije učenicima o umetniku i vremenu u kome je slika nastala (Michael, 1991). Nastavnik je bio prenosilac znanja i neko ko treba učenicima da utisne informacije. Učenicima nije dozvoljeno da misle i da stvaraju teorije o svetu. Sa osnivanjem pokreta progresivnog učenja 1919. godine, koje se vezuje za američkog filozofa Džona Djujija (John Dewey), došlo se do ideje da prednost treba dati kreativnim aktivnostima učenika, a ne likovnoj temi (Michael, 1991). Progresivističkim obrazovanjem trebalo je učenicima omogućiti prirodno uzajamno delovanje pojedinca sa društvenim okruženjem koje se razvija i menja. Verovalo se da je neophodno obezbediti obrazovno okruženje koje će stimulisati razvoj aktivnog mišljenja i iskustva. Akcenat je stavljen na ulogu saznanja koje se može dostići promenom u strukturi mišljenja izazvana situacijom rešavanja problema (Milutinović, 2009). Prema Vinsendu (Orville M. Winsand), mnogi nastavnici umetnosti su verovali da je jedini način da se umetnost ceni i uvažava (appreciation art) je da se u njoj učestvuje: „Mora biti zabeležena iz konkretnog iskustva“ (Winsand, 1961: 122). Ovaj pristup je polako dobijao značaj u javnosti tokom 1930-te godine, dok je u nastavi dominirao pristup usmeren na predmet, u kome su učenje i predmet bili glavna briga. Negovanje pristupa je raslo kroz metod proučavanja slike (Picture study method) koji je promovisao moral, patriotska učenja, ilustrovane narativne kvalitete i kompozicijske principe i elemente. Bel Boaz (Belle Boas), učenica Džon Visli Dova (John Wesley Dow),

podržavala je ove tipove učenja kroz slike verujući da se slika može razumeti intelektualno kroz učenje o njenoj kompoziciji. Organizovala su se takmičenja u likovnoj aprecijaciji gde se testirala memoriju o činjenicama i umetnicima. Međutim, vežbanje i učenje kroz slike, zasnovano na remek-delima, uskoro je postalo neadekvatno naglaskom na univerzalne kvalitete, a umetnost u svakodnevnom okruženju je postala prioritet (prema: Seabolt, 2001: 45).

Tek između 1980. i 1990. godine u Sjedinjenim Američkim državama su se pojavili novi pokreti koji su počeli da prepoznaju važnost likovne aprecijacije. Geti centar za umetničko obrazovanje (Getty Center of Art Education) 1985. godine objavljuje publikaciju *Beyond Creating: The Place for Art in America's School (Osim stvaranja: Mesto umetnosti u američkim školama)*. Ideja je bila da obrazovanje u umetnosti mora biti zasnovano na disciplinama – DBAE (*Discipline- Based Art Education*), kod nas prevedeno ključnim domenima (Hadži-Jovančić, 2012:105). Ideje DBAE potiču iz dela Džeromi Brunera (Jeromi Bruner) *Proces obrazovanja* (*The Proces of Education*) i utemeljene su na verovanju da sve discipline poseduju glavnu ideju koja omogućava da se izgrade veze sa ostalim idejama unutar same discipline. Stefan Mark Dobs (Stephen Mark Dobbs) jedan od glavih zagovornika DBAE objasnio je u svojoj knjizi celokupan program ovog pristupa (Dobbs, 1998). Ovaj sveobuhvatni integrativni pristup koncipiran je tako da se radovi, procesi i problemi iz umetnosti, prilagođeni uzrastu i razredima školovanja, savladaju i usvajaju kroz četiri ključna domena učenja u umetnosti (Getty, 1985:3). U domenu *umetničke produkcije* učenici će upoznavati različite medije umetničkog izražavanja i usvajati veštine i tehnike kako bi mogli da proizvedu svoj originalni rad iz umetnosti. U domenu *istorije umetnosti* učenici će upoznavati umetnička dostignuća, prošlosti i sadašnjosti; kao motivaciju, kao primere stilova i tehnika i sadržajem diskusija koje su u vezi sa kulturnim, političkim, socijalnim, religioznim i ekonomskim događajima i pokretima. U domenu *estetike* učenici će razmatranjima prirode, značenja, uticaja i vrednosti umetnosti biti ohrabreni da, na solidno zasnovanom obrazovanju, formulišu koherentno mišljenje i sud o određenim umetničkim radovima i na taj način iskuse kriterijume za vrednovanje umetničkih dela. U domenu *umetničke kritike* učenici će opisivati, interpretirati, vrednovati, iznositi teorije i procenjivati sadržaje i kvalitete umetničkih formi, sa namerom da razumeju i uvažavaju umetničko delo i shvate ulogu umetnosti u društvu (Dobbs, 1998: 17). Ovako koncipirana nastava se zasniva na istraživanju otvorenog tipa i usredsređuje se na učenike i njihova interesovanja, sudove, razmišljanja i veštine kritičkog mišljenja.

U isto vreme je i Eliot Ajzner napisao da aprecijacija umetničkih dela učenika predstavlja odraz važnosti koju društvo u celini pridaje umetničkom obrazovanju:

„Sposobnost proizvodjenja vizuelne forme koja je ekspresivna i estetska po kvalitetu, zahteva veštine koje deca mogu usvojiti kroz učenje. Sposobnost da se svet vidi estetski automatski ne proizilaze iz sposobnosti stvaranja umetničke vizuelne forme. Kritičke veštine, kao i produktivne mogu takođe biti omogućene kroz instrukciju“ (Eisner, 1972: 12).

Moguće je da se Ajznerov zaključak temelji na rezultatima testova koje je on sproveo nad stotinama učenika srednjih škola i fakulteta širom Sjedinjenih Američkih Država (Eisner, 1965). Ovi testovi su dokazali da učenici imaju malo poštovanja za umetnost, da ne shvataju koliki značaj umetnost ima u društvu i da ne razumeju načine na osnovu kojih se donose kritički stavovi o umetnosti. Nadalje, studenti su najlošije uradili one delove testa koji se bave informacijama o umetnicima i istoriji umetnosti. Ajznerovi zaključci su značajno doprineli sumnjama koje nastavnici izražavaju kada su u pitanju vrednosti tradicionalnih studijskih programa. Mnogi otvoreno osporavaju dugogodišnje stanovište da je razumevanje prirodan ishod programa umetnosti koji stavlja veliki naglasak na razvoj kreativne sposobnosti učenika (Mittler, 1980). Uprkos rezultatima mnogih američkih studija (Meyer, 2005; Amrein-Beardsley, 2009), koje pokazuju visoku podršku javnosti za obrazovanje u umetnosti, škole u stvari sve manje pažnje pridaju likovnom obrazovanju.

Kraguljac i Karlavaris (1970: 5) su uveli termin *likovna aprecijacija* još 1970-te godine. Zadržali su strani termin zato što im je bilo teško, kako kaže Karlavaris, „da odluče koji termin da upotrebe u našem jeziku“. Likovno posmatranje se činilo suviše pasivno, estetsko rasuđivanje suviše intelektualno za decu u osnovnoj školi, a i zvanični termin likovno vrednovanje, odnosno procenjivanje zvučalo je pretenciozno. Pojmom *likovno-aprecijativne sposobnosti označili* su kompleksnost pojave koja se dešava prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. Termin aprecijacija kombinuje perceptivnu i receptivnu sposobnost dece i odraslih i predstavlja dinamičan proces koji dozvoljava uspostavljanje veze između umetničkog dela i posmatrača. Likovna aprecijacija je zasnovana na osećanjima povezanih sa iskustvom i prihvatanjem harmonije i izražavanja elemenata umetnosti (Duh, 2004).

#### **4.2. Podsticanje i razvijanje likovne aprecijacije**

Za razvijanja likovne aprecijacije značajno pitanje predstavlja sama priroda sposobnosti likovne aprecijacije. Sa tog aspekta postoje dve teorije: (1) aprecijativna sposobnost je specifičan talenat koji kod učenika može ili ne mora da postoji i (2) aprecijativna sposobnost je deo širih sposobnosti i karakteristika kao što su percepcija, maštovitost, bogatstvo asocijacija, uspomena, emocija, opšte vrednosti (Kraguljac i Karlavaris, 1970). Brojna istraživanja (Duh, 2004; Duh i Korošec-Bowen, 2014; Duh, Čagran, Huzjak, 2012; Eyseneck, 1940; Ecker, 1966; Kraguljac i Karlavaris, 1970; Lark-Horovitz & Nortin, 1960) su pokazala da su kreativne i aprecijativne sposobnosti stvar kvantiteta, češćeg aktivnog posmatranja umetničkih dela, što znači da ne postoje posebne karakteristike koje bi imale nadarena deca, a ostali ne. Prihvatajući zaključke ovih autora, ovo istraživanje je takođe pošlo od pretpostavke da se aprecijativne sposobnosti mogu razvijati kod svih učenika mlađeg školskog uzrasta, bez obzira da li imaju talenat za to ili ne. S druge strane, plan i program za likovnu kulturu u našim školama, sa svojim ciljevima, zadacima i sadržajima daju prostora i dovoljno mogućnosti za razvijanje i podsticanje aprecijativnih sposobnosti kod učenika. Takođe se naglašava da savremena nastava likovne kulture, za potpuni likovni razvoj učenika, mora da poveže i istovremeno razvija i receptivne likovne sposobnosti i produktivne, tj. likovno stvaralaštvo. Dakle, s obzirom na prihvaćeno mišljenje, učenicima treba omogućiti da uče kako da posmatraju umetničko delo, kako da ga razumeju i u njemu uživaju (Duh, Čagran, Huzjak, 2012).

Podsticanje razvijanja likovne aprecijacije pojedini autori smatraju da treba početi vrlo rano. Lora Čapmen (Chapman Laura) i Feldman (Feldman Edmund) su reakciju na umetnost protumačili kao značajne obrazovne signale i verovali da je sposobnost likovne aprecijacije i estetske reakcije evidentna već u predškolskom uzrastu (Feldman, 1970; Chapman, 1978; Payne, 1990). Međutim, postojala su i neslaganja pa su pojedini istraživači (Lowenfeld & Brittain, 1987) verovali da deca tek od 11. i 12. godine postaju sposobna da estetski procenjuju umetničko delo.

Dakle, dublje razumevanje dečjih razvojnih promena i njihova povezanost sa društvenim uticajima i ličnim stilom učenja pružaju uvid u dečje analitičke sposobnosti u umetnosti. Istraživanje Andree Velc Firčajldove (Andrea Weltzl-Fairchild) sa decom od 8 do 12 godina, je pokazalo da uzrast deteta ne igra značajnu ulogu u dečjim vizuelnim reakcijama na umetnička dela i predložila je fundamentalno različite načine za podsticanje reakcije kod dece (Weltzl-Fairchild, 1995, prema: Savva, 2003). Njen pristup je

podrazumevao izmamljivanje reakcije kod dece kroz nekoliko koraka, čineći tako da postanu svesna sopstvenih reakcija na umetnička dela pre nego što pokušaju da ih dekodiraju. Njeno istraživanje zagovara tezu „da dečje reakcije na umetnost oslikavaju veze, odnose u njihovim životima i (te) da se moraju proučavati u tom kontekstu“ (Finnegan, 2001: 44). Krloviđ, koja se bavila fazama dečjeg doživljavanja umetničkog dela, takođe navodi da interakcija dece s umetničkim delima treba da bude bazirana na dobrim programima likovnog obrazovanja i vaspitanja. Program koji je kvalitetan, odnosno umetnički i razvojno značajan trebalo bi da:

„(1) Bude baziran na interesima dece i njihovoj spoznaji sveta; (2) trebalo bi da omogući detetu individualni pristup umetničkom delu; (3) trebalo bi da umetničko delo postane deo celokupnog dečjeg okruženja; (4) i trebalo bi da bude baziran na dečjem načinu učenja kroz igru. Takođe, dobar program likovnog vaspitanja i obrazovanja mora biti zasnovan na neposrednom kontaktu dece s originalnim umetničkim delima“ (Kerlavage, 1995: 59).

Razvijanje likovne aprecijacije temelji se na podsticanju što suptilnije percepcije umetničkog dela. Aristotel je još rekao „da duša nikad ne misli bez slike“ (Aristotel, 1996). Suština percepcije, odnosno opažanja leži u utisku koji putem čula dospeva iz spoljašnje sredine. Na značaj i ulogu čula u procesima saznanja i mišljenja veliki doprinos dao je poznati psiholog Rudolf Arnhajm. On je smatrao da je umetnost najmoćnije sredstvo za jačanje opažanja. Opažanje se najvećim delom zasniva na vizuelnom opažanju putem čula vida, ali je i čulo sluha, dodira, ukusa i mirisa takođe prisutno i važno za upoznavanja sveta. Dijalog između objekta i subjekta, odnosno percepcija traje sve dok sva čula subjekta ne ispita dati objekat, odnosno posmatrati predmet. Gledajući i percipirajući neki predmet, subjekat stalno teži ka njemu. Nevidljivom putanjom kreće se kroz prostor, dolazi do dalekih mesta gde se nalaze predmeti, dodiruje ih, ispituje im površine, opipava ivice, istražuje teksturu (Arnhajm, 1998: 43). Ono što subjekat vidi, čuje ili oseća izaziva asocijacije koje projektuje sećanja, sa sećanjima počinje deskripcija, a na kraju čulnog istraživanja, perceptivnom interpretacijom umetničko delo dobija „novi“ lični oblik. Naime, svaki vizuelni doživljaj je smešten u kontekst prostora i vremena; ono što subjekat percepcije vidi je rezultat onog što je on video u prošlosti (Arnhajm, 1998: 47). Perceptivne sposobnosti i osetljive reakcije su suštinske za proces stvaranja vizuelnih ekspresivnih formi. Ipak, umetničko iskustvo nije ograničeno stvaranjem likovnih dela; to može biti rezultat posmatranja, interpretiranja i prosuđivanja širokog izbora predmeta i

dogadaja. Ove metode mogu takođe biti iskorišćene da pojačaju estetsku reakciju (Chapman, 1978: 172).

Prilikom posmatranja umetničkog dela ili predmeta dete prvo mora pažljivo da gleda, opaža, opservira, ali je još važnije sa čim opaženo povezuje. Vizuelno opažanje je aktivan proces i kao unutrašnja aktivnost i delatnost uma neophodan je uslov opažanja. Parsons (1998: 81) ukazuje na ono što je Arnhajm istakao u svojim teorijskim istraživanjima, da je percepcija kognitivno nastojanje, te da je „vizuelna percepcija, u stvari, vizuelno mišljenje, a da je stvaranje umetnosti, zapravo, vizuelno rešavanje problema“. I Pijaže je naglašavao ulogu kognicije u percepciji. On je verovao da je način na koji dete percipira svet određen stupnjem njegovog razvoja, a pristup, odnosno model obrade informacija usmeren je na način na koji se ulazni podaci preobražavaju za vreme dok ih mozak obrađuje. Polazi se od toga da mozak, poput kompjutera, obrađuje informacije kroz sledeće korake: perceptivni ulaz, unutrašnja prerada, pamćenje i izlazni podaci (Vasta, Haith, Miller, 2005: 215). Vizuelna percepcija se zasniva na angažovanju čula vida koje funkcioniše od rođenja. Opažanje oblika, boja i prostora uči se od rođenja i sa uzrastom postaju sve razvijeniji i značajniji. Opažanja putem čula vida se ujedinjuje sa ostalim čulima, na primer sa čulom dodira, što im pomaže da shvate da se predmet koji su opipali dodirrom isti onaj predmet koji su videli. To znači da se podaci iz različitih perceptivnih područja moraju ujediniti. Uticaj kognicije na percepciju nastavlja se dugo, do ranog školskog perioda, kada su deca u predoperacijskoj fazi. U tom periodu deca imaju problema sa usmeravanjem pažnje na više od jedne perceptivne dimenzije (Piaget & Inhelder, 1969, prema: Vasta, Haith, Miller, 2005).

Kod učenika mlađeg školskog uzrasta, razvijanjem percepcije u okviru nastave likovna kultura, učenici upoznaju pojedine probleme likovne umetnosti i na taj način se osposobljavaju da umetničko delo vide, razumiju ga i u njemu uživaju. Duh i Zupančić smatraju:

„Mišljenje dece razlikuje se u zavisnosti od ličnih perspektiva i asocijacija. Prilikom izražavanja sopstvenog mišljenja i lične percepcije proširiće se iskustva druge dece. Deca mogu da reaguju na umetnost emocionalno, ali i na asocijativnom i formalnom intelektualnom području“(Duh i Zupančić, 2011: 69).

Emocionalnu reakciju je važno podsticati jer igra značajnu ulogu pri kontaktu sa umetničkim delom i predstavlja rezultat pojedinačnih faktora svake osobe i vodi od vizualnog iskustva do vizualnog razmišljanja. Za Djujija, emocija je snažna *sila* (Dewey, 1934: 42) koja iskustvo čini nezaboravnim i produktivnim, kultivišući razvoj, koji on



smatra primarnim za obrazovanje. Iskustvo je dijaloško, stalna interpretativna razmena između posmatrača i umetničkog dela koja rezultuje u otkrivanju značenja. U svojim filozofskim spisima Gadamer (Hans Georg Gadamer) je takođe isticao da je zadatak estetike da usadi činjenicu da je iskustvo (Erfahrung) sa umetnošću model saznanja jedinstvenog tipa (prema: Constantino, 2007). Oba filozofa opisuju estetsko iskustvo kao konstruisan događaj između umetničkog dela i posmatrača. Interpretativni proces stvaranja značenja je glavna aktivnost ovog događaja, koji se javlja kroz percepciju.

Proces recepcije je subjektivan, individualan i dinamičan jer recipijent umetničko delo tumači i interpretira u skladu sa svojim predstavama (Awe, 2001, prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012). To je zapravo unutrašnja reakcija na umetničko delo, jedan poseban psihološki aspekt u likovnom razvoju dece koji se zasniva na primanje i doživljavanje opaženog, odnosno „kreativni proces aktivnog primanja informacije i njeno obrađivanje“ (Uhlig, 2004, prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012: 645). Kod postupaka aktivne recepcije umetničkih dela važnu ulogu imaju asocijacije jer predstavljaju jednu ličnu vezu s posmatranim umetničkim delom. Prilikom tog procesa analiziraju se određeni oblikovni elementi, predmeti se asocijativno prepoznaju, oblici se utvrđuju, ali kod recepcije mnogo važnije povezivanje zapaženog sa ličnim predstavama prilikom čega dolazi do interpretacije viđenog. Studije koje su se bavile reakcijom na umetnost ukazuju da su deca obično usredsređena na sadržaj umetničkog dela (Gardner, 1973), da su ideosinkratična (Parsons, Johnston, & Durham, 1978) i da njihove reakcije nisu identične sa reakcijama eksperata, odnosno stručnjaka (Child, 1964, prema: Savva, 2003: 301). Dečja reakcija na umetnost oslikava veze i odnose u njihovim životima i trebalo bi da se proučavaju u tom kontekstu (Weltzl – Fairchild, 1995, prema: Savva, 2003: 301).

Razvijanje likovno aprecijativnih sposobnosti i aktivnog posmatranja umetničkog dela kod dece doprinosi boljoj percepciji i recepciji umetničkih dela, sticanju znanja, razvijanju kreativnosti kao sastavnom delu opšte likovne sposobnosti (Duh i Zupančić, 2011). Likovno stvaralaštvo i likovna aprecijacija međusobno su povezani i zavise od komunikacije, emocionalnih faktora i socijalne funkcije. Učenjem na sadržajima umetničkih dela učenici stiču znanja ne samo iz likovne oblasti već i iz drugih domena. Tako se aktivira i podstiče dečje mišljenje, mašta i osetljivost za likovnu umetnost i budi se svest o postojanju i čuvanju umetničke baštine. Zato je kontakt učenika sa umetničkim delima izuzetno važan i neophodan u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu.

## **5. MUZEJ KAO MESTO UČENJA U NASTAVI LIKOVNE KULTURE**

Muzeji su tokom istorije svog postojanja bili mesta u kojima su se sakupljali i čuvali umetnički predmeti i artefakti od neprocenjive kulturne, umetničke, istorijske i naučne vrednosti. Tek kada su postali otvoreni za javnost, njihova prvobitna usmerenost na bogate zbirke i umetnička dela počela je da se menja i da se kreće u pravcu razvijanja vaspitno-obrazovne funkcije. Osamdesetih godina prošlog veka, od savremenih muzeja se tražilo da, pored svoje tradicionalne funkcije (prikupljanje i čuvanje kulturne i umetničke baštine) prošire svoju delatnost u pravcu potrebe savremenog čoveka i da pažnju usmere i na publiku. Tako muzeji i galerije postaju mesta za učenje i neizostavni prostori koji svakako treba da budu sastavni deo kurikuluma nastave likovne kulture. Sa svojim bogatim kolekcijama artefakata i umetničkih predmeta, predstavljaju čitavo bogatstvo koje se može iskoristiti u obrazovne i vaspitne svrhe, ne samo u nastavi likovne kulture već u svim oblastima obrazovanja. Stalne promene, brz ekonomski, socijalni i kulturni razvoj savremenog društva, tehnička i tehnološka dostignuća svakako utiču da se opšte obrazovanje razvija i osavremenjuje, a muzeji i galerije sve više dobijaju primarno mesto u informalnom i celoživotnom učenju (Milutinović, 2003).

Istorijski gledano koncept muzeja kakav danas poznajemo jeste novovekovna tvorevina. Muzej se najčešće određuje kao specifična kulturna institucija koja prikuplja, čuva, naučno obrađuje i javno prikazuje predmete umetničke, kulturne i naučne vrednosti. Muzej je, kako piše Žorž Bazan (Bazin, 1950), tvorevina moderne civilizacije, dok su ranije su postojale samo zbirke. Nastali su prvenstveno iz potrebe sakupljanja, čuvanja i izlaganja vrednih i retkih stvari, ali su tokom vremena postali „višeznačne institucije“ (Maroević, 1983: 237). Pojava sakupljanja predmeta ljudskog stvaralaštva postoji još od primitivnog društva, ali se sa pojavom prvih velikih civilizacija (Egipat, Sumer, Mesopotamija, Persija) može govoriti o javnim kolekcijama i zbirkama raznih predmeta koje se smatraju pretečama budućih galerija i muzeja.

Prema shvatanju Međunarodnog saveta za muzeje, ICOM-a (Internacional Council of Museums), muzej je stalna neprofitna institucija, u službi društva i njegovog razvoja. Otvorena je za publiku, istražuje materijalna i nematerijalna svedočanstva čovekovog postojanja i njegove okoline; sakuplja ih, čuva i objavljuje u svrhu proučavanja, obrazovanja i zabave. Ova definicija muzeja obuhvata sve funkcije koje bi muzej trebalo da ima: konzervacija, zaštita, korišćenje i vaspitno-obrazovni proces. Međutim, ideja

muzeja se stalno menja i razvija: uvođenje novih metodologija i tehnologija komunikacije i korišćenja nasleđa koje je u njemu sačuvano, sve brojnija publika, koja obuhvata različite grupe sa različitim potrebama i zahtevima, nameće muzeju potrebu menjanja i eksperimentisanja neophodnih da bi se prilagodio aktuelnom okruženju. Muzej je danas preuzeo nove uloge i otvorio se prema društvu. Osim mesta pamćenja i zamišljanja, kao raskrsnica između prošlosti i sadašnjosti, predstavlja i složenu strukturu: mesto komunikacije i upoznavanja, prostor za obrazovanje, istraživanje i učenje, a ipak mesto koje treba da sačuva svoju istoriju i svoj sadržaj (Sebastijaneli & Amorozo, 2008: 46). Onog trenutka kada su muzeji otvorili vrata za široku populaciju, stvorili su se uslovi da se razvije njihova vaspitno-obrazovna funkcija, a ne samo baštinjenje kulturno-istorijskog nasleđa (Milutinović, 2003: 39).

### **5.1. Učenje putem iskustva i konstruktivistički muzej**

Ideja učenja iz iskustva bila je srž Djujove pedagogije. Polaznu tačku u obrazovanju treba da čini iskustvo učenika. Djuji je takođe razmotrio prenos određenih stavova i funkcija sa jednog domena na drugi. Na primer, ako se nešto iskustveno nauči u jednom kontekstu, to može da utiče na nivo razumevanja ili prihvatanja te iste ideje u drugom kontekstu. Koncept Džona Djujija polazi od toga da u jednom nastavnom procesu, to jest kod učenja i, sa druge strane predavanja, naredni stupnjevi moraju da budu implementirani:

1. *Emocionalni odgovor* – učenik u situaciji u kojoj je pretpostavljen kao usvajач novog znanja saznaje uvek nešto novo i neočekivano, što u njemu budi želju za traženjem rešenja i daljim otkrivanjem. Ova motivacija se smatra neophodnom, zato što učenje nije viđeno kao čisti kognitivni proces. Tek uz prisustvo emotivne reakcije, to jest ličnog podstreka učenika za istraživanjem i shvatanjem, otvaraju se vrata razumevanja srži i dubljeg smisla. Ukoliko profesoru ne pođe za rukom da učenika emotivno uključi u situaciju, u smislu podsticanja lične motivacije, ili ukoliko ne uspe da taj osećaj probudi od samog početka – instruktivnim pokušajima predavača – preti neuspeh.

2. *Definisanje problema* – učenik ima potrebu da stabilizuje situaciju samog nastavnog procesa, tako što pokušava da primeni ranije stečena iskustva o onome što se u toj situaciji nalazi na dnevnom planu. Nova sredina u kojoj se održava učenje može na taj način da bude manje zastrašujuća, jer se, kretanjem po već poznatim putevima saznanja, može reducirati apstrakcija potpuno novog saznanja. Obično se buđenjem motivacije, to

jest emotivne reakcije, budi i ova intelektualna reakcija. Predavač bi trebalo da u toj situaciji preuzme zaduženje onog koji tu situaciju i obradu znanja omogućava i olakšava.

3. *Građenje hipoteza* – nakon što je situacija donekle definisana, učenik primenjuje i testira sigurnu metodu stečenu prethodnim otkrivanjem, ili gradi nove hipoteze, pri čemu bi profesori morali da omoguće potrebno vreme i prostor.

4. *Testiranje i eksperimentisanje* – rešenja u procesu učenja bivaju samo onda uspešno pronađena kada učenik ta svoja rešenja, tj. otkrića, empirijski može isprobati (*learning by doing*). Što su manje mogućnosti za takvu proveru, opada ne samo interes za učenje, već i uvid u srž onoga što je predmet učenja, i samim tim i opozivanje naučenog gradiva.

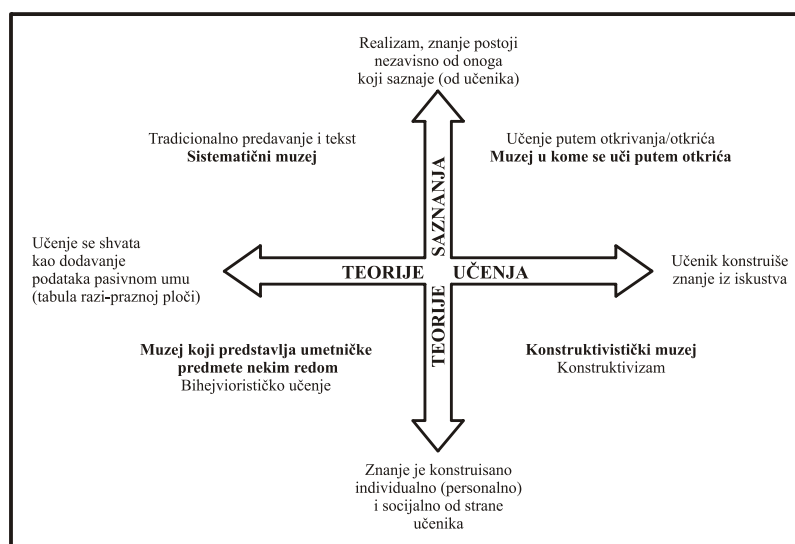
5. *Primena* – Saznanje koje biva stečeno kroz otkrivanje predmeta istraživanja, zahteva u nastavku toga primenu kroz koju istinski rezultati procesa učenja, i ono što je njima postignuto, postaju vidljivi. Što ta otkrića češće i obimnije bivaju u realnosti proveravana i što je njihova primena češće neophodna, to pamćenje i opozivanje iz sećanja biva lakše realizovano.

Džon Djuji je kroz ove stupnjeve, koje uspešan model nastave i učenja treba da obuhvata, predstavio jedan idealni pristup u nastavnom procesu, koji je u međuvremenu doveo do novog didaktičkog shvatanja koje, sa današnje tačke gledišta, predstavlja izrazito vijabilnu konstrukciju. Brojna pozitivna praktična iskustva, kao i empirijska istraživanja, potvrđuju pozitivno dejstvo ovog viđenja. Prema ovom shvatanju, učenje je u osnovi jedan pragmatički i konstruktivni proces, čije težište, gledano kroz čin predavanja – pri posredovanju i usvajanju znanja – ni u kom slučaju ne treba da leži na samom sadržaju, već uvek treba da bude usmereno ka izvršenju postupaka u datom kontekstu. Za didaktičare koji ovu ideju prihvataju, orijentisanost ka konkretnoj demonstraciji sadržaja a ne ka samo suvoj transmisiji, znači istovremeno i uključivanje komunikativnih i socijalnih kompetencija u sam proces nastave, odnosno u sve segmente koji se u njenom sklopu odvijaju (Reich, 2005: 180–181).

Ukoliko se prihvati Djujovu definiciju iskustva, kao rezultat povezanost i prirodnih osećanja i energije pojedinca sa njegovim psihološkim senzo-motornim reagovanjem, može se odmah uspostaviti veza između konstruktivističke teorije, pristupa zasnovanog na stanovištu da pojedinac aktivno gradi, ugrađuje, razvija i adaptira iskustva u sopstveni pogled na svet, i umetničko obrazovanje. Djuji je umetnost video kao seriju interakcija između organizma i okoline, iskustvo koje uključuje celo biće (Dewey, 1938). Upravo se učenje putem iskustva nalazi u srži konstruktivističke teorije. Konstruktivizam naglašava

iskustvo učenika kao integralnog dela u pridavanju značenja i rešavanju problema. Društvena, emocionalna i kognitivna iskustva koje dete donosi na nastavu smatraju se delom procesa učenja. Razvojni nivo učenika obuhvata društvena, emocionalna i kognitivna iskustva kao i genetski predodređene fizičke faktore. Vigotski (1977) tvrdi da se može uspostaviti veza od vitalnog značaja između stvarnog razvojnog nivoa deteta i nivoa njihovog potencijalnog razvoja. Ono što se zove „zona narednog razvoja“, most između onoga gde se učenik nalazi i gde on/ona ide, u rukama je nastavnika. Konstruktivisti veruju da most mora biti taj koji podstiče učenike da izgrađuju značenje kroz prelaženje. Glavna strategija u konstruktivističkom planiranju je da poveže informacije sa detetom na toliko načina koliko je moguće. Bruks i Bruks (Brooks & Brooks, 1999), upućuju na ideju da učenje nije samo otkrivanje, nego i tumačenje informacija kroz nove okvire ili strukture. Ovo se najbolje postiže kroz povezivanje ideja i aktivno uključivanje od strane učenika.

Konstruktivizam je jedan od dominantnih i vrlo uticajnih pristupa u školskom obrazovanju unutar prirodnih, društvenih i humanističkih nauka i u umetnosti (Gojkov, 2002; Milutinović, 2005; Stojnov, 2001, 2005). Posebno je pogodan kao osnova muzejskog obrazovanja. Za bilo kakvo učenje u muzeju može se postaviti epistemološko pitanje: Koja teorija saznanja se može primeniti na sadržaj izložbe? Takođe je potrebno i pitanje vezano za teoriju učenja: Kako ljudi uče? Ove dve komponente muzejske teorije obrazovanja dovele su do četiri gledišta od kojih svako predstavlja različitu vrstu muzeja (Hein, 1995, 1999).



Slika 2. Četiri različite vrste muzeja (Hein, 1995: 24)

Prema ovoj shemi (slika 2), prikazana je teorijska postavka vaspitno-obrazovnih aktivnosti u muzeju gde se ističe neophodnost proučavanja dve vrste problema: ono što

treba da se nauči (teorija saznanja) i kako se to uči (teorija učenja). U gornjem levom uglu (slika 2), predstavljen je muzej organizovan po sistemu sistematičnosti, što znači da je zasnovana na uverenju da:

- Sadržaj muzeja treba da bude izložen tako da odražava „pravu“ strukturu teme.
- Sadržaj treba da bude predstavljen posetiocu na način koji omogućava najlakše razumevanje.

Primeri muzeja organizovani na principu sistematičnosti su česti. Nemački muzej u Minhenu (The Deutsches Museum) organizovan je sa namerom da ilustruje strukturu (prirodnih) nauka. Slično, Harvardski muzej komparativne zoologije (Harvard Museum of Comparative Zoology) osmislila je i organizovala Luis Agazis (Louis Agassiz) ilustrovanjem „prave“ klasifikacije životinja da bi opovrgla Darvina. Nacionalna galerija portreta (The National Portrait Gallery) u većini slučajeva izlaže slike hronološkim redom pod pretpostavkom da će takav red imati najviše smisla za posetioce. I muzeji u Srbiji su koncipirani na sličan način. Uobičajeno je za izložbe da predstavljaju materijal određenim redom (kako to obično odluče organizatori izložbe), smatrajući da je takav način najzgodniji posetiocima da shvate poruku izložbe. Međutim, suprotno tome, oni koji podržavaju konstruktivistički muzej smatraju da:

- Posmatrač (posetilac) gradi, konstruiše lično znanje iz same izložbe;
- Proces sticanja znanja sam po sebi jeste konstruktivan akt.

Hajn ističe (Hein, 1995; 1999: 76) da je primere konstruktivističkih muzeja teško naći, ali izložbe koje omogućavaju posetiocima da izvuku sopstvene zaključke o značenju izložbe baziraju se na ovom konstruktivističkom principu. U porastu je i broj izložbi koje su napravljene tako da su mogući višestruki putevi kroz izložbu, a onome ko uči (posetiocu) pruženi su raznovrsni načini za usvajanje informacija. Unutar ovog alternativnog i dijametralno suprotstavljenog stanovišta o obrazovanju, logička struktura svake teme i način na koji je predstavljena posmatraču zavisi ne od karakteristika teme niti od izloženog predmeta, već od obrazovnih potreba posetioca. Muzeji koji svoje izložbe koncipiraju prema shvatanju konstruktivizma smatraju da tematska izložba treba da ima svoj unutrašnji red koji zavisi od posetioca i da ne postoji samo jedan način učenja iz tih izloženih umetničkih predmeta. Izložbe u konstruktivističkom muzeju nemaju fiksne ulazne i izlazne pristupne tačke, već one dozvoljavaju posetiocu da stvara sopstvene veze sa materijalom i podstiču raznovrsne načine za učenje.

Na osnovu izrečenog stiče se utisak da učenici usvajaju znanje putem aktivnosti, pri čemu utemeljuju nove ideje na prethodno stečena znanja stvarajući, pritom vlastite interpretacije, odnosno novo znanje. U okviru ovog koncepta leži teorija aktivnog učenja gde se aktivnost definiše kao misaona aktivnost koja je čvrsto srasla sa određenom prirodom sadržaja učenja (Marinković, 2010: 43). Cilj aktivne škole jeste razvoj ličnosti i individualnosti svakog deteta, a ne samo usvajanja nekog školskog programa (Ivić, Pešikan, Antić, 2003: 19). Posmatrano iz ove perspektive, aktivno učenje i lično stvaranje značenja prirodni su procesi koji se odvijaju u muzeju (Griffin, 2000). U tom smislu su veoma važne misli Džona Djujija (Djuji, 1970) koji akcentuje značaj iskustvenog učenja naglašavajući suštinsku vrednost dečjih urođenih težnji za istraživanjem, rukovanjem alatima, materijalima, za konstruisanjem. U srži njegove pedagogije nalaze se ideje *učenja iz iskustva i učenja putem delanja*.

## **5.2. Saradnja između škola i muzeja**

Muzeji sa svojim jedinstvenim kolekcijama predstavljaju jedan od značajnih izvora učenja. Škole jesu i dalje osnovni i najvažniji centri učenja i vaspitno-obrazovnog delovanja, ali se u svetu i kod nas sve više ukazuje na muzej kao još jedan bogat izvor znanja. Stoga između škola i muzeja mora postojati dobra saradnja i razumevanje. Udruživanje ove dve institucije i muzejsko-školskih programa trebalo bi da ponude primere pristupa identifikaciji ličnog mišljenja i kurikularne (planske) povezanosti bazirane na umetničkim delima (Berry, 1998: 8).

Pojedini autori naglašavaju da se muzeji i škola razlikuju u načinu učenja, ali se i dopunjuju (Hicks, E., C., prema: Berry, 1998: 9). Hicks smatra da se činjenice i koncepti u školi predstavljaju sekvencijalno kroz verbalnu komunikaciju i na strukturalan način, dok u muzeju, predmeti stvaraju osnovu koja je malo manje strukturalna, a koja uključuje i interesovanja, ideje i iskustva samog učenika. Dobri programi međusobnog dopunjavanja kombinuju dobre karakteristike obe strane. Brent Vilson (Brent Wilson) dodaje da je za sve one koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem od ogromne važnosti da prepoznaju svaki aspekt obrazovanja koji doprinosi celokupnom iskustvu učenika (Wilson, 1997: 24).

U razvijenim zemljama, kakve su na primer Sjedinjene Američke Države, škole i muzeji imaju dugogodišnju saradnju. Zeler (Zeller, 1987), koji se bavio istraživanjima na polju saradnje između škola i muzej opisuje da su u početku muzeji ulagali napore da uspostave komunikaciju i saradnju sa školama i dodaje da su američki muzeji umetnosti tražili od obrazovanja pojedinačnu i javnu podršku, a to čine i danas. Godine 1984.

Američko udruženje muzeja (American Association of Museums, AAM), objavilo je izveštaj pod nazivom *Muzej za novi vek*, koji je napisala specijalna komisija čija je uloga da istakne, učvrsti i definiše muzeje i njihovu vaspitno-obrazovnu funkciju. Izveštaj ističe važnost odnosa između muzeja i škola i preporučuje dijalog o zajedničkim ciljevima između nacionalnih i državnih lidera u školama i muzeju. Da bi istakli obrazovnu ulogu muzeja koju su pomenuli u izveštaju *Muzej za novi vek*, AAM organizuje grupe sa određenim zadatkom na temu: *muzeji u obrazovanju*. Njihov drugi izveštaj – *Visok kvalitet i ravnopravnost* (1991) – predlaže da muzeji postave obrazovanje, shvaćeno u širem smislu, u centar svog javnog uslužnog delovanja. U izveštaju se insistira na tome da muzeji uzmu aktivniju ulogu u saradnji sa drugim organizacijama, a posebno sa državnim školama, kao i sa privatnim, u cilju poboljšanja opšteg obrazovanja građana.

Poslednjih godina i u našoj zemlji, likovni pedagozi, muzeji i škole počeli su da osmišljavaju različite obrazovne programe u umetničkim muzejima. Jedan od glavnih ciljeva ovih programa je da pomognu deci da postanu svesna značaja umetnosti u svom svakodnevnom životu (Selaković, 2012). Različiti vaspitno-obrazovni programi u umetničkim muzejima naglašavaju koliko je značajno da deca budu svesna koliko je za njih važno da mogu samostalno da prodru u umetničko delo na ličnom nivou i sopstvenim pojmovima (Durant, 1996: 24; Berry, 1998; Jeffers, 1999, prema: Savva, 2003: 301). Istoričari umetnosti zaposleni u muzejima i muzejski pedagozi, ako žele da pomognu obrazovne programe u umetničkim muzejima, trebalo bi da usmere svu svoju pažnju sa izloženog predmeta na posetioce (decu i odrasle) i tako ih pretvore od pasivnog posmatrača u aktivne, ravnopravne članove koji razmišljaju na zadatu temu (Berry, 1998: 9).

Kako muzejski pedagozi razvijaju, implementiraju i procenjuju nove obrazovne programe, tako i mnogi nastavnici u školama pokušavaju da razumeju kako bi jedno iskustvo u muzeju umetnosti moglo da podrži i obogati učenje u učionici. Zašto je za decu školskog uzrasta važno da uče kroz umetnička dela u muzejima? Pojedini autori (Gajić, 2006) smatraju da se učenje u muzeju kao informalnom okruženju bazira na susretu sa realnim predmetima, čime im se omogućava učenje putem iskustva. Umetnička dela izložena u muzejima pružaju široke mogućnosti doživljavanja, razumevanja i vrednovanja, odnosno likovnoj aprecijaciji, ali ne dozvoljavaju improvizaciju i površnost.



### **5.2.1. Primer dobre prakse**

Da bi se pokrenuli muzejski vaspitno-obrazovni programi kod nas, pažnju treba usmeriti na afirmisane i postojeće programe muzeja umetnosti u svetu kako bi se moglo učiti iz njih i nadograditi postojeća znanja i iskustva. U vezi sa ovim, kao ilustrativan primer, može poslužiti Dalič galeriju slika (Dulwich Picture Gallery) kao deo šire studije različitih programa umetničkog obrazovanja u Engleskoj (Durant, 1996). Cilj ove galerije je da izlaže slike koje su pristupačne svima onima koji su se ranije osećali isključenim, nezainteresovanim ili indiferentnim. Ideja je da obrazovni program bude uzbudljiv i da ima smisao za decu različitog prethodnog znanja i iskustva. Veruje se da sva deca, bez obzira na nivo njihovih sposobnosti i obrazovanja, mogu imati koristi od bogatih kulturnih iskustava koja bi trebalo da im budu pristupačna. Muzej želi da otvori deci vrata ka svetu sa kojim inače ne bi stupili u kontakt, verujući da bi deca iz svih društvenih slojeva trebalo sama da vide i iskuse primere najvećih i najdragocenijih umetničkih dostignuća svog društva.

Dugogodišnje iskustvo ove galerije, čiji obrazovni programi postoje još od 1984. godine, ukazuje da je od samog početka bilo potrebno uspostaviti i izgraditi veze sa školama upravo kroz lične kontakte, posete i sastanke sa direktorima škola, nastavnicima i Savetom roditelja koga čine predstavnici roditelja. Danas, kada je obrazovni programi Dalič galerije postao toliko poznat i prezentovan javnosti, pokrenuo je mnoge škole da same iniciraju kontakt. Međutim, nijedna poseta muzeju ne organizuje se bez pažljivih konsultacija sa nastavnikom. Svaka poseta je prilagođena potrebama i interesima određene grupe. Osoblje muzeja konsultuje se sa nastavnikom o temi i programu posete, kao i o tome kako se ona uklapa u školski nastavni plan. Prilikom planiranja posete uzimaju se u obzir i posebne potrebe dece pri čemu su na raspolaganju i programi za decu sa invaliditetom, sa specijalno obučanim nastavnicima. Muzej se intenzivno bavi relevantnošću vaspitno-obrazovnih aktivnosti za pojedinačnog nastavnika odeljenja i za posebne potrebe grupe. Obrazovni radnici muzeja (The Education Department) planiraju, istražuju i pripremaju svaki razgovor i umetničku aktivnost u skladu sa željama i ciljevima nastavnika u školama. Planiranje je kooperativan proces. Prema tome, zainteresovanost i uključenost nastavnika u školama trebalo bi da bude zahtev, a ne samo želja.

Tokom posete galeriji naglašavaju se lične veze između obrazovnog radnika u muzeju (to može biti muzejski pedagog ili istoričari umetnosti) i učenika. Deci je potrebno prijateljsko, brižno i osećajno vođenje u savladavanju ovog novog okruženja. Oni treba da se osećaju prijatno, ugodno, dobrodošlo i da imaju pozitivna sećanja kako bi se kasnije

vratili samovoljno. Smatra se da je prva, uvodna poseta neophodna i ključna za kasniji ponovni dolazak. Ukoliko se lične veze ne uspostave tokom te prve posete, javlja se sumnja da li će do sledeće posete ponovo doći. Zato se obrazovni radnici u muzejima trude da se svako dete oseća kao dobrodošao gost. Na primer, oni zimi pomažu deci oko preuzimanja kaputa i uvek im zahvaljuju što su došli. Celokupno muzejsko osoblje izgleda veoma zadivljeno kada vide ili čuju da se dete iz školske grupe vratilo u muzej sa roditeljima koji do tada nisu posećivali muzejski prostor. Muzej je bio u procesu stvaranja konkretnih obrazovnih programa osmišljenih za posete roditelja koji imaju malo prethodnog znanja i iskustva sa likovnim umetnostima.

Uloga obrazovnog radnika u muzeju je veoma bitna kada je u pitanju posmatranje umetničkih dela. Postoji nekoliko studija koje pokazuju da jednokratne posete nisu dobre i nemaju dovoljno kvalitativne ishode. Žilijen Vulf (Gillian Wolfe), koja se bavi obrazovnim programima u Dalič galeriji u Londonu (Dulwich Picture Gallery), smatra da „vizuelne umetnosti zahtevaju posrednike koji razumeju kako da komuniciraju sa svim vidovima raznolikog intelekta i kulturalnog miljea“ (Wolf, 1987: 22). Proces učenja kako posmatrati umetnost je veština koja zahteva vreme i napor kao i rad sa puno entuzijazma i osetljivosti. Zato se podržavaju i ohrabruju oni programi koji predviđaju i planiraju više od jedne, uvodne posete. Međutim, ako je predviđena i moguća samo jedna poseta, muzej mora da uloži pravi napor kako bi napravio ovu posetu zaista značajnom za svako dete. Povezivanje muzejskog učenja sa školskim nastavnim planom i programom kao i sa sistematskim procesom učenja je neophodno (Durant, 1996: 19).

U Dalič Galeriji slika u Londonu veoma se vode računa o posetiocima. Za njih je to još jedan važan element obrazovnog programa. Nema neplanskih, tipičnih i ustaljenih obilazaka. Muzejski pedagozi veruju da je nastava u muzeju značajna i smislena, ako je prilagođena trenutnom nivou znanja i razumevanja kod dece. Figurativno rečeno, potrebno ih je svakako pomeriti sa mesta na kome jesu, a ne sa mesta gde se pretpostavlja ili očekuje da treba da budu. Govor nastavnika ili muzejskog pedagoga može da bude savršen, ali ako ne odgovara trenutnom obrazovnom nivou učenika može u velikoj meri da bude protivrečan i da nema značenja za decu. Zato su sve posete osmišljene za određene potrebe svake grupe dece u okviru cilja i zadatka njihovog školskog kurikulumu (Durant, 1996: 22).

Takođe se veoma vodi računa da deca uspostave lični kontakt sa umetnošću. Svako dete se ohrabruje da samo otkriva i istražuje. Time se postiže negovanje njegove individualnosti. Pit Mondrijan (Piet Mondriaan) je jednom rekao: „U umetnosti je

pogrešno tražiti sadržaj koji je kolektivno razumljiv, koji svi razumeju; sadržaj će uvek biti individualan“ (Ross, 1987, prema: Durant, 1996: 23). Džon Djuji je opširno pisao o važnosti uspostavljanja veza između iskustva stečenog u školi i životnog iskustva s ciljem da se učenje učini smislenim i dugotrajnim.

Po ugledu na svetska iskustva i kod nas, u Srbiji, postoji svest o značaju muzeja i muzejskih obrazovnih programa. Muzeji u svetu organizuju posebne obrazovne programe i tako postaju „aktivne učionice“ i mesta za uspostavljanje jedinstvenog dijaloga sa decom i interakcije sa umetničkim delima i jedinstvenim predmetima kao svedocima prošlosti. U tom smislu može se reći da se i kod nas puno truda ulaže i da svakako postoji svest o vaspitnoj ulozi muzeja. O tome svedoči nekoliko primera u Beogradu, Novom Sadu pa i manjim gradovima kao što su Užice, Sombor, Jagodina itd. Na primer, u Muzeju savremene umetnosti u Beogradu, u saradnji sa eminentnim umetnicima, formiran je Dečji klub, a u Muzeju primenjuje umetnosti Dečji oktobarski salon. Muzej afričke umetnosti stalno organizuje interaktivne vaspitno-obrazovne programe. Takođe je i Narodni muzej u Beogradu, koji je zatvoren zbog renoviranja, još pre više od deset godina pokrenuo niz novih projekata, kao što su *Muzej u koferu*, *Ovo mogu i ja*, *Znam više*, *Susret sa istorijom*, *Od A do Š* i drugi (Subotić, 2005). Galerija Matice srpske u Novom Sadu već duže vremena uspešno vodi edukativne programe i kreativne radionice za decu sa željom da umetnički fond Galerije i izložbe učini interesantnim i dostupnim deci i da im na zanimljiv i prigodan način približi srpsku nacionalnu umetnost i kulturnu baštinu. Najveći deo aktivnosti se odvija u Dečjoj sobi, specijalno opremljenom prostoru za najmlađe. U Užicu, u Gradskoj galeriji, takođe se poslednjih nekoliko godina uspešno odvijaju vaspitno-obrazovne radionice pod nazivom *Dohvati umetnost*, gde se učenici osnovnih škola i deca iz predškolskih ustanova rado odazivaju i učestvuju (Cvetić, 2009, 2010). Te radionice obično vode umetnici čija su dela izložena u galeriji tako da je to još jedan dobar način da se deca, pored umetničkih dela, direktno upoznaju i sa samim stvaraoцем.

Umetnost je sastavni deo muzeja i neraskidivi je njen deo što govori o tome da muzejski obrazovni programi se ne shvataju kao vannastvene aktivnosti. Umetnost ima „efekat humanizacije, proširenje naše urođene kreativnosti i ekspresije ljudskog duha“ (Wolfe, 1987: 22). Prema tome, cilj nije samo upoznati umetnost, već je to i razvijanje bolje svesti o vizuelnim umetnostima u široj društvenoj zajednici. Zato je potrebno da svaki muzej definiše i artikuliše svoju obrazovni zadatak kao i teoretske i filozofske pretpostavke na kojima bi obrazovni programi bili zasnovani. Obrazovni programi u muzejima, a s tim u vezi i u školama, često su preokupirani praktičnim detaljima programa

na račun razumevanja osnovnih pretpostavki njihove primene. Muzej treba da ima čvrst okvir sa idejama i filozofijom kao osnovom svog obrazovnog programa kako bi se obezbedila njihova povezanost. Posete muzeju moraju biti dobro isplanirane i osmišljene tako da odgovaraju različitim potrebama, interesovanjima i ciljevima posetilaca. U isto vreme važno je zadržati integritet i dostojanstvo muzejskog iskustva koji ne služi samo da podrži ili osvetli druge aspekte predmeta nego je ravnopravan partner u zajedničkom proučavanju i istraživanju. Ova ravnoteža je neophodna ukoliko su kvalitet i doslednost u nastavi prioriteta obrazovnog rada muzeja (Selaković, 2012). Uprkos prednostima oblik učenja u muzeju ne koristi se dovoljno u našem sistemu obrazovanja. Pojedini autori (Brajčić i sar, 2013) smatraju da iako se posete muzejima praktikuju na svim nivoima obrazovanja, one se kao oblik nastave izvan učionice koriste retko i sporadično.

Iz mnogobrojnih primera svetskih muzeja može se shvatiti da muzeji i galerije teže da imaju programe koji će na što zanimljiviji i inventivniji način da uključe najmlađe kako bi sutra, u budućnosti, imali svoju vernu publiku. Stvaranje navike da muzeji pripadaju javnosti, odnosno nama, otvaraju se mogućnosti povezivanja teorije i prakse, ideje i realizacije, istorije i savremenosti (Subotić, 2005: 26). Ukoliko pak ne zainteresuje publiku muzeji će biti prazne, dosadna i hladna mesta, na šta je ukazivao i Tomislav Šola (2002).

## **6. PEDAGOŠKO-METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE**

Jedno od važnih pitanja didaktičke teorije i metodike nastave jeste pitanje kako poučavati. U didaktičkoj literaturi postoje različite podele nastavnih metoda kao što još uvek postoje pokušaji da se klasifikacija nastavnih metoda precizno odredi a sve zbog toga što različiti autori imaju različite standarde. To je i razumljivo jer su se nastavne metode razvijale u skladu sa razvojem pedagoške misli i prakse. Lavrnja (1996: 67) smatra da ne postoji „problematičniji i kontroverzniji problem nego što su nastavne metode i metode učenja“. Razlike u interpretaciji nastavnih metoda javljaju se zbog različitih gledišta i elemenata koji se podrazumevaju pod terminom nastavne metode. Jedan od preduslova uspešnog nastavnog časa jeste raznolikost nastavnih metoda (Mayer, 2005).

Analizom definicija nastavnih metoda pojedinih autora (Bakovljević, 1989; Bognar i Matijević, 2005; Janjušević, 1967; Poljak, 1984; Prodanović i Ničković, 1980; Trnavac i Đorđević, 2007; Vilotijević, 1999) mogu se izdvojiti pojedine zajedničke odrednice. Nastavne metode (gr. *methodos*, lat. *methodus*) se uglavnom označavaju kao putevi, načini i rešenja za realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka. Metoda je specifičan način ispitivanja i istraživanja, način izlaganja, smišljen i planski postupak u radu sa ciljem da se utvrdi ili otkrije neka istina ili saznanje, sistematski način proučavanja činjenica i pojmova i sl. (Trnavac i Đorđević, 2007: 155–156). Budući da u nastavi rade nastavnik i učenici, Poljak (1984: 74) smatra da „svaka metoda ima dvostruko značenje, to jest odnosi se na način rada i nastavnika i učenika“. Dobro osmišljenim postupcima i metodama rada, nastavnik obezbeđuje racionalnu i efikasnu nastavu, što znači da učenici na što lakši i ekonomičniji način stiču znanja, veštine i navike i psihofizički se razvijaju. Nastavne metode su naučno i iskustveno provereni i dokazani načini uspešne i efikasne komunikacije između nastavnika i učenika u procesu usvajanja znanja i veština, razvijanja sposobnosti i kompetencija i podsticanja svih ostalih potencijala za razvijanje ličnosti u procesu poučavanja i učenja (Duh i Zupančič, 2011). Važnost komunikacijskih procesa u nastavi naglasili su i mnogi drugi autori (Bežen i sar. 1991; Bognar i Matijević, 2005; Poljak, 1984; Tomić, 2003). Nastavne metode odnose se i na rad nastavnika i na rad učenika i usmerene su na uspostavljanje dobre komunikacije u nastavi i na slanje, kodiranje, dekodiranje i struktuiranje informacija u procesu učenja. U određenim situacijama su više vezane za aktivnost nastavnika, a u nekim situacijama više su usmerene

na učenika, ali uvek u cilju usvajanja znanja, spretnosti, navika, podsticanja stvaralaštva i kreativnih sklonosti i sposobnosti kod dece. U okviru nastavnog procesa, to je oblik u kome se obrazovni sadržaj preobražava u svesti učenika i utiče na njihovu ličnost.

U nemačkoj literaturi izraz *metoda* označava obrazac za aranžiranje raznovrsnih situacija za učenje. To aranžiranje podrazumeva situacije u kojima se definišu odnosi i međusobni uticaji obrazovne okoline i subjekata koji uče (Bonz, 2009, prema: Matijević i Radanović, 2011: 112). To znači da se u nastavi moraju koristiti određene strategije koje podrazumevaju način postizanja cilja, određeni plan, ponašanje glavnih subjekata nastave, utvrđivanje dugoročnih ciljeva i načina njihovog ostvarivanja (*Hrvatski enciklopedijski rječnik*, 2003: 1244). Pojedini autori razlikuju pojmove strategije, metode i postupci (Bognar i Matijević, 2005: 287–289) gde je pojam strategije šire shvaćen od metode, a metoda kao šiti pojam od postupka. Strategije obuhvataju metode i postupke, odnosno načine aktiviranja učesnika vaspitno-obrazovnog procesa na ostvarivanju zadataka vaspitanja i obrazovanja. Metode označavaju načine aktiviranja, odnosno oblike komunikacije subjekta, tj. učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Postupci su temeljno razrađeni načini aktiviranja subjekta i u svakoj metodi može se zapaziti više različitih postupaka.

Nastavna metoda može se odrediti i kao sredstvo i način rada nastavnika koji teži ostvarivanju cilja. U didaktičkom smislu, metode moraju biti prilagođene cilju, sadržaju i učesnicima nastavnog procesa, tj. moraju biti primerene učeniku. Nemački didaktičar Terhart (2000) smatra da metode zajedno sa ostalim komponentama nastave, u isto vreme treba da omoguće najbolje puteve ka ostvarivanju nastavnih ciljeva, da daju optimalne efekte i uspostavljaju međusobnu interakciju učesnika. O oblicima interakcije pisao je Winkel (Winkel, 1978, prema: Terhart, 2000: 31) koji izdvaja pet faktora koji čine nastavu: nastavnik, timski učitelj, učenik, vršnjak i nastavni predmet, među kojima postoji interakcija. Prema njegovom mišljenju u nastavi postoji *dvostruka interakcija* (učenik – predmet): programirana nastava, školski rad, domaći zadaci; *trostruka interakcija* (učenik – predmet – vršnjak): grupni rad, rad u malim grupama, rad u paru, simulativni postupci kao, na primer, umetničke i sportske igre; *četvorostruka interakcija* (nastavnik – učenik – predmet – vršnjak): nastavnikovo izlaganje, učenikovo izlaganje, razvojni nastavni razgovor, slobodan razgovor, diskusija, okrugli sto, debata, eksperiment; i *petostruka interakcija* (nastavnik – timski učitelj – učenik – predmet – vršnjak): timska nastava.

Iako se kaže da je metod način, Đorđević (2000) pravi razliku između ova dva termina zato što metoda podrazumeva i obuhvata unapred smišljen postupak radi njegove primene u nizu sličnih slučajeva. Metoda je povezana i sa pojmom plana, podrazumeva

moćnost ponovne primene, planiranje i usmerenost ka cilju. U pojmu metode sadrži se i logičko mišljenje i planski sistematski postupak, pa se u tom smislu govori o planom utvrđenom postupku („metodički postupak“), za razliku od neplanskog i nesistematskog postupka. Delatnost nastavnika usmerena na saopštavanje nastavnih sadržaja sama po sebi ne određuje i njihovo usvajanje od strane učenika. Zbog toga se u nastavnim metodama uvek imaju u vidu uzajamne delatnosti učenika i nastavnika u procesu nastave: način rada nastavnika usmeren je na saopštavanje nastavnih sadržaja i način saznanje aktivnosti i njihovo usvajanje od strane učenika. Prema tome, jedan od bitnih problema rada nastavnika jeste da odabere i primeni adekvatne postupke koji će podsticati određene procese saznavanja i učenja. Nastavne metode određuju *kako* treba da teče nastavni proces i *koje* i *kakve* aktivnosti bi trebalo da ispunjavaju učenici i nastavnici. Nastavne metode govore o načinima ostvarivanja planiranih ciljeva i zadataka obrazovanja, ukazujući kako to treba raditi u okviru nastavnih predmeta i nivoa i oblika didaktičkog rada.

Nastavne metode nekada ne podležu samo logičkim zahtevima već imaju i svoje psihološke osnove. Izbor i njihova primena zavisi i od uzrasnih i drugih psiholoških uslova i mogućnosti usvajanja znanja u kojima se odvija nastavni proces. Svaka nastavna metoda i postupak imaju specifičnu psihološku strukturu i nastavnik treba da vodi računa o psihološkim momentima određene nastavne situacije. To omogućava da se odaberu najuspešnije metode i postupci i na taj način obezbede mogućnosti za što potpuniji razvitak učenika.

Nastava likovne kulture koristi nastavne metode i oblike rada koji pridonose ostvarivanju ciljeva i zadataka likovnog vaspitanja i obrazovanja, na osnovu utvrđenog plana i programa. Dosadašnja iskustva su pokazala da nastavnici uglavnom koriste opšte metode rada koje proizilaze iz opšte didaktike, a manje koriste specifične likovne metode. U istorijskom pogledu, bilo je mnogo metoda u okviru nastave likovne kulture. Neke metode nisu aktivirale učenike da samostalno rešavaju likovne problem, nisu poštovalle individualne karakteristike učenika i nisu razvijale kreativnost i originalnost. To su bile stigmografska metoda, metoda precrtavanja, crtanja po diktatu, po šemi itd. Prilikom temeljne reforme školskog sistema, 1958. godine, te metode su izgubile pedagošku vrednost i prihvaćene su nove, koje aktiviraju učenika. Nastavne metode su važan deo nastave likovne kulture jer pokazuju na koji će način nastavnik dovesti učenike do krajnjeg nastavnog cilja. Stoga je značajno objasniti opšte metode i oblike rada, ali i one specifične koje se koriste u savremenoj nastavi likovne kulture a odnose se na posmatranje umetničkog dela.

### 6.1. Opšte metode u nastavi likovne kulture

Pregled literature (Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; Duh i Zupančić, 2011; Grgurić i Jakubin, 1996; Karlavaris, 1991; Roca, 1981) dozvoljava da se u nastavi likovne kulture može govoriti o opštim nastavnim metodama, ali i o specifičnim zbog prirode samog predmeta. Prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela i uspostavljanja komunikacije mogu se izdvojiti sledeće opšte nastavne metode:

*Metoda demonstracije* predstavlja jednu od najčešćih metoda u nastavi likovne kulture i podrazumeva pokazivanje svega onoga što se može doživeti čulima, odnosno putem vizuelne i taktilne percepcije. Bez čulnih nadražaja nema ni predstava. U procesu vaspitanja i obrazovanja ova metoda se najviše upotrebljava za demonstraciju aktivnosti kao što su pokazivanje brojnih likovnih tehnika i upotreba sredstava i materijala, za prenošenje estetskih poruka, za pokazivanje estetskih i neestetskih predmeta, za pokazivanje likovnih radova dece kao i radova odraslih umetnika (umetnička dela).

Opažanje je osnovni izvor saznanja kod metode demonstracije, a upravo je opažanje osnova prilikom posmatranja umetničkog dela. Zato je važno da se ovom opštom metodom kod učenika razvija sposobnost opažanja, zapažanja, mašta, kreativnost i likovno mišljenje. Proces likovnog vaspitanja temelji se na aktivnom posmatranju koje je usmereno na razvijanje sposobnosti učenika, njihovih interesovanja i želje za posmatranje likovnih pojava i umetničkih dela sa namerom da ih bolje razumeju, uvažavaju i estetski dožive. Kao kod procesa likovnog izražavanja dece tako i kod aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela trebalo bi kod njih pokrenuti početno interesovanje za likovne pojave, za njihovo analiziranje kao i pokretanje emocionalnog, vizuelnog i intelektualnog doživljaja, posle čega bi došlo do konačnog vrednovanja, prosuđivanja, kritičkog mišljenja i uvažavanja umetnosti. Aktivno posmatranje na početku vodi nastavnik zajedno sa učenicima gde im dopušta da sami opisuju posmatrano delo, pri čemu će na kraju zajedno dolaziti do raznih zaključaka. Umetničko delo uvek ima više načina da se drugačije interpretira i doživi. Zависи uvek i od same prirode deteta, od njegovog senzibiliteta i likovne osetljivosti, prethodnog iskustva, ali se uvek polazi od onoga šta dete vidi.

Posmatranje koje je nužno vezano za metodu demonstracije prilikom posmatranja umetničkog dela u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu se suštinski razlikuje od posmatranja u drugim nastavnim predmetima. Pojedini autori (Berce-Golob, 1993: 101) smatraju da nije neophodno da učenici kod posmatranja umetničkog dela dobiju potpuna saznanja o likovnoj pojavi; važno je da je pojava kod njih probudila interesovanje



u postavljanju pitanja na koja žele da dobiju odgovor. Metoda demonstracije je veoma važna prilikom posmatranja umetničkog dela i u kombinaciji sa specifičnim metodama koje aktiviraju zapažanja likovnih pojava, elementa, principa u procesu likovnog vaspitanja i obrazovanja, igra veoma važnu ulogu. Međutim, Berce-Golob ukazuje na to da se uz ovu metodu pojavljuju i mnoga pitanja na koja je teško dati tačan odgovor, a vezana su za dečje likovno kreativno izražavanje. Ona, na primer, postavlja pitanje: do koje mere i na kakav način se mogu demonstrirati likovno teorijske zakonitosti i likovne tehnike, a da se pritom deca ne opterećuju i da se od njih ne traže gotova likovna rešenja? Kada možemo da upotrebimo dečji likovni rad kao nastavno sredstvo? Da li smemo da pokazujemo izražajne, ekspresivne, čulne i intelektualne aktivnosti i pre početka dečjeg likovnog izražavanja? Može se pretpostaviti da kod metode demonstracije treba naći pravu meru koju bi trebalo prilagoditi i učenikovom psihofizičkom razvoju, a i samom nastavniku.

*Metoda razgovora* jeste metoda koja se koristi sa učenicima prilikom posmatranja umetničkog dela. Takođe igra veoma važnu ulogu, jer se tako uspostavlja višestrana komunikacija – prvo sa umetničkim delom, zatim sa nastavnikom i na kraju sa samim učenicima između sebe. Upotrebljivost metode razgovora prilikom posmatranja umetničkog dela u nastavi likovne kulture pokazuje se time da se učenici osposobljavaju da umeju i znaju da iskažu svoje impresije, da kažu svoje viđenje ne samo onog što vide i dožive u remek delima umetničke baštine već da se uče da kažu nešto i o svom radu. Taj cilj se postiže kombinacijom različitih metoda, ali je metoda razgovora najznačajnija.

U procesu likovnog obrazovanja i vaspitanja, naročito u uvodnom delu časa, upotrebljava se *metoda objašnjavanja i razlaganja*. Osim u početku nastavne jedinice, kada je učeniku potrebno objasniti likovni problem, likovni zadatak i likovnu tehniku, ova metoda je značajna i prilikom posmatranja umetničkog dela da bi se razjasnile i objasnile izvesne nedoumice na slici, ono što učenicima na prvi pogled nije jasno ili nemaju određeno znanje i iskustvo, kao na primer, nepoznati predmet sa slike, neobična odeća, apstraktne forme koje mogu učenika da zbune itd.

*Metoda crtanja i pisanja* se u nastavi likovne kulture upotrebljava kada želimo detaljno da predstavimo i jasno objasnimo likovno teorijske i druge likovne zakonitosti prilikom posmatranja umetničkog dela. Na primer, kada prilikom posmatranja umetničkog dela nastavnik želi posebno da istakne deo slike, on to može da prikaže crtežom. Metoda pisanja se koristi kada hoćemo da zabeležimo na tabli ono što su učenici posebno izdvojili dok su posmatrali umetničko delo, ili kada skrećemo pažnju na to šta treba da gledaju, a osnovna pitanja prilikom posmatranja se zapisuju na tabli. Isto tako, ova metoda može se

koristiti kada nastavnik traži od učenika da ostave zapis u svesci o svojim impresijama i ličnom doživljaju. Osim na času likovne kulture, metoda pisanja se najpre može iskoristiti na času maternjeg jezika prilikom pisanja eseja ili priče o tome šta su videli i kako su umetničko delo doživeli, bilo da su ga posmatrali u učionici ili u muzeju i galeriji. Time se postiže i dobra korelacija sa ostalim predmetima i tematsko planiranje. Jedan od ciljeva umetničkog obrazovanja i likovnog vaspitanja je da se učenici osposobe da o likovnom radu znaju nešto da kažu ili napišu.

Pored ovih proverenih opštih nastavnih metoda u nastavi likovne kulture se nastoji da se osmisle posebne, specifične metode kojima će se podsticati razvoj likovne senzibilnosti. Zato su pojedini autori (Karlavaris, 1987, 1991; Roca, 1981; Ružić, 1959) u drugoj polovini dvadesetog veka pokušali da osmisle brojne metode koje proizilaze iz specifičnosti likovnog vaspitanja i obrazovanja. Specifičnost se ogleda u estetskoj komunikaciji, kreativnom procesu, kompleksnosti likovne kulture, individualnost likovnih aktivnosti. Radi se o tome da se opštim metodama u nastavi likovne kulture postiže pre svega obrazovna dimenzija, ali ona nije dovoljna za podsticanje posmatranja i doživljavanja umetničkog dela tako da se tek u sadejstvu sa specifičnim metodama može govoriti da će cilj u nastavi likovne kulture biti kompletno ostvaren.

## **6.2. Specifične metode u nastavi likovne kulture**

Specifične nastavne metode u nastavi likovne kulture predstavljaju način rada i skup metoda koje se koriste u rešavanju određenih zadataka, u usvajanju znanja, veština i navika u svrhu što bržeg postizanja krajnjeg nastavnog cilja. Specifične nastavne metode likovne kulture proizilaze iz osnovnih obeležja estetskog fenomena u didaktičkim procesima. U likovnoj kulturi nastavnici planiraju i koriste metode rada koje su prikladne za postizanje posebnih ciljeva nastave likovne kulture.

U metodici likovnog vaspitanja i obrazovanja, na teritoriji bivše Jugoslavije, najpre je Bogomil Karlavaris (1986, 1987, 1991) u svojoj naučnoj raspravi ukazao na postojanje specifičnih metoda u nastavi likovne kulture. U početku svojih istraživanja Karlavaris (1986) je prvo govorio o opštim didaktičkim metodama i njihovoj primeni u nastavi likovne kulture, ali već godinu dana kasnije promišljeno predlaže specifične likovne metode. Uglavnom se oslanjao na literaturu i likovnu didaktiku nemačkog govornog područja. Upravo tih godina se zaokružuje i pregled opisivanja različitih metoda u nastavi likovne kulture koje su dostupne u međunarodnoj literaturi. U to vreme didaktika i metodika nastave likovne kulture počinju intenzivnije da se razvijaju.

Karlavaris je u početku naglašavao harmonizaciju nastavnih metoda s karakterom nastave likovne kulture i isticao je da „još uvek nismo razradili specifičnu metodu koja bi odgovarala karakteru nastave likovne kulture“ (Karlavaris, 1975: 75). Tek nekoliko godina kasnije (1978) naglasio je razliku između metoda koje se koriste u određivanju sadržaja iz istorije likovne kulture i u procenjivanju umetničkih dela i metoda koje se koriste za vreme praktične nastave. Definisao je nastavne metode u nastavi likovne kulture kao: „(1) specifičnost estetske komunikacije, (2) specifičnost kreativnih procesa (u stvaranju i primanju), (3) složenost likovnih pojava, funkcija i procesa i (4) pojedinačna subjektivna karakteristika likovnih fenomena” (Karlavaris, 1987: 181). On pronalazi posebne metode koje bi trebalo da se koriste u nastavi likovne kulture, kako bi se odgovorilo na zahteve specifičnosti likovnog izražavanja i potrebe učenika. Karlavaris (1991: 127–130) objašnjava sledeće specifične metode: (1) *metoda likovno estetske komunikacije*, koja u nastavnoj komunikaciji daje prednost estetskoj komunikaciji sa svim njenim specifičnostima. U okviru ove globalne metode, mogu se diferencirati još dve posebne i to: metoda estetskog kultivisanja i metoda umnožavanja i elaboriranja senzibiliteta. (2) *metoda istraživanja* podrazumeva kreativnu aktivnost učenika na likovnom planu. U tom smislu ova metoda polazi od zakonitosti razvoja kreativnosti i svoj uticaj na nastavni proces prilagođava tim zakonitostima. Neprimeren je ovoj metodi autoritaran odnos, vršenje pritiska na učenike da se povinuju jednom modelu rada, da budu poslušni da sve elemente likovne aktivnosti dobiju unapred i sl. To je metoda premeštanja alternativa i metoda indirektnih poticaja. Iz ove globalne metode mogu se izdvojiti dve posebne i to: metoda transponovanja i metoda posrednih stimulansa. (3) *metoda kompleksnosti* ukazuje da se u procesu likovnih aktivnosti ne može ići jednosmerno, samo racionalno, isključivo na samo jedan likovni problem i jedno likovno rešenje, jer se u kreativnim procesima ne može sve predvideti, regulisati i ograničiti. U samom pedagoškom radu neprekidno se smenjuju različiti podsticaji i globalne likovne celine, koje se, u dinamici rada, menjaju i transformišu u nove vrednosti. To je metoda prožimanja i razmena uticaja. U ovu grupu mogu se ubrojati i sledeće metode: metodu preplitanja i metodu naizmernih uticaja. (4) *metoda autonomnih postupaka*, polazi od pretpostavke da je likovni razvoj individualan i da za svaku individualnost treba izabrati poseban postupak primeren ritmu i specifičnostima njegovog razvoja. Zbog toga ova metoda izgleda nekoherentna, jer pretpostavlja da se na jednom času uporedo primenjuje više različitih postupaka, što je u osnovi tačno, ali i ti različiti postupci mogu se svesti pod zajedničku karakteristiku

autonomnosti uticaja. U okviru ove metode moguće je izdvojiti dve i to: metodu alternativa i varijanti i metodu osveščivanja likovnog senzibiliteta.

Grgurić i Jakubin (1996: 102) donose slične zaključke smatrajući da je potrebno primenjivati veći broj likovno-kreativnih metoda radi šireg izbora likovne aktivnosti i učenikovog slobodnog izbora. Nastavne metode se u nastavnom procesu međusobno povezuju i istovremeno se primenjuje više nastavnih metoda što likovno vaspitanje čini dinamičnijim i kreativnijim. To su: analitička metoda, metoda likovnog scenarija, metoda razgovora, metoda demonstracije, metoda rada sa tekstom, metoda usmenog izlaganja (pripovedanje, opisivanje sa naglaskom na likovnost, razlaganje likovne strukture, tumačenje likovnih problema), građenje likovnim elementima, kombinovanje, variranje, razlaganje. Drugi autori (Roca, 1981; Babić, 1978) uglavnom se oslanjaju na opšte metode. S obzirom na specifičnost nastave likovnog vaspitanja Roca je smatrao da je svaka nastavna metoda najčešće povezana sa još jednom ili više nastavnih metoda na istom nastavnom času likovnog vaspitanja (Roca, 1981: 26). Babić za posmatranje umetničkog dela najpre predlaže usmeno objašnjavanje, rasprave i demonstraciju (Babić, 1978: 4). Kao dodatak opštim metodama Tanay (1989) navodi metode nastave likovne kulture smatrajući da zbog specifičnih zadataka nastave likovne kulture svaka navedena metoda obavlja funkciju kreativne interpretacije sadržaja i nastavnih oblika.

U savremenoj slovenačkoj literatura detaljno se opisuju opšte i specifične metode u nastavi likovne kulture (Duh i Vrlič, 2003; Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011). Duh i Vrlič (2003: 85–86) govore o metodama koje proizilaze iz specifičnosti estetske komunikacije, a to su metoda estetskog kultivisanja i metoda širenja i elaboracija likovne osetljivosti i one se razlikuju od društvene i naučne komunikacije. Razlika se uočava kod prenosa emocionalno-estetske poruke i kultivisanja svesti kod primaoca tih poruka kao i kod ostvarivanja njegove osetljivosti za likovne strukture, što i jeste sadržaj didaktičke komunikacije u procesu likovnog vaspitanja. Suština ove dve metode je da nastavnik usmerava prenos emocionalno-estetske poruke tako da kultiviše svest učenika koji treba da poštuju jedni druge i da su tolerantni prema drugačijim i različitim likovnim rešenjima. Nastavnik uzima u obzir činjenicu da svi učenici ne doživljavaju i ne vrednuju svet koji ih okružuje na isti način, tako da se isto dešava i sa posmatranjem umetničkog dela gde je moguće postojanje različitog estetskog doživljaja i vrednovanja. O metodi estetskog transfera, kao savremenoj specifičnoj metodi u nastavi likovne kulture posebno govore u jednoj svojoj studiji Duh i Zupančič (2011). Zatim, Zupančič (2006) takođe navodi postojanje još jedne savremene metode i smatra da ideja, koja se materijalizuje na način

moderne umetnosti, izaziva reakcije te tada se može govoriti o nastavi konceptualne umetnosti.

U svetskoj literaturi o specifičnim metodama počelo se govoriti tek posle šezdesetih godina prošlog veka. Nemački likovni pedagog i didaktičar Oto (Gunter Otto) smatrao je da unutar nastave likovne kulture postoje razlike u mišljenju kada je likovna pedagogija u pitanju. On je odredio tri grupe: (1) grupu autora koji pišu o dečjoj umetnosti, arhetipu duše, geniju od deteta, (2) grupu autora koji potiču od formalne umetničke strane i koji pišu o tome kako se uči stvaranje, igranje s načinima izražavanja, (3) grupu autora koji se bave problemima rada u razredu, problemima savremene umetnosti, analize i metoda (Otto 1962, prema: Duh i Zupančič, 2011). On je koristio likovne zadatke da bi objasnio kako metode nastave likovne kulture moraju biti u skladu s likovnim zadatkom, uzrastom učenika, temom i motivom. O specifičnim metodama govorio je i Haining Peter (Heining, 1969, prema: Duh, 2004) koji ih svrstava u dve grupe: (1) metode koje su vezane za likovnu praksu učenika i (2) metode posmatranja umetničkih dela.

### **6.3. Specifične metode prilikom posmatranja umetničkog dela i razvoj likovne aprecijacije**

Za što uspešnju realizaciju sadržaja u nastavi likovne kulture, koja pored samostalnog likovnog izražavanja neguje i likovnu aprecijaciju, vrlo je važno koje metode i sredstva nastavnik koristi. Pitanje izbora pristupa, metoda i načina kako komunicirati s umetničkim delom takođe je aktuelna i zaokuplja mnoge autore. Može se postaviti pitanje: Kako tu komunikaciju pokrenuti i poboljšati? Deca mlađeg školskog uzrasta su po prirodi svog razvoja vrlo radoznala i sa njima je moguće uspostaviti komunikaciju prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. Percepcija umetničkog dela je uslov za razvijanje likovne aprecijacije, a u većoj ili manjoj meri imaju je svi učenici. Sistematično usmeravanje pažnje učenika na konkretne elemente i strukture likovnog dela mogu dovesti do sve suptilnije likovne percepcije. Aktiviranjem suptilne percepcije može doći do kvalitetne recepcije i doživljavanja umetničkih dela što je stvar učenja i vežbe. U nastavi likovne kulture potrebno je uspostaviti takav način opažanja i doživljavanja slika koji će učenicima biti interesantan i zanimljiv, čime se uspostavlja kvalitetan uslov za uspešno razvijanje likovno aprecijativnih sposobnosti.

Prilikom posmatranja umetničkog dela nastavnici treba da budu svesni da različiti učenici na isto umetničko delo različito reaguju, a svaki od njih može iskazati svoju

reakciju na isto delo na više od jednog načina. U literaturi (Arts Education, 1996) se ističu tri načina reakcije: (1) emotivna reakcija koja je na emocionalnom nivou i teži da kod posmatrača podstakne čulnu reakciju na umetničko delo; (2) reakcija na asocijativnom nivou odnosi se na asocijacije koje se kod promatrača javljaju kod umetničkog dela i (3) reakcija na formalnom intelektualnom nivou odnosi se na reakcije koje se javljaju kod posmatrača preko formalne analize i interpretacije umetničkog dela

Opažanje i prihvatanje umetničkih dela, a time razvijanje likovne aprecijacije, prolazi kroz više faza, koje pojedini autori interpretiraju na različite načine. Ispitivanje metoda likovne aprecijacije i likovne kritike otkriva da se metode na kojima su radili Edmund Feldman (Edmund Burke Feldman), Ralf Smit (Ralpf A. Smith), Teri Baret (Terry Barrett) i Džen Mitler (Gene Mittler) bave individualnim subjektivnim poimanjem nakon prvobitnog, objektivnog pregleda umetničkog dela, a sve u cilju postizanja objektivnije, stručnije procene, suzdržavanjem od subjektivnog suda do samog kraja procesa (Seabolt, 1997: 146). Ovo su analitičke, lingvističke metode razmišljanja koje u prvi plan stavljaju moć razumevanja, pa onda opažanja. Zagovornici objektivne metode zaključuju da je procena validna samo ako je zasnovana na stručnom sudu.

Druge metode prilikom posmatranja umetničkog dela, na kojima su radili Lankford (Louis Lankford), Kejlin (Eugen Kealin), Hamblen (Karen A. Hamblen), Johansen (Per Johansen), Klemenc (Robert Klements), Kromer (Jim Cromer) i Anderson (Tom Anderson) se bave istovremeno objektivnim opisom i subjektivnim poimanjem ili traže perceptivnu reakciju na umetničko delo, pre nego što tu reakciju obogate i potkrepe opštim informacijama (Seabolt, 1997: 146). Tom Anderson (1988: 29) objašnjava da likovna kritika nastaje onda kada se subjektivni osećaj, životna iskustva i perceptivne informacije savršeno uklope, a uklapanje će se desiti ako nema ograničenja prilikom posmatranja i reagovanja na umetničko delo. On tvrdi da treba dozvoliti prve, subjektivne procene umetničkog dela, jer povećavaju kod posmatrača potrebu za daljom percepcijom prema slici koju posmatraju.

Edmund Feldman (1970) je predložio model analize i kritike umetničkog rada koji je kasnije usvojen i modifikovan od mnogih istraživača i danas je prihvaćen kao standard u analizi umetničkog dela u mnogim školama. Ovaj profesor umetnosti na Univerzitetu u Džordžiji razvio je jednostavan metod likovne kritike koji se sastoji od četiri koraka da bi se umetničko delo posmatralo, doživelo i estetski analiziralo i da bi se na kraju dao jedan estetski sud (Feldman, 1994). Ovakava način rada, odnosno metod posebno je pogodan za učenike čiji predmeti zahtevaju objektivno, vertikalno razmišljanje.

Za ove učenike, pristup kritike i analize umetničkog dela koji je subjektivniji i vezan za intuiciju krši ustanovljene obrasce razmišljanja, koji su zasnovani isključivo na činjenicama. Pošto nije upoznat sa umetnošću, učenik smatra da je nemoguće odgovoriti na pitanje: „Kako vam se čini ovo umetničko delo?“ Zato je Feldmanov prvi korak *opisivanje*. Ova prva faza zahteva od učenika-posmatrača da opiše umetničko delo na osnovu onoga što vidi. To podrazumeva boje, linije, teksturu, oblik i prostor, ali, osim toga, i naslov, autora, vreme nastanka dela, veličinu, temu, sadržinu, korišćeni materijal kao i sam način predstavljanja. Smernice za prvi korak su: Šta vidite? Postoji li nešto što prepoznajete na umetničkom delu? Pokušajte da otkrijete i uočite što više elemenata na slici? Razmišljajte kao detektiv.

Drugi korak je *analitička obrada* gde učenici koji posmatraju umetničko delo treba da analiziraju kako su ti delovi koji se uočavaju i vide organizovani i u kakvom su odnosu, kako je umetnik postavio likovne elemente. Formalni principi umetnosti su ravnoteža, pokret, kontrast, jedinstvo, proporcija i ritam a takođe učestvuju u komponovanju i organizaciji umetničkog dela. Dakle, uočavaju se elementi, principi i tehnike koje umetnici koriste, pa se navedeni elementi upoređuju i suprotstavljaju. On predlaže sledeća pitanja koja treba postaviti: Da li je slika uravnotežena, skladna? Da li je simetrična ili asimetrična? Da li prepoznajete neki motiv, predložak, element koji se ponavlja na slici? Šta je umetnik koristio da bi ostvario taj efekat? Celina, odnosno jedinstvo tih elemenata predstavlja osećaj da je slika dobro komponovana. Da li posmatrana slika stvara takav utisak? Gde je fokus dela. Šta je ključno na slici? itd.

Treći korak je *interpretacija* gde učenici treba da otkriju značenje slike na osnovu deskripcije i analize. Uvek treba koristiti ono što se već zna o delu što će da podrži stav prilikom interpretacije. Prihvatljiva su višestruka značenja ako su potkrepljene činjenicama i dokazima i one koje objašnjavaju sve komponente dela. Razmatraju se i ispituju mogući ciljevi, teme i razlozi zašto je rad nastao. Na primer, mogu se postaviti sledeća pitanja: Šta ovo znači, o čemu se ovde zapravo radi, o čemu govori ovo umetničko delo? Kakvo osećanje ili raspoloženje je prikazano na ovom delu (veselo, tužno, tragično, komično, dramatično)? Koje su ideje, koncept i značenje ovog dela? Da li je korišćena alegorija (nešto što ilustruje dublje značenje), simbol (asocira ili podseća na nešto drugo), znak (nešto što predstavlja neki pojam). Kada ste sagledali sve informacije o ovom delu i pogledali ga iz više uglova, da li se promenio vaš stav od početka?

Poslednji korak je *rasuđivanje, evaluacija* gde učenici treba da odrede značajnost ili vrednost umetničkog dela. Učenik pokazuju ono što je naučio dajući lično mišljenje o

umetničkom radu koji je posmatrao. Ovde treba ukazati na to da treba izbeći odgovor da li nam se delo sviđa ili ne već da li je dobro, značajno, vredno ili loše, površno, trivijalno ili nedostojno suda. Sud je bolje gledati kao način pronalaženja vrednosti, nego kao odluku da li je nešto dobro ili loše. Moguća pitanja su: Koji deo umetničkog dela vam je pomogao da odlučite da li je dobro ili loše? Da li je delo dobro zbog svog značenja, teme, sadržaja, poruke ili likovnosti (boje, oblika, linija)? Koriste se neki pristupi koji su izvedeni iz tradicionalnih teorija umetnosti, kao što su mimetički – umetnost je imitacija sveta, ekspresionistički – umetnost ispoljava emocije, pragmatički – umetnost stremi ka praktičnom završetku, formalni – umetnost je značajan sklop čulnih elemenata (Feldman, 1973).

Feldmanov metod pruža savršen okvir za razvitak umeća kritičkog mišljenja u umetnosti i posebno je koristan za poučavanje učenika koji su na mlađem školskom uzrastu, ali i za studente koji studiraju prirodne nauke koje nisu povezane sa umetnošću kako da inteligentno razgovaraju o istoj. Feldmanov prvi korak, deskripcija, upućuje posmatrača da objektivno nabroji vizuelne činjenice, pritom izbegavajući pretpostavke. Ovaj korak pomaže posmatraču da proceni šta je poznato i da utvrdi šta je nepoznato. Drugi korak, analiza, ili proširena deskripcija, proučava vezu između već utvrđenih vizuelnih činjenica. Sledeći korak je interpretacija. Tada Feldman dozvoljava posmatraču da postavlja pretpostavke, otkriva značenje, postavlja hipoteze, nalazi nove veze neotkrivene u drugom koraku. Osnova interpretacije leži u objektivnom posmatranju. Četvrti i poslednji korak Feldmanovog metoda je procena ili sud, gde posmatrač formira stručnu procenu na osnovu podataka prikupljenih u prethodna tri koraka (Seabolt, 1997).

Dakle, Feldmanovo metod posmatranja umetničkog dela započinje sa sistematičnom raspravom o konkretnim i vidljivim idejama u umetničkom delu, zatim se kreće s jedne faze na drugu, a završava apstraktnim pojmovima koji podstiču učenika posmatrača na doživljavanje odnosno evaluaciju razmatranih sadržaja.

Jedna grupa autora (Anderson, 1988; Clark, 1960; Feldman, 1973; Jones, 1986, prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012: 647) je u obrazovnom programu za opažanje umetničkih dela u radu sa srednjoškolcima predložila sedam faza, odnosno koraka prilikom aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. To su: (1) priprema za opažanje; (2) prvi utisak koji učenicima daje mogućnost da otkriju prve spontane reakcije pri umetničkom delu; (3) opisi koji se prikazuju kao jednostavni opisi; (4) analiza gde učenici pokušavaju da utvrde šta je umetnik stvorio kako bi postigao određene efekte; (5) interpretacija gde se perspektive učenika, asocijacije i iskustva susreću s dokazima o



umetničkom delu; (6) informacije iz pozadine gde je potrebno učenike podsticati da nađu što više informacija o delu i umetniku; (7) poučno mišljenje koje je najviša reflektivna aktivnost u kojoj učenici dolaze do nekih zaključaka o delu (Arts Education, 1996).

Sličan metodološki model predložio je i Ajzner (Eisner, 1972) koji razlikuje šest *dimenzija* za posmatranje i raspravu o umetničkom delu. Prva Ajznerova dimenzija uključuje *iskustvenu dimenziju* koja se odnosi na to kako umetničko delo utiče na posmatrača. Dakle, istražuje se delovanje umetničkog dela na posmatrača. Sledeća, *formalna dimenzija zahteva* od posmatrača da se usredsredi na vizuelne elemente umetnosti (boju, teksturu, liniju itd.) i principe kompozicije (simetrija, asimetrija, ravnoteža, dominacija itd.). Zatim slede simbolički *model* i *tematska dimenzija gde* posmatrač analizira i pokušava da razume kodirano značenje i temu unutar umetničkog dela. Peta kategorija je *materijalna dimenzija* koja pretpostavlja ispitivanje likovnih materijala, alata i medija i ograničenja koja imaju, dok poslednja – *kontekstualna dimenzija* – pretpostavlja ispitivanje konteksta.

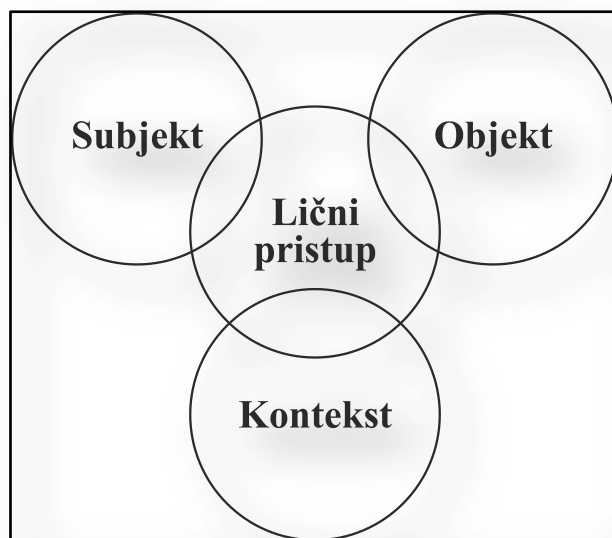
Ajznerov model je kasnije uticao na Brudijev (Broudy, 1988, prema: Hickman, 1994: 48) model za „estetsko skeniranje“. Brudi je pronašao četiri svojstva umetničkog dela koja bi mogla da imaju ekspresivno i tehničko svojstvo. Brudijeve smernice prema kritici umetnosti su otkrile ono što je on nazvao „istorijskim“, „okrepljujućim“ i „pravosudnim“ razmatranjem. Istorijski faktor se odnosi na povezivanje prirode rada umetnika i konteksta u kojem je delo nastalo. *Okrepljujući* (zabavan) faktor uključuje razumevanje i povezivanje maštovitosti koju je umetnik izrazio u datom radu; ovo pokazuje da posmatrač mora imati pogodan estetski rečnik prilikom izlaganja. *Pravosudni* aspekt Brudijevog pristupa kritici umetnosti uključuje poređenje umetničkog dela nakon pregleda drugih, verovatno sličnih, radova, koristeći kriterijume „formalna izvrsnost, istina i značaj“ (Hickman, 1994).

Generalno, ovi pristupi kritici umetnosti u obrazovanju teže da naglase važnost predmeta umetnosti i sam čin posmatranja umetničkog dela od strane učenika kao kritičara (ili estetičara). Rad Rod Tejlora (Rod Taylor) nudi nešto drugačiji pristup u ovom pogledu. Tejlor (1986, 1988, 1992 prema: Hickman, 1994) je dosta uradio kako bi promovisao kritiku u umetničkom obrazovanju, i objavio je nekoliko publikacija koje proizilaze iz njegovog rada u Viganu (Wigan, Engleska). On smatra da postoje četiri fundamentalna stanovišta pomoću kojih se posmatrač može približiti umetničkim delima: sadržina, forma, proces i način. Takođe, Tejlor je sastavio četiri pitanja koja bi mogla da obezbede početne tačke u ove četiri oblasti. To su: (1) sadržina – o čemu je rad, o čemu se u umetničkom

delu radi? (2) forma – kako se rad odvijao, kako je umetničko delo organizovano? (3) proces – koje materijale i tehnike je umetnik koristio? (4) način – kako ovaj rad utiče na tebe? Ponekad se možda može učiniti da je Tejlorov pristup manje okrenut ka disciplini od Feldmanovog, Ajznerovog ili Brodijevog, i da više pažnje obraća na afektivne odgovore. Emocionalni odgovor na umetnički rad se nekad posmatra kao da ima malu obrazovnu vrednost. Međutim, ako ćemo posmatrati učenike kao individue, onda treba uzeti u obzir njihove prve reakcije na umetnost odraslih što znači da emocionalna reakcija takođe ima važnu ulogu prilikom posmatranja umetničkog dela.

Na sličan način su muzejski i galerijski pedagozi Čarman, Rouz i Vilson (Charman *et al.* 2006, prema: Irwin, 2008: 48–49) ponudili zanimljiv model koji ohrabruje i podstiče estetsko učenje dece kroz posmatranje i doživljavanje umetničkih dela. Model posmatranja umetničkih dela nazvan je: *Ways In*, a razvijen je još devedesetih godina dvadesetog veka u *Tate Liverpool* galeriji. Shvatajući važnost kreativnosti u „mišljenju i stvaranju“, model ističe četiri pristupa kako bi se kod promatrača razvila dubina estetskog iskustva nužna u razumevanju i interpretaciji umetničkog dela.

U grafičkom prikazu (Slika 3) ovog modela, u središnjem delu je lik posmatrača, jer se lično prosuđivanje smatra nužnim za uspešnost ovog pristupa poučavanja. Ovaj model dalje pretpostavlja: *lični pristup* (posmatranje i socijalno iskustvo koje posmatrač donosi u interpretacijsko iskustvo); *pristup objektu* (analizira se boja, oblik, površina, tekstura, prostor, materijali, vreme koje se prikazuje u umetničkom delu); *pristup subjektu* (određuje se opseg, poruka, naslov, žanr i tema umetničkog dela); *pristup kontekstu* (utvrđuje se kako je objekt povezan sa stvarnim svetom). Istraživačko učenje predstavlja fokus navedenog modela. Nastavnik ima sekundarno mesto u aktivnosti, i uglavnom daje zadatke učenicima i podstiče učenje postavljanjem pitanja a decu stavlja u ulogu istraživača, tražeći da međusobno razmenjuju znanja. Najpre se započinje s učeničkim reakcijama na likovno delo koje se temelji na ličnom kontekstu, sećanjima i asocijacijama, a tek kasnije se kreće na kritičku analizu likovnog dela. Učenicima se stalno postavljaju pitanja: Koje su tvoje prve reakcije na umetničko delo? Zašto to misliš, osećaš? Kako tvoja razmišljanja utiču na tvoje stavove? Rad na upoznavanju umetničkog dela uključuje i pričanje priča, crtanje, igranje i zabavu jer sve navedene aktivnosti omogućavaju da deca slobodno gledaju i pričaju o umetničkom delu (prema: Irwin, 2008, 48–49).



Slika 3. Model posmatranja umetničkih dela – *Ways In* (Charman, Rose, & Wilson, 2006, prema: Irwin, 2008: 49–49)

Strategije posmatranja i doživljavanja umetničkog dela predložio je i Ričard Hikman (Hickman, 1994). On predlaže da učenicima treba omogućiti neposredno posmatranje umetničkih dela koje će izazvati kontekstualne rasprave, kreativne interpretacije i lično istraživanja učenika od kojeg se očekuje emocionalni i afektivni odgovor na likovno delo. Hikman je naglašavao upravo ulogu ličnog umetničkog iskustva koje zahteva lično istraživanje. Nastavnik u takvoj situaciji ne treba da bude pasivni prenosilac znanja već da bude neko ko podstiče to iskustvo tako što će ukazivati na prirodne lepote u okruženju deteta a tako isto i na umetnost koju učenicima pruža. Hikman smatra da prilikom kontakta učenika sa umetničkim delom svakako treba uzeti u obzir dečju spontanost i iskrenost kako bi se u prenosu znanja iskoristile dečje početne reakcije i kako bi prenos znanja bio primeren za dete. Kod dece treba probuditi afektivna iskustva, mada je Hikman opazio da emocionalne reakcije na umetničko delo mogu da umanje vaspitno-obrazovne vrednosti kada se govori o kritičkoj interpretaciji i analizi umetničkog dela. Hickman (1994: 50–51) takođe predlaže niz pitanja u susretu s umetničkim delom kako bi podstakao raznolikost odgovora i kreativnost doživljaja promatrača. On postavlja pitanja u četiri oblasti aktivnosti: reagovanje (Reacting), istraživanje (Researching), odgovor (Responding) i odražavanje (Reflecting). *Reakcija* je početni, vrlo važan odgovor na umetničko delo. U tom delu Hikman predlaže sledeća pitanja: Kako se osećaš dok

posmatraš ovo delo? Kakva osećanja u tebi budi ovo delo? Na šta te podseća ovo delo? Zatim sledi *istraživanje* na umetničkom delu koje podrazumeva sistematsko proučavanje. Na primer, u samom umetničkom radu detaljno se istražuju formalni elementi, sadržaj umetničkog rada i proces kroz koji je umetnik prošao kako bi stigao do konačnog produkta. Istraživanje ide i van umetničkog rada kao što je namera umetnika, pažnja se usmerava i na veze između sadržaja i procesa nastajanja dela, u smislu socijalnog, istorijskog, kulturnog i tehnološkog konteksta u kojem je delo napravljeno. Uzima se u obzir teorijski i filozofski problem koji je mogao da ima uticaja. Zatim sledi *odgovor* koji se zasniva na onome šta je otkriveno kroz sistematsko istraživanje. U tom delu predlaže pitanje: Kada si saznao nešto o umetniku i okolnostima nastanka umetničkog dela, kakve osećaje sada u tebi budi umetničko delo? Na kraju ide aktivnost *refleksije* koja daje deci priliku da razmišljaju i posmatraju značenje i prirodu umetničkog dela u svetlu izrečenog, pa su pitanja sledeća: Šta ovo umetničko delo znači za tebe? Kako je umetničko delo povezano sa pitanjima koja se i tebe tiču?

Pojedini autori (Herceg i sar., 2010, prema: Kuščević, 2013) smatraju da prilikom posmatranja umetničkih dela deci treba približiti i objasniti sve elemente pojave likovnog fenomena na deci razumljiv način. Navedeni autori ističu kako se likovno delo može analizirati kroz tri celine: (1) *materijalna egzistencija likovnog dela (fizička realnost likovnog dela)* motiv ili povod, materijal ili medij, oblikovna struktura, likovna poruka, (2) *kvaliteti koje u delo unosi umetnik* – likovna kreativnost, individualnost umetnika, metoda oblikovanja, (3) *kvaliteti koje u delo unose posmatrači* – uticaj vremena (stil i pravac), uticaj geografskog prostora (nacionalni i regionalni značaji), uticaj socijalnih faktora.

Bogomil Karlavaris govori o šest faza i to:

„Intencionalna pažnja i horizont očekivanja; prožimanje opažanja s intelektualnim i emocionalnim procesima; prvo vrednovanje; globalno sintetički doživljaj; analitičko – kritička procena pojedinih slojeva; vrednosna sinteza i zaključivanje recepcije“ (1991: 101).

Kraguljac (1965) veruje da je za razvijanje likovne aprecijacije u osnovnoj školi potrebno razmotriti dve faze: prva faza predstavlja nastojanje da dete stekne što jasniju percepciju umetničkog oblika, što predstavlja i izazivanje odgovarajućeg estetskog doživljaja. Druga faza je nastojanje da se rezultati percepcije izraze rečima i da time postanu i svesno uobličeni. Paganiova (Paganyova, 1993 prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012: 647) prilikom razvijanja aprecijacije navodi četiri faze i to: (1) shvatanje likovnog

dela sa svim čulima, (2) opuštanje čula, (3) pretvaranje slike u jezik prema utisku koji je slika ostavila na učenika i (4) delovanje. Prva tri stepena daju prednost prihvatanju slika, a četvrti nivo zahteva produkciju što je od izuzetne važnosti za ceo proces odvijanja nastave likovne kulture.

Navedeni pristupi, svaki na svoj način osiguravaju kvalitetnu komunikaciju između umetničkog dela i deteta, kao i kvalitetno posmatranje i doživljavanje umetničkih dela od strane dece. Da bi učenici mogli da uživaju u umetničkim oblicima na slici ili skulpturi, trebalo bi ih prvo naučiti da gledaju, da opažaju, da vide. Detaljnih uputstava o tome kako sa učenicima razgovarati o umetničkom delu, kako ih učiti da posmatraju i dožive umetničko delo i o njemu nešto više saznaju, u Planu i programu nema (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2006). Tako su svi ovi pristupi zapravo odlične tehnike i stvar učenja i vežbe. Ovi pristupi moraju biti dovoljno elastični i prilagodljivi različitim umetničkim delima i različitim karakteristikama posmatrača. Prilikom izbora ovih didaktičkih postupaka treba voditi računa o uzrastu dece, veličini grupe, grupnoj dinamici, motivaciji učenika, nivou predznanja kao i prostornim i vremenskim uslovima (Semuel, 2001 prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012). Stoga su navedeni pristupi bili okosnica *Razvojnog programa* koji su pomogli da se program posmatranja i doživljavanja umetničkog dela ostvari u radu sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. Takođe, ovi pristupi bi trebalo da daju širinu i slobodu nastavnicima za nesputano osmišljavanje različitih projekata sa istim ciljem – da deca posmatraju, doživljavaju, vrednuju i uživaju u umetničkim delima čime ono postaje interesna sfera deteta, a likovna aprecijacija, pored likovnog izražavanja, sastavni deo nastave likovne kulture.

#### **6.4. Unapređivanja dijaloga sa umetničkim delom**

Prilikom aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela uspostavlja se višestruka komunikacija u učionici. Učenici u nastavi likovnog vaspitanja razgovaraju sa nastavnikom, ali i između sebe. Važno je da deca budu u interakciji sa ostalim učenicima prilikom zajedničke komunikacije sa slikom: „Kada je dete uključeno u proces reagovanja i posmatranja umetničkog dela zajedno s drugom decom, mogućnosti za razmenu misli, uviđanja i osećaja mogu dovesti do većeg i boljeg razumevanja umetnika, njegovog dela, ali i sebe samoga“ (Piscitelli, 1988: 49). Komunikacija se tako uspostavlja i sa samim umetničkim delom. Pitanja i odgovori su vrlo različiti i zahtevaju od nastavnika posebnu pripremu pri čemu treba voditi računa o komponovanju pitanja i

zadataka koji moraju biti dobro didaktički osmišljeni. Dobro osmišljeno pitanje uspešno doprinosi razvoju mišljenja dece. Veoma je dobro kombinovati različite tipove pitanja sa različitim aktivnostima dece pomoću kojih ona mogu optimalno upoznati umetnička dela: Posredstvom čula (posmatrati, opipati, oslušivati, slušati, njušiti, probati), putem kreativnih aktivnosti (modelovanje, oblikovanje, vajanje), posredstvom misaonih aktivnosti, razmišljanjem (mentalno testiranje, konstrukcija saznanja), putem lingvističkog podučavanja (prezentacija, pripovedanje, igra reči, fluentnost), putem instrukcija i saradnje (na primer igra uloga), putem scenske igre (tehnika simuliranja životne prakse, kviz tehnike, dramatisacije, igre uloga, improvizacije i varijacije, klišeja dečjih igara), putem naročitih doživljaja i iskustva itd. (Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008: 247). Važno je da se kod učenika uspostavi dobar dijalog i debata. Učenik se uči kako da razgovora o umetničkom delu koje posmatra, ali će tako naučiti i kako promišljeno da govori o likovnom izrazu i svom radu.

Pojedini autori (Barrett, 2004) su predložili čitav niz pitanja i načina kako unaprediti dijalog sa učenicima o umetnosti i umetničkim delima. Prema mišljenju Teri Bareta (Terry Barrett) jedan od veoma važnih ciljeva nastave likovne kulture jeste da se kod dece razvije veština vođenja dijaloga o umetnosti i umetničkim delima. Učenje o tome kako promišljeno razgovarati o umetnosti naročito je vredno, možda vrednije od učenja kako stvoriti umetnost. On smatra da umetnička dela ne govore sama za sebe, da nemaju jedno određeno već da nose mnogostruka značenja. Dalje navodi da „umetnička dela zadržavaju svoja prava i ne mogu da znače bilo šta što neko od njih želi da znače“ (Barrett, 2004: 87). Predlaže se da početak razgovora o umetničkom delu treba da bude jednostavan isto koliko i biranje dela o kojima će se diskutovati. Zapravo, umetnička dela nisu primarno namenjena deci i zato je važno upoznati ih sa slojevima umetničkog dela kako bi razvili vizuelno-likovni dijalog. Pojedni autori (Brooks & Brooks, 1999: 101–119) ističu ulogu nastavnika smatrajući je veoma važnom u ovom procesu. On treba da pomaže učenicima u dijalogu, da im omogući da sami istražuju i sami dođu do rešenja i zaključaka. Sve ovo ukazuje na to da nastavnik treba da bude konstruktivistički orijentisan, a to znači da promeni ulogu prenosioca znanja. On mora da zna kako da zadobije poverenje učenika postavljajući iskrena pitanja, da pažljivo sluša odgovore, da ima strpljenje prema onima koji odgovaraju i da vodi odgovarajući tempo diskusije, da ohrabruje one koji su uplašeni i da stvara atmosferu međusobnog poštovanja svih koji su uključeni u diskusiju. Zatim treba da omogući učenicima da svojim odgovorima i reakcijama usmeravaju tok dijaloga, pri čemu treba

dovoljno vremena za razmišljanje. Tada treba upotrebljavati kognitivnu terminologiju, kao na primer: klasifikuj, analiziraj, proveri ili predvidi, i kreiraj.

Nastavnik je tu da podstiče razgovor, veoma sažeto i jasno, nešto kao: „Ovo će biti dobar čas na kome ćemo imati interesantnu diskusiju o umetničkom delu“, ili: „Želeo/la bih da vidim kako možemo da razmišljamo i razgovaramo o ovom umetničkom delu“. Baret (2004: 88) čak smatra da ne smemo dozvoliti pogrešne odgovore jer ne želi da podrži ubeđenje, da je bilo šta što neko kaže o umetnosti relevantno ili validno. U svom radu sa decom čuo je mnogo pogrešnih odgovora na pitanja o umetnosti i nisu svi komentari o umetnosti podjednako pronicljivi: neki su jednostavno bolji od drugih, jer su bolje izraženi, informisaniji, relevantniji su za ono što smo videli ili čuli o umetničkom delu itd. Na primer, on dalje predlaže da razgovor može početi sa: „Hajde da vidimo šta možemo reći o ovom delu. Ko bi želeo da počne?“ „Ko može nešto da doda razmišljanju vašeg druga, drugarice?“ Ponekad se može dozvoliti da grupa sama izabere umetničko delo o kojim će se voditi diskusija, ali treba imati uvek na umu glavnu temu i pravac učenja koji je nastavnik predvideo. Ne bi valjalo da se razgovor o umetnosti raspline.

Za grupe svih uzrasta ponekad su neophodna jednostavna i jasna pravila. Na primer, jedno od najčešćih pravila koja se predlažu je da deca ne razgovaraju između sebe već da jasno iznesu svoje mišljenje i da ih cela grupa sluša, što znači da nema razgovora sa strane. Uzgredne konverzacije se obično pojavljuju kada su posmatrači uzbuđeni i uključeni u delo, ali odvlače pažnju cele grupe. Ovo pravilo takođe omogućava da više učenika češće učestvuje u razgovoru. Ponekad, kao vežbu za zagrevanje, Baret (Barrett, 2004: 88) počinje sa „brzim pisanjem“ i traži od učenika da u nekoliko minuta napišu iskreno bilo šta što im padne na pamet o tom delu, da ne brinu o pravopisu ili o gramatici, niti o autocenzuri. Zatim odgovore prikuplja i pročita ih grupi kao anonimne komentare, tako da se dobija brzi niz reakcija dece što može da bude dobar podsticaj za dalju diskusiju. Ovaj metod, naročito je efektan za kontroverzna umetnička dela.

Baret je u svojim istraživanjima ukazao i na to da su pojedini nastavnici ipak izrazili svoje mišljenje da su imali problema i poteškoća u uspostavljanju komunikacije sa decom o umetničkom delu i da im je ponekad bilo teško da ih pokrenu da razgovaraju ili pišu o umetnosti. Obično su deca davala komentare kao što su: *Dopada mi se!, Kul je, ili Ne dopada mi se, To nije umetnost*. Takvi odgovori su, prema mišljenju Bareta, neprihvatljivi, zbog čega on daje predlog da nastavnik uzvrati sa: Da, ali molim vas, recite nam šta zapravo vidite na slici. Navedite predmete. Nastavite: Šta neko drugi vidi?, Ko može nešto da doda?, Da li svako vidi ono što je video vaš drug? Dalje savetuje da ne bi trebalo

dozvoliti posmatračima da pokazuju prstom, jer to dovodi do prekida diskusije i ne razvija verbalne veštine, a umesto toga tražiti od dece, odnosno posmatrača da „pokažu“ svoje misli rečima.

Iako na prvi pogled izgleda da sama deskripcija može da bude dosadna i za decu starijeg uzrasta, po njihovom mišljenju i nezanimljiva, Baret smatra da je deskriptivni dijalog veoma efekasan način da se dozna šta je neko video ili čuo, i da se „vidi“ i zapamti više o onome što je neko u prošlosti doživeo, na nekom drugom mestu, kao što je ples, predstava ili koncert. Kada je opisivanje brzo i živahno, kada je uključeno mnogo ljudi ono je prijatno i prosvetljujuće.

Sledeći korak prilikom razgovora o umetničkom delu je interpretacija. To je proces koji podrazumeva odgovore na pitanja kao što su: O čemu se na slici radi, Šta to znači, Šta to znači meni, Šta to znači umetniku, Kako to znam, Kako moj doživljaj ovog umetničkog dela (pesme, poeme, drame, koncerta, kulture, keramičke šolje) može promeniti moj život? Značenje umetničkog dela može biti usmereno na to šta ono znači samom posmatraču ili grupi koja ga trenutno proučava i na kraju samom umetniku koji je to delo stvorio (ovde se može razmišljati ne samo o likovnom umetniku već i o kompozitoru, muzičaru, koreografu, igraču, dramskom piscu, reditelju, glumcu itd. u zavisnosti o kakvom umetničkom delu je reč). Ispitivanje nekih ili svih ovih perspektiva moglo bi da pruži stimulatívno razmišljanje i diskusiju, naročito kada je umetnik koji je stvorio delo prisutan tokom diskusije. Prisutnost umetnika je nekada teško izvodljivo, ali je za decu vrlo pozitivno iskustvo. U takvim trenucima umetnik treba da bude pažljivi slušalac i da se uzdrži objašnjavanja svog dela. Kao i za učenike i za njega su ovi susreti i diskusije dragoceni jer mu daju informaciju kako je njegovo delo prihvaćeno.

Kad su u pitanju lična i društvena značenja, može doći do neslaganja. Ono što jedno umetničko delo znači jednom pojedincu, ne mora da znači nekom drugom društvu koje ga interpretira. Kada su u pitanju istorijska dela, postavljaju se dva pitanja: (1) Šta je to značilo ljudima u ono vreme kada je slika nastala i (2) Kakvo značenje za nas to ima danas? Primera je puno. Posmatrač koji posmatra umetničko delo iz ugla hrišćanske religije tražiće i pronalaziti poruku vezanu za Hrista i njegovo učenje, bez obzira da li je to tako. Muslimani su uništavali ili jednostavno prekrivali vizantijske freske jer nisu bile u skladu sa njihovom religijom smatrajući slike sa likom Hrista i drugih svetitelja za lažne idole. Intelektualna primedba ovim vrstama pogrešnog interpretiranja je da dela imaju prava: „Sva dela, istorijska i savremena, imaju ograničene načine o tome kako mogu biti razumno interpretirana“. Prava jednog dela utvrđena su delimično njegovom „unutrašnjom



tekstualnom koherencijom“, koja odoleva bilo kojim „nekontrolisanim pritiscima“ interpretatora. Ako se teži ka uverljivoj interpretaciji jednog dela, ne može se akcent staviti samo na jedan ili dva elementa, a pritom zaboraviti na druge elemente ili kulturni i istorijski kontekst u kome je delo nastalo (Barrett, 2004: 90)

Ralf Smit (1973: 9) naziva pažljivo opisivanje kao istraživačka estetska i argumentovana estetska kritika, odnosno vrsta kritike čija je svrha da se u umetničkom delu doživi sve što se može videti i čuti. Sama deskripcija je kritika, a pažljivom deskripcijom može se učiti. Ne bi ni umetnicima trebalo dozvoliti da previše ograniče posmatrača, time šta jedno delo znači ili kakva je bila namera umetnika kada je stvarao delo. Umetnik je izrazio nešto drugo od onoga što je nameravao. Oslanjanje na nameru umetnika, kao osnovu interpretacije, predstavlja druge probleme. Mnogi umetnici ne otkrivaju svoju nameru jezikom već samim umetničkim delom. Neki umetnici odbijaju da pričaju o svojoj nameri, prepuštajući interpretaciju posmatračima, a drugi umetnici rade bez svesne namere. Najvažnije, sa obrazovne strane gledišta, oslanjanje na umetnika da napravi i da objasni delo, oduzima bilo kakvu odgovornost sa interpretacije od posmatrača i prebacuje je na stvaraoca. Oslanjanje na nameru kao na osnovu za interpretaciju, stvoriće pasivne, pre nego aktivne posmatrače.

Prilikom posmatranja i razgovora o umetničkom delu kod dece se može razvijati kritičko mišljenje i njegov transfer. Za to postoje brojni načini. Pojedini autori (Housen, 1987, 2001–2002; Yenawine, 1997) su predložili tri osnovna pitanja programa koga su nazvali Strategijom vizuelnog razmišljanja (VTS). Ta strategija i pitanja podstiču posmatrače početnike da razmišljaju o dokazima postavljajući pitanja: Šta se ovde događa, Šta je ono što vidite što vas navodi da to kažete i Šta još možete da vidite?“ Davanje odgovora na prvo postavljeno pitanje ne zahteva veliki napor za učenike pošto ih ono poziva da prirodno zabeleže svoja opažanja ili da ispričaju priču; ali ih takođe poziva da ponovo pažljivo provere sliku, tragajući za dubljim značenjem. Drugo pitanje – Šta je ono što vidite što vas navodi da to kažete? – jeste izazov za učenike jer traži od njih da navedu dokaze za njihova tumačenja. Poslednje, treće pitanje podstiče učenike da nastave da istražuju.

Ova pitanja podstiču proširena, pažljiva i kompleksna opažanja. Pojedini autori, kao na primer Nagi (Nagy 1976, prema: Milutinović, Gajić, Klemenović, 2008: 243), klasifikuju pitanja u dve kategorije: misaono aktivirajuća (problemska pitanja, pitanja koja zahtevaju misaone operacije, logička pitanja, kompleksna pitanja) i misaona neaktivirajuća. Tako osmišljenja pitanja fokusiraju učenike, dopuštaju odabir, zahtevaju od

učenika da budu aktivni, zahtevaju povratno mišljenje, pozivaju na razne vrste odgovora, kao i promene odgovora, omogućavaju grupno učešće i izvedene odgovore koji obezbeđuju izvor informacija i učenja za dalju diskusiju. Usmerena na pažljivo odabrane slike umetničkih dela, pitanja kreiraju vrstu „studija kritičkog mišljenja“ u kojem učenici pažljivo posmatraju, ocenjuju, sintetišu, opravdavaju i špekulišu – navike uma koje imaju dugu istoriju u obrazovanju i koje smatramo centralnim za estetski razvoj i kritičko mišljenje (Housen, 2001–2002: 100–01). Djuji je zastupao sledeće mišljenje:

„Uloga obrazovanja jeste da razvije efektivne navike diskriminacije ispitanih verovanja od običnih smatranja, nagađanja i mišljenja [...] iskrene i otvorene preferencije za zaključke koji su ispravno zasnovani i [...] metode ispitivanja i rasuđivanja koje su odgovarajuće za različite probleme koji se predstavljaju“ (Dewey, 1910/1997, 28).

Takvo razmišljanje nosi neuhvatljivu povezanost sa predmetom razmatranja. S jedne strane, kritičko mišljenje ne može da se razvije u vakuumu i zahteva predmet razmatranja kao medijum za svoju svrhu i razvoj. S druge strane, kritičko mišljenje prevazilazi predmet razmatranja u kojem se inicijalno razvija. Džeromi Bruner (Bruner, 1973) je postavio da transfer uključuje sposobnost da ide izvan date informacije, skrećući pažnju na činjenicu da transfer proširuje mišljenje izvan onog mišljenja gde je ono prvo naučeno. Dok kritičko mišljenje započinje u jednoj sferi, ono ima potencijal da procveta u drugim (Housen, 2001–2002: 101).

Iako je kritičko mišljenje postavljeno kao jedan od vaspitno-obrazovnih zadataka plana i programa za likovnu kulturu u osnovnoj školi, a predviđen i kao neophodan ishod u Obrazovnim standardima za kraj obaveznog školovanja, ono nije obrazloženo u metodičkim savetima, a njegov razvoj nije podržan u nastavničkoj praksi (*Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*, 2009). Ako se učenici podstaknu da razmišljaju na kritički način o slikama i tekstovima vizuelne kulture, oni će razumeti mehanizme njihovog uticaja. Sposobnost interpretacije vizuelnih poruka od strane učenika jedan je od najvažnijih ciljeva medijske pismenosti.

## **6.5. Uloga nastavnika prilikom posmatranja umetničkog dela**

Umetničko delo u nastavi likovne kulture, kao što je već naglašeno, daje neizmerne mogućnosti za razvoj i podsticanje percepcije, recepcije i interpretacije kroz dečji likovni govor. Nastavnici i roditelji treba da budu toga svesni i da im omoguće i dozvole da nesmetano, pored okoline i prirodnog okruženja, ispituju i istražuju umetnost posmatrajući umetničke predmete i dela; dakle, treba da im se omogući da budu radoznala, čime

otkrivaju svoj kreativni potencijal. Deca kroz umetnost i umetničko iskustvo saznavaju svet, što doprinosi njihovom intelektualnom, moralnom i estetskom razvoju.

Komunikacija sa umetničkim delima jeste zahtevna i traži od nastavnika izvesne kompetencije, znanje i likovni senzibilitet. Pojedina istraživanja su čak i potvrdila da razlog zašto nastavnici ne uče decu da posmatraju, doživljavaju i uživaju u umetnosti leži u činjenici da ne poznaju načine, metode i postupke za podučavanje likovne aprecijacije (Ishikawa, 2008:1 prema: Duh, Čagran, Huzjak, 2012: 643). Takođe, pominju se i razlozi kao što je nemanje tehničkih uslova za pokazivanje umetničkih dela, kao i nedostatak programa stručnog usavršavanja iz oblasti likovne umetnosti koje bi mogle da unaprede nastavu likovne kulture (Selaković, 2014).

Pojedini autori kao što je Lora Čepmen (Laura H. Chapman) naglašavaju da odrasli imaju ključnu ulogu u razvoju dece i njihovog reagovanja:

„Način na koji se dete susreće sa umetničkim delom je jednako važan kao i kvalitet samog dela, u svakom slučaju, odrasli imaju vitalnu ulogu u određivanju i oblikovanju onog šta deca zapažaju i vide u određenom delu; i o tome kako deca doživljavaju sam čin susretanja sa umetničkim delom“ (Chapman, 1978: 154).

Uloga vaspitača, učitelja, nastavnika je veoma važna. Biti nastavnik koji pomaže učenicima da istražuju, a ne samo da prati ono što nastavnik predaje, jeste izazov, što je i u duhu konstruktivističkih teorija. Nastavnik postaje partner jer ravnopravno učestvuje u akciji učenja s učenikom prepuštajući mu inicijativu i odgovornost. Kao stariji i iskusniji on je i mentor jer individualno pomaže učeniku usmeravajući ga tokom učenja u pravcu razvoja njegovih potencijala. U isto vreme je i koordinator, jer organizuje nastavni proces i sledi postavljene pedagoške namere i opšte ciljeve u težnji da se dođe do željenih rezultata (Šefer, 2005: 81).

Ne samo u učionici, već i u muzejskim obrazovnim programima naglašeno je aktivno učešće nastavnika. Osetljivost, kompetentnost i entuzijizam su neophodne kvalifikacije za nastavnika u ovom procesu. Kvalitet profesionalnosti i postojanosti su esencijalni za uspeh svakog obrazovnog programa u muzeju. Ovde nastavnik primenjuje interaktivni način rada posredujući učenicima stimulaturna sredstva za rad i tražeći od njih mišljenje o temi u kontinuitetu učenikovih trenutnih koncepcija koje koristi za upoznavanje umetničkog dela. U muzejskim obrazovnim programima dolazi do izražaja kurikulum usmeren na dete koje se postavlja u prvi plan, od izbora ciljeva do izbora uslova za organizovanje nastavnih aktivnosti i izbora modela vrednovanja i ocenjivanja (Matijević, 2010: 394). Takođe, mnogo više se vrednuje postavljanje pitanja, a kurikularne aktivnosti se čvrsto oslanjaju na primarne izvore

znanja. Učenik nije „prazna ploča“ u koju nastavnik utiskuje informacije već se on sagledava kao neko ko misli i stvara teorije o svetu. Treba upoznati i vrednovati učeničku tačku gledišta jer svaki učenik ima sopstveno životno iskustvo i pogled na to kako svet funkcioniše (Brooks & Brooks, 1999: 17).

Dete kroz igru i istraživanje, u živoj i slobodnoj interakciji sa umetničkim delom stiče iskustvo i vlastitu spoznaju. Kada učenici u nastavi likovne kulture kroz igru i istraživanje, kreativno i kritički pristupe saznavanju, postavljaju pitanja, povezuju i primenjuju znanja nastavnika, to treba da doprinose procesu u kome je učenik glavni kreativni subjekt i nosilac odluka. Tada nastavnik postaje partner, mentor i koordinator, a ne „voditelj pedagoškog procesa“ (Šefer, 2005: 81).

## **7. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA**

### **7.1. Predmet i problem istraživanja**

Savremena koncepcija likovnog obrazovanja i vaspitanja temelji se na stvaralačkim procesima i aktivnostima učenika koji se usmeravaju na samostalnu interpretaciju i vizuelizaciju likovnog zadatka. Zadatak nastave likovne kulture je da učenicima obezbedi uslove za razvijanje likovnih sposobnosti, da im omogući dobijanje novih saznanja iz likovne umetnosti. Učenici likovni jezik usvajaju putem sopstvenog likovnog izražavanja i stvaranja usled komunikacije sa umetničkim delom. U različitim kulturnim i vremenskim kontekstima komunikacija sa slikom predstavlja jedna od nastarijih načina komunikacije, a u vremenu u kojem živimo, vizuelne informacije su snažnije od verbalnih. Stoga je važno da savremena nastava likovne kulture podstiče razumevanje vizuelnih likovnih simbola i da umetničko delo postavi u interesno područje svakog učenika koje će kod njih probuditi radoznalost i želju za otkrivanjem. Prilikom razvijanja percepcije učenici upoznaju pojedine probleme likovne umetnosti i na taj način se osposobljavaju da umetničko delo vide, razumeju ga i u njemu uživaju. Razmatrajući aktuelne stavove u literaturi, zaključuje se da je za celovit razvoj učenika neophodno povezivati i istovremeno razvijati produktivne i receptivne likovne sposobnosti.

Navedeni stavovi predstavljaju teorijsku potporu ovom istraživanju, u okviru kojeg se nastojalo da se odgovori na pitanja koja se neminovno javljaju prilikom razmatranja uloge umetničkog dela u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu. Umetničko delo u nastavi likovne kulture predstavlja jedno izuzetno važno didaktičko sredstvo za sticanje znanja, za podsticanje kreativnosti, za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka. Umetničko delo može da doprinese intelektualnom, kulturnom, humanističkom i estetskom razvoju učenika, ali samo ukoliko probudi interesovanje kod dece. Stoga je važno pronaći odgovarajuće strategije, postupke i metode rada prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela.

Osnovna namera ovoga istraživanja prvenstveno se odnosi na pokušaj da se utvrdi šta aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela može da razvija kod učenika mlađeg školskog uzrasta, odnosno koje likovne sposobnosti i koja znanja mogu da steknu? Na koji način je moguće unaprediti nastavu likovne kulture? Koje strategije, postupke i metode treba koristiti prilikom posmatranja umetničkog dela da bi učenici mogli da nauče da gledaju i dožive umetničko delo? Da li česte posete umetničkim izložbama i

učestvovanje učenika u muzejskim i galerijskim aktivnostima (muzejskim obrazovnim programi), takođe mogu uticati na razvijanje opštih likovnih sposobnosti, odnosno kreativnosti i dečjeg likovnog oblikovanja. Ova i slična pitanja na najbolji način ilustruju složenost fenomena koji se istražuje što zahteva njegovo bliže određenje i definisanje. Stoga se predmet ovoga istraživanja postavlja u kontekstu uverenja da se ispoljavanje i razvoj kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno- oblikovni razvoj učenika može podsticati adekvatnim i raznovrsnim strategijama, metodama i pristupima koje podstiču aktivno posmatranje, percipiranje, recipiranje i uvažavanje umetničkog dela. Dakle, predmet istraživanja je uloga umetničkog dela u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti.

Na osnovu toga se kao problem ovoga istraživanja izdvaja istraživačko pitanje: *Da li aktivno posmatranje umetničkog dela uz primenu posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka može da podstiče razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti (percepciju i recepciju) i likovno-oblikovni razvoj kod učenika mlađeg školskog uzrasta, to jest da li i u kojoj meri Razvojni program, osmišljen za potreba ovog istraživanja, podstiče razvoj ovih likovnih sposobnosti.*

## **7.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Na osnovu proučavanja definisanog problema, cilj ovog istraživanja je ispitati efikasnost i uticaj *Razvojnog programa* aktivnog posmatranja umetničkog dela putem primene posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka na razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja kod učenika mlađeg školskog uzrasta u nastavi likovne kulture. Namera istraživanja je proučiti efekte eksperimentalnog intervenisanja u nastavi likovne kulture kada je u pitanju upotreba i korišćenje umetničkog dela u trećem razredu osnovne škole.

Ovako postavljen cilj istraživanja, operacionalizovan je na sledeće zadatke istraživanja.

1. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u nivou opšte likovne kreativnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pre i nakon uvođenja *Razvojnog programa*.
2. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u nivou likovno aprecijativnih sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija), kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pre i nakon uvođenja *Razvojnog programa*.

3. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u nivou likovno kreativnog razvoja (originalnost, fleksibilnost, osetljivost za likovne probleme redefinicija, fluentnost, elaboracija kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pre i nakon uvođenja *Razvojnog programa*.
4. Ispitati da li postoje statistički značajne razlike u nivou likovno oblikovnog razvoja (oblikovni razvoj, vizuelno tematski razvoj, nivo likovnog ukusa, oblikovno iskustvo i likovne tehnike, individualnost, opšti likovni nivo), kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pre i nakon uvođenja *Razvojnog programa*.
5. Ispitati da li se nivo opšte likovne kreativnosti, nivo likovno aprecijativnih sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija), nivo likovno-kreativnog razvoja, nivo likovno-oblikovnog razvoja razlikuje kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol, ocenu iz likovne kulture, opšti uspeh učenika.

### **7.3. Hipoteze istraživanja**

Na osnovu konstatacija iz teorijskog dela rada o tome da je u savremenom likovnom vaspitanju i obrazovanju učenika, pored samostalnog likovnog izražavanja i stvaralaštva, potrebno podjednako posveti pažnja i tome kako deca posmatraju, doživljavaju i reaguju na umetničko delo formulisane su hipoteze od kojih će se poći u istraživanju. Kako bi se celishodnije obradio predmet i ostvario postavljeni cilj istraživanja, definisana je opšta hipoteza koja glasi: *aktivno posmatranje umetničkog dela, uz posebno osmišljene strategije, metode i postupke utiče na razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture*. Očekuje se da u inicijalnom istraživanju neće biti statističkih razlika, ali da će doći do promena u finalnom istraživanju.

Na osnovu definisane opšte hipoteze operacionalizovan je niz posebnih hipoteza koje predstavljaju pretpostavke od kojih se pošlo prilikom realizacije istraživanja.

#### *Posebne hipoteze:*

1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou opšte likovne kreativnosti između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo opšte likovne kreativnosti
2. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovno aprecijativnih sposobnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog*

*programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovno aprecijativnih sposobnosti

2.1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovne percepcije kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovne percepcije.

2.2. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovne recepcije kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovne recepcije.

3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovno kreativnog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovno kreativnog razvoja.

3.1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou originalnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo originalnosti.

3.2. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou fleksibilnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo fleksibilnosti.

3.3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou osetljivosti za likovne probleme kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo osetljivosti za likovne probleme.

3.4. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou redefinicije kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo redefinicije.

3.5. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou fluentnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog*



- programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo fluentnosti.
- 3.6. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou elaboracije kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo elaboracije.
- 3.7. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou celokupnog likovno-kreativnog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo celokupnog likovno-kreativnog razvoja.
4. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovno-oblikovnog razvoja.
- 4.1. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo oblikovnog razvoja.
- 4.2. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou optičko tematskog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo optičko tematskog razvoja.
- 4.3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovnog ukusa kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovnog ukusa.
- 4.4. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou oblikovnog iskustva i likovne tehnike kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo oblikovnog iskustva i likovne tehnike.

- 4.5. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u nivou likovne individualnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo likovne individualnosti.
- 4.6. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike u opštem likovnom nivou kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši opšti likovni nivo.
- 4.7. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike na celokupan nivo likovno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe nakon uvođenja *Razvojnog programa* gde će učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo celokupnog likovno-oblikovnog razvoja.
5. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike između učenika eksperimentalne grupe u nivou opšte likovne kreativnosti, nivou likovno aprecijativnih sposobnosti, nivou likovno kreativnog razvoja i nivou likovno oblikovnog razvoja u odnosu na pol, ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.
- 5.1. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou opšte likovne kreativnosti kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol.
- 5.2. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivo likovno aprecijativnih sposobnosti kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol.
- 5.3. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou likovno kreativnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol.
- 5.4. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou likovno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol.
- 5.5. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou celokupnog likovno kreativno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol.
- 5.6. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou opšte likovne kreativnosti kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.

- 5.7. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivo likovno aprecijativnih sposobnosti kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.
- 5.8. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou likovno kreativnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.
- 5.9. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou likovno oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.
- 5.10. Pretpostavlja se da ne postoje statistički značajne razlike u nivou likovno kreativno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na ocenu iz likovne kulture i opšti uspeh učenika.

#### **7.4. Varijable istraživanja**

U okviru sprovedenog istraživanja, definisane su nezavisne i zavisne varijable u skladu s postavljenim predmetom, ciljem i zadacima istraživanja, čije uzročno-posledične veze razmatramo.

Nezavisna varijabla:

- *Razvojni program*

Zavisne varijable:

- *Opšta likovna kreativnost*
- *Aprecijativne likovne sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija)*
- *Likovno-kreativni razvoj*
- *Likovno-oblikovni razvoj*

Intervenišuće varijable:

- *Pol (dečaci, devojčice)*
- *Ocena iz likovne kulture, postignuta na kraju trećeg razreda osnovne škole (odličan (5), vrlo dobar (4), dobar (3), dovoljan (2), nedovoljan (1)).*
- *Opšti uspeh učenika*

### 7.5. Metode, postupci i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišćena metoda teorijske analize koja je primenjena u teorijskom pristupu problema istraživanja i prilikom interpretacije dobijenih rezultata. Prilikom realizacije cilja i zadataka istraživanja u istraživanju je primenjena eksperimentalna metoda (metoda eksperimenta sa paralelnim grupama) i deskriptivna naučno-istraživačka metoda. Eksperimentalna metoda primenjena je u istraživanju da bi se utvrdilo u kojoj meri aktivno posmatranje umetničkog dela uz primenu posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka podstiče razvoj likovnih sposobnosti – likovnu kreativnost, likovno-aprecijativne sposobnosti (percepciju i recepciju) i likovno-oblikovni razvoj kod učenika trećeg razreda osnovne škole i u kojoj meri je *Razvojni program* efikasniji u odnosu na nastavu u kojoj nije bio uveden eksperimentalni faktor. Primenjen je eksperiment sa paralelnim grupama u kome je postojala kontrolna (K) i eksperimentalna (E) grupa. Deskriptivna (naučno-istraživačka) metoda primenjena je prilikom tumačenja i analiziranja stručne literature, prikupljanja, obrade i interpretacije dobijenih rezultata istraživanja.

Od naučno – istraživačkih postupaka tokom istraživanja korišćeno je testiranje koje je realizovano u dva ciklusa, u inicijalnom i finalnom merenju. Testiranje učenika kontrolne i eksperimentalne grupe izvršeno je sa ciljem da se proverí da li će doći do promena u nivou likovne kreativnosti, nivou likovno-oblikovnog razvoja i nivou likovno-aprecijativnih sposobnosti posle primene *Razvojnog programa* koji podrazumeva aktivno posmatranje umetničkog dela.

Za potrebe istraživanja korišćeni su sledeći instrumenti:

1. Test opšte kreativnosti (LV1) (meri opštu likovnu kreativnost) i Test likovne aprecijacije (AP test koji je sastavni deo Testa LV1 imeri likovno-aprecijativne sposobnosti, specifično: ispituje likovnu percepciju, likovnu recepciju).
2. Test četiri crteža LV2 (meri takođe opštu likovnu kreativnost, ali ispituje i specifičnosti likovno kreativnog razvoja).

U istraživanju su upotrebljeni standardizovani i već primenjivani testovi (Kraguljac i Karlavaris, 1970; Berce-Golob, 1993; Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011; Duh, Čagran, Huzjak, 2012; Duh i Korošec-Bowen, 2014). Merne karakteristike tih testova su pokazale valjanost, objektivnost, pouzdanost i osetljivost tako da je bilo moguće te testove primeniti i za naš eksperiment budući da su provereni i ranije izvedeni u sličnim uslovima (školski sistem, uzrast dece, slični školski programi za likovno obrazovanje i vaspitanje itd.). U istraživanju se pošlo od činjenice da merenje likovne kreativnosti ne bi bilo potpuno, ako

bi se zadovoljili samo jednim testom. Iako su kod njega upotrebljene ilustracije i crteži, a od ispitanika se zahteva i crtanje, smatra se da ne daje ispitanicima dovoljno mogućnosti da kroz vlastiti rad manifestuju svoju kreativnost. Zato su u istraživanju primenjena dva testa koja su ispitivala opštu kreativnost i likovnu kreativnost. Oni se sastoje upravo od onih faktora kreativnosti koje je Gilford definisao. Dakle, faktori likovne kreativnosti ispitivani su sa dva testa od kojih se jedan zasniva na sistemu drawing scale, a drugi na samostalnoj likovnoj produkciji. Prvi test (LV1) zasniva se na zadacima sa doctavanjem i skaliranjem sa bodovima, a drugi test (LV2) omogućava učeniku da kreativno reši zadatak, pokaže šta zna i kakve su mogućnosti njegovog likovnog izražavanja.

### **7.5.1. Test LV1**

U istraživanju je za merenje likovno-kreativnih sposobnosti i likovno aprecijativnih sposobnosti upotrebljen poseban test koji je nazvan Test LV1 (Prilog 2 – Test LV1). Test LV1 je sastavljen je iz dva dela gde prvi deo (pitanja od 1 do 6), prati likovno-kreativni razvoj deteta i koncipiran je tako da ispitanici doctavaju ili samostalno crtaju i rešavaju određeni zadatak koji odgovara postavljenim zahtevima. Drugi deo testa, nazvan AP test (pitanja od 7 do 14), prati likovno-aprecijativni razvoj ispitanika i koncipiran je tako da ispitanik bira tačan odgovor između više ponuđenih.

Prvi deo testa prati faktore likovno kreativnog razvoja. Kao što je u uvodu već napisano, svakom faktoru likovne kreativnosti može se pronaći suprotni faktor sa kojim on pravi par. Jedan je podsticajni, stimulatívni, onaj koji kreativnost podstiče, a drugi je onaj koji kreativnost omogućava. Taj deo testa prati faktore likovnog kreativnog razvoja, u sledećem redosledu: fleksibilnost i fluentnost; originalnost i redefinicija; osetljivost za likovne probleme i elaboracija. Zadaci u testu su postavljeni tako da određeni par najpre prati faktor koji kreativnost podstiče, a onda par koji kreativnost omogućava.

S prvim pitanjem prati se razvoj *fleksibilnosti* koji se objašnjava kao traženje različitih puteva u rešavanju problema, a uz to i traženje različitih rešenja. Određuje se kao sposobnost podsticanja ili kao faktor koji sa datim materijalom omogućava kvalitativni skok, znači kreativno primanje. Faktoru fleksibilnosti suprotan je faktor *fluentnosti*, a zajedno grade par. Razvoj fluentnosti, koja se shvata kao sposobnost proizvodjenja velikog broja likovnih ideja, određenih likovnih oblika, različitih nijansi boja i tehničkih mogućnosti, pratili smo drugim zadatkom. Određuje se kao kvantitativni činilac ili faktor koji svojom produkcijom obezbeđuje materijal za kreativni rad. Na sličan način test prati

razvoj *originalnosti*, koji donosi kvalitativno nova likovna rešenja, kao i razvoj procesa *redefinicije*, koji postojeće predmete i objekte koristi na nov način. Poslednji suprotni par u testu prati razvoj osetljivosti za likovne probleme i razvoj elaboracije. *Osetljivost za likovne probleme* određuje se kao podsticajni faktor jer su, pored postojećeg likovnog iskustva, kod tog faktora prisutne i emocionalne komponente koje podstiču kreativne mehanizme. *Elaboracija* znači misaoni napor kod organizovanja samog kreativnog procesa, ali i estetsko organizovanje likovnog izraza. Označen je kao faktor koji kreativnost omogućava.

Drugi deo testa (pitanja od 7 do 14), nazvan je AP test i procenjuje likovno-aprecijativne sposobnosti – sposobnost likovne percepcije i likovne recepcije. U tom delu korišćen je *upitnik* osmišljen tako da pažnju ispitanika usmerava na određene elemente na priloženoj reprodukciji što daje istraživaču mogućnost dobijanja specifičnih podataka o ispitaniku. Izbor ovakvog načina praćenja likovno-aprecijativnih sposobnosti kod dece i ovakav koncept instrumenta predložila su ranija istraživanja izvođena u sličnim uslovima – starost učenika, sadržaj likovno-vaspitanog rada, školski sistem (Karlavaris i Kraguljac, 1970; Berce – Golob, 1990; Duh, 2004). Rezultati pomenutih istraživanja pokazala su da deca, prilikom posmatranja umetničkog dela, najpre vide celinu (istina dosta neodređeno) i na nju emotivno reaguju. Takođe, otkrivaju i određene elemente koje ne umeju da izraze. Jedini način da se usmeri njihova pažnja je upitnik koji će od njih zahtevati da gledaju određene elemente na slici. Prilikom izrade upitnika poštovala su se sledeća pravila: (1) pitanja su osmišljena na osnovu konkretne reprodukcije umetničkog dela; (2) pitanja zahtevaju od dece deskriptivan i evaluativan odgovor; (3) svako pitanje je jasno usmereno na određenu tačku koja se posmatra na datom umetničkom delu, ono što zapravo interesuje istraživača koji je test sastavljao; na primer, koje boje dominiraju, kojim bojama je slikar izrazio svoja osećanja i sl.; (4) ograničen je broj elementa na koja se pitanja odnose.

AP test, kao sastavni deo testa LV1, sastavljen je od osam zadataka od kojih je sedam zatvorenog tipa sa ponuđenim odgovorima, pitanja višestrukog izbora, a jedan je otvorenog tipa gde su mogli sami da osmisle odgovor. Sva pitanja se odnose na reprodukciju umetničkog dela Pol Sezana (Paul Cézanne) „Plava vaza“, ulje na platnu, 52x63 cm, Musee d’Orsay, Paris (Prilog 3 – Reprodukcija slike Pol Sezana „Plava vaza“).

Ovaj deo upitnika se sastoji iz dva dela. Prva grupa pitanja (od 7. do 10), prati razvoj *perceptivnih sposobnosti* učenika i odnosi se na osetljivost za likovnu strukturu, na oblikovni razvoj, što znači na likovni jezik. Svaki ispitanik je dobio reprodukciju slike u boji „Plava vaza“ Pol Sezana, odštampanu na kvalitetnom papiru i visokoj rezoluciji. Sa

prvim pitanjem prvog sklopa pitanja utvrđuje se da li učenici umeju da prepoznaju suštinu likovne poruke ili šta je dominantni motiv na slici (Koji je najvažniji predmet na slici?), gde su mogli da izaberu sledeće odgovore: zid sa prozorom, vaza sa cvećem ili sto sa predmetima na njemu. Novim pitanjem utvrđuje se osetljivost za količinu boje (Najčešće boje na slici?) pri čemu je data mogućnost da učenik izabere jedan od tri para boja. Ponuđeni odgovori su: crvena i plava; zelena i plava; oker i plava. Treće pitanje iz prve grupe je zahtevalo da učenici uvide intenzitet boje na Sezanovoj slici. Trebalo je da označe na kom delu slike su boje najjače. Od ponuđenih odgovara imali su da izaberu da je intenzitet boje najjači na buketu, na stolu ili na pozadini. Odgovor na poslednje pitanje iz tog sklopa daje najcelovitiji odgovor u pogledu osetljivosti učenika za oblikovnu stranu slike. Iz odgovora se može videti koliko učenici poznaju likovni jezik. Učenik je trebalo da napiše da li bi na slici nešto dodao (na primer, na tanjiru, na stolu, na buketu) ili ne.

Sledeća grupa pitanja (od 11. do 14), odnosi se na likovni doživljaj slike i na emocije učenika, odnosno prati njihove *receptivne sposobnosti*. Tim pitanjima proverava se kako je eksperimentalni faktor i *Razvojni program*, koji se temeljio na aktivnom posmatranju umetničkog dela i inovativnim pristupima u nastavi likovne kulture, uticao na dečju osetljivost doživljavanje slike. Kod prvog pitanja tog skupa, učenik treba jednom složenom rečenicom da napiše šta je (koji deo slike ili motiv) kod njega najviše privuklo pažnju i zbog čega. Sledeće pitanje odnosi se na razumevanje slike kao večitog umetničkog dela i učenici mogu da izaberu između sledećih odgovora: da li lepota i svežina cveća sa slike odaje utisak trenutnog rasta (nabujalosti) i svežine ili utisak večnog trajanja. Sledećim pitanjem posmatra se učenikov celokupni utisak o umetničkom delu. Ispitanik treba da odgovori na pitanje kako bi se osećao kada bi se našao na Sezanovoj slici „Plava vaza“. Može da bira između tri para raspoloženja: tužan i nesrećan; smiren i zamišljen; živahan i radostan. Zadnje pitanje tog sklopa se odnosi na poznavanje osnovnog likovnog izraza. Tim pitanjem proveravamo kod učenika osnove likovne teorije gde je potrebno odgovoriti na pitanje: Koja su osnovna izražajna sredstva u slikarstvu? Na raspolaganju imaju sledeće odgovore: boja i površina; linija i oblik; prostor i masa.

U ovom delu testa, od 7. do 14. pitanja, vreme za odgovore nije bilo ograničeno što znači da su učenici imali više od 20 min na raspolaganju i da su imali dovoljno vremena da se posvete posmatranju i doživljavanju slike kao i da pokrenu sva svoja čula da bi mogli da odgovore na postavljena pitanja. Svakom detetu je data sugestija da treba samostalno da radi uz objašnjenje da svako različito posmatra i doživljava sliku. Zbir oba sklopa pitanja (od 7. do 14), dao je konačni rezultat likovno-aprecijativnih sposobnosti ispitanika.

### 7.5.1.1. Kriterijumi za procenjivanje zadataka u testu LV1

Za praćenje pojedinačnih faktora likovno-kreativnog razvoja u testu LV1 upotrebljena je sedmostepena skala, gde je bilo moguće dobiti najviše 6, a najmanje 0 bodova. Prilikom odgovaranja na pitanja za praćenje likovno-aprecijativnih sposobnosti bilo je moguće kod pojedinačnih pitanja dobiti različit zbir bodova.

Pitanja koja se odnose na faktore likovne kreativnosti:

1. Fleksibilnost, različiti pristupi rešavanju likovnih problema (0–6 bodova)
2. Fluentnost, bogatstvo ideja, rešenja (0–6 bodova)
3. Originalnost (0–6 bodova)
4. Redefinicija (0–6 bodova)
5. Osetljivost za problem, likovna osetljivost, izražena verbalno (0–6 bodova)
6. Elaboracija, varijante pripreme likovnih rešenja i kompozicije (0–6 bodova)

Pitanja koja se odnose na opažanje likovne strukture, na oblikovno stvaranje slike i na likovni jezik:

7. Pitanje (0–3 boda)
8. Pitanje (0–2 boda)
9. Pitanje (0–4 boda)
10. Pitanje (0–4 boda)

Grupa pitanja koja se odnose na likovno doživljavanje slike i podsticanje emocije učenika:

11. Pitanje (0–4 boda)
12. Pitanje (0–3 boda)
13. Pitanje (0–3 boda)
14. Pitanje (0–3 boda)

U testu LV1 učenik je mogao ukupno da dobije je 62 boda. Pitanja od 1 do 6, koja su pratila opštu likovnu kreativnost, donosila su mogućih 36 bodova, a za nivo likovne percepcije i recepcije bilo je moguće dobiti 13 bodova, a ukupan broj bodova za likovnu aprecijaciju bilo je moguće dobiti najviše 26 bodova (Prilog 4 – Ključ za procenjivanje zadataka u Testu LV1).

Prvim pitanjem pratio se faktor *fleksibilnosti*, odnosno različiti pristupi rešavanju likovnog problema. Na crtežima je trebalo utvrditi kako je dete nacrtalo četiri prozirne flaše. Na tom crtežu najviše se boduje kako je dete-ispitanik nacrtalo različite oblike flaša (veličinu, položaj), kako je postavilo flaše (na što više različitih načina), i gleda se



preplitanje i preklapanje njihovih konturnih linija. Ti preseki tako stvaraju nove, različite oblike. Ocenjuje se, takođe, i osetljivost likovnog zapisa, tj. senzibilitet linije (karakter linije). Sa šest bodova ocenjuje se rad gde su nacrtane četiri flaše, svaka je drugačijeg oblika i veličine, gde se svaka flaša dobro razlikuje jedna od druge, linije pojedinih flaša se ukrštaju i prepliću na različite načine, kako po smeru (položaju) tako i po visini. Na presecima linija nastaju različiti oblici i linija je senzibilna (karakter linija). Bez bodova ostaje rešenje gde nisu nacrtane flaše ili nisu nacrtane jedna iza druge, nema preseka i ukrštenih linija i ploha između, a linija je „tvrda“, hladna i beživotna. Za pomoć kod bodovanja u prilogu je dostavljen detaljan opis i skica sa modelom rangiranja kvaliteta kriterijuma fleksibilnosti (Prilog 5 – Skica i model za procenjivanje fleksibilnosti, prema: Duh, 2004).

Drugim pitanjem prati se faktor *fluentnosti*, što znači bogatstvo ideja i rešenja. Ocenjuje se broj kombinacija, ali samo onih kombinacija koje su nove i koje se razlikuju jedna od druge, između sebe. Uzeta je u obzir skala za procenjivanje, koja traži od učenika da nacrtaju svoja rešenja u već unapred pripremljenu mrežu, tako da su ograničene mogućnosti većeg broja kombinacija i rešenja. Tako šest bodova dobija učenik koji je dao 6 i više kombinacija, sa pet bodova dobija rad koji ima pet kombinacija i tako redom do kraja. Ukoliko dete nije ništa nacrtalo ne dobija ni jedan bod (0 bodova).

Treći zadatak od ispitanika zahteva da konopcem poveže vrhove štapova tako da upotrebi što više konopca, odnosno da konopac bude što duži. Tim zadatkom se pratila *originalnost* kod učenika. Maksimalna dužina konopca se dobija kada linija počne na vrhu desnog štapa i „putuje” od jednog do drugog vrha štapa, ide do zadnjeg levog štapa, potom se povezuje sa prvim desnim štapom, a onda, od tog štapa, dalje ide cik-cak, levo-desno do štapa koji se nalazi u sredini crteža. Takvo rešenje donosi 6 bodova. Najslabije rešenje je kada kanap samo poveže vrhove štapova, od jednog do drugog, u jednom nizu, a greška je kada se konopci ukrštaju ili odvajaju. Ta rešenja ne donose bodove. I kod ovog primera je, kao pomoć pri bodovanju, dat detaljni grafički prikaz – skica za rangiranje kvaliteta kriterijuma originalnosti (Prilog 6 – Skica i model za procenjivanje originalnosti, prema: Duh, 2004: 231)

Četvrtim zadatkom pratili smo nivo likovne *redefinicije* gde je bilo potrebno poznato promeniti u nešto novo, i stvoriti nešto neuobičajeno. Zadatak je od učenika tražio da zamisle puža i zamišljeni oblik redefinišu. Puževa spirala vodi ka mnogim realnim konstruktivnim i fantastičnim oblicima kao što su stepenice, svrdlo, elisa, vizantijske kupole, liftovi ili u oblicima iz prirode kao na primer listići, grančice, cvetovi. Takođe,

mogu se naći u svakodnevnom životu kao što su lizalice, bombone, mašina za mlevenje mesa ili oraha, rotacija svakog predmeta, čigra i njen trag, svrdlo, kuće budućnosti (na primer Hundertwasser i njegove zgrade), zatim u sportu kao pirueta na ledu itd. Što se rešenje sve više udaljava od početne ideje, ali još uvek podseća na puža, to je rezultat bolji. Najviše redefinisani oblik, tri ili više rešenja daje 6 bodova. Direktno crtanje puža, stvarni izgled puža ili neartikulisani crtež ne daju bodove. Zadatak kojim smo pratili faktore za osetljivost likovni problem postavljen je kao zahtev za aktivnim crtanjem, ali šta je u stvari prouzrokovalo probleme kod definisanja vrednosne skale, jer je teško predvideti šta će sve deca da nacrtaju, na primer pod uzvišeno i umereno. Za likovnu osetljivost izraženu na verbalni način dobija maksimalna broj bodova (maksimalnih 6 bodova), znači ona rešenja gde sva tri crteža odgovaraju ideji datih pojmova. Bod manje dobija rešenje gde sva tri crteža odgovaraju ideji datih pojmova, ali su neke ilustrativne, direktne, a bez bodova ostaje rešenje gde nijedan crtež ne odgovara postavljenim zahtevima.

Puževa kućica u obliku spirale vodi ka mnogim realnim konstruktivnim i fantastičnim oblicima: stepenište, svrdlo, elisa, vizantijske kupole u Moskvi, liftovi, a u prirodi cvetovi, listići, u sportu piruete na ledu, mašina za mlevenje mesa, oraha, rotiranje svakog predmeta (čigra), sunder za sudove, moguće kuće budućnosti (poput kuća austrijskog umetnika Hundertwasser), putovanje kroz zemlju, fantazija itd. Što se više rešenje udaljava, a pored toga još uvek podseća na puža, rešenje je bolje, direktno crtanje puža daje 0 bodova.

Smisao šestog zadatka koji prati faktore elaboracije, naročito u vidu različitih varijanti i pripreme likovnog rešenja i kompozicije, jeste procena da li deca mogu iste elemente (dve ljudske figure i tri predmeta) duhovito i raznovrsno da rasporede i komponuju tako da dobijaju likovno uravnoteženu strukturu, tematski smisao i da se utvrdi da li postoji povezanost svih slika sa naslovom. Pod tim kriterijumima, koji se mogu jo usložnjavati i razgrađivati, se određuju i bodovi. Crtež sa svim traženim elementima dobija maksimalnih 6 bodova, a ukoliko neki traženi elementi nedostaju bodovi se smanjuju. Rešenje koje je neuravnoteženo kompozicijski, idejno i u likovnoj strukturi, ne dobija ni jedan bod.

U drugom delu testa LV1 učenik treba da zaokruži odgovor za koji smatra da je pravilan. Skala za procenjivanje je različita kod određenih pitanja i postavljena je tako da što više diferencira odgovore. Sledeći sklop pitanja (pitanja od 7. do 10), odnosi se na osetljivost za likovne strukture, za oblikovnu stranu slike, na likovni jezik i namenjen je praćenju perceptivnih mogućnosti učenika koje testiramo.

Pravilan odgovora na sedmo pitanje (vaza sa cvećem), daje 3 boda, a odgovor koji samo delimično opisuje pravilno zapažanje daje jedan bod. Treći mogući odgovor ne donosi ni jedna bod. Sledeće, osmo pitanje prati percepciju boje. Zadatak zahteva percipiranje pozicije najintenzivnije boje. Od moguća tri odgovora, pravilan donosi 4 boda, delimično ispravan jedan bod a pogrešan odgovor ne dobija bodove. Poslednji zadatak tog sklopa zahteva percepciju cele slike i od ispitanika traži moguću dodatnu intervenciju na slici. To znači da na pitanje: Da li misliš da na slici treba nešto dodati? Ispravan odgovor, da na slici ne treba dodavati ništa donosi 4 boda. Svaki odgovor koji bi na slici nešto dodao, oduzima ispitaniku po jedan bod.

Sledeći skup pitanja (od 11. do 13), odnosi se na likovno doživljavanje slike i emocionalni nivo ispitanika. Sva tri zadatka prate nivo likovne percepcije, odnosno emotivno doživljavanje slike. Jedanaesto pitanje od ispitanika zahteva da u jednoj rečenici razjasni šta je na slici, to jest priloženoj reprodukciji, najviše privuklo njegovu pažnju. Optimalan odgovor – centar buketa cveće, jer su boje najjače – boduje se sa 4 boda, a ostali odgovori dobijaju od 3 do 0 bodova. Dvanaesti zadatak još više pokazuje likovno receptivne mogućnosti ispitanika, jer od dva ponuđena odgovora, pravilni daje 3 boda, a nepravilni ne donosi ni jedan bod. Sledeći, predposlenji zadatak (13. pitanje), predlaže tri odgovora od kojih najpravilniji donosi 3 boda, delimično tačan 2 boda, a netačan odgovor ne donosi bodove. Poslednje pitanje tog sklopa se odnosi na poznavanje likovne teorije i osnovnog likovnog izraza u slikarstvu. Od tri moguća odgovora, samo je jedan tačan i on donosi 3 boda, a ostali, netačni, ne daju ni jedan bod.

#### **7.5.1.2. Struktura i merne karakteristike testa LV1**

Prvi test LV1 je u više navrata već bio upotrebljivan za praćenje razvoja pojedinačnih likovnih faktora, vezanih za likovnu kreativnost, likovnu percepciju i likovnu recepciju, odnosno likovnu aprecijaciju i dao je dovoljno pouzdane, valjane i objektivne rezultate. U starijoj literaturi merne karakteristike testa ili njegovi pojedini delova nisu posebno objašnjavani ili opisivani, ali je to učinio Matjaž Duh u svojim istraživanjima (Duh, 2004). Zato ćemo kratko predstaviti prethodna istraživanja koja su koristili slične zadatke i pitanja od kojih je i ovaj test sastavljen kao i merne karakteristike testa LV1.

Prva grupa pitanja (pitanja od 1 do 6), koja prati razvoj pojedinačnih likovno-kreativnih faktora, postoje u istraživanju koje je krajem osamdesetih godina prošlog veka sprovedeno na Pedagoškom fakultetu u Rjeci (Karlavaris sa saradnicima) gde su, pored škola sa teritorije Hrvatske uključene i osnovne škole iz Slovenije. Isti upitnik bio je

upotrebljen u naučnom projektu Likovni razvoj, nadarenost i smetnje u razvoju, izvedenom 1992/93. godine. Tada je upotrebljen u kombinaciji sa testom Četiri crteža. Identičan test je korišćen kasnije i u drugim istraživanjima (Duh, 2004) tako da je upotrebljen i u našem istraživanju, a naziv testa ostao je nepromenjen (predstavljen je kao test LV2). Isti zadaci za merenje pojedinačnih faktora likovne kreativnosti upotrebljeni su u istraživanju sprovedenog na Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu koje su zajedno izveli Bogomil Karlavaris i Mira Kraguljac (Karlavaris i Kraguljac, 1981). Sva ova pomenuta istraživanjima su još uvek uvažena na prostorima bivše Jugoslavije (u Sloveniji i Hrvatskoj), jer su bila izvedena u sličnim uslovima – školski sistem, sadržaji i ciljevi likovnog vaspitanjima, broj časova, ispitanici sličnih sposobnosti, uzrasta i socijalnih grupa. U istom istraživanju preuzeta je i varijacija za četvrti zadatak. Treći zadatak, koji ispituje razvoj faktora kreativnosti (originalnost) postoji u jednom istraživanju koje je sprovedeno u Sloveniji (Berce-Golob, 1990), a preuzeo ga je Duh za svoje istraživanje (Duh, 2004). Pitanja za praćenje razvoja faktora osetljivosti za likovni problem i elaboraciju (pitanja 5 i 6) postoje u istraživanju: „Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja“ (istraživanje sproveo Karlavaris, Berat i Kamenov, 1988. godine).

Može se zaključiti da je prva grupa pitanja u testu LV1 (pitanje od 1 do 6), upotrebljena u mnogim značajnim istraživanjima, pod sličnim uslovima čime je pokazao svoju valjanost, pouzdanost i objektivnost tako da je pridobio našu pažnju i poverenje tako da nije posebno proveravan na manjem uzorku, već je upotrebljen kao pouzdan i proveren instrument.

Drugi deo testa LV1, koji je podeljen u dve grupe pitanja, meri likovno perceptivne i likovno receptivne sposobnosti učenika, gde je ukupni rezultat nazvan nivo likovne aprecijacije. Ovaj test preuzet je iz istraživanja koja su bili napravljeni u sličnim okvirima i razmerama. Iz već pomenutog istraživanja „Metoda likovnog vaspitnog rada na području slikanja“ koje je u Sloveniji izvela Berce-Golobova preuzeto je sedam od ukupno osam pitanja (pitanja od 8 do 14). Istraživanje je sprovedeno 1990. godine na Akademiji likovnih umetnosti i predstavlja doktorsku disertaciju autorke Berce-Golob. Sličan test (pitanja od 7. do 12. i 14. pitanje), korišćen je u jednom starijem istraživanju koje je izveo Karlavaris sa saradnicima (Karlavaris i Kraguljac, 1970).

Svi zadaci u testu su postavljeni tako da stimulišu brze odgovore, ali nisu suviše specifični, ni suviše jednostavni, ni previše kompleksni da učenik ne bi mogao testiranje da završi u određenom vremenu. Svaki učenik je dobio podjednake uslove za rad, jednako

vreme, materijal za rad, uputstva o svakom zadatku su isto formulisana za sve što znači da je istraživanje sprovedeno u testnim uslovima.

### **7.5.2. Test LV2**

Test LV2, poznat i kao Test četiri crteža, sastoji se od četiri različitih likovnih zadataka, koji daju poprilično celovit pogled na likovni razvoj deteta, a ujedno su postavljeni tako da omogućavaju parcijalno praćenje pojedinačnih faktora tog razvoja. Test LV2 izveden je iz testa Kriterijumske skale za procenjivanje likovnih radova učenika od 3 do 18 godina i zasniva se na iskustvu istraživača iz Zapadne Evrope i SAD (Goodenough, Richter, Wilson i dr.), ali je prilagođen lokalnom okruženju i školskom sistemu u bivšoj zajedničkoj državi u kojoj je Karlavaris sproveo istraživanja. Test je u celini ili u mnogim pojedinačnim kriterijumima dao zadovoljavajuće merne karakteristike (Duh, 2004).

Prvi likovni zadatak, koji je zahtevao od učenika da nacrtaju svoju najomiljeniju temu (ono što najviše voli da crta), najviše je omogućavao praćenje redefinicije i originalnosti, kao faktora likovno kreativnog razvoja. Na osnovu omiljene teme, koju je učenik trebalo da uradi, procenjivala se originalnost likovne ideje, likovne strukture i stepen redefinisavanja. Takođe, ovim zadatkom se mogao procenjivati nivo likovnog ukusa i dostignut opšti likovni nivo. U pogledu predstavljanja pojedinih elemenata likovnog rada (ljudska figura, životinja, drvo, kuća, sto) ocenjivao se dečji vizuelno tematski razvoj.

Drugi likovni zadatak tražio je od ispitanika da naslika kompoziciju boja i oblika, sliku na kojoj će elementi biti skladno postavljeni. Kroz način, kako je dete stvaralo sliku i kako je planirao da izvede traženi oblikovni i koloristički sklad mogli su se među fazama stvaralačkog razvoja ocenjivati faktori elaboracije i osetljivosti za probleme. Zatim, način kako je dete upotrebljavalo likovni jezik i likovnu tehniku omogućavalo je procenjivanje nivoa oblikovnog razvoja i nivoa oblikovnog iskustva, kao i upotrebu likovne tehnike. Oblikovni razvoj znači kako dete oblikuje svoj likovni rad. Pod tim terminom podrazumeva se ovladavanje i sposobnost korišćenja likovno izražajnih sredstava. Tu se mogu izdvojiti sledeći elementi: linija, oblik (ploha, lik), boja, valer, tekstura, kao i primarni odnosi među njima kao što su: veličina, proporcije, simetrija, repeticija, interval, ritam, smer, dinamika, statika, ravnoteža, jedinstvo, dominantna, volumen, prostor, komponovanje; pod komponovanjem se smatra upotreba boja (kontrast, skladnost), način korišćenja linija, u suštini sve ono što je na neki način materijalno, potrebno da se realizuje likovni rad. Prostorna organizacija likovnih elemenata, njihovih boja i oblika nudila je mogućnost procenjivanja faktora kao što su nivo likovnog ukusa i opšteg likovnog razvoja.

Treći likovni zadatak, koji od učenika tražio da nacрта malo, sićušno biće kako posmatra unutrašnjost starog stabla, pratio je fleksibilnost i fluentnost, kao faktore likovno kreativnog razvoja. Veoma maštovito postavljena tema omogućavala je procenjivanje fleksibilnosti i fluentnosti u realizaciji likovnog izraza kao i u bogatstvu likovnih ideja i tehničkog rešenja. U pogledu predstavljanja sićušnog bića može se ocenjivati nivo vizuelno-tematskog razvoja, a način rešavanja kompozicije ocenjuje se oblikovno iskustvo i likovna tehnika. Način na koji je učenik koristio likovnu tehniku, u ovom slučaju flomaster, omogućio je vrednovanja nivoa likovne individualnosti.

Četvrti likovni zadatak tražio je od ispitanika prenošenje verbalnih znakova u likovni jezik. Naslov zadatka je stih „Mirisna svetlost visina očarana je rasutim šumom radosne vode“. Kroz način transponovanja pesničke metafore u likovni znak može se kod učenika ocenjivati nivo kreativnog razvoja sledećih faktora: originalnost, osetljivost za likovne problemom i fleksibilnost. Upotreba likovnih elemenata i skladnost kompozicije omogućavao je procenjivanje, odnosno procenu nivoa likovnog razvoja, specifičnosti likovnog oblikovanja (stvaranja likovnog rada) i stepen likovne individualnosti.

#### **7.5.2.1. Kriterijumi za procenjivanje likovnih zadataka u testu LV2**

Test LV2 je u celini osmišljen tako da meri dva sklopa individualnih faktora. Prvi sklop, označen kao likovno-kreativni razvoj, procenjuje pojedine faktore tog razvoja (redefiniciju, originalnost, elaboraciju, osetljivost za likovni problem, fleksibilnost i fluentnost). Drugi sklop, nazvan likovno-oblikovni razvoj, ocenjuje faktore likovnog rada, odnosno dečji likovni razvoj (oblikovni razvoj, optičko tematski razvoj, nivo likovnog ukusa, oblikovno iskustvo i likovna tehnika, likovnu individualnost i opšti likovni nivo).

Test LV2 sadrži sledeće kriterijume:

- 0 bodova: nezavršeno, banalno, bez duha, negativno, izrazito slabo, bez likovne strukture i likovnog koncepta
- 1 bod: minimalno, osnovno, poprilično zaostaje (minimalna likovna struktura, elementarna redefinicija)
- 2 boda: delimično dobro, delimično zaostaja
- 3 boda: prosečno, dobro, zadovoljavajuće
- 4 boda: dosta dobro, vrlo dobro
- 5 bodova: celovito, dosledno, zrelo, izrazito
- 6 bodova: izuzetno, neuobičajeno, retko, izrazito originalno

### **7.5.2.2. Struktura testa LV2 za procenjivanje likovno-kreativnog razvoja**

Za procenjivanje individualnih faktora likovno-kreativnog razvoja u testu LV2 izrađene su skale od šest nivoa sa rasponom od 0 do 5 bodova, a ukupan, maksimalan broj bodova za kriterijume likovno kreativnog razvoja je 30 bodova. Likovno-kreativni razvoj merimo u sva četiri rada. Prvi likovni zadatak meri kreativne faktore redefiniciju i originalnost. Redefinicija je osobina da se nešto prepozna na nov način, da se poznati predmeti i ideje upotrebe na nov i neuobičajen način. U likovnom smislu to je osobina koja omogućava transponovanje oblika, boja, odnosa i slično. To takođe znači osetljivost za prepoznavanje onih elemenata koji su pogodni za transponovanje. Ocenjuje se, pre svega, osetljivost za opažanje likovnih pojava koji su pogodni za likovno redefinisavanje i proces uspešnog likovnog transponovanja.

Kriterijum za redefiniciju ima skalu procene od šest nivoa (0–5 bodova), gde likovni rad sa neostvarenom redefinicijom, koji deluje monotono, bezdušno, bez likovne strukture i bez likovnog koncepta ne dobija ni jedan bod. Elementi redefinicije sa minimumom likovne strukture daje jedan bod, delimična redefinicija i delimična likovna struktura dva boda. Sa pozitivnom promenom kvaliteta raste broj bodova. Tako da potpuna i dosledna, alegorijski ostvarena redefinicija i izuzetna likovna struktura donosi maksimalan broj bodova.

Originalnost je sposobnost da se stvore neobične ideje i nekonvencionalni postupci. U likovnom smislu odgovara neuobičajenom likovnom izražavanju sa neobično osmišljenim maštovitim rešenjima i idejama kojima se dodaju još sposobnost opažanja originalnih detalja i originalnih veza sa umetničkim radovima. Ocenjuje se likovna originalnost u odnosu na individualnu osetljivost i originalnost u pogledu sakupljanja podataka posmatranjem (opažanjem).

Jedinica za nivo izražene originalnosti odražava bod na skali od nula do pet bodova. Neostvarena originalnost, odnosno rad bez originalnosti, koji je banalan, kopiran i bez likovne strukture nije mogao da dobije ni jedna bod (0 bodova). Likovni rad, odnosno zadatak u oblasti likovnog izražavanja, sa minimalnim elementom originalnosti i osnovnim nivoom likovne strukture dobija jedan bod, delimično originalan likovni rad sa delimično originalnom strukturom dobija dva boda. Svako bolje rešenje po pitanju kvaliteta dobija više bodova dok najveći broj bodova dobija potpuno originalno likovno rešenje i visoko izražene likovne strukture. Mada, kod ovih kriterijuma treba imati u vidu prosečan likovni

nivo učenika trećeg razreda koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem (podrobnije opisani kriterijumi nalaze se u prilogu: Prilog 7 – Ključ za provenjivanje zadataka u testu LV2).

U drugom likovnom radu od ispitanika se traži, da naslika sliku koja predstavlja skladnost boja i oblika, i u tom zadatku mere se faktore kreativnosti – elaboracija i osetljivost za probleme. Elaboracija je sposobnost razgradnje dostignutog rešenja. To je sposobnost razvijanja originalnosti rada u celosti na osnovu ostvarenih ideja. U umetničkom smislu taj faktor je veoma značajan jer sadrži, pored idejne misaone elaboracije, takođe i estetsko planiranje kao i estetsku organizaciju, odnosno kompoziciju. Ocenjuje se idejno-misaona elaboracija, što znači priprema kreativnog procesa i estetska organizacija izraza, likovno planiranje, razmatranje likovne zakonitosti. Nekreativno i neorganizovano nastajanja likovnog izraza, bez uređene, organizovane likovne strukture, ne donosi bodove. Proces nastajanja likovnog izraza u elementarnoj fazi i delimično ostvarena likovna struktura dobija jedan bod. Kvalitetniji proces nastajanja likovnog rada i bolja kompozicija donosi proporcionalno više bodova. Izvanredno ostvaren proces i u potpunosti ostvarena kompozicija daju najveći broj bodova.

Osetljivost za probleme može se prepoznati kod osetljivo čulne percepcije boje, oblika, harmonije i ravnoteže, koji je u suštini osetljivost za probleme u likovnom smislu. Meri se pre svega senzibilnost, osetljivost za likovne probleme i njihovo prepoznavanje na motivu. Ukoliko učenik u svom likovnom radu ne otkriva i ne oseća likovni problem onda ne dobija bodove. Minimalna najava otkrivanja likovnih problema i minimalan proces osetljivosti donosi jedan bod, delimično otkrivanje likovnih problema donosi više bodova, i najveći broj bodova dobija rad sa izuzetnom senzibilnošću i potpuno pokazanim osećajem za likovne probleme i njihovo doživljavanje u likovnom izrazu. Takođe, potrebno je i kod ova dva faktora poštovati starost deteta.

U trećem likovnom radu u kome se traži od učenika da nacrtaju sićušno biće koje posmatra unutrašnjost staroga debla, prati se fleksibilnost i fluentnost. Fleksibilnost je osobina koja, u odnosu na kreativno mišljenje, znači napuštanje utabanih staza mišljenja i otkrivanje novih puteva. U likovnom kreativnom izražavanju znači traženje novih načina i fleksibilnu upotrebu sredstava izražavanja, odnosno postupaka u radu. Ocenjuje se način otkrivanja novina u traženju likovnih rešenja i prilagođavanje izražajnim sredstvima. Odsustvo fleksibilnog mišljenja i mehaničko izvođenje ne donosi bodove, minimalna prisutnost fleksibilnog mišljenja i minimalna fleksibilnost izvođenja daje jedan bod. Skala se stepenuje u kvalitativnom smislu, tako da veoma dobro fleksibilno mišljenje i



fleksibilno izvođenje donosi četiri boda, a najveći broj bodova se daje za izuzetan prikaz fleksibilnog mišljenja i izvođenja.

Fluentnost ideja i asocijacija u likovnom smislu postaju fluentnost likovnih ideja i asocijacija. Fluentnost reči i izražavanja u likovnom području znači tehničku fluentnost i spretnost u realizaciji likovnih ideja. Meri se fluentnost likovnih ideja i motorička spretnost pri realizaciji tih ideja. Likovni rad nastao bez likovne ideje i bez osetljivosti u tehničkoj realizaciji, prema tom kriterijumu ne donosi ni jedan bod. Jedan bod dobija likovni rad sa minimalnom likovnom idejom i izvedeno sa osnovnim nivoom tehničkog izvođenja sa monotonim pokretima o potezima. Delimična prisutnost likovne ideje i delimična raznovrsnost tehničkih postupaka se ocenjuje sa dva boda. Takođe, taj kriterijum donosi veći broj bodova za kvalitetno bolje rešenje, tako da najveći broj bodova donosi likovni rad sa izuzetno bogatim i raznovrsnim likovnim idejama, izvedeno sa izuzetno raznovrsnim tehničkim postupcima.

U zadnjem likovnom radu, gde se radi o transferu, prenosu verbalnog u likovni jezik („Mirisna svetlost visina očarana je raspevanim šumom radosne vode“) mere se faktori likovno-kreativnog razvoja originalnost, osetljivost za probleme i fleksibilnost. Kriterijume za procenjivanje tih faktora su u predhodnom poglavlju već predstavljani (vidi: Poglavlje 8.5.2. Test LV2).

Test je koncipiran tako da prati pojedine faktore likovno-kreativnog razvoja kroz različite likovne zadatke, koji su zasnovani tako da su pojedini faktori jače izraženi. Redefinicija, elaboracija i fluentnost mere se samo jedanput, originalnost, osetljivost za likovne probleme i fleksibilnost dva puta. Svi kriterijumi za procenjivanje faktora likovno-kreativnog razvoja su predstavljani u prilogu ( Prilog 7 – Ključ za procenjivanje zadataka u Testu LV2).

### **7.5.2.3. Struktura testa LV2 za procenjivanje likovno-oblikovnog razvoja**

Pojedini faktori, koji su udruženi sa likovno-oblikovnim razvojem, takođe se mere testom LV2, u sva četiri likovna zadatka. Tri kriterijuma imaju šestostepenu skalu za procenjivanje (0–5), a tri sedmostepenu skalu (0–6). Ukupan maksimalan broj bodova za kriterijum likovno-oblikovnog razvoja je 33 boda.

U prvom likovnom zadatku, u kojem je učenik trebalo da naslika svoju najomiljeniju temu, merio se optičko-tematski razvoj, nivo likovnog ukusa i opšti likovni nivo. Optičko-tematski razvoj dečjeg likovnog izraza, koji se često povezuje s intelektualnim razvojem, pomaže, pre svega, u proveri razvojnih faza dečjeg likovnog

izražavanja. Te faze se poklapaju sa stepenom intelektualnog razvoja. Pri merenju optičko-tematskog razvoja test LV2 se ograničio na praćenje opšte intelektualne zrelosti kao i na vizuelnu tačnost i tehničku korektnost u prikazivanju realnih figura i predmeta. Ukoliko izvođenje likovnog rada zaostaje za uzrastom više od jedne godine i sadrži netačan prikazi figure i predmeta, onda takav rad ne dobija bodove, odnosno ocenjuje sa se sa 0 poena. Ukoliko dete manje zaostaje iza hronološke starosti dodajemo bodove, tako da se, primera radi, likovni rad koji je na nivou prosečne zrelosti sa delimično tačnim prikazom figura i predmeta, bez pokreta i prostornih dimenzija, ocenjuje se sa tri boda. Likovna zrelost iznad prosečne starosnog uzrast daje više bodova, dok se najviše bodova ocenjuje likovni rad koji pokazuje iznad prosečnog starosnog uzrasta za više od jedne godine i sadrži tačne prikaze figure i predmeta.

Nivo likovnog ukusa je kriterijum, na koji pedagoški rad manje utiče, jer na učenike utiču mnogi faktori mikro i makro okoline kao i mediji, koji već veoma rano formiraju ukus deteta. U istraživanju se kod ispitanika pratilo usvajanje likovnog senzibiliteta i individualni doprinos likovnim vrednostima. Likovni rad bez ukusa, kičasto i bez individualnih vrednosti, ne dobija ni jedan poen; likovni rad, koji pokazuje minimalne elemente ukusa i gde je vidljiva minimalna likovna senzibilnost ličnosti, dobija jedan bod. Kvalitativno stepenovanje likovnog ukusa i stepenovanje individualnih vrednosti donosi više bodova. Ukoliko likovni rad pokazuje veoma dobar ukus i kod koga je primećen dobar doprinos individualnoj senzibilnosti, ocenjen je sa četiri boda. Najviše (pet) bodova dobiće likovni rad, na kojem se prepoznaje izuzetno prefinjen ukus i pokazuje velika individualnost, što pridonosi umetničkoj vrednosti.

Opšti likovni nivo predstavlja celokupno ovladavanje likovnog jezika za prenošenje vizuelne poruke i njene sugestivnosti. Po tom kriterijumu ocenjuje se pre svega skladnost ideje, odnosno likovne teme sa likovnom tehnikom, likovna struktura sa likovnom porukom. Kao poseban kriterijum opšteg likovnog nivoa se pokazuje sugestivnost likovnog izraza. Likovni rad bez sugestivnosti i bez sklada između likovnih komponenata ne dobija ni jedan bod, minimalna skladnost likovnih komponenti i delimična sugestivnost dobija jedan bod. Sa povećanjem skladnosti i sugestivnosti likovni rad dobija četiri boda, na primer, likovni rad sa veoma dobrim usklađenim likovnim komponentama i s prikazanom veoma dobrom sugestivnošću. Maksimalni broj (šest) bodova će dobiti likovni rad, koga krasi izuzetna skladnost likovnih komponenti i izuzetno jaka sugestivnost.

U drugom likovnom zadatku, u kojem se od ispitanika zahteva, da naslika sliku, u kojoj bi trebalo da predstavi kompoziciju boja i oblika, njihovu skladnost, procenjuje se

oblikovni razvoj, oblikovno iskustvo i likovna tehnika, nivo likovnog ukusa i opšti likovni nivo. Poslednja dva kriterijuma su već predstavljena, zato će kratko biti objašnjena prva dva. Oblikovni razvoj proističe iz upotrebe likovnih elemenata i ovladavanje likovnog jezika. Sa gledišta likovnog razvoja prate se primarni odnosi između likovnih elemenata. U drugom zadatku akcenat je stavljen na praćenje bogatstva likovnog jezika i skladnost likovnih elemenata. Likovni rad, koji pokazuje skromno korišćenje likovnog jezika i neskladnost likovnih elemenata, ne dobija ni jedan bod, likovni rad, na kojem je minimalna skladnost i minimalna upotreba likovnih elemenata, dobija jedan bod. Dovoljno jasno upotrebljen likovni jezik, delimično i jednostavno ostvarena skladnost ocenjujemo sa dva boda. Stepenuvanje kvaliteta likovnog jezika i skladnost donosi više bodova. Tako, na primer, s pet bodova ocenjuje se veoma bogat likovni jezik i bogata skladnost, a najviše (šest) bodova dobija likovni rad koji ima izuzetno bogate i dobro odabrane likovne elemente i koji su uklopljeni tako da daju izuzetno skladnu i harmoničnu kompoziciju.

Kod kriterijuma oblikovnog iskustva i likovne tehnike prati se kod deteta ovladavanje likovne tehnike u odnosu na traženi likovni izraz, što znači skladnost upotrebljavanja likovnog jezika. Test LV2 omogućava procenjivanje dečjeg likovnog razvoja, pre svega u nivou likovnih iskustava i adekvatne upotrebe likovne tehnike. Likovni rad bez likovnog iskustva i bez tehničke spretnosti ne dobija ni jedan bod. Elementarna likovna iskustva i minimalna adekvatnost upotrebljene likovne tehnike ocenjujemo jednim bodom, delimično dobro likovno iskustvo kao i dobra upotreba likovne tehnike sa dva boda. Zrelo i potpuno likovno iskustvo i izuzetna i adekvatna upotreba likovne tehnike se ocenjuju sa maksimalnih pet bodova.

Treći likovni zadatak je od učenika tražio da nacrtaju malo, sićušno biće koje posmatra unutrašnjost starog stabla. Ovaj likovni rad omogućava praćenje kriterijuma za merenje optičko-tematskog razvoja, kriterijum oblikovnog iskustva i likovne tehnike, kao i kriterijum likovne individualnosti. Prva dva kriterijuma smo već predstavili, a kriterijum individualnosti se odnosi pre svega na individualnost kao ishodište likovnih vrednosti, i odstupanje od standarda. Kod tog kriterijuma testom LV2 ocenjivana je pre svega izrazitost i prepoznatljivost likovne individualnosti i individualni likovni rukopis deteta. Nula bodova dobija likovni rad bez individualnosti i bez individualnog rukopisa, „ličnog pečata“. Prepoznatljiva, prosečna individualnost i delimično kvalitetan izraz individualnog rukopisa ocenjuje se sa dva boda, a najviše (pet) bodova dobija likovni rad sa izrazitom individualnošću i izraženo značajnim individualnim rukopisom.

U četvrtom likovnom radu, gde su ispitanici imali zadatak da naslikaju sliku sa temom: „Mirisna svetlost visina očarana je raspevanim šumom radosne vode“, merio se nivo oblikovnog razvoja i likovna individualnost.

U ovom predstavljanju testa LV2 vidi se, da je kod pojedinih zadataka moguće dobiti različit maksimalan broj bodova. U prvom likovnom radu (Moja najomiljenija tema), moguće je dobiti najviše 27 bodova, kod drugog rada (Kompozicija boja i oblika), 32 bod. Maksimalnih 26 bodova je moguće dobiti u trećem radu (Sićušno biće u stablu) i isto toliko, 26 bodova takođe u četvrtom likovnom radu (Od verbalnog ka vizuelnom). Ukupno je na testu LV2 moguće dobiti 111 bodova. Svi likovni radovi nastali pri testu LV2 su ocenjeni komisijski, gde je stručna komisija koju su činila tri procenjivača poznavala teme i način testiranja, a kod ocenjivanja uzimala u obzir razvojni nivo dece (Prilog 8: List za komisijsko procenjivanje testa LV2, Prilog 9 i 10 – Originalni lista za komisijsko procenjivanje testa LV2).

#### **7.6. Populacija i uzorak istraživanja**

Uzorak učenika je odabran iz populacije dece koji su školske 2013/2014. pohađali treći razred osnovne škole na teritoriji grada Užica. Uzorak ima odlike slučajnog i grupnog uzorka. Metodom slučajnog izbora odabrali smo dve osnovne škole, a da bi smo primenili metodu eksperimenta sa dve paralelne grupe formirali smo dve grupe učenika – eksperimentalnu (E) i kontrolnu (K). Pošto su uzorak činila već formirana odeljenja učenika istog uzrasta, nismo vršili ujednačavanje grupe menjanjem sastava odeljenja, radi očuvanja prirodnosti uslova istraživanja i zbog uslova rada u školi.

Eksperimentalnu grupu činila su 102 učenika, i to dva odeljenja iz Osnovne škole „Nada Matić“ i dva odeljenja iz Osnovne škole „Prva osnovna škola kralja Petra II“ iz Užica. Kontrolnu grupu učenika činila su 97 učenika, i to dva odeljenja iz Osnovne škole „Nada Matić“ i dva odeljenja iz Osnovne škole „Prva osnovna škola kralja Petra II“ iz Užica. Ukupan broj ispitanika je bio 199. Zavisne varijable su kontrolisane statističkim postupkom analize kovarijanse.

#### **7.7. Organizacija i tok istraživanja**

Istraživanje je započeto u decembru 2013. godine i trajalo je tokom drugog polugodišta 2014. godine. Sa projektom istraživanja bili su upoznati direktori škole, psiholog, pedagog i roditelji, kao i učenici. Učitelji, koji su bili u kontrolnoj grupi, znali su

da će istraživanje biti vršeno u eksperimentalnim odeljenjima, ali zbog mogućnosti pojave placebo efekta nisu znali za inovativni pristup u planiranju i izvođenju nastave likovne kulture u eksperimentalnoj grupi i za načine rada prilikom aktivnog posmatranja umetničkog dela. Učitelji koji su bili u eksperimentalnoj grupi dobrovoljno su pristali da se *Razvojni program* i inovativni način rada uvede u njihova odeljenja.

Podaci su prikupljeni tokom prvog polugodišta 2013. godine kada je detaljno osmišljen *Razvojni program* koji je podrazumevao adekvatne i raznovrsne strategije, metode, pristupe i postupke aktivnog posmatranja umetničkog dela. Podaci o tome koliko ima dečaka, a koliko devojčica u svakom odeljenju dobjeni su od učitelja. Sprovedenje inicijalnog testiranja učenika eksperimentalne i kontrolne grupe (Test LV1, LV2, AP test) izvedeno je u decembru 2013. i krajem januara 2014. godine. Učenici koji nisu bili u školi na dan testiranja su naknadno testirani, obično na testiranju sa učenicima u drugom razredu, tako da su uslovi za sve bili isti. Sva testiranja su obavljena u okviru nastave likovne kulture. Testiranje testom LV1 trajalo je jedan školski čas, 45 min, a testom LV2 (tzv. Test četiri crteža) trajalo je dva školska časa, ukupno 90 min. Inicijalno testiranje je zapravo označilo početak istraživanja. Planirano je da projekat istraživanja, od inicijalnog do finalnog testiranja, traje 24 nedelje (to je 48 časova likovne kulture), dve nedelje u decembru 2013. i ostatak u drugom polugodištu 2014. godine. Finalno istraživanje je obavljeno krajem maja i početkom juna. Sa eksperimentalnim programom započelo se krajem januara 2014. godine, odnosno kada je počelo drugo polugodište i trajalo je do prve polovine juna meseca, to jest do kraja školske godine. *Razvojni program* aktivnog posmatranja umetničkog dela u funkciji razvijanja likovnih sposobnosti u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta trajao je 20 nedelja.

Prilikom testiranja obezbeđeni su isti uslovi za sve ispitanike. Pre testiranja istraživač je upoznao učenike o nameni testiranja i dao je jasna uputstva učenicima od kojih se tražilo da na svojim crtežima pokažu što više neobičnih, duhovitih i zanimljivih rešenja. Učenicima je skrenuta pažnja da pri rešavanju pojedinih zadataka (na primer, u testu LV1 zadaci od 1 do 6 i u testu LV2 sva četiri zadatka) treba da poštuju propisano vreme za rad! Pre nego što odgovore na pitanja sa poslednjeg lista (pitanja od 7. do 14) trebalo je da učenici pažljivo pogledaju priloženu reprodukciju i da na osnovu nje zaokruže ili zapišu svoje odgovore, za koje misle da najbolje odgovaraju postavljenom pitanju. Test se radio postupno i ispitivač je čitao jedno po jedno pitanje. To je značilo da ispitivač u testu LV1 prvo pročita prvi zadatak (odnosi se na fleksibilnost) koji je od učenika tražio da nacrtaju četiri providne flaše, različitog oblika tako da stoje jedna iza druge, a pritom moraju

biti različite jedna od druge. Ispitanici dobijaju i informaciju da za ovaj zadatak imaju 2,5 min. Čim istekne predviđeno vreme za rad učenici pristupaju sledećem zadatku koji kod učenika ispituje fluentnost. Drugi zadatak od učenika traži da nacrtaju četiri kvadrata jednake veličine i da ih razmeste na različite načine, ali tako da se uvek međusobno dodiruju, kao što je pokazano na datom primeru u testu. Osim toga treba da nacrtaju što veći broj kombinacija, a vreme je ograničeno na samo 3 min.

U sledećem, trećem zadatku (originalnost) nacrtane su uspravne linije koje su zamišljene da predstavljaju *motke* (palice, štapovi, bandere), ukopane u zemlju. Od učenika se tražilo da vrhove tih *motki* povežu konopcem tako da upotrebljeni konopac bude što duži, a da se pritom nigde ne ukršta niti dva puta prođe istim putem. Za rešavanje ovog zadatka učenici su imali 2 min. Posle isteka vremena ispitanik poziva učenike da prekinu sa crtanjem i da saslušaju uputstvo za sledeći zadatak (redefinicija). Od učenika se tražilo da, polazeći od realnog izgleda puža, naprave novi crtež i nove oblike koji će biti nešto drugo, ali će na puža podsećati. Ako je ispitivač bio siguran da su ga učenici dobro razumeli, što je važno i za ostale zadatke, pristupali su radu sa ograničenim vremenom od 4 min. Učenici su trebali da naprave više rešenja. Sledeći, peti zadatak (osetljivost za likovne probleme) zahtevao je od učenika da nacrtaju tri crteža koja su se odnosila na sledeće pojmove: razigrano, uzvišeno i umereno. Za taj zadatak učenici su imali 3 min vremena za rad. Šesti zadatak (elaboracija) zahtevao je od učenika da izaberu dve ljudske figure i tri predmeta i da ih rasporede na tri crteža-skice. Figure i predmeti ne treba da budu između sebe povezani, niti spojeni. Za svaki prikaz učenici su trebali da napišu naslov. Za ovaj zadatak ispitanici su imali 12 min vremena za rad, ali im se skrenula pažnja, da, ukoliko ranije završe crteže, mogu da pristupe rešavanju poslednje grupe zadataka. To su bila pitanja od 7. do 14. koja su se odnosila na priloženu reprodukciju Sezanove slike „Plava vaza“. Ispitivač se prilikom testiranja pobrinuo da uslovi budu prilagođeni testnim uslovima, to jest jednakim za sve.

Testiranje testom LV2 je takođe sprovedeno u odgovarajućim testnim uslovima, jednakim za sve ispitanike. Kada su stvoreni podjednaki uslovi za sve učenike (četiri lista papira za crtanje formata A4, voštane boje i tamni flomaster) ispitivač je dao uputstva da bi podstakao i motivisao učenike da što bolje urade svoj rad i da se što bolje likovno izraze. Za svaki zadatak učenici su imali 20 min vremena za rad što znači da je celokupno testiranje testom LV2 trajalo dva školska časa. Svi likovni zadaci, osim trećeg koji se radio tamnim flomasterom, izvodili su se u tehnici voštanog pastela. Ispitivač je na tabli ispisivao naslove zadataka radi što preglednijeg i jasnijeg objašnjenja učenicima.

## **7.8. Obrada podataka**

Dobijeni podaci statistički su obrađeni uz pomoć programskog paketa SPSS, verzija 21.0. Na osnovu podataka dobijenih istraživanjem, pomoću navedenih instrumenata istraživanja, izvršena je standardna deskriptivna statistika u skladu sa pedagoškim eksperimentom sa paralelnim grupama. Za potrebe analize i opisa strukture uzorka po relevantnim varijablama, kao i određenih pitanja višestrukog izbora, korišćeni su prikazi frekvencija i procenata, kako bi se prikazala zastupljenost određene kategorije ili odgovora.

Tokom inicijalnog i finalnog merenja korišćene su mere deskriptivne statističke analize u koju spadaju grupisanje, sređivanje i prikazivanje podataka – frekvencije i procenti kontrolne i eksperimentalne grupe, minimalne i maksimalne vrednosti procene, aritmetička sredine, standardnu devijaciju, kao meru varijacije. Prikazivanje statističkih obrađenih rezultata izvršeno je tabelarno i grafički.

U cilju ispitivanja razlika između dve grupe ispitanika, primenjen je t-test za nezavisne uzorke. Prilikom utvrđivanja razlika i poređenja prosečnih rezultata za više od dve grupe upotrebljena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA). Za istraživanje razlika između grupa ispitivanih varijabli, ali sa statističkom kontrolom (uklanjanjem) uticaja jedne od varijabli za koju se smatra da može da utiče na rezultat i vrednosti zavisne promenljive, upotrebljena je univarijatna analiza kovarijanse (ANCOVA).

U cilju upoređivanja srednjih vrednosti procena kontrolne i eksperimentalne grupe, primenjen je t-test. U inicijalnom merenju namera je bila da se proverí da li postoje statistički značajne razlike između grupa. Takođe, ispitana je i ulogu pola u nastajanju promena vezanih za razvoj ukupnih likovnih sposobnosti, u toku trajanja eksperimenta. U finalnom merenju smo postojanje razlika između dva načina rada proveravali pomoću jednofaktorske analize kovarijanse (ANCOVA). Analizu kovarijanse smo koristili jer smo želeli da neutrališemo eventualni uticaj kovarijata (promenljiva za koju postoji sumnja da može uticati na zavisnu varijablu), u našem slučaju rezultata inicijalnog merenja. Pre korišćenja ANCOVE ispitali smo pretpostavke za njenu primenu, linearnost zavisne promenljive. Pri utvrđivanju eventualnih razlika između polova primenjivana je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA).

Upoređivanje srednjih vrednosti procena kontrolne i eksperimentalne grupe vršila se pomoću t-testa (u inicijalnom merenju namera je bila da se uvidi da li postoje statistički značajne početne razlike između grupa), kojim se ispitala i ulogu pola, ocena iz likovne

kulture i opšteg uspeha u nastajanju promena vezanih za razvoj ukupnih likovnih sposobnosti, u toku trajanja eksperimenta. U finalnom merenju se postojanje razlika između dva načina rada proveravalo pomoću jednofaktorske analize kovarijanse (ANCOVA). U cilju ispitivanja homogenosti varijansi primenjen je Levenov F test, a pre primene t-testa, ANOVE i ANCOVE. Za ispitivanje razvoja ukupnih likovnih sposobnosti kao rezultata uticaja eksperimenta i uloge pola, ocene iz likovne kulture i opšteg uspeha u likovno-kreativno-oblikovnom razvoju korišćena je diskriminaciona analiza.



## **8. RAZVOJNI PROGRAM: AKTIVNO POSMATRANJE UMETNIČKOG DELA U FUNKCIJI PODSTICANJA RAZVOJA LIKOVNIH SPOSOBNOSTI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE**

### **8.1. Osnova i pravci osmišljavanja *Razvojnog programa***

Na osnovu dugogodišnjeg posmatranja i analize nastave likovne kulture na mlađem školskom uzrastu i na osnovu teorijskih i empirijskih istraživanja proizišao je zaključak o potrebi transformisanja nastave u pravcu: (1) afirmisanja metoda učenja prilikom aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela koja mogu da aktiviraju celokupni potencijal učenika i stvaranje uslove za razvijanje i podsticanje dečje kreativnosti, opažanja i doživljavanja, razvijanje mišljenja, kreativnog rešavanja likovnih problema i podsticanje likovnih sposobnosti i uopšte, sposobnosti deteta u celini; (2) povezivanja različitih sadržaja nastave likovne kulture sa umetničkim i kulturnim nasleđem koje pruža muzej svojim kolekcijama da bi se kod dece izgradio pozitivan odnos prema kulturi i umetnosti uopšte; (3) pronalaženja načina za direktan kontakt i interakciju sa originalnim umetničkim delom (izložbe u Muzeju i Galeriji).

U cilju unapređivanja i razvijanja kurikuluma koji uključuje umetničko delo u nastavu likovne kulture mlađeg školskog uzrasta za potrebe ovog istraživanja koncipiran je eksperimentalnog programa. Njegova osnovna svrha ogledala se u tome da se adekvatnim i raznovrsnim strategijama, metodama, metodičkim pristupima i postupcima približi deci umetničko delo svetske i nacionalne kulturne baštine, da se kod njih razvija likovna osetljivost prema umetnosti i da se umetničko delo stavi u interesnu sferu učenika. Program zapravo uključuje u nastavu likovne kulture likovnu aprecijaciju dece prema umetničkom delu, odnosno aktivno posmatranje umetničkog dela i učenje kako ga posmatrati, razumeti ga i u njemu uživati. U tom smislu akcenat je stavljen na razradu metodičkih postupaka. Namera programa jeste da ukaže na značaj razvijanja likovne aprecijacije koja poboljšava percepciju, recepciju i estetsku procenu umetničkog dela. Eksperimentalni program smo nazvali: *Aktivno posmatranje umetničkog dela u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti u nastavi likovne kulture*. Pošto je cilj ovog programa bio da se adekvatnim i raznovrsnim strategijama, metodama, metodičkim pristupima i postupcima približi deci umetničko delo svetske i nacionalne kulturne baštine, a sve u cilju *razvijanja* likovnih sposobnosti i likovne osetljivosti prema umetnosti i umetničkom delu, predugačak naslov je preoblikovan i nazvan *Razvojni program*. Osim

aktivnog posmatranja umetničkog dela neizostavni deo *Razvojnog programa* bio je i podsticanje učenika na slobodno likovno izražavanje, na lični likovni izraz, produktivne aktivnosti i umetničku praksu. Ovaj program imao je ambiciju da omogući podsticanje kreativnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta, da razvija njihove likovne i jezičke sposobnosti i da upoznaje učenike sa likovnim tehnikama, a sve u cilju razvijanja dečjih potencijala. *Razvojni program* sam po sebi nije inovativan pristup, ali način rada kojim će se razvijanje likovnih sposobnosti podsticati jeste novina u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu. To je u suštini zadatak svakog vaspitača, učitelja, nastavnika, od predškolskog doba do fakulteta, da podstiče senzorne sposobnosti, kao i sve ostale (intelektualne, motorne), u skladu sa mogućnostima pojedinaca.

Da bi se rasvetlile pedagoško-didaktičke dimenzije estetskog odnosa prema umetničkim delima i osmislio *Razvojni program*, koji je podrazumevao aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela, trebalo je sagledati različite pristupe uvođenja dece u likovnu kulturu. Aktivno posmatranje umetničkog dela, koje podrazumeva percepciju, recepciju, uvažavanje i vrednovanje umetnosti zahteva da se ovaj dinamičan proces sagleda iz pedagoško-didaktičkog i metodičkog ugla.

Pri sastavljanju *Razvojnog programa* pošlo se od zvaničnog Nastavnog plana i programa koji prati sadržaj predmetnog područja likovne kulture (Prilog 1), u skladu sa važećim *Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2006). Ono što je novina ovog programa je to što u nastavi likovne kulture uvodi raznovrsne strategije, metode i metodičke pristupe prilikom posmatranja umetničkog dela koji se uobičajeno ne primenjuju u našoj školskoj praksi. Pritom, oslanja se na relevantna istraživanja i iskustva vezana za likovnu aprecijaciju, likovnu kreativnost, komunikaciju, obrazovne muzejske programe, specifične metode i oblike koji proizilaze iz specifičnosti nastave likovne kulture. Tako *Razvojni program* nije izolovani deo nastave već njen integralni deo što znači da je osnovna svrha u tome da se obezbedi šira upotrebljivost programa aktivnog posmatranja umetničkog dela u okviru nastave likovne kulture na mlađem školskom uzrastu i da se pruži neposredna pomoć učiteljima. Međutim, radi se o tome da Nastavni plan i program osnovnog obrazovanja i vaspitanja za mlađi školski uzrast ne daje smernice i orijentaciju u pogledu likovne aprecijacije, izbora umetničkih dela niti određuje probleme koje treba obrađivati prilikom posmatranja umetničkog dela, kao ni teorijska znanja koja treba dati učenicima. Stoga je trebalo, zadržavajući intencije zvaničnog Programa, detaljno izložiti problematiku aktivnog posmatranja umetničkog dela, njegovog tumačenja, razumevanja, doživljavanja i vrednovanja. Izbor umetničkih dela i artikulacija časa bila je povezana sa

sadržajima nastavnih jedinica. Takođe se težilo da se ispuni i ispoštuje opšti vaspitno-obrazovni cilj u nastavi likovne kulture koji zahteva da se kroz nastavu likovne kulture mlađeg školskog uzrasta podstakne i razvija stvaralačko mišljenje i delovanje u skladu sa demokratskim opredeljenjem društva i karakterom ovog nastavnog predmeta. Zadaci nastave likovne kulture, što je i *Razvojni program* imao u vidu su:

- da se razvija sposobnost za opažanje linija, oblika, veličina, svetlina, boja, površina, prostora, položaja oblika u prirodi;
- da se razvija pamćenje i da se opažene informacije povežu što čini osnovu za uvođenje učenika u vizuelno mišljenje;
- da se kod učenika stvore uslovi za korišćenje različitih tehnika, sredstava i (slikarskog, crtačkog, vajarskog) materijala, i da im se približe savremeni mediji koje će učenici moći na času da primene, rešavaju i realizuju sadržaje kroz likovno – vizuelno izražavanje;
- da se kod učenika razvija sposobnost za prepoznavanje tradicionalne, moderne i savremene umetnosti;
- da se kod učenika stvara interesovanje i potreba za posećivanje izložbi, galerija, muzeja i čuvanje kulturnih dobara (*Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2006*).

Prilikom osmišljavanja *Razvojnog programa*, koji je podrazumevao učenje kako umetničko delo posmatrati, kako ga doživeti, vrednovati i u njemu uživati, pokrenulo je niz pitanja o kojima je trebalo voditi računa:

- Kako planirati i organizovati čas koji će pored stvaralačkog, neizostavnog dela nastave uključiti i faze posmatranja umetničkog dela (a da se vodi računa o predviđenom vremenu koje je planirano za posmatranje da učenici ne bi osetili dosadu ili zasićenje prilikom posmatranja)?
- Koja umetnička dela izabrati za učenike?
- Kako posmatrati umetničko delo?
- Koje komponente umetničkog dela treba istaći?
- Koje pristupe, strategije, postupke izabrati prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela?
- Koje metode i oblike rada izabrati prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela?

- Koja i kakva pitanja osmisлити prilikom komunikacije između učitelja i učenika sa umetničkim delom?
- Kako dete doživljava umetničko delo?
- Kroz koje faze dete prolazi prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela?
- Kako podstaći likovnu aprecijaciju kod dece?
- Koje kreativne igre uključiti koje će motivisati posmatranje i doživljavanje umetničkog dela, a samim tim podstaći učenje i pokrenuti stvaralaštvo?
- Kako planirati aktivnosti učenika i učitelja prilikom posmatranja umetničkog dela?

Ova brojna pitanja su mnogi autori problematizovali i pokušali da daju odgovore u svojim istraživanjima. Pitanje principa, planiranja i organizovanja nastavnog časa koji će pored stvaralačkog, neizostavnog dela nastave uključiti i faze posmatranja umetničkog dela bila je polazna tačka prilikom osmišljavanja *Razvojnog programa*. Nastava likovne kulture trebalo bi da se savesno i svesno organizuje i usmerava ka podsticanju čulnog i pojmovno-iskustvenog sadržaja. Vizuelna percepcija i izražavanje počinje u samom uvodnom delu časa i traje do kraja uslovljavajući stalni napredak. Principi na kojima počiva planiranje u nastavi likovne kulture zasniva se, prema pojedinim autorima, na uvažavanju jedinstvene celine učenja u vizuelnim umetnostima, u kojoj postoji interakcija između deteta i sadržaja, koji mogu da potiču iz samih vizuelnih umetnosti – vizuelni sadržaji ili iz dečjeg iskustva – sadržaji koje dete poseduje ili uči (Hadži Jovančić, 2012: 144). Sadržaj učenja u nastavi likovne kulture čine likovni, tehnički i individualni elementi. Likovni i tehnički elementi se odnose na čisto likovno-vizuelne sadržaje (likovni elementi i principi – linija, boja, oblici, tekstura, kompozicija, ritam itd. kao i likovne tehnike i mediji, materijali, postupci), a individualni elementi se odnose na sadržaje koje poseduje dete, zapravo saznanje o sebi i svetu koji ga okružuje i nova znanja koja će steći. Dakle, postoje sadržaji vizuelne umetnosti i sadržaji koje individua poseduje ili treba tek da nauči (Hadži Jovančić, 2012: 144).

Likovna umetnost je slojevita i puna protivrečnosti, a iz te protivrečnosti nastaju novi kvaliteti i vrednosti. Umetnost je, kao što kaže Karlavaris, i rad i stvaranje, a stvaranje je i materijalno i duhovno, individualno i univerzalno, nacionalno i opšteľjudsko, zavičajno i opštevredno, autonomno i integralno. Umetnost implicira prošlost i budućnost, vrednosno i funkcionalno, a u procesu nastave je razvijanje likovnih sposobnosti i sticanje znanja, bavljenjem odnosa teorije i prakse, uvažavanje vizuelne stvarnosti i individualnosti učenika, kultivisanje estetskog kod dece o obrazovanje. Zatim, bavi se odnosima između opažanje (impresije) i stvaranje (ekspresije), analitičkog i sintetičkog rada, spontanosti i

svesnosti (Karlavaris, 1991: 38). To znači da su pristupi likovnoj kulturi veoma kompleksni i višeslojni, jer priroda ovog predmeta to zahteva.

U poređenju sa procesima učenja i rada likovno vaspitanje je veoma specifično jer je zasnovano na stvaralačkim procesima. Pre nego što neki proces započne, postoji jedno određeno stanje, koje se može nazvati prethodna situacija. U toj situaciji nastaje motivacija koja prouzrokuje određenu aktivnost sa određenim ciljem. Cilj koji treba dostići definiše se kao rezultat (Duh, 2004: 35). Specifičnosti rada u nastavi likovne kulture, osim stručnih polaznih sadržaja, odnose se i na uzrast i razvojne karakteristike dece. Nastavnik pomoću savremenih metodičkih pristupa u likovnom vaspitanju i obrazovanju može da uvede decu u svet stvaralaštva odraslih, ali pritom mora znati razvojne karakteristike dece i njihove sposobnosti da bi učenici mogli da opaze, prihvate, dožive i reaguju na umetničko delo na određenom uzrastu (Filipović, 2011: 304).

Pitanje komunikacije s umetničkim delom započinje izborom umetničkog dela koji svakako ne bi trebalo da bude slučajan. Na primer, Zupančič (2006) smatra kako prilikom izbora autora i njihovih dela treba specifikovati sledeće kriterijume: *važnost autora i njegovog rada* (princip kvaliteta); *tipičnost autora i njegovog rada* (tipični predstavnici pojedinih stilova); *jasnost radova* (ilustracija određenog načina likovnog izražavanja); *primerenost sadržaja radova* (izbor dela koji nisu previše kompleksni i ne zahtevaju prethodna znanja, a takođe i nemaju ekstremne prikaze nasilja, golotinje, polnosti); *primerenost praktičnog izvođenja dela* što podrazumeva izbor dela koje objašnjava određeni likovni zadatak (Duh i Zupančič, 2009: 61). I Karlavaris (1991) je ukazivao da se treba pozabaviti pitanjima adekvatnog izbora umetničkih dela i pitanjem metodičkih postupaka prilikom prikazivanja, posmatranja i razgovora o radu jednog umetnika. Smatrao je da problem izbora umetničkog dela treba vezati za uzrast deteta. Pretpostavljao je da deca mogu da prodru u slojeve umetničkog dela zavisno od stepena njihove opšte zrelosti, ali i od iskustva u opažanju estetskih poruka. Zbog toga je govorio o primerenosti umetničkog dela određenom uzrastu (Karlavaris, 1991: 49). Na osnovu svojih istraživanja vezanih za preferenciju dece prema umetničkim delima Mira Kraguljac (1965) je otkrila da učenici nižih razreda preferiraju umetnička dela u kojima su glavne teme životinje, priroda i dete, dok učenici viših razreda pokazuju svoju naklonost prema slikarskim delima koja obrađuju enterijer, pejzaž i portret. Vrednovanje kolorita u slikarskim delima kreće se od preferencije višebojnih, svetlih boja prema bogatijem koloritu do tamnijih boja, koje su karakteristične za učenike oko 14. godina. Postoje takođe razlike i u odnosu na tehniku rada. Dok mlađi učenici preferiraju jednostavniju tehniku,

stariji su učenici osetljiviji za impresionistički i modernistički način likovnog predstavljanja.

Novija istraživanja vezana za preferenciju dece mlađeg školskog uzrasta prema umetničkim delima takođe donose slične zaključke (Kuščević, Kardum, Brajčić, 2014). Cilj tog istraživanja obavljeno u Hrvatskoj (Split) bio je da se ispituju razlike u preferencijama dece mlađeg školskog uzrasta prema slikama dvadesetog veka. Deca su imala zadatak da od svakog para umetničkih dela, a ukupno ih je bilo 36, izaberu onaj koji im se najviše dopada. Rezultati inicijalnog merenja pokazali su da se učenicima više dopadaju slike koje su nastale pre dvadesetog veka i slike bez umetničke vrednosti. Tek posle uvođenja adekvatnog programa u eksperimentalnu grupu koji je akcenat stavio na slike dvadesetog veka, i imao za cilj da unapredi njihove preferencije došlo se do zaključka da dečaci i devojčice podjednako preferiraju slike iz tog perioda, sa izuzetkom nadrealizma koji se dečacima više dopada. Bez obzira na uzrast, učenici preferiraju slike koje pripadaju fovizmu, pop artu i nadrealizmu, za razliku od kubizma i apstrakcije koja im se manje dopada. Očigledno, deca više vole slike s prepoznatljivim motivima, čistih i jasnih boja, i trodimenzionalne predstave i jasan prostor (fovizam, nadrealizam, pop art). Teže prihvataju i manje im se dopadaju apstraktne slike i one gde je teško uočiti prostorne odnose kao što je kubizam.

Fokus *Razvojnog programa* bio je usmeren i na izbor specifičnih metoda (vidi: Poglavlje 7.3. Specifične metode u komunikaciji s umetničkim delom) za podsticanje likovne aprecijacije. Najvažnije je bilo odabrati dobre metodičke puteve da se deca motivišu da posmatraju, opažaju, odnosno da im se pomogne da nauče da gledaju, opažaju, percipiraju i primaju umetničko delo, bez obzir da li je u pitanju reprodukcija slike ili originalni umetnički predmet u muzeju ili galeriji. Posle procesa aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela ostavljeno je dovoljno vremena i prostora učenicima da se likovno izraze. Okvir programa se oslanja i na konstruktivistički pristup čime se podstiče učenje putem iskustva i razvijale aprecijativne sposobnosti. Ono što je bilo veoma važno za *Razvojni program*, a zapravo je najznačajniji deo nastave likovne kulture je da se ovim programom razvija kreativni potencijali svakog deteta, njihovo likovno stvaralaštvo i proširuje estetsko iskustvo. Namera *Razvojnog programa* je da se likovna aprecijacija uključi u nastavu likovne kulture i postane neizostavni deo svakog časa, jer su aktivno posmatranje, doživljavanje, vrednovanje i uvažavanje umetnosti i likovno stvaralaštvo nerazdvojni i neraskidivi deo savremene nastave likovne kulture.

S obzirom na to da je *Razvojni program* naglasak stavio na umetničko delo, vrlo je bilo važno da se učenici upoznaju sa onim prostorom gde se umetničko delo nalazi, čuva, izlaže i dostupno je javnosti, a to su muzej i galerija. Izlazak iz okvira učionice osavremenjuje se nastava i unapređuje učenje. Sa stanovišta vaspitno obrazovne uloge muzeji i galerije su najbliži saradnici škola. To su prostori koji učenicima pružaju prijatnu atmosferu, gde se oni osećaju slobodno i gde mogu nesputano da posmatraju, proučavaju i doživljavaju umetnička dela. U interakciji sa umetničkim delom dete upoznaje svoju okolinu i pruža mu se prilika da razume sebe i druge, kao i ceo svet koji ga okružuje. Znanje konstruisano kroz interakciju sa predmetima i ljudima naglašavaju važnost prethodnog učeničkog iskustva, znanja, interesovanja i motivacije za dalji razvoj (Hein, 1998).

## **8.2. Tok i realizacija *Razvojnog programa***

Pre primene *Razvojnog programa* sprovedeno je istraživanje koje je imalo za cilj da ispita mišljenje učitelja o primeni umetničkog dela u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta (Selaković, 2014). Problem istraživanja je bio da li i u kolikoj meri učitelji u nastavi likovne kulture koriste umetničko delo i s kojim ciljem. Istraživanje, koje je sprovedeno na uzorku od 87 učitelja u osnovnim školama grada Užica, pokazuje da se nastava likovne kulture u najvećoj meri zasniva na podsticanju slobodnog likovnog izražavanju, a manja pažnja je posvećena učenju kako da učenici posmatraju umetničko delo, razumeju ga i u njemu uživaju. Prema istraživanju, učitelji samo ponekad koriste reprodukcije umetničkih dela, a najčešći razlog zašto ga ne koriste navode da je to zbog toga što nemaju tehničke uslove. Međutim, škole danas imaju dovoljan broj kompjutera i projekcionih uređaja. Razloge treba tražiti u činjenici da učitelji manje biraju one programe stručnog usavršavanja iz oblasti likovne umetnosti gde bi mogli da nauče na koji način se umetničko delo može koristiti u nastavi, kako se može aktivno posmatrati i doživljavati čime bi se na još jedan način mogla unaprediti nastava likovne kulture.

U toku priprema, pre uvođenja inovativnog načina rada u nastavu likovne kulture vodio se razgovor sa učiteljima eksperimentalne grupe u cilju motivisanja i prihvatanja učešće, zajedno sa svojim učenicima, u istraživanju. Učitelji, koji su učestvovali u programu, izneli su svoje mišljenje da se u nastavi likovne kulture njihov rad uglavnom zasniva na tome da se učenicima saopšti likovna tema, posle toga se sa njima razgovara kratko o tome šta bi crtali ili slikali, potom im se objašnjava tehnika i onda učenici samostalno rade do kraja časa kada se pokazuju najuspeliji radovi, bez mogućnosti da deca

sama vrednuju svoj i rad ostale dece. Likovne teme su obično zajednički osmišljene na stručnom aktivu tako da svi rade isto, koriste istu likovnu tehniku i ne primenjuju umetničko delo u nastavi. Uglavnom koriste opšte metode rada koje proizilaze iz opšte didaktike, a specifične metode se ne praktikuju. Zato su bili spremni da nešto promene i da primene inovativni rad prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. Od ovog istraživanja očekuju da nauče nešto novo iz oblasti likovne aprecijacije i da svoj rad u nastavi likovne kulture unaprede.

Kontrolna grupa učenika radila je uobičajeno što je podrazumevalo nastavu koja se zasnivala samo na likovnom izražavanju, to jest produktivnim likovnim sposobnostima bez negovanja likovno aprecijativnih sposobnosti i aktivnog posmatranja umetničkog dela. Učenici kontrolne grupe nisu posetili ni jednu izložbu umetničkih dela u Galeriji, niti stalnu muzejsku postavku tako da nisu imali priliku i mogućnost da uče kako da posmatraju umetničko delo, razumeju ga i u njemu uživaju.

*Razvojni program* je jednim delom održan u Galeriji i Muzeju što je imalo za cilj delimično preusmeravanje nastave iz učionice u novo podsticajno okruženje, kao što je muzej. Muzeji kao neformalna okruženja za učenje svakako mogu da doprinesu kvalitetnijem učenju i obrazovanju pojedinca uopšte. Iako učenje u muzeju ima svoja ograničenja, kao što ih uostalom ima i nastava u učionici, svakako ima i prednosti, a to je učenje putem iskustva, doživljaja, i posebno pažnje kao temeljnog didaktičkog principa. I pored prednosti takav oblik učenja i vannastavne aktivnosti ne koristi se dovoljno u našem sistemu obrazovanja, uglavnom retko i sporadično.

Svaki nastavni čas likovne kulture koji se odvijao prema Razvojnog programu osmišljen je tako da u uvodnom delu učenici posmatraju umetničko delo, zatim metodama koje podstiču likovnu aprecijaciju uspostavlja se i aktivira višesmerna komunikacija i diskusija o posmatranom delu. Cilj je bio da svi učenici aktivno učestvuju. Za izvođenje rada prilikom likovne aprecijacije odabrane su one metode za koje se predviđa da će u fazi kreativnog i stvaralačkog procesa dati najbolje rezultate. Metode i pitanja su bila usmerena na suptilnu percepciju koja će dovesti do njihove lične recepcije i emotivnog doživljaja, a sve u cilju postizanja objektivne procene i vrednovanja, a potom i uspešnog kreativnog i stvaralačkog likovnog rada. Uglavnom je korišćen Feldmanov metod koji prvo podrazumeva opažanje i opisivanje onog što učenik vidi u umetničkom delu. Zatim sledi analiza viđenog koji se približava likovnim elementima i formalnim principima na slici. Treći korak je interpretacija gde se od učenika zahteva tumačenje i otkrivanje značenja slike. I na kraju je rasuđivanje i shvatanja značaja i vrednosti umetničkog dela. Pored ove



objektivne metode koja je više okrenuta disciplini korišćene su i metode koje su predlagali Eliot Ajzner (Elliot Eisner), Hari Brudi (Harry Broudy), Ričard Hikman (Richard Hickman) i drugi koji su više pažnje posvećivali emocijama i afektivnim odgovorima. Prilikom posete izložbe u muzeju i galeriji uziman je u obzir i emocionalni odgovor kao i prve reakcije.

Drugi korak prilikom aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela jeste osmišljavanje likovnih zadataka i korišćenje brojnih didaktičkih i kreativnih igara, kao i didaktičkih materijala (radni listići, razne slagalice, dodatni zadaci) i slično. Igra je imala ulogu da kod dece, individualno ili grupno, podstakne učenje, istraživanje, saznavanje i izražavanje. Nastava likovne kulture je prepuna mogućnosti da se razne kreativne igre primene. Likovno stvaranje i izražavanje u raznim materijalima kod dece izaziva osećaj igre, posebno na predškolskom i mlađem školskom uzrastu. Pravljenje, kombinovanje i sastavljanje različitih predmeta, vajanje, slikanje, spajanje i kombinovanje odbačenog materijala i stvaranje nečeg novog predstavljaju konstruktivne igre. Kreativne su jer uz dodatnu likovnu intervenciju, angažuju kreativnu imaginaciju, divergentne procese mišljenja, emocionalni doživljaj i tehničke veštine u oblasti vizuelnog medija i vizuelno-prostornih sposobnosti (Šefer, 2005: 126). Kroz igru i istraživački rad prilikom posmatranja umetničkog dela, vrlo je moguće da će se kod dece podstaći razvoj dečjih višestrukih potencijala, posebno kreativnih koji će se ispoljiti ne samo u likovnom domenu već i u drugim disciplinama različitih predmeta koji se izučavaju u osnovnoj školi. Pojedini istraživači (Bertscheit, 2001; Chapman, 1978; Milutinović i Stefanov, 2012), predlažu mnogobrojne didaktičke i kreativne igre prilikom posmatranja umetničkog dela kojima smo se i mi rukovodili i koristili u našem programu.

Treći korak je bio proces stvaralačke aktivnosti. Likovna aprecijacija ne mora uvek da pokrene stvaralaštvo u materijalnom smislu, to jest dečji likovni produkt koji i nije nužan. Međutim, metodom estetskog transfera nameravalo se da se kod dece, koja su imala priliku da umetničko delo opažaju, doživljavaju, razumeju, estetski vrednuju, uvažavaju i u njemu uživaju, to i ostvari i da se pokrene kreativnije stvaralaštvo i učenje (Duh i Zupančič, 2011). Likovna produkcija je često organizovana kao slobodna igra u kojoj se aktivira imaginacija, traga za divergentnim idejama i ispoljavaju emocije (Šefer, 2005). Umetnička dela su u ovom programu bila podsticaj za razvijanje višestrukih sposobnosti kod dece.

Četvrti korak je bio vrednovanje sopstvenog likovnog rada. Ponekad je umetničko delo korišćeno i u završnom delu časa da bi se deca ohrabrila da slobodno govore o svom

radu. Umetničko delo samo po sebi teži dvosmernoj komunikaciji, što znači da bi učenike trebalo osposobiti za komunikaciju s likovnim delima. Tako će moći da nauče da govore o svojim likovnim produktima, načinu kako su stvarali svoj likovni rad, koju su tehniku koristili i šta su hteli da pokažu, koje ideje, maštanja i svet koji ih okružuje.

U nastavku rada biće prikazani sadržaji i artikulacija pojedinačnih časova nastave likovne kulture u trećem razredu osnovne škole koji su realizovani prema *Razvojnom programu*.

### **8.3. Primeri nastavnih jedinica likovne kulture realizovani prema *Razvojnom programu***

Osnovni operativni podaci: Svi časovi su realizovani u okviru redovne nastave i nastavnog predmeta koji se zove Likovna kultura, kao dvočas, ukupno 90 min, onako kako je propisano Pravilnikom o Nastavnom planu osnovnog obrazovanja. Program je sproveden u eksperimentalnim odeljenjima trećeg razreda u dve osnovne škole – „Nada Matić“ i „Prva osnovna škola kralja Petra drugog“ u Užicu tokom drugog polugodišta.

Primeri nastavnih jedinica realizovanih prema *Razvojnom programu*:

- 1) Tema časa: Posmatramo umetnička dela, *Šta vidiš?*

Oblici rada: Frontalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije.

Mesto izvođenja nastave: Učionica

Nastavna sredstva: Umetnička dela: (1) Vasilij Kandinski (Wassily Wassilyevich Kandinsky) – *Kompozicija VIII*; (2) Pablo Pikaso (Pablo Picasso) – *Tri muzičara*; (3) Pol Kle (Paul Klee) – *Pogled na planinu Nizen* (Der Niesen); (4) Piter Brojgel (Pieter Bruegel) – *Povratak lovaca* (Prilog 11, slike od 4 do 9). Pomoćna nastavna sredstva: projektor, video prezentacija i reprodukcije u papirnoj formi.

Likovni problem (ključni pojmovi): Kompozicija, likovno komponovanje, boja, oblik

Korelacija: Srpski jezik

Cilj i zadaci: Upoznavanje učenika sa umetničkim delima; uočavanje i upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima; povezivanje slike i emocije; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema; razvijanje osetljivosti za specifičnosti izražajnih sredstava različitih medija i likovnih tehnika; uviđanje bitnih detalja; razvijanje jezičkih sposobnosti; negovanje sposobnosti kritičkog procenjivanja; razvijanje kritičkog mišljenja; obrazlaganje utiska izazvanog aktivnim posmatranjem umetničkih dela; osposobljavanje učenika za percepciju,

doživljavanje i razumevanje umetničkih dela; emocionalno doživljavanje umetničkih sadržaja; razvijanje mašte.

Artikulacija nastavnog časa: Ovaj čas je osmišljen tako da se interaktivno povežu nastavne oblasti: srpski jezik i likovna kultura. Učenici, na osnovu postavljenih pitanja posmatraju reprodukcije umetničkih dela i zapisuju, a potom govore ono što su opažala, doživela i vrednovala (jezičko-likovna vežba). Ovo je bio prvi čas koji je izveden prema planu *Razvojnog programa* i koji je imao za cilj da proveriti koliko su učenici u inicijalnoj fazi sposobni da delo vide i dožive s obzirom na to da nisu ranije imali prilike da likovno delo aktivno posmatraju i doživljavaju. Ista radionica sa različitim umetničkim delima, ali istog stila i tematike ponovljeni su u finalnoj fazi da bi se videlo da li su učenici napredovali u aprecijativnim sposobnostima.

2) Tema časa: *Mogu da vidim muziku* (Prilog 12)

Nastavni sadržaj: Kompozicija i pokret u kompoziciji.

Nastavna jedinica: *Kompozicija linija i boja*.

Oblici rada: Frontalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije i aktivnog posmatranja umetničkog dela.

Mesto izvođenja nastave: Učionica.

Nastavna sredstva: Umetničko delo: Vasilij Kandinski – *Kompozicija VII*; muzička kompozicija: Mocart (Wolfgang Amadeus Mozart), *Simfoniju br. 9 u C-duru, K. 73*. Power Point prezentacija, računar i LCD projector.

Medij i likovna tehnika: slikanje, tempera tehnika.

Korelacija: Srpski jezik

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela; emocionalno doživljavanje umetničkih sadržaja; povezivanje doživljaja muzičke i likovne umetnosti; razvijanje metaforičkog mišljenja i mašte; osposobljavanje učenika za percepciju, doživljavanje i razumevanje likovnog i muzičkog umetničkog dela; uočavanje upoznavanje strukturalnih elemenata slike i muzičke kompozicije; upoznavanje učenika sa pojmom kompozicije i komponovanjem slike i muzičke kompozicije.

Artikulacija nastavnog časa:

Da bi se učenici podstakli i motivisali na likovno izražavanje, a pomoću slušanja muzike i posmatranja umetničkog dela, ovaj čas je osmišljen tako da se interaktivno povežu

nastavne oblasti: muzička kultura i likovna kultura. Akcenat je stavljen prvo na likovne umetnike na čije je stvaralaštvo muzika imala uticaj, kao što su Pikaso (Pablo Picasso), Klea (Paul Klee), Mondrijana (Pith Mondrijan), Kandinski, Berden (Romare Bearden) i drugi. U *uvodnom delu* razmatran je pojam kompozicije i pokret u kompoziciji što na tom uzrastu nosi i čitav niz složenijih pitanja, koja su započeta u drugom razredu, a vezana su za kretanje oblika u prostoru (Prilog 12, slika 10). Uzima se u obzir fizičko kretanje u neposrednom okruženju, pre svega se misli na prirodu, kretanje lišća na drveću, grana, ali isto tako i kretanje ljudi u prostoru, sa svim sredstvima koje ljudi koriste za kretanje. Takođe, govori se i o ritmu u muzici ili kretanju prilikom muzičkih igara.

Francuski slikar Anri Matis (Henri Matisse, 1869–1954) je u članku „Beleške jednog slikara“ (Flame, 1995: 38) rekao da je kompozicija umetnost raspoređivanja, posmatrano na dekorativan način, različitih elemenata kojima jedan umetnik raspolaže da bi izrazio svoja osećanja. Kompozicija predstavlja raspored likovnih elemenata u jednu skladnu celinu, slično kao što u muzičkom delu sklop muzičkih elemenata (ritma, melodije, harmonije, dinamike) oblikuje muzičku temu, vodjenu po pravilima komponovanja kroz stavove ili delove oblikujući određenu muzičku formu.

U cilju objašnjavanja pojma kompozicije izabrana je jedna od niza skica i slika nazvanih *Kompozicija* Vasilija Kandinskog (Василий Васильевич Кандинский, 1866–1944). Kandinski je bio jedan od najznačajnijih ličnosti moderne umetnosti prve polovine dvadesetog veka. U svojoj knjizi *O duhovnom u umetnosti*, koja je objavljena 1911. godine (Kandinski, 2004), Kandinski je formulisao ideje koje su ga opsedale od studentskih dana u Rusiji. U toj knjizi je posvetio dosta vremena pitanju odnosa umetnosti i muzike. Smatrao je da umetnost treba posmatrati kao izražavanje duhovnog, a ne materijalnog. Duboko zainteresovan za izražavanje harmonije vizuelnim sredstvima, on je napisao: „Harmonija boje i oblika mora da bude zasnovana jedino na principu odgovarajućeg kontakta sa ljudskom dušom“ (Kandinski, 2004: 84). Tako je Kandinski postao jedan od prvih modernih evropskih umetnika koji je slikarstvo uveo u potpunu apstrakciju. Posle povratka iz etnografske ekspedicije gde je proučavao narod Vologde, udaljene ruske provincije severno od Moskve, takođe je istakao da je naučio, posmatrajući dela narodne umetnosti, da ne gleda sliku spolja, već da uđe u nju, da živi u njoj (Arnason, 2003). U jednoj vrsti kritičke analize i

doživljavanja i stvaranja značenja dela učenicima smo postavili sledeća pitanja: Koje boje i oblike možete videti? Koje vrste linija možete pronaći? Kako je umetnik postavio boje, oblike i linije zajedno? Šta prikazuje slika koju posmatrate? Kakve predstave ova slika budi u vama? Koje je vaše mišljenje o slici?

*Glavni deo časa:* Učenici su doneli različite instrumente koje su pravili na prethodnim časovima, zvečke (marakas), bubnjeve, štapiće (klaves) i druge dečje, ritmičke instrumente, ručno izradjene. Drvenim bojicama na papiru učenici su prvo zabeležili o čemu su razmišljali i šta su „videli“ dok su slušali samo zvuke. Vežba vizualizacije nevidljivog je bila put koji je pomogao učenicima da koriste svoju kreativnu stranu i da se pripreme za slikanje.

Posle vizuelizacije zvuka učenici su slušali zatvorenih očiju Mocartovu (Wolfgang Amadeus Mozart 1756–1791) *Simfoniju br. 9 u C–duru, K. 73*. Zatim, su dobili zadatak da na papiru crtanjem, a potom i slikanjem prikažu muziku linijama, oblicima i bojama. Sva deca su dobila beli papir dimenzija 30 x 46 cm, olovke, akvarel boje i tempere. Prvo su crtali olovkom po belom papiru, zatvorenih očiju, polako i pažljivo. Kada se primeti žurba i nervozno povlačenje poteza u vidu škrabanja, rad učenika se može zaustaviti nakon čega će uslediti sledeći deo zadatka, odnosno da se uoče i izdvoje čiste površine i plohe između mnogobrojnih linija.

Pre crtanja, učenici ponovo posmatraju slikarstvo Kandinskog, značajnog umetnika moderne umetnosti. Na slikama su mogli da uoče da su neke boje lazurno nanete, a neke su guste i pokrivaju papir. Da bi postigli slične efekte daje im se mogućnost da pojedine prazne površine slikaju vodenim bojama, a neke temperama. Gustina tempere omogućuje dobar kontrast prema lazurnim i nežnim nijansama vodenih boja. Kao poslednji korak u svom radu, učenici su koristili crnu temperu da slikaju crne oblike i muzičke note (Prilog 12, slika 11).

U *završnom delu časa* svi radovi su izloženi gde je učenicima dopušteno da slobodno razgovaraju i vrednuju svoje i radove drugih. Istom metodom posmatranja i doživljavanja umetničkih dela odraslih, deca su mogla da kažu šta se na njihovim likovnim radovima može videti, kako su to drugi doživeli i mogli su da donose zaključke o eventualnim prepravkama i mogućim greškama koje su se uglavnom odnosile na preteranu upotrebu „prljavih“ tonova boje ili tehničkih nedostataka u korišćenju slikarskog materijala (oštećenja papira od preteranog

korišćenja boje ili nekvalitetne četkice i boje koje su mogle da umanje opšti vizuelni utisak i sl.)

3) Tema časa: *Osmisli tapete za Matisovu sobu* (Prilog 13)

Nastavni sadržaj: Kompozicija i pokret u kompoziciji.

Nastavna jedinica: *Kompozicija boja i oblika*

Oblici rada: Frontalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije.

Mesto izvođenja nastave: Učionica

Nastavna sredstva: Umetnička dela: Anri Matis – *Harmonija u crvenom* (1908); *Muzika* (1910); *Ikarov pad* (1947); *Tuga kralja* (1952); *Džez* (1943). Power Point prezentacija, računar i LCD projector

Likovni problem:

Medij i likovna tehnika: slikarska tennika– kolaž.

Korelacija: Srpski jezik i muzička kultura.

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela. Usvajanje na teorijskom nivou pedagošku vrednost savremene umetnosti u likovnoj pedagogiji i istraživanje reakcije dece i emocionalnog doživljavanja umetničkih dela Anri Matisa (Henri Matisse), kao jednog od njenih predstavnika. Osvešćivanje mogućnosti korišćenja umetničkih dela savremene umetnosti kao podsticaj u likovno-pedagoškom radu s decom.

Artikulacija nastavnog časa:

Uvodni deo časa:

Kroz odabrana umetnička dela Anri Matisa (Henri Matisse) i putem video prezentacije (prilog 13, slika 12) deca su se upoznala sa životom i likovnim stvaralaštvom, vremenom i prostorom u kojem je slikar živeo i stvarao. Za ovaj čas su osmišljene kretativne igre i pripremljeni radni materijal za rešavanje likovnih zadataka (Slagalice/puzzle, Osvaldov (Ostwaldov) krug boja. Prvi zadatak je bio da slože slagalicu na kojoj su reprodukcija slika Anri Matisa. Zatim su smeštali iseckane predmete sa Matisovih slika u praznu sobu, takođe na papiru. I treći zadatak je bio da poredaju boje spektra čime su rešavali likovni problem vezan za komplementarne boje.

Glavni deo časa: Deca su u kolaž tehnici radili likovni rad na temu *Tapeti za Matisovu sobu*. Kolažiranje ima široku primenu u nastavi likovne kulture. To je postupak nenošenja i lepljenja različitih materijala na izvesnu površinu.

Završni deo: Izlaganje i vrednovanje radova (Prilog 13, slike od 13 do 24)

4) Tema časa: *Kuda vodi ovaj put*.

Nastavni sadržaj: Korišćenje raznih materijala za komponovanje

Nastavna jedinica: *Dorada i preoblikovanje započetih oblika*.

Oblici rada: Frontalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije, aktivno posmatranje umetničkog dela.

Mesto izvođenja nastave: Učionica

Nastavna sredstva: Umetnička dela: Sava Šumanović – *Jesenji put* (1941), *Šid pod snegom* (1935), *Lipova aleja* (1941); Nadežda Petrović – *Resnik* (1904); Power Point prezentacija, računar i LCD projector

Likovni problem: tople i hladne boje; osnovne i izvedene boje; lokalni ton

Medij i likovna tehnika: slikanje, tempera tehnika.

Korelacija: Srpski jezik, svet oko nas, muzička kultura.

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela koje podrazumeva osposobljavanje učenika za percepciju, recepciju i razumevanje umetničkog dela; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnog problema (tople i hladne boje, osnovne i izvedene); negovanje sposobnosti za samostalno procenjivanje vrednosti umetničkog dela; razvijanje mašte prilikom dorade i preoblikovanja započetih oblika, kreativnost, vizuelno doživljavanje prostora; likovni zadatci je da dorade i preoblikuju odabrane reprodukcije umetničkih dela.

Artikulacija nastavnog časa:

Uvodni deo: U uvodnom delu časa učenici posmatraju umetnička dela naših slikara prve polovine dvadesetog veka – Save Šumanovića i Nadežde Petrović. U pitanju su pejzaži. Učenici se motivišu da verbalno iskažu svoja zapažanja, asocijacije i osećanja vezana za slike. Nakon posmatranja slika, primenom posebno osmišljenih metoda i načina koji razvijaju suptilno opažanje i doživljavanje umetničkih dela, učenici su dobili prvi zadatak da kroz kreativnu igru, na posebnom papiru malog formata, nacrtaju flomasterima ono što bi dodali na slikama Save Šumanovića i Nadežde Petrović. Zatim su to sekli i aplicirali na reprodukcije i tako su kroz igru

učili principe slobodnog likovnog komponovanja, i mogućnost preoblikovanje jedne slike. Naučili su šta je kompozicija, ko su bili Sava Šumanović i Nadežda Petrović, kakve su njihove slike, koje boje dominiraju, kakav je likovni izraz, atmosfera na njihovim slikama, po čemu se razlikuju; zašto je Sava Šumanović odustao od prikazivanja ljudi na slici već samo prikazao, u toplim jesnjim bojama, prazan put. Govorilo se o karakteru samog umetnika, o njegovom životu u Šidu, o najčešćim motivima koji se pojavljuju na njegovim slikama iz poslednjeg perioda. Na isti način se govorilo o slikama i životu Nadežde Petrović.

Glavni deo časa: U glavnom, stvaralačkom delu časa učenici su dobili reprodukciju određenih slika ili samo jedan njen deo koji su zalepili na papir od bloka posle čega je trebalo da do crtaju i naslikaju prostor koji nedostaje i nadovežu svoje slike na postojeće. Taj zadatak je kod dece razvijao faktore kreativnosti kao što je originlanost, fleksibilnost i traženje novih i različitih rešenja, maštu, fluentnost u traženju različitih nijansi boja, oblika i elaboraciju kao misaoni napor kod organizovanja samog kreativnog procesa, ali i estetsko organizovanje likovnog izraza.

Završni deo časa: U završnom delu učenici su govorili o svojim likovnim radovima. Takođe je uspostavljena slobodna diskusija o njihovim likovnim rešenjima. Zapažanja: Možda je za ovaj čas bilo suviše aktivnosti jer je likovni zadatak doslikavanja tehnički zahtevan zbog upotrebe slikarske tehnike. Pošto učenicima treba više vremena za slikanje, prvi kreativni zadatak sa crtanjem i apliciranjem na reprodukcijama, mogao bi da bude izostavljen ili ga treba dati u vidu domaćeg zadatka, jer je taj deo učenicima bio veoma zabavan i pružao je široke mogućnosti za maštovita rešenja.

5) Tema časa: *Ispričaj priču i naslikaj šta je bilo posle.* (Prilog 14)

Nastavni sadržaj: Likovne poruke kao mogućnost sporazumavanja.

Nastavna jedinica: *Slika kao vizuelna poruka*

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje umetničkog dela; upoznavanje učenika sa umetničkim delima; podsticanje mašte kroz stvaranje nove priče nakon posmatranja umetničkog dela; uočavanje i objašnjavanje skrivenih simbola na slici (svetlost iznad glave sv. Georgija, oreol oko njegove glave, aždaja) i upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima; povezivanje slike i emocije; negovanje pozitivnih osobina ličnosti – plemenitosti, hrabrosti, humanosti, požrtvovanosti;



osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema interaktivno povezivanje nastavnih oblasti: srpski jezik i likovna kultura.

Oblici rada: Frontalni, samostalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije

Mesto izvođenja nastave: Učionica.

Nastavna sredstva: Umetnička dela: Uroš Predić, *Sv. Georgije ubija aždaju* (1930); Power Point prezentacija, računar i LCD projector

Likovni problem: Vizulno sporazumevanje, simbol, znak

Medij i likovna tehnika: slikanje, gvaš tehnika ili tempera tehnika (slobodan izbor učenika).

Korelacija: Srpski jezik

Artikulacija nastavnog časa:

Uvodni deo časa: Počinje aktivnim posmatranjem slike Uroša Predića – *Sv. Georgije ubija aždaju* (Prilog 14, slika 25). Učenicima se podeli kvalitetna reprodukcija ove slike i prezentuje putem video bima. Posmatranje se vrši na osnovu objektivnog posmatranja i opisivanja slike i subjektivnim poimanjem i pokretanjem perceptivne reakcije koja će dovesti do recepcije i vrednovanja umetničkog dela. Prvo se slika opisuje i od učenika se traži da opiše umetničko delo na osnovu onoga što vidi. Zatim sledi analiza slike gde učenici treba da uoče kako su boje, linije, oblici organizovani na slici, kako su postvaljeni, kako je kompozicijski slika osmišljena. Potom ide treći korak tumačenja slike pri čemu su moguća višestruka značenja ako su potkrepljena činjenicama i dokazima, zapravo šta ta slika znači i o čemu govori umentičko delo. Slika Uroša Predića *Sv. Georgije ubija aždaju* pruža velike mogućnosti ne samo za razvijanje likovnih već i za razvijanje jezičkih sposobnosti. Nakon tumačenja slike, sa učenicima se radi govorna vežba i pričanje priče koja može da počne sa *Bio jednom jedana ratnik po imenu Georgije...* (Milutinović, Stefanov, 2012: 13). U uvodnom delu časa učenicima je ispričana legenda o sv. Đorđu koja treba takođe da ih inspiriše da zamisle priču.

Glavni deo časa: U glavnom delu časa učenici dobijaju likovni zadatak da naslikaju *Šta je bilo posle*. Slikarskim tehnikama (tempera ili gvaš), na formatu bloka br. 3 deca crtaju i slikaju priču koju su sama osmislila.

Završni deo časa: U završnom delu časa svi radovi su izloženi tako da učenici imaju priliku da slobodno razgovaraju i vrednuju svoje i radove drugih (Prilog 14, slika 26). Na osnovu dečjih radova moglo se dalje govoriti u kom pravcu je priča o Sv. Georgiju išla i šta su sve deca naslikala (Prilog 14, slike od 26 do 28). Istom metodom posmatranja i doživljavanja umetničkih dela sa početka časa, deca su mogla da kažu šta se na njihovim likovnim radovima može videti, kako su rešili likovni problem i maštovito prikazali dalji tok događaj sa slike Uroša Predića.

Zapažanja: Na ovom času deca su bila motivisana i angažovana. U toku rada slušali su srednjovekovnu muziku, mogli su da nauče jednu legendu, da shvate određene ikonografske simbole sa slike. Radovi su bili veoma maštoviti, originalni, sa puno zanimljivih rešenja i priča. Obično su deca slikala priče sa srećnim krajem, da se Sv. Đorđe oženio princezom i da su aždaju pripitomili koja je postala njihov kućni ljubimac.

6) Tema časa: *Kićenje neveste, nekad i sad (slobodan izbor učenika)* (Prilog 15)

Nastavni sadržaj: Prostor, povezivanje oblika u prostoru

Nastavna jedinica: Upoznavanje umetničkih dela i život jednog umetnika (*Bio jednom jedan slikar*)

Oblici rada: Frontalni, samostalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije

Mesto izvođenja nastave: Učionica.

Nastavna sredstva: Umetnička dela: Paja Jovanović (1859–1957), *Čas mačevanja, Kićenje neveste, Borba petlova, Seoba Srba, Autoportret, Portret supriže Muni*; Power Point prezentacija, računar i LCD projektor; video prezentacija adaptirane publikacije *Bio jednom jedan slikar*<sup>2</sup>

Likovni problem: proctor, oblici u prostoru, prvi i drugi plan, kompozicija

Medij i likovna tehnika: slikanje, gvaš tehnika ili voštani pastel.

Korelacija: Srpski jezik i Narodna tradicija

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje umetničkog dela; upoznavanje učenika sa umetničkim delima naše kulturne baštine; podsticanje mašte i kreativnosti kroz stvaranje nove

---

<sup>2</sup> Publikacija *Moja Galerija, Bio jednom jedan slikar* namenjena je deci, ali i odraslima koji rade sa decom, uključujući i roditelje. Publikacija sadrži prigodan tekst o životu i umetničkom stvaralaštvu Paje Jovanovića, izabrane reprodukcije slikarevih dela, didaktičke sadržaje i zadatke prilagođene deci predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Za potrebe ovog istraživanja, da bi učenici mogli lakše da upoznaju život i delo Paje Jovanovića, publikacija je preoblikovana u video prezentaciju.

slike nakon posmatranja umetničkih dela; uočavanje i objašnjavanje narodnih običaja, nošnje i istorijska dešavanja iz naše prošlosti (borba petlova, kićenje neveste, mačevanje) i upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima; upoznavanje sa pojmom prostora, otvoren i zatvoren prostor; negovanje sposobnosti za samostalno rasuđivanje o etičkim vrednostima; razvoj sposobnosti opažanja; upoznavanje društveno-istorijskih prilika kao elemenata za tumačenje umetničkog dela; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema interaktivno povezivanje nastavnih oblasti: srpski jezik, narodna tradicija i likovna kultura.

Artikulacija nastavnog časa:

Kroz odabrana umetnička dela Paje Jovanovića (*Čas mačevanja, Kićenje neveste, Borba petlova, Seoba Srba, Autoportret, Portret supriže Muni*) deca su upoznavala istoriju, kulturnu baštinu i običaje našeg naroda. Putem video adaptirane prezentacije deci su predstavljene slike iz Galerije Matice srpske čime je predstavljen njihov edukativni program koji je realizovan 2009/2010. godine povodom obeležavanja 150-godišnjice od rođenja Pavla (Paje) Jovanovića. Deca su se upoznala sa životom i likovnim stvaralaštvom, vremenom i prostorom u kojem je slikar živeo i stvarao. U uvodnom delu su učenici kroz dramsku igru sastavili i izmislili priču o kićenju neveste, posle čega je, u glavnom delu časa usledio likovni rad na temu *Kićenje neveste, nekad i sad* (imali su slobodan izbor) ili *Ja kao mlada/mladoženje, Svatovi* i sl. Medij i likovna tehnika: slikanje, gvaš tehnika ili voštani pastel. Završni deo časa: radovi su izloženi i vrednovani od strane učenika (Prilog 15, slike od 29 do 34).

Zapažanja: Čas je bio prepun bogatih i različitih sadržaja i previše ih je za dva časa likovne kulture. Moguće je ovu nastavnu jединicu raditi na više časova i tematski je organizovati i povezati sa drugim predmetima i nastavnim sadržajima.

7) Tema časa: *Gradimo svoj prostor za igru, Moj grad* (Prilog 16)

Nastavni sadržaj: Prostor, povezivanje oblika u prostoru

Nastavna jedinica: Oblici u prostoru

Oblici rada: Frontalni, individualni, rad u paru, grupni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije

Mesto izvođenja nastave: Gradska galerija u Užicu

Nastavna sredstva: Skulpture Miluna Vidića (1940–2007)

Likovni problem: prostor, povezivanje oblika u prostoru, prostorno komponovanje

Medij i likovna tehnika: trodimenzionalno oblikovanje.

Korelacija: Srpski jezik

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje umetničkog dela; upoznavanje učenika sa umetničkim delima jednog skulptora; podsticanje mašte i kreativnosti neposrednim posmatranjem i doživljavanjem originalnih umetničkih dela; upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima vajarstva; upoznavanje pojmova volumen, skulptura, skulptor, prostor, arhitektura, pojam prostorne umetnosti; uočavanje površina, karakter materijala, upoznavanje svojstva kamena od koga su skulpture napravljene, tekstura; razvoj sposobnosti opažanja; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema; interaktivno povezivanje sa umetničkim delima – opipaj, dodirni i stvaraj; negovanje preferencije prema umetničkim delima i stvaranje interesovanja i potrebe za posećivanje izložbi, galerija, muzeja.

O umetniku: Milun Vidić (1940–2007) rođen je 12. decembra 1940. godine u selu Roge kod Požege. Akademiju likovnih umetnosti u Beogradu i postdiplomske studije završio je 1970. Jedan je od osnivača i član vajarske grupe "Deset plus". Vidić je bio prvi predstavnik arhitektonske skulpture. Spadao je u red naših najznačajnijih i najoriginalnijih vajara druge polovine 20. veka, a za svoj rad dobio je mnoga domaća i svetska priznanja. Dela mu se nalaze u Muzeju savremene umetnosti u Beogradu, Narodnom muzeju u Beogradu, Galeriji jugoslovenskog portreta u Tuzli, Galeriji Likovnog susreta u Subotici, Narodnom muzeju u Kragujevcu, Savremenoj galeriji u Pančevu, Galeriji Kulturnog centra „Miško Kranjec“ u Murskoj Soboti, Galeriji savremene umetnosti u Banja Luci, Narodnom muzeju u Kraljevu itd. Umro je u Beogradu 15. novembra 2007. godine. Sahranjen je u Aleji zaslužnih građana u Beogradu (Šuica, 2003; Jeremić, 2014).

Artikulacija časa:

Ovaj čas nije podeljen strogo na uvodni, glavni i završni već je rađen po koracima. Na samom početku prvi korak bio je da se učenici uvedu u proces aktivnog posmatranja umetničkog dela pričom o galeriji, originalnom umetničkom delu i o samom umetniku. Potom su uvedeni u izložbeni prostor gde su dobijali razne zadatke. Prvi zadatak se zove *Potruga za blagom*. Učenici su podeljeni u grupe i dobili su slagalicu napravljenu od fotokopije skulptura Miluna Vidića. Učenici su podeljeni u četiri grupe i svaka grupa dobija zadatak da složi slagalicu i da nakon slaganja slagalice, pronade tu skulpturu u prostoru galerije. Zatim je svaka grupa stala pored skulpture koja je bila u njihovom

zadatku. Drugi korak je bio vezan za aktivno posmatranje umetničkog dela. Sa učenicima se razgovaralo o delima onim metodama koje je predvideo *Razvojni program*, šta vidiš, šta misliš šta skulptura predstavlja, šta je umetnik hteo da pokaže, kako je to prikazao, koji materijal je koristio, dodirni površinu i oseti tekstura kamena, drveta, oseti njen volumen, veličinu itd. Potom je usledio još jedna zadatak koji se zove *Kolkcionari*. Svaki učenik treba da odabere skulpturu koju bi kupio i poneo kući. Sa učenicima se razgovara i o tom zadatku: analiziraj karakteritike izabrane skulpture, promeni njen položaj, zamisli gde ćeš je smestiti u prostoru? Da li bi taj skulpturi dao krila da poleti? Dajte ovim skulpturama karakter, ljudske osobine: plašljiva skulptira, začuđena, radoznala, ljuta. Za domaći zadatak učenici su dobili da napšu zašto su tu skulpturu izabrali. Trebalo je da razmisle gde bi tu skulpturu stavili u prostoru, da joj promene veličinu, analiziraju karakteristike skulpture.

Poslednji deo ove posete izložbi skulptura završio se u radnoj sobi galerije gde su učenici mogli da prave kompoziciju od ponuđenih oblika, predmeta i materijala. Zadatak je bio da od mnoštva materijala koja su doneta na čas (drvene kocke, kvadri, oblutci, kartonske kutije, stiropor, ekseri, žice, konopac), izaberu najmanje tri, a najviše četiri predmeta i da njihovim kombinovanjem i spajanjem učenici stvore svoju kompoziciju, prvo individualno, a potom da se svaki taj napravljeni deo spaja u jednu zajedničku celinu, grupni rad, koji postaje jedan veliki grad, *Moj grad*, kako je i glasila tema. Forma je trebalo da bude svedena, kao što su i radovi Miluna Vidića. Na kockama su učenici mogli olovkom da intervenišu i naravno da dodaju konopac, žicu, štapiće kako bi to sve povezali u jednu zajedničku celinu. Ceo čas je zapravo bio posvećen aktivnom posmatranju umetničkog dela s ciljem da deca umetničko delo opaze, analiziraju, razumeju, dožive i u njemu uživaju i da se pokrene kreativnije stvaralaštvo i učenje (Prilog 16, slike od 35 do 40).

#### 8) Tema časa: *Veduta moga grada* (Prilog 17)

Nastavni sadržaj: Prostor

Nastavna jedinica: Oblici u prostoru

Oblici rada: Frontalni, individualni

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije i aktivnog posmatranja umetničkog dela.

Mesto izvođenja nastave: Gradska galerija

Nastavna sredstva: Umetnička dela na izložbi *Predeli i građevine*, vedute iz Umetničke zbirke Srpske akademije nauka i umetnosti iz Beograda izložene u Gradskoj galeriji u Užicu.

Likovni problem: prostor, povezivanje oblika u prostoru, prostorno komponovanje

Medij i likovna tehnika: kombinovana tehnika, slikanje gvaš tehnikom, kolaž, flomasteri

Korelacija: Srpski jezik, priroda i društvo

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje umetničkog dela; upoznavanje učenika sa umetničkim delima naše kulturne baštine; podsticanje mašte i kreativnosti neposrednim posmatranjem i doživljavanjem originalnih umetničkih dela; upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima; upoznavanje pojmova veduta, slikar, uljane boje, pojam prostorne umetnosti; razvoj sposobnosti opažanja; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema; interaktivno povezivanje sa umetničkim delima; negovanje preferencije prema umetničkim delima i stvaranje interesovanja i potrebe za posećivanje izložbi, galerija, muzeja.

Artikulacija časa:

Čas je osmišljen i realizovan u Gradskoj galeriji gde su učenici mogli da posmatraju i doživljavaju umetnička dela iz zbirke Srpske akademije nauka i umetnosti iz Beograda (Prilog 17, slike od 41. do 46). Na samom početku su se upoznali sa osnovnim podacima vezanim za izložene slike, a onda su kroz igru rešavali određene zadatke. Prva igrice, koju smo nazvali *Potruga za blagom* se sastojala od isečenih delova reprodukcija slika koje se nalaze na izložbi. Zadaka je bio da pronađu deo slike i da stanu kraj nje. Tako su formirane grupe. Potom se metodom aktivnog posmatranja razgovaralo o slikama. Potom, druga igrice je nazvana *Vidim, vidim...* koja je imala nameru da podstiče opažanje. Prvo je učitelj govorio: „Vidim, vidim, nešto malo, žuto i okruglo“, a učenici su na osnovu toga pogađali o kakvom predmetu sa slike je reč. Potom su to radili učenici. Poseta ovoj izložbi se završila u radnoj sobi gde su učenici slikali vedutu svog grada.

Zapažanja: Učenici su bili veoma angažovani i zainteresovani za rad, postavljali su pitanja, slobodno se kretali po prostoru, rešavali svoje zadatke i svi su bili aktivni. Pošto je aktivnost zahtevna i puna sadržaja potrebno je da vreme ne bude strogo ograničeno u okvirima školskog časa. Ovakav vid nastave pruža učiteljima tematsko planiranje ili da čas bude realizovan u sklopu slobodnih aktivnosti.

9) Tema časa: *Moj portret za muzej* (Prilog 18)

Nastavni sadržaj: Likovna dela i spomenici kulture

Nastavna jedinica: Oblici

Oblici rada: Frontalni, individualni

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije i aktivnog posmatranja umetničkog dela.

Mesto izvođenja nastave: Narodni muzej Užice, Legat slikara Mihaila Milovanović

Nastavna sredstva: Umetnička dela Mihaila Milovanovića iz zbirke izložene u Narodnom muzeju, u Legatu slikara Mihaila Milovanovića, u Užicu.

Likovni problem: portret, linija, proporcije.

Medij i likovna tehnika: crtanje, olovka, voštani pastel, drvene bojice (slobodan izbor učenika)

Korelacija: Srpski jezik i muzička kultura

Cilj i zadaci: Aktivno posmatranje umetničkog dela; upoznavanje učenika sa umetničkim delima jednog slikara iz našeg kraja; podsticanje mašte i kreativnosti neposrednim posmatranjem i doživljavanjem originalnih umetničkih dela; upoznavanje pojmova portret, biografija, slikar, uljane boje; razvoj sposobnosti opažanja; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema; interaktivno povezivanje sa umetničkim delima; negovanje preferencije prema umetničkim delima i stvaranje interesovanja i potrebe za posećivanje izložbi, galerija, muzeja.

Artikulacija časa:

Čas je osmišljen i realizovan u Narodnom muzeju u Užicu Legatu slikara Mihaila Milovanovića (1879–1941). Legat je otvoren 2003. godine i čuva zaostavštinu prvog akademskog slikara iz užičkog kraja, slikara srpske vojske u ratovima 1912–1918, umetnika u čijem su se stvaralaštvu ogledali dominantni pravci srpskog slikarstva prve polovine prošlog veka (Jovanović, 2001). U Legatu učenici su mogli da vide slike i razne predmete koje su pripadali ovom slikaru (Prilog 18, slika 47). Prvi zadatak je bio da na osnovu delova reprodukcija slika Mihaila Milovanovića na kojoj su bile prikazane samo oči, pronađu portret za koji misle da te oči pripadaju. Na taj način se kod dece razvija sposobnost opažanja. Ta igrice je služila i da se formiraju grupe. Zatim se metodama aktivnog posmatranja umetničkih dela, objektivnom i subjektivnom analizom razgovaralo sa učenicima o slikama ovog umetnika. Na kraju učenici su crtali svoj portret (Prilog 18, slike od 48. do 54).

Zapažanja: čas je realizovan prema planu. Učenici su bili aktivni i angažovani, komunikacija je otvorena i slobodna, deca su postavljala pitanja. Pokazivali su intereovanje za brojne predmete koji su pripadali slikaru, gusle, klavir, slikarska paleta, mašina za kucanje.

10) Tema časa: *Moj kišobran* (Prilog 19)

Nastavni sadržaj: Ornament.

Nastavna jedinica: Površinska i linearna ornamentika.

Oblici rada: Frontalni, individualni oblik i rad u paru.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije, specifične metode estetske komunikacije i aktivnog posmatranja umetničkog dela.

Mesto izvođenja nastave: Učionica.

Nastavna sredstva: Umetničko delo: Gustav Klimt (Gustav Klimt), *Poljubac* (1907–08), *Portret Adele Bloh Bauer* (Adele Bloch-Bauer) iz 1907, *Drvo života* (1905). (Prilog 19, Slike 55 i 56).

Likovni problem: Ritam, repeticija, alternacija.

Medij i likovna tehnika: kombinovana tehnika, slikanje, akrilne boje, crtanje, flomasteri,

Korelacija: Srpski jezik i muzička kultura.

Cilj i zadaci: Upoznavanje učenika sa pojmom ornamenta (vrsta i motivi) – linearna ornamentika, geometrijski, floralni i figuralni ornament, ritam; na osnovu umetničkih dela i aktivnog posmatranja i doživljavanja ukazati učenicima odnose između oblika, boja, linija i ritma: ukazati učenicima na različite motive, njihovo kombinovanje i mogućnost komponovanja promenom oblika, boje, položaja i međusobnih odnosa, zatim, na stilizaciju određenih motiva i oblika iz prirode. Na taj način kod dece se razvija kreativni faktor redefinicije; stilizacije i kombinovanja.

Artikulacija nastavnog časa:

Uvodni deo: Da bi se učenici podstakli i motivisali na likovno izražavanje u uvodnom delu časa treba približiti učenicima pojam ornamenta, linearne i površinske ornamentike, ritma kao jednog od osnovnih principa komponovanja slike. U razgovoru sa učenicima prvo se pošlo od pojašnjavanja osnovnog pojma ornamenta koji znači ukras ili šaru, a potom objašnjavanja pojma linearne i prostorne ornamentike. Iako se u nastavi likovne kulture pojam ornamenta najčešće objašnjava na osnovu primera iz umetničke baštine, na primerima srednjovekovne arhitekture i slikarstva



(ornamentika na fasadama crkava, oko prozora i portala, na frizovima fresaka, u minijaturama i sl.), kao i na osnovu primera narodne i folklorne primenjene umetnosti (šare na ćilimu, odeći, na predmetima svakodnevne upotrebe) za ovaj čas su izabrana dela Gustava Klimta, izuzetnog umetnika bečke secesije (Nerét, 2000). Metodnom aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela Gustava Klimta, kod učenika se usmerava pažnja i razvija suptilno opažanje oblika, boja, interesantnih ukrasa, spiralnih i geometrijskih motiva na odeći Klimtovih portreta. Pošto na slikama dominiraju tople boje, nijanse žute i okera, kao i zlatne boje za poređenje učenici su mogli da posmatraju i egipatsko slikarstvo i vizantijske freske koje su obilovale zlatom, a bile inspiracija samom umetniku. Time se proširuju njihovi vidici, iskustvo, doživljaj i informacije vezane za prošlost i život s početka 19. veka i austrougarsku prestonicu Beč i život bogatijeg sloja kome su pripadale bečke dame koje je Klimt voleo da slika i ukrašava.

Gustav Klimt (1862–1918) je živeo i radio u svom rodnom Beču. Krajem 19.veka Beč je sa dva miliona stanovnika bio četvrti evropski grad po veličini i doživljavao je veliki procvat kulture. Klimtovi sugrađani bili su Sigmund Frojd, Oto Wagner, Gustav Maler i Arnold Šenberg. Za vreme rada, deca su slušala muziku Gustava Malera i tako su imali priliku da slušaju i upoznaju dva umetnika istog imena koja su stvarala na jezeru Ater. Klimt je bio vođa i zvanični predsednik udruženja Bečke secesije, osnovane 1897. "Želimo da objavimo rat umrtnjenoj rutini, okoštalom vizantinizmu, svim oblicima lošeg ukusa... Naše odvajanje (secesija) nije borba mladih protiv starih umetnika, već borba za napredovanje pravih umetnika, nasuprot grabljivcima koji sebe nazivaju umetnicima, a imaju materijalnih interesa da zaustave procvat umetnosti." Ovo su reči Hermana Bara, "duhovnog oca secesionista" (prema: Nerét, 2002: 17).

Glavni deo časa:

U stvaralačkom delu časa izabran je predmet svakodnevne upotrebe – kišobran, a deca su dobila zadatak da u grupama oslikaju kišobran koristeći razne linije, oblike, plohe i boje. Mogli su da dodaju i dolepljuju krpice i papir. Pre nego što su počeli da stvaraju i likovno se izražavaju nekoliko učenika u paru su odigrali kratak „kišni ples“ uz muzičku kompoziciju (The Singing in the Rain – Gene Kelly)

Završni deo časa:

U završnom delu časa učenici su izašli u školsko dvorište gde su u paru prošetali pod oslikanim kišobranom i tako napravili malu modnu reviju, a onda su razgovarali o

radovima. Na svojim primerima mogli su da uočavaju ornament, da prepoznaju motive iz prirode koje su stilizovali i pretvorili u neki novi oblik i šaru. Učenici slobodno diskutuju o ukrašenim kišobranima, slobodno vrednuju radove svojih vršnjaka i na osnovu oslikanih kišobrana shvataju šta radi umetnik koji se bavi primenjenom umetnošću. Time se učenicima približavaju i određena umetnička zanimanja i moguć izbor buduće profesionalne orijentacije (Prilog 19, slike od 57. do 61).

Zapažanja: deca su bila motivisana i zainteresovan za rad zato što su dobili novu podlogu za slikanje kao i novu vrstu boje (akrilik) koja se ne može skinuti vodom kada se osuši što je dodatno radovalo decu jer su shvatili da svoje oslikane kišobrane mogu da nose i po kiši. Učenici su bili oduševljeni idejom da jedan predmet svakodnevne upotrebe mogu da ukrase i tako ga učine jedinstvenim i originalnim. Time se neguje njihova originalnost i kreativnost, podstiče mašta i jača samopouzdanje kroz osećaj da mogu da budu posebni, svoji i originalni ako posmatraju umetnost i prirodu koja ih okružuje. Iz umetnosti mogu da nauče da su i umetnici koristili prirodne oblike koje su potom stilizovali i pravili nove ukrase. Ornament je ukras ili šara koji učenici mogu videti na upotrebnim predmetima, arhitekturi i knjigama. Klimt i njegove slike su im se posebno dopale zbog svoje dekorativnosti, toplih boja, zanimljivih, neobičnih, secesionističkih, spiralnih i geometrijskih ukrasa.

11) Tema časa: Posmatramo umetnička dela, *Šta vidiš?* finalno istraživanje

Oblici rada: Frontalni i individualni oblik.

Nastavne metode: Monološka, dijaloška, metoda demonstracije.

Mesto izvođenja nastave: Učionica

Nastavna sredstva: Umetnička dela: (1) Vasilij Kandinski (Wassily Wassilyevich Kandinsky) – *Kompozicija VII*; (2) Pol Kle (Paul Klee) – *Autoportret*; (3) Van Gog (Van Gogh) – *Moja soba*; (4) Piter Brojgel (Pieter Bruegel) – *Leto*. Pomoćna nastavna sredstva: projektor, video prezentacija i reprodukcije u papirnoj formi.

Likovni problem (ključni pojmovi): Kompozicija, likovno komponovanje, boja, oblik

Korelacija: Srpski jezik

Cilj i zadaci: Upoznavanje učenika sa umetničkim delima; uočavanje i upoznavanje sa likovnim elementima i kompozicijskim principima; povezivanje slike i emocije; osposobljavanje učenika za uočavanje likovnih problema; razvijanje osetljivosti za specifičnosti izražajnih sredstava različitih medija i likovnih tehnika; uviđanje

bitnih detalja; razvijanje jezičkih sposobnosti; negovanje sposobnosti kritičkog procenjivanja; razvijanje kritičkog mišljenja; obrazlaganje utiska izazvanog aktivnim posmatranjem umetničkih dela; osposobljavanje učenika za percepciju, doživljavanje i razumevanje umetničkih dela; emocionalno doživljavanje umetničkih sadržaja; razvijanje mašte.

Artikulacija nastavnog časa: Ovo je bio poslednji čas koji je usledio nakon završenog eksperimenta u cilju da se proverí da li su učenici napredovali u aktivnoj višestrukoj komunikaciji sa umetničkim delom, između vršnjaka i učitelja. Učenici su, kao i na početku ekperimenta i uvođenja *Razvojnog programa* posmatrala prethodno odabrana umetnička dela (četiri slike) sličnih stilova kao i na početku istraživanja. Nalazi vezani za ove časove nisu korišćeni za ovu studiju, ali se očekuje da će detaljnije biti objašnjana u nekom drugom radu, kvalitativnom metodom. Zapažanja su da su učenici mnogo slobodnije i otvorenije govorili o svojim doživljajima nego na početku istraživanja.

Zapažanja vezana generalno za sve časove: Bogata umetnička baština pruža velike mogućnosti da se učenicima podari iskustvo koje će im pomoći da otkrivaju i opažaju svet koji ih okružuje. Opšti utisak je da su deca uživala za vreme trajanja *Razvojnog programa* i da su opušteno i sa radošću pristupila rešavanju likovnih problema. Pokazalo se da, kada su deca ohrabrena da pogledaju u umetnost i umetničko delo i daju odgovor na osnovu svog znanja i iskustvu, oni unose u svoj proces likovnog izražavanja lična osećanja, emocije i maštu, kao i intelekt. Oni tako postaju aktivni učesnici u sopstvenom učenju, a ne samo nemi posmatrači. Ključni elementi učenja u muzeju su u tome što deca ostvaruju veze između poznatog i nepoznatog, stiču iskustvo putem posmatranja i manipulacije sa realnim umetničkim predmetima. Posle toga oni mogu da osmisle na svoj način likovni rad. Znanje stečeno na ovaj način nije samo zbirka činjenica koja će brzo biti zaboravljena, već je stvarno znanje zasnovano na razumevanju i iskustvu.

## 9. PRIKAZ I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U pokušaju da se odgovori na pitanje i postavljeni problem istraživanja da li aktivno posmatranje umetničkog dela uz primenu posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka može da podstiče razvoj likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, kao sastavni deo opšte likovne sposobnosti, likovno-aprecijativne sposobnosti (percepciju i recepciju), i likovno-oblikovni razvoj kod učenika mlađeg školskog uzrasta, prikazaće se rezultate koji su dobijeni uz pomoć instrumenta LV1 (dodatak AP test) i LV2. U naporima da se postigne viši nivo objektivnosti i valjanosti eksperimenta izvršeno je inicijalno testiranje koje je prethodilo uvođenju eksperimentalnog faktora, odnosno *Razvojnog programa*. U inicijalnoj fazi istraživanja kontrolisan je inicijalni nivo opšte likovne kreativnosti, inicijalni nivo likovno-aprecijativnih sposobnosti (nivo likovne percepcija i nivo likovne recepcije) i inicijalni nivo celokupnog likovno-kreativno-oblikovnog razvoja. Intervenišuće varijable činile su pol, ocena iz likovne kulture i opšti uspeh učenika, koje su kontrolisane u inicijalnoj fazi, a u finalnom merenju su kontrolisane samo u eksperimentalnoj grupi.

### 9.1. Inicijalno merenje nivoa opšte likovne kreativnosti, likovno-aprecijativnih sposobnosti i likovno-kreativno-oblikovnog razvoja

Uzorak istraživanja uključivao je dve grupe učenika trećeg razreda osnovne škole. S obzirom na to da je u istraživanju bila primenjena metoda eksperimenta sa dve paralelne grupe formirane su dve grupe učenika – kontrolna (K) i eksperimentalna (E). Varijabla uzrasta nije uzimana u obzir i nije posebno kontrolisana, jer su uzorak činila već formirana odeljenja trećeg razreda osnovne škole. Dakle, uzrast je bio približno isti, od 9 i po do 10 godina. Struktura uzorka istraživanja po grupama, eksperimentalna (E) i kontrolna (K) prikazana je u Tabeli 3.

Tabela 3. Struktura uzorka istraživanja po grupama

Grupa	F	%
Eksperimentalna	102	51,3
Kontrolna	97	48,7
Ukupno	199	100,0

U inicijalnom ispitivanju, učenici kontrolne (K) i eksperimentalne (E) grupe ujednačeni su prema stratumu škole, prema polu, opštem uspehu i oceni iz likovne kulture. Ujednačenost eksperimentalne i kontrolne grupe po školama i grupama prikazana je u Tabeli 4.

*Tabela 4. Struktura uzorka istraživanja po školama*

Škola	Eksperimentalna		Kontrolna		Ukupno	
	f	%	f	%	F	%
OŠ „Prva osnovna škola kralja Petra Prvog“, Užice	51	51,0%	49	49,0%	100	100,0%
OŠ „Nada Matić“, Užice	51	51,0%	48	48,5%	99	100,0%
Ukupno	102		97		199	

U tabeli su prikazani podaci koji ukazuju da ne postoji razlika između grupa u odnosu na pol. Moglo se očekivati da razlike u polu mogu uticati na konačni rezultat, jer su neka istraživanja (Duh i Zupančić, 2011; Duh, Čagran, Huzjak, 2012) pokazala da devojčice drugačije doživljavaju i opažaju svet oko sebe, pa se stoga moglo pretpostaviti da će različito reagovati i na umetnička dela (posebno u vezi motiva koji je prikazan na slici) nego dečaci. Ujednačenost eksperimentalne i kontrolne grupe po polu prikazana je u Tabeli 5.

*Tabela 5. Ujednačenost grupa (eksperimentalna i kontrolna) prema polu*

Pol	Eksperimentalna		Kontrolna		Ukupno	
	F	%	F	%	F	%
Muški	47	51,1%	45	48,9%	92	100,0%
Ženski	55	51,4%	52	48,6%	107	100,0%
Ukupno					199	

Kod analize zastupljenosti određene kategorije pola među učenicima eksperimentalne i kontrolne grupe ne postoji statistička značajnost, odnosno grupe učenika su ujednačene u odnosu na pol. U obe grupe, i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj, broj devojčica je neznatno veći nego dečaka, ali je razlika zanemarljivo mala. Intelektualne sposobnosti nisu posebno proveravane, jer se pošli od pretpostavke da je intelektualna ujednačenost izvršena na početku školovanja, prilikom upisa u prvi razred.

### **9.1.1. Inicijalni nivo opšte likovne kreativnosti**

Pre nego što se pristupilo primeni *Razvojnog programa*, analizom je utvrđen početni nivo opšte likovne kreativnosti (Kreativnost 1). U cilju prikupljanja relevantnih podataka korišćen je test LV1. Na inicijalnom nivou pratio se ukupni rezultat svih 6 faktor

likovne kreativnosti, jer se u istraživanju pošlo od pretpostavke da će u finalnoj fazi, nakon uvođenja *Razvojnog programa*, koji je podrazumevao aktivno posmatranje umetničkog dela, doći do promene i da će program pozitivno uticati na podsticanje razvoja opšte likovne kreativnosti kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture. Zbog toga je po tom kriterijumu bilo neophodno upoređivanje eksperimentalne i kontrolne grupa (E i K) u inicijalnom stanju (Tabela 6).

*Tabela 6. Rezultati merenja inicijalnog stanja opšte likovne kreativnosti (Kreativnost 1, objedinjeno svih 6 faktora) u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.*

Faktor	Grupa	M	$\Sigma$	F	P	t	P
Opšta likovna kreativnost 1 (svih 6 faktora objedinjeno)	Eksperimentalna	<b>12,1765</b>	3,74275	0,239	0,625	1,340	0,182
	Kontrolna	<b>11,4433</b>	3,97379				

**\*maksimalno 36 bodova**

Izvršeno je poređenje zbirnih vrednosti merenja svih 6 faktora u eksperimentalnoj (M = 12,1765) i kontrolnoj (M = 11,4433) grupi. Ove vrednosti pokazuje da varijansa u ovom slučaju nije jednaka (F = 0,239, a značajnost p = 0,625). Pomoću t-testa ustanovljeno je da ne postoji statistički značajna razlika u inicijalnom merenju opšte likovne kreativnosti (Kreativnost 1) između eksperimentalne i kontrolne grupe (t = 1,340, p = 0,182), mereni testom LV1. Dakle, dobijeni rezultati u inicijalnom merenju ukazuju na približno jednak nivo opšte likovne kreativnosti u obe grupe što znači da nije ostvarena statistički značajna razlika među grupama. *Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je hipoteza od koje se pošlo potvrđena, to jest da između eksperimentalne i kontrolne grupe u inicijalnom merenju ne postoji statistički značajna razlika u nivou opšte likovne kreativnosti.*

### **9.1.2. Inicijalni nivo likovne percepcije**

Pre primene *Razvojnog programa*, testom LV1 (pitanjima od 7 do 10) utvrđen je početni nivo likovne percepcije (Percepcija 1). Taj kriterijum je deo kriterijumske varijable kojim se pratio razvoj likovno perceptivnih i receptivnih sposobnosti učenika. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će *Razvojni program* koji podrazumeva aktivno posmatranje umetničkog dela pozitivno uticati na podsticanje razvoja likovno aprecijativnih sposobnosti – likovne percepcije kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture. Zato se i prema tom kriterijumu vršilo poređenje između kontrolne i eksperimentalne grupe u inicijalnom merenju (Tabela 7).

Tabela 7. Rezultati merenja inicijalnog stanja likovne percepcije (percepcija 1) u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.

Faktor	Grupa	M	$\Sigma$	F	P	T	P
Likovna percepcija (inicijalno merenje)	Eksperimentalna	<b>9,7843</b>	2,35732	7,112	0,008	0,835	0,405
	Kontrolna	<b>9,4536</b>	3,15245				

**\*maksimalno 13 bodova**

Upoređene su zbirne vrednosti merenja nivoa percepcije u eksperimentalnoj grupi ( $M = 9,7843$ ) i kontrolnoj grupi ( $M = 9,4536$ ). Statističkim postupkom analize varijanse, ove vrednosti pokazuje da varijansa u ovom slučaju nije jednaka ( $F = 7,112$ , a značajnost  $p = 0,008$ ). Pomoću t-testa ustanovljeno je da ne postoji statistički značajna razlika u inicijalnom merenju percepcije ( $t = 0,835$ ,  $p = 0,405$ ) između eksperimentalne i kontrolne grupe, merene drugim delom testa LV1 (AP test). *Na osnovu dobijenih rezultata se zaključuje da je postavljena hipoteza, da se ne očekuju statistički značajne razlike između grupa ispitanika u inicijalnom testiranju u pogledu nivoa likovne percepcije, potvrđena.*

### 9.1.3. Inicijalni nivo likovne recepcije

Na početku istraživanja, a pre primene *Razvojnog programa*, testom LV1 (pitanjima od 11 do 14) utvrđen je početni nivo likovne recepcije (Recepcija 1). Inicijalni nivo likovne recepcije se takođe ispitivao testom LV1, pitanjima od 11. do 14. Taj kriterijum je deo kriterijumske varijable kojim se pratio razvoj likovno perceptivnih i receptivnih sposobnosti učenika. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da će *Razvojni program*, koji podrazumeva aktivno posmatranje umetničkog dela, pozitivno uticati na podsticanje razvoja likovno aprecijativnih sposobnosti – likovne recepcije kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture. Zato se i prema tom kriterijumu vršilo poređenje između kontrolne i eksperimentalne grupe u inicijalnom merenju (Tabela 8).

Tabela 8. Rezultati merenja inicijalnog stanja likovne recepcije (recepcija 1) u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi

Faktor	Grupa	M	$\Sigma$	F	P	t	p
Likovna recepcija, inicijalno merenje	Eksperimentalna	<b>7,1078</b>	2,63227	1,445	0,231	1,391	0,166
	Kontrolna	<b>6,5567</b>	2,95441				

**\*maksimalno 13 bodova**

Vršeno je upoređivanje zbirnih vrednosti merenja nivoa recepcije u eksperimentalnoj grupi ( $M = 7,1078$ ) i kontrolnoj grupi ( $M = 6,5567$ ). Ove vrednosti pokazuju da varijansa u ovom slučaju nije jednaka ( $F = 1,445$ , a značajnost  $p = 0,231$ ). Pomoću t-testa ustanovljeno je da ne postoji statistički značajna razlika u inicijalnom merenju recepcije ( $t = 1,391$ ,  $p = 0,166$ ) između eksperimentalne i kontrolne grupe, mereni testom LV1 (AP test). *Rezultati pokazuju da je hipoteza od koje se pošlo, da se ne očekuju razlike u nivou recepcije u inicijalnom testiranju između eksperimentalne i kontrolne grupe, potvrđena.*

#### **9.1.4. Inicijalni nivo likovno kreativno-oblikovnog razvoja**

Na početku istraživanja, a pre primene *Razvojnog programa*, likovnim testom LV2 utvrđen je početni nivo likovno kreativno-oblikovnog razvoja (Razvoj 1). Dobijeni podaci od strane sva tri procenjivača ovog testa pokazuju ukupan rezultat svih pojedinačnih faktora likovne kreativnosti kao i ukupan rezultat onih faktora koji određuju oblikovni razvoj. To je bilo potrebno jer se u istraživanju pošli od pretpostavke da će *Razvojni program*, koji u nastavu likovne kulture uključuje aktivno posmatranje umetničkog dela, pozitivno uticati na podsticanje likovno kreativno-oblikovnog razvoja kod učenika trećeg razreda osnovne škole. Zato je bilo potrebno da se utvrdi inicijalno stanje nivoa likovno-kreativno oblikovnog razvoja u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi (Tabela 9).

*Tabela 9. Rezultati merenja inicijalnog stanja likovno kreativno-oblikovnog razvoja (Razvoj 1) u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.*

Faktori	Grupa	M	$\Sigma$	F	p	t	P
Likovno kreativno-oblikovni razvoj, inicijalno merenje	Eksperimentalna	<b>117,3529</b>	42,17776	0,001	0,982	1,877	0,062
	Kontrolna	<b>106,0103</b>	43,05338				

**\*maksimalno 333 boda (3 x 111)**

Upoređene su zbirne vrednosti merenja svih šest faktora likovno kreativno-oblikovnog razvoja, mereni testom LV2, kao i procene svih ocenjivača zbirno, tako da aritmetička sredina u eksperimentalnoj grupi iznosi ( $M = 117,3529$ ), a u kontrolnoj ( $M = 106,0103$ ). Ove vrednosti pokazuju da je varijansa u ovom slučaju jednaka ( $F = 0,001$ , a značajnost  $p = 0,982$ ). Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u inicijalnom merenju likovno kreativno-oblikovnog razvoja ( $t = 1,877$ ,  $p = 0,062$ ) između eksperimentalne i kontrolne grupe, mereni testom LV2. *U*



odnosu na postavljenu hipotezu, da se ne očekuju razlike u inicijalnom testiranju između eksperimentalne i kontrolne grupe, rezultati pokazuju da je pretpostavka potvrđena.

Analizom varijanse je ispitana značajnost razlike dve grupe na inicijalnom merenju. Na osnovu iznetih rezultata ustanovljeno je da ne postoji statistički značajna razlika ni na jednom nivou značajnosti između eksperimentalne i kontrolne grupe što znači da su eksperimentalna i kontrolna grupa pre uvođenje *Razvojnog programa* ujednačene. Kod analize inicijalnog stanja utvrđeno je da postoje dve ujednačene grupe koje pripadaju istoj osnovnoj populaciji i koje se u svim obuhvaćenim činiocima inicijalnog stanja (uzrast, gradska škola, pol) statistički značajno ne razlikuju.

## **9.2. Finalno merenje uticaja *Razvojnog programa* na razvijanje likovnih sposobnosti**

Finalno merenja je sprovedeno da bi se ispitali i analizirali efekti eksperimenta i proverio uticaj primene *Razvojnog programa*. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da će *Razvojni program* koji uvodi u nastavu likovne kulture aktivno posmatranje umetničkog dela uz primenu posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka znatno uticati na razvijanje likovnih sposobnosti – kreativnost kao sastavni deo opšte likovne sposobnosti, zatim na razvijanje likovno-aprecijativne sposobnosti (percepciju i recepciju), i na podsticanje razvoja likovno-oblikovnog razvoja kod učenika mlađeg školskog uzrasta, to jest da li i u kojoj meri *Razvojni program*, osmišljen za potreba ovog istraživanja, podstiče razvoj ovih likovnih sposobnosti. Rezultati finalnog merenja treba da dokažu ili odbace pretpostavku da je *Razvojni program*, osmišljen za potrebe ovog istraživanja efikasniji u odnosu na nastavu u kojoj nije bio uveden eksperimentalni faktor.

### **9.2.1. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo opšte likovne kreativnosti**

U okviru prvog istraživačkog zadatka, namera je bila da se ispita i utvrdi efikasnost *Razvojnog programa* na nivo opšte likovne kreativnosti. Time se nastojalo da se ispituju efekti inovativnog pristupa aktivnog posmatranja umetničkog dela u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta, kao i njihov uticaj na razvoj opšte likovne kreativnosti kod dece. Inovativni rad prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela u procesu nastave likovne kulture bio je koncipiran tako da podigne nivo osetljivosti dece prema umetničkim delima, da podigne nivo opažanja i doživljavanja umetničkog dela i da, pre svega poveća opštu likovnu kreativnost i nivo poznavanja i upotrebe likovno izražajnih sredstava, tj. da podstakne likovno-oblikovni razvoj. Dakle, pošlo se od temeljnih principa

savremene nastave likovnog obrazovanja i vaspitanja, a to je podsticanje i razvijanje kreativnost. Likovna umetnost novom koncepcijom pristupa i kreiranjem novih programa doprinosi razvoju stvaralačkih potencijala svakog deteta i razvijanju aprecijativnih sposobnosti koji podrazumevaju razvijanje opažanja i likovnu osetljivost. Takođe, za celokupan likovni razvoj učenika, nastava likovne kulture daje bezgranične mogućnost da se kod dece razvije ljubav prema umetnosti i umetničkim delima. Namera *Razvojnog programa* je bila da se kod učenika, u okviru nastave likovne kulture, istovremeno razvijaju produktivne i receptivne likovne sposobnosti.

U cilju prikupljanja relevantnih podataka za praćenje razvoja kreativnosti korišćena su dva testa LV1 i LV2, kojima se ispituju i prate pojedinačni faktori likovno-kreativnog razvoja, kao i ukupni rezultat svih faktora kreativnosti zajedno. U finalnom merenju opšte likovne kreativnosti (kreativnost 2) analizirani su rezultati svih 6 faktora likovne kreativnosti (redefinicija, originalnost, fleksibilnost, fluentnost, elaboracija i osetljivost za likovne probleme), objedinjeno, a ne pojedinačno (Tabela 10).

Tabela 10. Rezultati finalnog merenja opšte likovne kreativnosti učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.

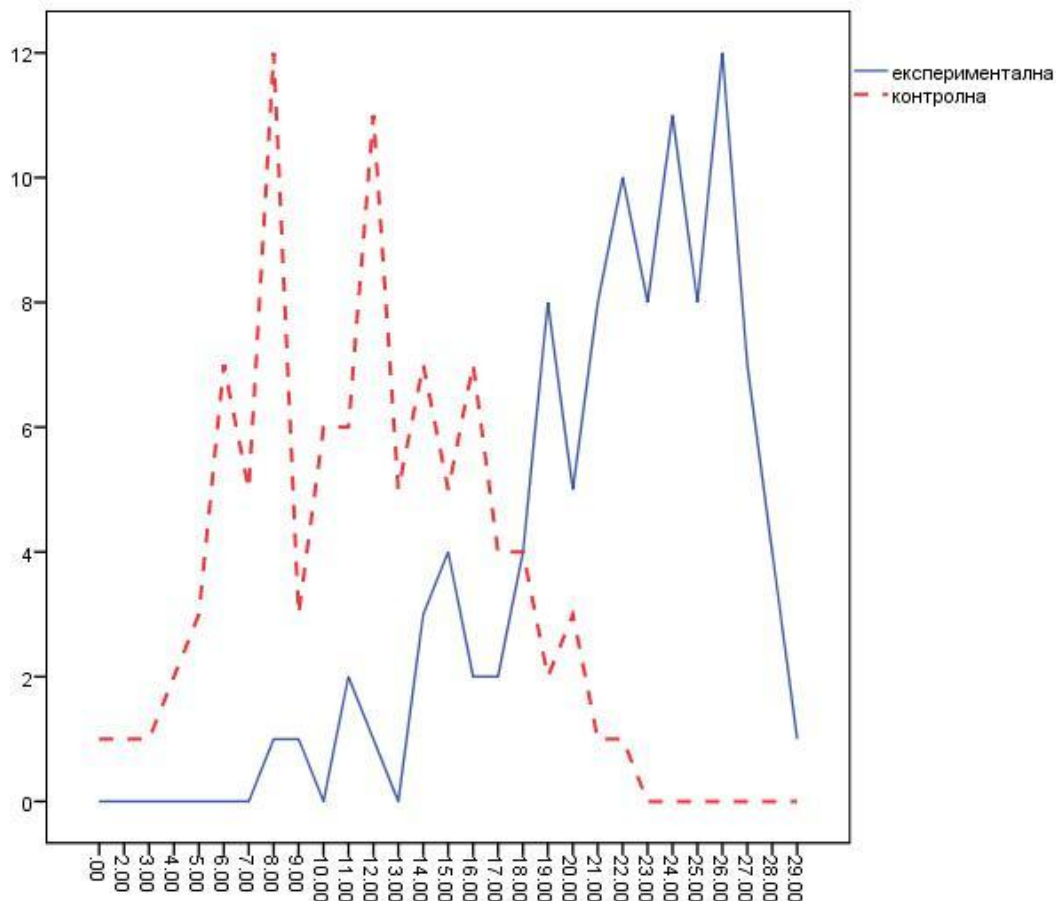
Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Opšta likovna kreativnost (svih 6 faktora objedinjeno)	EG	8	29	21,7745	4,51599	-0,894	0,487	0,042	0,837	35,190	<b>0,000</b>
	KG	0	22	11,5155	4,68622	0,050	-0,569				

\*maksimalan broj bodova 36 (6x6)

Upotrebom statističkog postupka, jednofaktorskom analizom kovarijanse (ANCOVA) utvrđuje se efekat eksperimentalnog faktora (*Razvojnog programa*) u odnosu na finalni nivo opšte likovne kreativnosti. Analiza kovarijanse (ANCOVA) je upotrebljena da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer su rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat opšte likovne kreativnosti u inicijalnom merenju, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *opšte likovne kreativnosti* ( $F = 35,19$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,153 što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 15,3 % varijanse u finalnom merenju

opšte likovne kreativnosti može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Ovim se potvrđuje hipoteza da su učenici koji su pohađali Razvojni program pokazali viši nivo opšte likovne kreativnosti od učenika kontrolne grupe.

Grafikon 1. Raspodela rezultata – finalno merenje opšte likovne kreativnosti (LV1).



U cilju što obuhvatnije analize i potpunijeg sagledavanja dobijenih podataka, ispitanici su rešavali zadatke koji su pratili faktore likovno-kreativnog razvoja deteta. Zadaci su bili koncipirani tako da ispitanici doctavaju ili samostalno crtaju i rešavaju određeni zadatak. Prvi deo testa LV1 prati faktore likovnog kreativnog razvoja, u sledećem redosledu: fleksibilnost i fluentnost; originalnost i redefinicija; osetljivost za likovne probleme i elaboracija. Na grafikonu 1, na x osi su pojedinačni rezultati izraženi u bodovima, a na y osi broj učenika. Primećuje se da su ispitanici eksperimentalne grupe postigli mnogo bolje rezultate i dobijali visoke bodove u rešavanju zadataka. Na primer, sa 29 bodova, skoro maksimum, u eksperimentalnoj grupi je imalo 12 učenika, a u kontrolnoj 6 učenika. Takođe se primećuje da učenici kontrolne grupe nisu dobijali visoke ocene na svojim radovima i nisu bili kreativni u rešavanju postavljenih zadataka. Može se zaključiti da dosadašnji rad u nastavi likovne kulture svakako utiče na razvoj opšte likovne

kreativnosti, ali eksperiment dokazuje da se podsticanje razvoja opšte likovne kreativnosti može povećati ako se u nastavu likovne kulture, pored likovnog produktivnog izražavanja, sistematski uvodi i aktivno posmatranje umetničkog dela. Time se kod dece razvija suptilno opažanje svih likovnih elemenata na jednom umetničkom delu i razvija pamćenje, učenje i povezivanje naučenog što je i osnova za uvođenje u vizuelno mišljenje što doprinosi razvoju opšte kreativnosti.

### **9.2.2. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo likovne aprecijacije**

U okviru drugog istraživačkog zadatka, namera je bila da se ispita efikasnost *Razvojnog programa* na nivo likovne aprecijacije. Likovna aprecijacija se objašnjava kao percipiranje i recipiranje umetničkih dela, njihovo razumevanje i prihvatanje kao i estetsko reagovanje i uživanje. U istraživanju se pošlo od pretpostavke da će aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela u okviru nastave likovne kulture uticati na podsticanje razvoja likovne percepcije i likovne recepcije učenika. Očekivalo se, dakle, da će *Razvojni program* omogućiti i poboljšati razvoj likovno aprecijativnih sposobnosti u celini. Nastavne metode koje su korišćene u ovom programu usmerene su i na metodu estetske komunikacije što je od učenika tražila veću pažnju, ne samo kod opisivanja umetničkih dela, već i kod opisivanja sopstvenih likovnih radova i radova vršnjaka. Sve je to moglo pozitivno da utiče na razvoj njihovih likovno aprecijativnih sposobnosti.

Nivo likovno aprecijativnih sposobnosti jeste celokupni, zajednički rezultat merenja likovne percepcije i likovne recepcije koji je obavljen delom testa LV1, nazvanog AP test. U tom pogledu analizirana su prvo postignuća učenika u pojedinim zadacima, u grupi zadataka koji prvo mere percepciju, zatim recepciju i znanje (percepcija 2, recepcija 2) i na kraju sveukupno postignuće, odnosno zajedničke likovno-aprecijativne sposobnosti učenika (AP2).

#### **9.2.2.1. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo likovne percepcije**

U okviru drugog istraživačkog zadatka koji je postavljen da bi se ispitali efekti *Razvojnog programa* na nivo likovne aprecijacije, prvo se ispitivao uticaj eksperimentalnog faktora na nivo likovne percepcije. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela u okviru nastave likovne kulture uticati na podsticanje razvoja likovne percepcije. Namera u okviru ovog istraživačkog zadatka je bila da se prvo utvrdi kako deca percipiraju umetničko delo.

Prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela ključnu ulogu igraju čula, odnosno vizuelna percepcija. *Razvojni program* je u centar stavio umetničko delo gde je cilj bio da se umetničko delo detaljno posmatra i da se svojom slojevitošću približi deci, čime se doprinosi iskustvu deteta i saznanju sveta koji ga okružuje. Kao što ukazuju pojedina istraživanja (Feldman, 1994; Kraguljac, 1965; Kušćević, Kardum, Brajčić, 2014) kod posmatranja umetničkog dela pažnja je usmerena na sve ono što se na delu nalazi, razne teme, predstave, boje, linije, asocijacije kod apstraktnih slika, fantazije u nadrealističkim slikama itd. Cilj nastave likovne kulture jeste da podstiče opažanje svega što nas okružuje, ali nema sumnje da je umetničko delo glavni pokretač i odlično nastavno sredstvo da se likovno-aprecijativne sposobnosti još više razvijaju.

Radi dobijanja objektivnih podataka o nivou likovne percepcije korišćen je drugi deo testa LV1, nazvan AP test. Prva grupa pitanja (od 7–10) odnosila se na praćenje perceptivnih mogućnosti učenika. Rezultati finalnog merenja nivoa likovne percepcije (percepcija 2) kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pokazuju da je došlo do promena (Tabela 11).

*Tabela 11.* Rezultati finalnog merenja nivoa likovne percepcije (percepcija 2) u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Likovna percepcija, finalno merenje	EG	4	13	11,2059	2,07454	-1,150	0,837	7,375	<b>0,070</b>	31,899	<b>0,000</b>
	KG	0	13	9,2165	2,85127	-0,466	0,227				

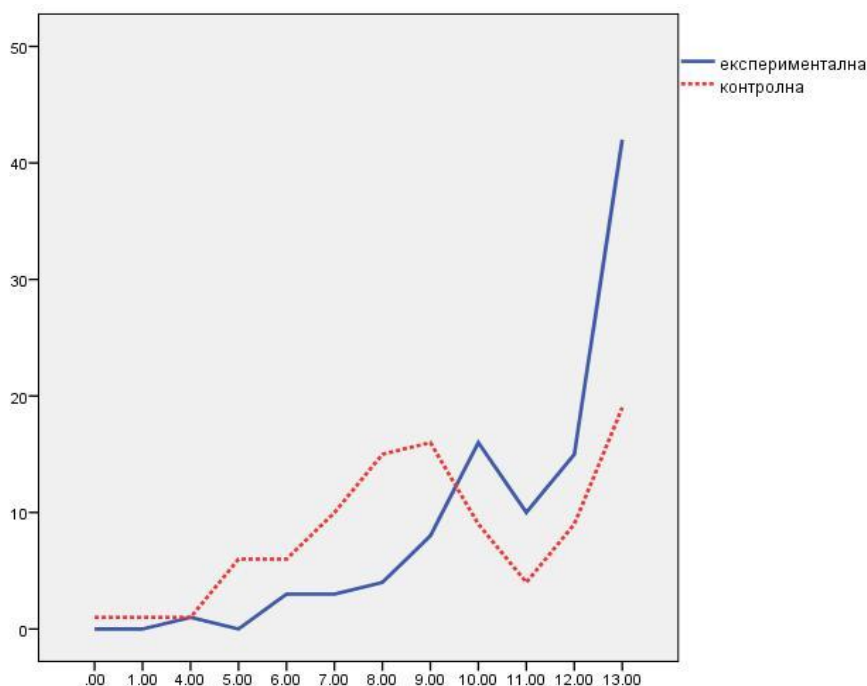
\*maksimalan broj bodova 13

Parametri osnovne deskriptivne statistike pokazuju, da je eksperimentalna grupa u pogledu dostizanja nivoa likovne percepcije po završenom eksperimentu postigla bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu. Upotrebom statističkog postupka, jednofaktorskom analizom kovarijanse (ANCOVA) utvrđuje se efekat eksperimentalnog faktora (*Razvojnog programa*) u odnosu na finalni nivo opšte likovne kreativnosti. Analiza kovarijanse (ANCOVA) upotrebljena je da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer su rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijant za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja likovne percepcije, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne

grupe u finalnom merenju likovne percepcije ( $F = 31,899$ , a značajnost  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi  $0,140$ , što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se  $14,0\%$  varijanse u finalnom merenju likovne percepcije može objasniti nezavisnom varijablom (intervencijom). Rezultati u okviru ovog istraživačkog zadatka potvrđuju početnu hipotezu koja se odnosila na to da se pretpostavlja da će *Razvojni program*, koji podrazumeva aktivno posmatranje umetničkog dela pozitivno uticati na podsticanje razvoja likovne percepcije, i da će uticati na povećanje nivoa likovne percepcije kod učenika eksperimentalne grupe.

U cilju što obuhvatnije analize i potpunijeg sagledavanja dobijenih podataka, ispitanici su rešavali zadatke koji su pratili nivo likovne percepcije. Zadaci su bili koncipirani tako da ispitanici zaokružuju odgovor za koji misle da je ispravan. Drugi deo testa LV1 (AP test) pojedinim zadacima, sa grupisanim pitanjima, prati nivo percepcije, recepcije, znanje, kao i postignuća na celom testu, odnosno prati likovno-aprecijativne sposobnosti. Raspodela rezultata kod merenja likovne percepcije prikazana je na Slici 5. gde su na  $x$  osi prikazani pojedinačni rezultati izraženi u bodovima, a na  $y$  osi broj učenika.

Grafikon 2. Raspodela rezultata – finalno merenje likovne percepcije.



Detaljna analiza frekvencije i procenti tačnih odgovori kod učenika na pitanjima u AP testu pokazuje da su ispitanici eksperimentalne grupe postigli mnogo bolje rezultate i dobijali visoke bodove u rešavanju zadataka (Grafikon 2). Maksimalan broj bodova (12 i 13 bodova) imalo je oko 45 učenika eksperimentalne grupe, dok učenici kontrolne grupe

nisu postizali tako visoke skorove, odnosno broj učenika sa maksimalnim brojem bodova je bio 18. Na primer, kod sedmog zadatka, koji se odnosio na opažanje i identifikovanje glavnog predmeta na Sezanovoj slici *Plava vaza* većina učenika, i kontrolne i eksperimentalne grupe, je odgovorila tačno što pokazuje da im to pitanje nije bilo teško. Od ukupnog broja učenika u eksperimentalnoj grupi 88,2% je odgovorilo tačno, a od ukupnog broja učenika u kontrolnoj grupi tačne odgovore je dalo 79,4% učenika. Najlošije su učenici kontrolne grupe odgovorili na 9. pitanje koje se odnosi na intenzitet boje na slici (na kom delu slike su boje najjače). Skoro polovina učenika kontrolne grupe (45,4%) je odgovorilo pogrešno što pomalo začuđuje da deca ovog uzrasta ne mogu da opaze jačinu boje na jednoj slici. To ide u prilog pretpostavci da je *Razvojni program* uticao na razvijanje suptilnijeg opažanja slike kod učenika. Takođe, i na četvrto pitanje iz ove grupe pitanja je trebalo dati celoviti odgovor koji se odnosio na oblikovnu stranu slike. Učenik je trebalo da napiše da li bi na slici nešto dodao (na primer, na tanjiru, na stolu, na buketu) ili ne. Međutim, prilikom testiranja moglo se zapaziti da je ovo pitanje pomalo zbunilo učenike eksperimentalne grupe, jer je polovina od ukupnog broja davala pogrešne odgovore (Tabela 12).

*Tabela 12. Tačni odgovori učenika na pitanja koja se odnose na likovnu percepciju AP testa*

<b>Grupa * 7. Šta je glavni predmet na ovoj slici – finalno merenje? Crosstabulation</b>					
		zid sa prozorom	sto sa predmetima na njemu	vaza sa cvećem	Ukupno
Grupa	Eksperimentalna	0 0,0%	12 11,8%	90 88,2%	102 100,0%
	Kontrolna	2 2,1%	18 18,6%	77 79,4%	97 100,0%
Ukupno		2 1,0%	30 15,1%	167 83,9%	199 100,0%

<b>Grupa * 8. Koje su dve najčešće boje na slici – finalno merenje? Crosstabulation</b>					
		crvena i plava	zelena i plava	oker i plava	Ukupno
Grupa	Eksperimentalna	0 0,0%	5 2,5%	97 48,7%	102 51,3%
	Kontrolna	11 5,5%	7 3,5%	79 39,7%	97 48,7%
Ukupno		11 5,5%	12 6,0%	176 88,4%	199 100,0%

<b>Grupa * 9. Na kom delu slike su boje najjače – finalno merenje? Crosstabulation</b>						
		na pozadini	na stolu	na buketu	Ukupno	
Grupa	Eksperimentalna	7 3,5%	19 9,5%	76 38,2%	102 51,3%	
	Kontrolna	30 15,1%	23 11,6%	44 22,1%	97 48,7%	
Ukupno		37 18,6%	42 21,1%	120 60,3%	199 100,0%	

<b>Grupa * 10. Da li bi na slici nešto dodao – finalno merenje? Crosstabulation</b>							
		0	1	2	3	4	Ukupno
Grupa	Eksperimentalna	1 0,5%	8 4,0%	9 4,5%	21 10,6%	63 31,7%	102 51,3%
	Kontrolna	11 5,5%	6 3,0%	9 4,5%	27 13,6%	44 22,1%	97 48,7%
Ukupno		12 6,0%	14 7,0%	18 9,0%	48 24,1%	107 53,8%	199 100,0%

Na četvrto pitanje iz ove grupe zadatka trebalo je dati celoviti odgovor koji se odnosio na oblikovnu stranu slike. Učenik je trebalo da napiše da li bi na slici nešto dodao (na primer, na tanjiru, na stolu, na buketu) ili ne. Međutim, prilikom testiranja moglo se zapaziti da je ovo pitanje pomalo zbunilo učenike eksperimentalne grupe, jer je polovina od ukupnog broja davalo pogrešne odgovore (Tabela 12). Stiče se utisak, da deca ovog uzrasta nisu dovoljno svesna o savršenstvu i celokupnosti jednog umetničkog dela. Postoji jedan trenutak kada umetnik prestane sa stvaranjem i shvati da je napravio konačno delo koje će kod posmatrača pokrenuti doživljaj i izazvati efekat kod njega (Panić, 1997). Kod prvog susreta sa slikom, posmatrač oblikuje različit stepen prethodnog razumevanja i taj postupak se zove percepcija. Postoji mišljenje da prilikom posmatranja slike važnu ulogu igra ono šta gledaoca sa slikom povezuje, a ne samo to šta slika predstavlja. To se naziva perceptivno oblikovanje. Percept je znači produkt. U njemu se podjednako sretna slika i predstava onog koji sliku posmatra. Percepti se mogu stvoriti u glavi, verbalnim načinom i kroz estetsku praksu, znači misaono, verbalno i vizuelno (Pagany, 1993). Moguće je da je to bio pokazatelj i nedovoljnog rada na osveščivanju dece o vrednosti umetničkog dela. Iako je *Razvojni program* dosta uticao na promenu svesti kode dece o značaju kulturne baštine, očigledno je da za to treba mnogo više vremena i permanentnog i kontinuiranog rada, još od predškolskog doba.



### 9.2.2.2. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo likovne recepcije

U okviru drugog istraživačkog zadatka koji je postavljen da bi se ispitali efekti *Razvojnog programa* na nivo likovne aprecijacije, ispitivali su se efekti eksperimentalnog faktora i *Razvojnog programa* na nivo likovne recepcije. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela u okviru nastave likovne kulture uticati na podsticanje razvoja likovne recepcije. Namera u okviru ovog istraživačkog zadatka je bila da se utvrdi kako deca doživljavaju umetničko delo. Radi dobijanja objektivnih podataka o nivou likovne recepcije korišćen je drugi deo testa LV1, nazvan AP test. Druga grupa pitanja (od 11–14) odnosila se na praćenje receptivnih mogućnosti učenika. Rezultati finalnog merenja nivoa likovne recepcije (recepcija 2) kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe pokazuju da je došlo do promena (Tabela 13).

Tabela 13. Rezultati finalnog merenja nivoa likovne percepcije (percepcija 2) u eksperimentalnoj (EG) i kontrolnoj grupi (KG).

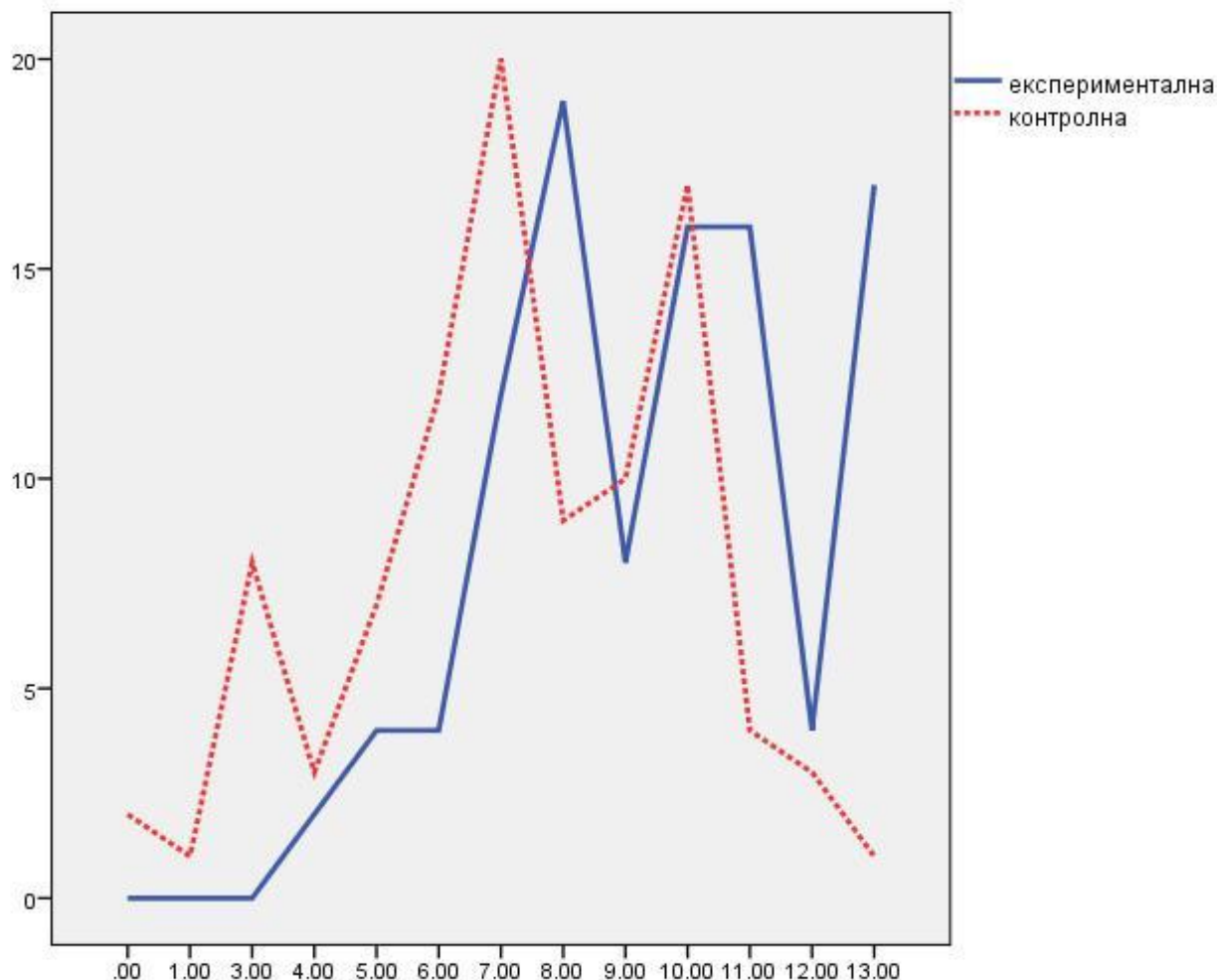
Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenost i varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Likovna recepcija, finalno merenje	EG	4	13	9,4608	2,40326	-0,149	-0,764	0,747	0,389	33,29	<b>0,00</b>
	KG	0	13	7,3093	2,69398	-0,445	0,033				

\*maksimalan broj bodova 13

Parametri osnovne deskriptivne statistike pokazuju, da je eksperimentalna grupa u pogledu dostizanja nivoa likovne recepcije po završenom eksperimentu bila bolja u odnosu na kontrolnu grupu. Analizom kovarijanse (ANCOVA), uklonjen je uticaja kovarijata, a to je rezultata inicijalnog merenja likovne recepcije, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju likovne recepcije ( $F = 33,290$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,145, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da 14,5 % varijanse u finalnom merenju likovne recepcije može se objasniti nezavisnom varijablom (intervencijom). Rezultati u okviru ovog istraživačkog zadatka potvrđuju početnu hipotezu da će nakon uvođenja eksperimenta *Razvojni program*, koji podrazumeva aktivno posmatranje umetničkog dela pozitivno uticati na podsticanje razvoja likovne recepcije kod učenika eksperimentalne

grupe. Postignuća učenika u delu AP testa koji se odnosio na recepciju pokazala su bolje rezultate kod učenika eksperimentalne u odnosu na učenike kontrolne grupe (Grafikon 3).

Grafikon 3. Raspodela rezultata – finalno merenje likovne recepcije.



Analiza rezultata tačnih odgovora kod učenika na pitanjima u AP testu koja se odnose na likovnu recepciju pokazuje da su ispitanici eksperimentalne grupe postigli mnogo bolje rezultate i dobijali visoke bodove u rešavanju zadataka (Grafikon 3). Grupa pitanja i zadataka (pitanja od 11 do 14) u AP testu ispitivao je nivo likovne recepcije i znanje kod učenika. Pitanja se odnose na celovito posmatranje umetničkog dela koji podrazumeva likovni i emotivni doživljaj slike učenika. U tabeli 14. prikazani su tačni odgovori učenika eksperimentalne i kontrolne grupe koji se odnose na likovnu recepciju.

Tabela 14. Tačni odgovori učenika na pitanja koja se odnose na likovnu recepciju  
AP testa

<b>Grupa * 11. Sta je prvo privuklo tvoju pažnju na ovoj slici i zbog čega – finalno merenje?</b>								
		0	1	2	3	4	Ukupno	
Grupa	Eksperimentalna	3 2,9%	2 2,0%	9 8,8%	25 24,5%	63 61,8%	102 100,0%	
	Kontrolna	5 5,2%	1 1,0%	12 12,4%	51 52,6%	28 28,9%	97 100,0%	
Total		8 4,0%	3 1,5%	21 10,6%	76 38,2%	91 45,7%	199 100,0%	
<b>Grupa * 12. Da li lepota i svežina cveća na slici izaziva više utisak kod tebe – finalno merenje?</b>								
		utisak trenutne nabujalosti (rasta) i svežine			osećaj vecnog trajanja		Ukupno	
Grupa	Eksperimentalna	44 43,1%			58 56,9%		102 100,0%	
	Kontrolna	46 47,4%			51 52,6%		97 100,0%	
Ukupno		90 45,2%			109 54,8%		199 100,0%	
<b>Grupa * 13. Kako bi se ti osećala/o u sobi, kada bi bila (bio) vaza s cvećem sa slike – finalno merenje?</b>								
		tužan (a) i nesrećan(a)	veseo(la) i radostan(na)	smiren(a) i zamišljen(a)	Ukupno			
Grupa	Eksperimentalna	7 6,9%	45 44,1%	50 49,0%	102 100,0%			
	Kontrolna	13 13,4%	56 57,7%	28 28,9%	97 100,0%			
Total		20 10,1%	101 50,8%	78 39,2%	199 100,0%			
<b>Grupa * 14. Koji su osnovni likovni izrazi u slikarstvu – finalno merenje?</b>								
		prostor i masa i linija i oblik			boja i površina		Ukupno	
Grupa	Eksperimentalna	20 19,6%			82 80,4%		102 100,0%	
	Kontrolna	55 56,7%			42 43,3%		97 100,0%	
Total		75 37,7%			124 62,3%		199 100,0%	

Jedanaesto pitanje je od ispitanika tražilo da u jednoj rečenici objasni šta je na priloženoj reprodukcij Sezanove slike „Plava vaza“ najviše privuklo njegovu pažnju. Optimalan odgovor na ovo pitanje je glasio: Središnji deo buketa cveće, jer su boje najjače i ovakav odgovor bodovao se sa 4 boda, a ostali su dobijali od 3 do 0, u zavisnosti od toga koliko je približan tačnom odgovoru. Učenici eksperimentalne grupe su mnogo bolje shvatili ovo pitanje i 61,8% učenika je dalo predviđeni odgovor. Učenici kontrolne grupe 28,9% je odgovorilo tačno što ukazuje da nisu uspeali na pravi način da uoče gde su boje na slici najjače. Dvanaesto pitanje još više pokazuje likovno receptivne mogućnosti ispitanika, jer od dva ponuđena odgovora, pravilni daje 3 boda, a nepravilni ne donosi ni jedan bod. Trebalo je ovim pitanjem proveriti da li je lepota i svežina cveća na slici izazvala utisak kod ispitanika. Rezultati pokazuju da je razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe, što se tiče ovog pitanja minimalna. Na ponuđene odgovore: utisak trenutne nabujalosti i

svežine ili osećaj večnog trajanja, 56,9% učenika eksperimentalne grupe su tačno odgovorili i izabrali drugi ponuđeni odgovor, dok su učenici kontrolne imali 52,6% tačnih odgovora. Predposlednji zadatak, 13 pitanje predlaže tri odgovora od kojih najpravilniji donosi 3 boda, delimično tačan 2 boda, a netačan odgovor ne donosi bodove. Sledeći, predposlednji zadatak (13 pitanje) predlaže tri odgovora od kojih najpravilniji donosi 3 boda, delimično tačan 2 boda, a netačan odgovor donosi 0 bodova. Poslednje pitanje tog sklopa se odnosi na poznavanje likovne teorije i osnovnog likovnog izraza u slikarstvu. Od tri moguća odgovora, samo je jedan tačan i on donosi 3 boda, a ostali, netačni, ne daju ni jedan bod.

Celokupan utisak o umetničkom delu je stvar doživljavanja i učenja. Bolji rezultat kod eksperimentalne grupe pokazuje da je kod recepcije vežbanje imalo važnu ulogu na čemu je *Razvojni program* i bio fokusiran, ne samo na objektivnom opažanju umetničkog dela već i na doživljavanju i primanju slike ili umetničkog predmeta. U ovom delu testa najviše pitanja se odnosio na percepciju boja i njihovih međusobnih odnosa na slici „Plava vaza“ Pol Sezana kao i pitanja koja se odnose na doživljaj.

Koeficijenti distribucije kod poslednjeg zadatka (8. pitanje), kojim se proverava razumevanje osnove likovne teorije, ukazuje na to da su učenici eksperimentalne grupe (80,4%) davali mnogo više tačnih odgovora nego učenici kontrolne grupe (43,3%). Prilikom posmatranja umetničkog dela u eksperimentalnom radu učenici su imali više mogućnosti za analizu slika i otkrivanje likovnih elemenata i kompozicijske principe na njima. Tako je *Razvojni program*, nenametljivo, kroz očigledne i originalne primere umetničkih dela učenicima davao i osnovna znanja iz teorije forme, koje nastavni program eksplicitno ne stavlja u prvi plan, ali likovni elementi i kompozicijski principi postoje u sadržaju nastave likovne kulture. Ovo ukazuje na činjenicu da deca vrlo lako, kroz umetnička delo mogu da nauče i osnovne pojmove teorije likovne forme. Međutim, rezultati pokazuju da su kod učenika i eksperimentalne i kontrolne grupe više razvijene perceptivne od receptivnih sposobnosti. Pojedina istraživanja (Duh, Čagran, Huzjak, 2012) su pokazala da je percepcija u nastavi likovne kulture stvar kvantiteta a ne kvaliteta što znači da je to sposobnost koja se može kod dece razvijati vežbom.

### 9.2.2.3. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno aprecijativnih sposobnosti

Likovna aprecijacija se zasniva na razvijanju što suptilnije percepcije, a kod postupka recepcije umetničkih dela važnu ulogu imaju asocijacije jer predstavljaju ličnu vezu sa posmatranim predmetom (Duh, 2004). To znači da se proces likovne aprecijacije razvija tako da uključuju svesne i racionalne komponente, ali i emocionalne i spontane. Zajedničke likovno-aprecijativne sposobnosti učenika (AP2) predstavljaju celokupni rezultat merenja nivoa likovne percepcije i likovne recepcije. Rezultati su dobijeni posle završenog eksperimenta pomoću testa LV1 i kriterijumskom varijablom kojom se dokazuje postavljena posebna hipoteza da postoje statistički značajne razlike u nivou likovno aprecijativnih sposobnosti između kontrolne i eksperimentalne grupe (Tabel 15).

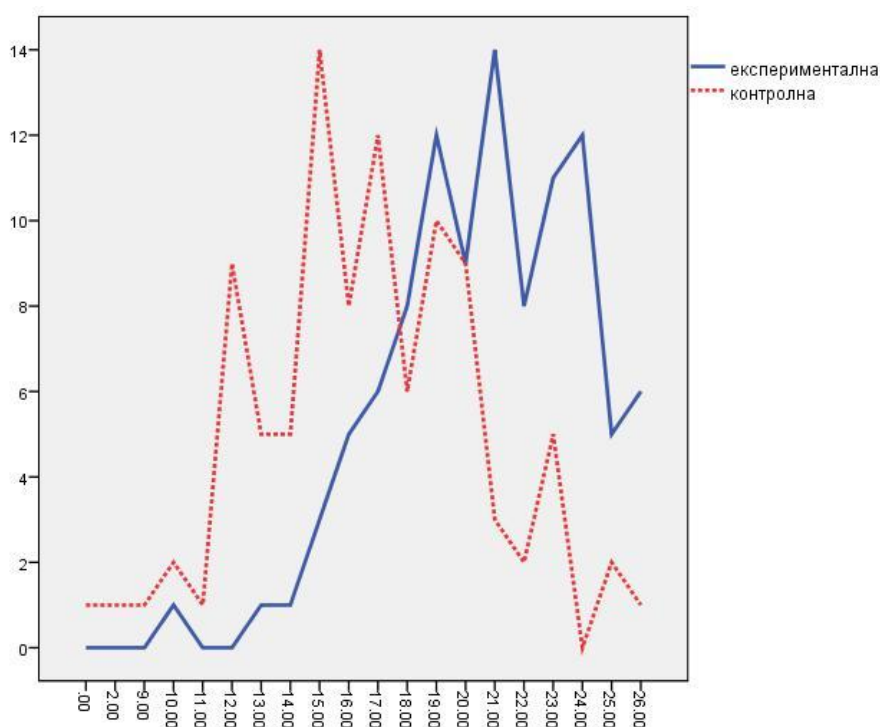
Tabela 15. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-aprecijativnih sposobnosti učenika eksperimentalne (EG) i kontrolne grupe (KG).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenost i varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Likovna aprecijacija (AP2)	EG	10	26	20,6667	3,25587	-0,468	0,076	0,395	0,531	33,033	<b>0,000</b>
	KG	0	26	16,5258	4,23058	-0,751	2,566				

\*maksimalno 26 bodova

Parametri osnovne deskriptivne statistike pokazuju, da je eksperimentalna grupa u pogledu dostizanja nivoa likovno aprecijativnih sposobnosti u celini, po završenom eksperimentu pokazala bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu. Analiza kovarijanse (ANCOVA) upotrebljena je da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer su rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja likovne aprecijacije, utvrđeno je da postoje značajne statističke razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju likovne aprecijacije ( $F = 33,033$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,144, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 14,4 % varijanse u finalnom merenju likovne aprecijacije može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Rezultati u okviru ovog istraživačkog zadatka potvrđuju početnu hipotezu, da će Razvojni program uticati na nivo likovno-aprecijativne sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija) kod učenika eksperimentalne grupe.

Grafikon 4. Raspodela rezultata – finalno merenje likovne aprecijacije.



Analiza postignuća i rezultati učenika eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu na AP testu u celini pokazuju da su učenici eksperimentalne grupe imali mnogo bolje rezultate i davali su mnogo više tačnih odgovora (Grafikon 4). Mnogo veći broj bodova ostvarili su učenici eksperimentalne grupe nego učenici kontrolne. Na primer, maksimalan broj bodova 26 ima šest učenika eksperimentalne grupe, a samo jedan učenik iz kontrolne. Zatim, 24 boda u kontrolnoj nema ni jedna učenika, a u eksperimentalnoj grupi ima 12 učenika. To ukazuje da je *Razvojni program* znatno uticao na razvoj aprecijativnih sposobnosti u celini i da postoji statistički značajna razlika u nivou likovno aprecijativnih sposobnosti eksperimentalne i kontrolne grupe. Rezultati ukazuju da je *Razvojni program* koji se zasnivao na metodama aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela, na češćim posetama i obilascima galerijskih izložbi i muzejskih postavki koje su pružale učenicima iskustveno učenje i povezivanje različitih sadržaja nastave likovne kulture sa umetničkim i kulturnim nasleđem, efikasno uticao na razvoj aprecijativnih sposobnosti u celini kod učenika eksperimentalne grupe. Učenici su podsticani da govore o umetničkim delima, razvijana je didaktička komunikacija između svih učesnika u nastavi kao i sa samim umetničkim delom što je značajno uticalo da deca nauče da umetničko delo vide, razumeju ga i u njemu uživaju. Direktan kontakt i interakcija sa originalnim umetničkim delom očigledno utiče na razvoj aprecijativnih kao i

drugih sposobnosti kod dece. *Sumirajući rezultate, a u odnosu na postavljenu hipotezu, može se konstatovati da je hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u nivou likovno-aprecijativnih sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija) između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe potvrđena.*

### **9.2.3. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno-kreativnog razvoja**

U okviru trećeg istraživačkog zadatka, namera je bila da se ispita i utvrdi nivo likovno-kreativnog razvoja koji se utvrđuje pomoću testa LV2. Ovaj test, nazvan Test četiri crteža, sastoji se od četiri različita likovna zadatka, koji daju poprilično celovit pogled na likovni razvoj deteta, a ujedno omogućavaju i parcijalno praćenje pojedinačnih faktora tog razvoja. Posle primene *Razvojnog programa* i nakon finalnog merenja analizirani su prvo pojedinačni rezultati likovno-kreativnog razvoja (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovne probleme, fleksibilnost, fluentnost /LIK-KRE 2/), a potom i celokupni rezultat navedenih varijabli:

- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora redefinicije u finalnom merenju LIK-RE 2
- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora originalnosti u finalnom merenju LIK-OR 2
- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora elaboracija u finalnom merenju LIK-EL
- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora osetljivost za likovne probleme u finalnom merenju LIK-OLP 2
- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora fleksibilnosti LIK-FLE 2 u finalnom merenju
- Nivo razvoja likovno-kreativnog faktora fluentnost LIK-FLU 2 u finalnom merenju
- Celokupni rezultat kreativnog razvoja LIK-KRE 2 u finalnom merenju

#### **9.2.3.1. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno-kreativnog faktora redefinicije**

Likovno izražavanje dece predstavlja stvaralački čin i u okviru nastave likovne kulture, adekvatnim sadržajima i metodama moguće je uticati na razvoj kreativnosti i kreativnog mišljenja. Za potrebe ovog istraživanja osmišljen je program sa ciljem da pokrene učenike na aktivno posmatranje umetničkog dela, njegovo razumevanje, doživljavanje i vrednovanje. U okviru istraživanja, treći zadatak se odnosio na ispitivanje i utvrđivanje efikasnosti *Razvojnog programa* na razvijanje i podsticanje likovne kretivnosti. Nastojalo se da se ispituju efekti inovativnog pristupa aktivnog posmatranja

umetničkog dela u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta i njihov uticaj na razvoj pojedinačnih faktora likovne kreativnosti. Prvi deo istraživačkog zadatka odnosio se na razvoj redefinicije kao jednog od faktora kreativnosti. Pošlo se od posebne hipoteze da će *Razvojni program* pozitivno uticati na razvoj pojedinačnih faktora kreativnosti – na razvoj redefinicije kod učenika eksperimentalne grupe posle pohađanja *Razvojnog programa*. Time bi se potvrdila posebna hipoteza da će eksperimentalni rad i program aktivnog posmatranja umetničkog dela uticati na razvoj pojedinačnih faktora likovne kreativnosti.

Radi dobijanja objektivnih podataka o nivou redefinicije kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe, pre i posle uvođenja *Razvojnog programa*, korišćen je test LV2. Ovaj test, poznat i kao Test četiri crteža daje celovit pogled na likovno-kreativni razvoj deteta, a ujedno omogućava i parcijalno praćenje pojedinačnih faktora tog razvoja. Prvi likovni zadatak, koji je zahtevao od učenika da nacрта svoju najomiljeniju temu, najviše je omogućavao praćenje redefinicije i originalnosti. Redefinicija se shvata kao faktor koji kreativnost omogućava, podsticajnog je karaktera i zapravo predstavlja osobinu ličnosti da nešto prepozna na nov način, odnosno da poznati predmet i ideje upotrebi na neuobičajen i nov način. Rezultat dobijen finalnim merenjem likovno kreativnog faktora redefinicije prikazan je u Tabeli 16.

Tabela 16. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora redefinicije (LIK-RE2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
REDEFINICIJA – finalno merenje	EG	1	15	7,0000	4,07358	0,383	-1,059	3,749*	0,052*	57,289	<b>0,000</b>
	KG	0	15	2,8247	3,28827	1,490	1,875				

\*maksimalno 15 bodova

Na osnovu dobijenih rezultata utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *redefinicije* ( $F = 57,289$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,226, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da 22,6 % varijanse u finalnom merenju redefinicije može se objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). *Ovim se potvrđuje hipoteza da su učenici eksperimentalne grupe koji su pohađali Razvojni program pokazali viši nivo kreativnog*



*faktora redefinicije u odnosu na učenike kontrolne grupe koji nisu imali u nastavi uveden eksperimentalni faktor.*

Može se zaključiti da je *Razvojni program*, koji je u nastavu likovne kulture postavio umetničko delo u interesnu sferu učenika, a sa ciljem razvijanja likovnih sposobnosti, uticao na faktor redefinicije. Kroz mnogobrojna posmatrana i analizirana umetnička dela, deca su mogla da zapaze da umetnost nije samo podražavanje prirode i da umetnici često poznate predmete i ideje upotrebljavaju i prikazuju na nov način, što i jeste smisao redefinicije. Tako su učenici mogli, posle posmatranja i analiziranja modernističkih i apstraktnih slika, kao što su slike prve polovine dvadesetog veka (kubizam, ekspresionizam, fovizam itd.) da shvate da predmeti iz prirode mogu biti stilizovani, pojednostavljeni, drugačije boje, strukture i oblika nego oni iz prirode. Tako se kod dece razvija osetljivost za opažanje onih likovnih pojava koje su pogodne za likovno redefinisavanje i proces uspešnog likovnog transponovanja.

### **9.2.3.2. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno-kreativnog faktora originalnosti**

U okviru istraživanja, namera je bila da se ispituju efekti eksperimentalnog faktora i primena *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na razvoj originalnosti kao jednog od veoma važnog faktora kreativnosti. Time se nastojalo da se utvrdi uticaj program aktivnog posmatranja umetničkog dela na razvoj pojedinačnih faktora likovne kreativnosti. Da bi se utvrdio uticaj programa na razvoj ovog faktora analizirani su rezultati merenja nivoa originalnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe. U prvom i četvrtom likovnom zadatku Testa LV2 ocenjuje se originalnost i individualna osetljivost za prikupljanje podataka putem opažanja. Prvi likovni rad je od učenika tražio da nacrtaju omiljenu temu, a kod četvrtog zadatka se od učenika tražilo da transponuju verbalnu poruku u likovni jezik. Originalnost u likovnom domenu je sposobnost da se stvori nešto novo i da se ideje pretoče u nova i neobična rešenja. Ako učenik u svojim radovima pokaže minimalnu originalnost i ako je rad kopiran, banalan i bez likovne strukture on ne dobija bodove. Likovna rešenja izuzetne originalnosti i likovne strukture dobija najviše bodova. Rezultati dobijeni finalnim merenjem likovno kreativnog faktora originalnosti prikazani su u Tabeli 17.

Tabela 17. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora originalnosti (LIK-OR2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenost i varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
ORIGINALNOST – finalno merenje	EG	1	28	15,9608	6,08345	-0,264	-0,461	1,651	0,200	144,924	<b>0,000</b>
	KG	0	20	7,3402	5,17383	0,654	-0,264				

\*maksimalno 30 bodova

Na osnovu deskriptivne statistike utvrđeno je da postoje značajne statističke razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *originalnosti* ( $F = 144,924$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,425, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 42,5 % varijanse u finalnom merenju originalnosti može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Analiza rezultata finalnog merenja pokazuje da je nivo likovnog faktora originalnosti veći kod učenika eksperimentalne grupe. *Na osnovu dobijenih razlika može se zaključiti da je hipoteza od koje se pošlo, da će ispitanici eksperimentalne grupe koji su pohađali Razvojni program pokazati viši nivo kreativnog faktora originalnosti u odnosu na kontrolnu grupu, potvrđena.*

Rezultat koji pokazuje da je došlo do statistički značajnih razlika u pogledu razvoja kreativnog faktora originalnosti, ne iznenađuje i mogao se očekivati. Posle posmatranja originalnih umetničkih dela, od učenika eksperimentalne grupe se tražilo da stvaraju nova i neobična rešenja. Veoma je isticana i pozitivno ocenjivana originalnost i maštovitost u dečjim radovima prilikom estetske analize i vrednovanja na kraju časa. Pritom se kod dece razvijala sposobnost opažanja detalja i originalnih veza sa umetničkim radovima čime se podsticala i uvažavala individualna osetljivost i originalnost u pogledu sakupljanja podataka posmatranjem. U koncepciji originalnosti ugrađen je i emocionalni stav i senzitivitet (osetljivost zapažanja), što je za naše istraživanje bilo veoma važno jer se pošlo od pretpostavke da aktivno posmatranje umetničkog dela koje uključuje opažanje, doživljaj, emocije može da podstiče razvijanje likovnih sposobnosti, odnosno jednu od njih – likovnu kreativnost. *Razvojni program* je, dakle uticao na razvoj originalnosti kod učenika koja su imala priliku da posmatraju originalna umetnička dela u muzeju i galeriji, koja su podsticana da govore o onom što vide na originalnom delu, imala mogućnost da umetničko delo dožive i vrednuju ga i u njemu uživaju.

### 9.2.3.3. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno-kreativnog faktora elaboracije

U okviru trećeg istraživačkog zadatka nastojalo se da se ispituju i utvrde efekti *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na razvoj elaboracije kao faktora likovne kreativnosti koji se može shvatiti kao faktor koji kreativnost omogućava. Elaboracija je faktor koji se na likovnom radu prepoznaje kao način organizacije kreativnog procesa i estetska struktura izraza, skladnost ideje i materijala i estetsko planiranja kompozicije. To je sposobnost razvijanja originalnosti rada i celini na osnovu ostvarenih ideja. U umetničkom smislu taj faktor je veoma značajan jer sadrži, pored idejne misaone elaboracije, i estetsko planiranje i estetsku organizaciju, odnosno postavljanje likovnih elemenata u skladnu kompoziciju. U testu LV2 drugi likovni zadatak je tražio od ispitanika da nacrtaju kompoziciju boja i oblika. Ovaj zadatak je pratio osetljivost za likovne probleme i kriterijum elaboracije. Procenjivači su na tim crtežima pratili i ocenjivali način kako dete stvara svoju kompoziciju, na koji način postavlja oblike i boje i kako prostorno organizuje likovne elemente. Namera ovog istraživačkog zadatka je da pomoću testa LV2 potvrdi posebnu hipotezu da će *Razvojni program* uticati na razvoj elaboracije kao jednog od faktora likovne kreativnosti. Rezultati dobijeni finalnim merenjem likovno-kreativnog faktora elaboracije prikazani su u Tabeli 18.

Tabela 18. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora elaboracije (LIK-EL2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Elaboracija – finalno merenje	EG	2	15	9,8922	2,00	-0,147	-0,367	0,002	0,969	97,269	0,000
	KG	0	14	5,2680	3,19347	0,390	-0,230				

\*maksimalno 15 bodova

Na osnovu dobijenih rezultata utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *elaboracije* ( $F = 97,269$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,332, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 33,2 % varijanse u finalnom merenju elaboracije može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Ovi rezultati idu u prilog postavljenoj hipotezi da će

učenici koji su pohađali *Razvojni program* imati bolje rezultate kada je u pitanju razvoj elaboracije kao faktora kreativnosti.

Elaboracija je sposobnost da se jedna originalna ideja dalje razgrađuje što znači da je kod dece prisutan misaoni faktor kao i estetsko planiranje i organizovanje elemenata na slici. Dakle, učenici moraju da razmišljaju dok stvaraju novu kompoziciju. U okviru *Razvojnog programa* učenici su imali priliku da razgovaraju o komponovanju umetničkih dela, mogli su da razmišljaju o tome kako je umetnik postavljao boje i oblike na slici i tako stvarao svoju sliku. Kreativne igre i metoda samostalnog stvaranja i komponovanja bio je sastavni deo *Razvojnog programa*. Deca su često i u grupi radila i rešavala kreativne zadatke tako da su mogla da razmenjuju iskustva i u grupi, među svojim vršnjacima. Imali su priliku i da gledaju kako umetnici (film o Matisu, susret sa užičkim vajarem Filipom Baralićem, susret sa akademskim slikarom Obradom Jovanovićem) stvaraju i prave svoje slike ili skulpture što je učenicima dodatno dalo motiv za slobodno komponovanje. U umetničkom smislu, kreativni faktor elaboracije je veoma važan jer prilikom vrednovanja dečjih likovnih radova ocenjuje se idejno-misaona elaboracija, odnosno priprema kreativnog procesa koji je veoma bitan u glavnom delu časa kada učenici počinju da stvaraju i estetski planiraju svoje likovne radove. Rezultati testa, gde se ispitivao faktor elaboracije, pokazuju da je *Razvojni program* značajno uticao i na ovaj faktor likovne kreativnosti i da su učenici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu pokazali viši nivo postignuća. *S obzirom na dobijene rezultate i statističke značajnosti i ova hipoteza od koje se pošlo, je potvrđena.*

#### **9.2.3.4. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo likovno-kreativnog faktora osetljivosti za likovne probleme**

Sposobnosti uviđanja i otkrivanja likovnog problema, odnosno osetljivost za likovni problem predstavlja još jedan veoma važan faktor likovne kreativnosti. Namera istraživačkog zadatka je bila da se ispita uticaj *Razvojnog programa* na razvijanje osetljivosti za likovne probleme. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će učenici, koji su pohađali program aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela, pokazati viši nivo likovne osetljivosti. S obzirom na postavljenu pretpostavku, namera je bila da se potvrdi posebna hipoteza da će *Razvojni program* uticati na razvoj osetljivosti za likovni problem kao još jednog faktora likovne kreativnosti.

Podatke o nivou osetljivosti za likovne probleme dobijeni su testom LV2. Na osnovu likovnog zadatka koji je od učenika tražio da nacrtaju skladnu kompoziciju boja i

oblika mogao se pratiti faktor elaboracije i osetljivost za likovni problem. Osetljivost za probleme u likovnom smislu može se na likovnom radu prepoznati kod osetljivo čulne percepcije boje, oblika, harmonije i ravnoteže. Meri se pre svega senzibilnost, osetljivost i prepoznavanje likovnog problema na motivu. Ukoliko učenik u svom likovnom radu pokaže izuzetnu senzibilnost i osećaj za likovne probleme i njihovo doživljavanje u likovnom izrazu on dobija najviše bodova. Kod proveravanja nivoa ovog faktora, kao i drugih faktora likovne kreativnosti, potrebno je poštovati starost deteta. Rezultati finalnog merenja nivoa osetljivosti za likovne probleme u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 19.

Tabela 19. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora osetljivost za likovne probleme (LIK-OLP2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	P	F	p
Osetljivost za likovne probleme – finalno merenje	EG	5	29	18,9412	4,88648	-0,319	-0,106	0,025	0,875	252,163	0,000
	KG	0	20	9,6598	4,44383	-0,002	-0,820				

\*maksimalno 30 bodova

Rezultati finalnog merenja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe na nivo kreativnog faktora *osetljivosti za likovne probleme* ( $F = 252,163$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,5632, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 56,3 % varijanse u finalnom merenju osetljivosti za likovne probleme može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). *Ovi rezultati pokazuju da je posebna hipoteza od koje se pošlo, da Razvojni program utiče na razvoj osetljivosti za likovni problem kod učenika eksperimentalne grupe, potvrđena.*

Prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkih dela kod učenika se razvija i osetljivost za likovni problem. Nastava likovne kulture je specifična u odnosu na druge predmete jer zahteva određenu veštinu, a potrebno je i znanje iz određenih likovnih pojmova. Naglasak je stavljen na osveščivanje i usvajanje likovnog jezika koji se u nastavi obrađuje kroz rešavanje likovnog problema. Bez likovnog problema nastava likovne kulture nema nikakvog smisla. *Razvojni program* je stavljaao, između ostalog, akcenata na opažanje gde oko samo prenosi kodirane impulse do mozga koji ih interpretira prema

znanju kojima raspolaže. Umetnička dela su pružala deci mogućnost da ih interpretiraju na svojstven način i da kroz slike proučavaju i likovni problem. Dakle, osvešćivanjem likovnog jezika i likovnih problema deca uče da na času likovne kulture, kao i na času matematike, rešavaju problem, ovog puta ne matematičkim već likovnim jezikom. Stoga su rezultati dobijeni testovima koji su merili, između ostalog, i osetljivost za likovni problem, pokazali statističku značajnost i dokazali da je *Razvojni program* uticao na podsticanje i razvijanje još jedne veoma važne likovne sposobnosti koja treba da bude sastavni deo svakog časa.

#### **9.2.3.5. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovno-kreativnog faktora fleksibilnosti**

Sastavni deo trećeg istraživačkog zadatka je bio da se proveriti uticaj eksperimentalnog faktora i *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na razvoj fleksibilnosti kao još jednog važnog faktora likovne kreativnosti. Hipoteza od koje se pošlo je bila da će inovativni pristupi u organizaciji nastave likovne kulture i *Razvojni program* aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela pozitivno uticati na razvoj pojedinačnog faktora kreativnosti – na fleksibilnost. Prilikom kreativnog procesa likovna fleksibilnost se tumači kao spretnost da se postojeći oblici predmeta i figura osmisle i zamene novim. Fleksibilnost se, zajedno sa faktorom originalnosti i osetljivosti za likovne probleme, može razumeti kao faktori koji kreativnost podstiču.

Radi prikupljanja podataka i što objektivnijeg merenja nivoa fleksibilnosti korišćen je test LV2. Test je koncipiran tako da prati pojedinačne faktore likovno-kreativnog razvoja kroz različite likovne zadatke, koji se potom mogu zbirno sagledati kao celokupni likovno-kreativni razvoj. Treći i četvrti likovni zadaci u testu LV2 su merili nivo fleksibilnosti kod ispitanika. Treći likovni zadatak je od učenika tražio da nacрта malo, sićušno biće kako posmatra unutrašnjost starog stabla i pratio je fleksibilnost i fluentnost, kao faktore likovno-kreativnog razvoja. Četvrti likovni zadatak Testa LV2 tražio je od ispitanika prenos verbalne poruke u likovni jezik gde su se komisijski procenjivali i merili faktori likovno-kreativnog razvoja originalnost, osetljivost za probleme i *fleksibilnost*. U likovnom kreativnom izražavanju fleksibilnost znači traženje različitih pristupa rešavanju likovnih problema. Ocenjuju se postupci i načini otkrivanja novina u traženju likovnih rešenja i prilagođavanje izražajnim sredstvima. Odsustvo fleksibilnog mišljenja i mehaničko izvođenje ne donosi bodove, a najveći broj bodova se daje za izuzetan prikaz fleksibilnog

mišljenja i izvođenja. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora fleksibilnosti prikazan je u Tabeli 20.

Tabela 20. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora fleksibilnosti (LIK-FLE2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
FLEKSIBILNOST – finalno merenje	EG	1	30	16,4118	5,63116	-0,661	0,378	2,116	0,147	218,693	0,000
	KG	0	16	7,3505	4,15592	0,059	-0,895				

\*maksimalno 30 bodova

Rezultati finalnog merenja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe na nivo kreativnog faktora *fleksibilnosti* ( $F = 218,693$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,527, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 52,7 % varijanse u finalnom merenju fleksibilnosti može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). *Na osnovu rezultata koji pokazuju statističku značajnost može se zaključiti da je hipoteza od koje se pošlo, da će Razvojni program uticati na razvoj nivoa fleksibilnosti, potvrđena.*

Ovde se zapaža veoma visok rezultat kod učenika eksperimentalne grupe, što dokazuje da je efekat eksperimenta prilično uticao na razvoj ovog faktora kreativnosti. Fleksibilnost je osobina koja, u odnosu na kreativno mišljenje, znači napuštanje utabanih staza mišljenja i otkrivanje novih puteva. U toku trajanja *Razvojnog programa* i posmatranja mnogobrojnih dela iz različitih umetničkih epoha i stilova, učenici su mogli da uoče kako se razvijao tokom istorije umetnosti jedan motiv, na primer motiv ljudskog lika ili bilo koji motiv iz prirode, kako su umetnici na razne načine oblikovali svet koji ih okružuje. U stvaralačkom delu časa se od učenika tražilo da budu fleksibilni i da menjaju svoj uobičajeni i šablonizovani način prikazivanja raznih motiva. Šabloni, kliše i stereotipi mogu se pronalaziti na mnogim dečjim radovima i oni su bez originalnosti i individualnosti. Dete često upotrebljava opšteprihvaćene i neproživljene sisteme znakova verujući da je bolje ići ustaljenim putem nego pokazati svoju originalnost i time biti izloženo kritici celog odeljenja. Zato je analiziranje umetničkih dela i različitih rešenja do kojih su umetnici dolazili pozitivno su uticali na razvoj fleksibilnosti, a dečji radovi su postajali mnogo originalniji i fleksibilniji.

Istraživanje koje je sproveo Karlavaris početkom osamdesetih godina prošlog veka, u kojem je proveravao uticaj programa istorije umetnosti na razvoj faktora kreativnosti pokazuje da je upravo taj program, koji je u nastavi likovne kulture kod učenika viših razreda najpre koristio umetnička dela, najviše uticao na razvoj fleksibilnosti, elaboracije i osetljivosti za likovni problem (Karlavaris, 1981: 53). Fleksibilnost je Karlavaris opisao kao kompleks tri podsticajnih i jedne omogućavajuće likovne sposobnosti, naime, senzibiliteta, kreativnog mišljenja, emocionalnog stava, kao i mašte. Dakle, otkrivanje novih puteva prilikom traženja rešenja je podsticaj a prilagođavanje izražajnim sredstvima stvaranje omogućava. Primerima umetničkih dela velikih umetnika znatno se uticalo na razvoj fleksibilnosti. Još jedno istraživanje, sprovedeno na uzrastu petog razreda osnovnih škola u Sloveniji, takođe je pokazalo da je inovativni program kod sumativnog vrednovanja u procesu nastave likovne kulture znatno uticao upravo na fleksibilnost (Duh, 2004). Može se zaključiti da programi u nastavi likovne kulture koji u nastavu likovne kulture neguju posmatranje umetničkih dela i komunikaciju sa njim, puno razgovora prilikom vrednovanja likovnih radova i dece i odraslih u mnogome utiču na razvoj pojedinačnih faktora likovne kreativnosti.

#### **9.2.3.6. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo likovno-kreativnog faktora fluentnosti u**

U okviru istraživanja, zadatak je bio da se ispita efekat *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na razvoj fluentnosti kao poslednjeg u nizu faktora likovne kreativnosti. Polazna hipoteza je bila da će doći do promene u nivou razvoja likovne fluentnosti u eksperimentalnoj grupi koja je pohađala *Razvojni program* i koji je u nastavu likovne kulture postavio aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela. Dakle, namera ovog istraživačkog zadatka je da potvrdi specifičnu hipotezu da će *Razvojni program* uticati na razvoj pojedinačnih faktora likovne kreativnosti, u ovom slučaju na nivo fluentnosti.

Radi dobijanja objektivnih podataka o nivou fluentnosti kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe, pre i nakon uvođenja *Razvojnog programa*, korišćen je test LV2. Ovaj test je vrlo kompleksan i daje celovit pogled na likovno-kreativni razvoj deteta, a ujedno prati i razvoj pojedinačnih faktora tog razvoja. Treći likovni zadatak ovog testa četiri crteža, koji je zahtevao od učenika da nacrtaju malo, sićušno biće koje posmatra unutrašnjost starog stabla, prati razvoj fleksibilnosti i *fluentnosti*. U ovom likovnom radu, koji je trebalo rešiti crnim flomasterom, procenjivalo se bogatstvo ideja i što veći broj



likovnih rešenja. Kod likovno kreativnog procesa sposobnost stvaranja velikog broja ideja je faza kada se u procesu stvaranja iz memorije i izvlače prethodno usvojene informacije. Prema mišljenju pojedinih autora (Karlavaris i Kraguljac, 1981), zajedno sa faktorima redefinicije i elaboracije, fluentnost se može shvatiti kao faktor koji kreativnost omogućava. Prema ovom gledištu, likovne sposobnosti kod učenika koje omogućavaju likovni proces su tačno zapažanje, bogatstvo ideja i predstava, likovno iskustvo, mašta i tehnička spretnost. Rezultati dobijeni finalnim merenjem likovno kreativnog faktora fluentnosti prikazani su u Tabeli 21.

Tabela 21. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog faktora fluentnosti (LIK-FLU2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
FLUENTNOST – finalno merenje	EG	0	15	7,4804	3,31731	-0,068	-0,172	3,026	0,084	132,241	0,000
	KG	0	11	3,2474	2,45811	0,640	0,098				

\*maksimalno 15 bodova

Na osnovu analize rezultata utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *fluentnosti* ( $F = 132,241$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,403, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 40,3 % varijanse u finalnom merenju *fluentnosti* može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Rezultati finalnog merenja pokazuju da je nivo likovnog faktora *fluentnosti* veći kod učenika eksperimentalne grupe. *Na osnovu dobijenih razlika može se zaključiti da je hipoteza od koje se pošlo, da će ispitanici eksperimentalne grupe, koji su pohađali Razvojni program, pokazati viši nivo kreativnog faktora fluentnosti u odnosu na kontrolnu grupu koja to nije, potvrđena.*

Kreativnost se pored originalnosti i stvaranja nečeg novog ne može zamisliti bez *fluentnosti*. *Fluentna faza kreativnosti predstavlja kognitivni proces jer je potrebno iz memorije izvući i prizvati prethodno usvojene informacija. U kontekstu istraživanja umetničko delo podsticajno je delovao na učenike i pružilo im je mnoštvo novih informacija koje su mogle da posluže za rešavanje problema, odnosno likovnog rada.*

Fluentnost, dakle, omogućava nastajanje novih ideja i interesantnih rešenja, a rezultati su pokazali statističku značajnost čime je postavljena hipoteza potvrđena.

### 9.2.3.7. Uticaj Razvojnog programa na nivo celokupnog likovno-kreativnog razvoja

Treći istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje i utvrđivanje efikasnosti i uticaja *Razvojnog programa* i inovativnog rada u procesu nastave likovne kulture na celokupan likovno-kreativni razvoj (LIK-KRE2). U podsticanju stvaralaštva kod dece trebalo bi da se svi faktori kreativnosti ravnomerno razvijaju, mada se može očekivati da u pojedinim fazama razvoja može doći do razlika u nivou razvijenosti. Objektivni podaci su dobijeni testom LV2. Vrednost kriterijumske varijable ukupnog rezultata kreativnog razvoja predstavlja ukupan zbir svih prethodno pomenutih faktora kreativnosti (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovni problem, fleksibilnost, fluentnost). U istraživanju se pošlo od hipoteze da će *Razvojni program* uticati na celokupan likovno-kreativni razvoj kod učenika eksperimentalne grupe. Time je trebalo potvrditi specifičnu hipotezu da će *Razvojni program* uticati na celokupni likovno-kreativni razvoj kod učenika trećeg razreda osnovne škole koja su pohađala ovaj program. Ukupan rezultat objedinjenih svih šest faktora likovno-kreativnog razvoja (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovne probleme, fleksibilnost, fluentnost), prikazani su u Tabeli 22.

Tabela 22. Ukupni rezultati finalnog merenja nivoa likovno-kreativnog razvoja (LIK-KRE2 zbirno).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
		Najveća vrednost						F	p	F	p
KREATIVNI RAZVOJ LV2 zbirno - finalno merenje	EG	28	128	75,7059	21,23820	-0,232	-0,093	2,671*	0,104*	306,175	0,000
	KG	0	75	35,6907	16,76017	0,132	-0,467				

\*maksimalno 135 bodova (svi faktori i svi ocenjivači)

Analiza rezultata i vrednosti parametara deskriptivne statistike pokazuju da postoji statistički značajna razlika između učenika eksperimentalne i kontrolne grupe dobijenih na

testu LV2 za procenjivanje likovno-kreativnog razvoja, kako u celini tako i kod pojedinačnih faktora. U inicijalnom istraživanju obe grupe su bile izjednačene, dok je u finalnom testiranju razlika u korist eksperimentalne grupe bila statistički značajna. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata (a to je rezultat inicijalnog merenja likovno kreativnog razvoja u celini) rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju na *celokupan likovno-kreativni razvoj*, ( $F = 306.175$ ,  $p = 0.00$ ). Dakle, rezultat pokazuje sve faktora kreativnosti zbirno i objedinjeno. Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,610, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se čak 61,0 % varijanse u finalnom merenju ukupnog kreativnog razvoja može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom).

U odnosu na kontrolnu grupu, ispitanici eksperimentalne grupe i njihovi likovni zadaci iz test LV2, pokazali su da se kod njih desila promena u likovno-kreativnom razvoju. Ovaj napredak učenika eksperimentalne grupe može se pripisati uticaju *Razvojnog programa* koji se zasnivao na inovativnom pristupu aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. To znači da je drugačiji način rada i aktivne metode koje su podsticale učenike da posmatraju, doživljavaju i vrednuju umetničko delo pozitivno uticao na likovno-kreativni razvoj. *Sumirajući rezultate, a u odnosu na postavljenu hipotezu, može se konstatovati da je hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u nivou likovno kreativnog razvoja (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovni problem, fleksibilnost, fluentnost) kod učenika eksperimentalne i kontrolne grupe potvrđena.*

#### **9.2.4. Uticaj Razvojnog programa na nivo pojedinačnih faktora likovno-oblikovnog razvoja**

U okviru istraživanja, četvrti zadatak je bio da se ispita uticaj i efikasnost *Razvojnog programa* na likovno-oblikovni razvoje deteta. Na kraju istraživanja i pohađanja *Razvojnog programa*, koji se zasnivao na aktivnom posmatranju i doživljavanju umetničkog dela u nastavi likovne kulture u trećem razredu osnovne škole, očekivao se napredak u eksperimentalnoj grupi u odnosu na kontrolnu grupu učenika i u pogledu likovno-oblikovnog razvoja. Posle završenog inovativnog rada i *Razvojnog programa* i finalnog merenja analizirani su prvo pojedinačni rezultati likovno-oblikovnog razvoja (LIK-OBL2), a na kraju i celokupni rezultat navedenih varijabli:

- Oblikovni razvoj (OBL2)
- Optičko-tematski razvoj (OTR2)
- Nivo likovnog ukusa (NLU2)

- Oblikovno iskustvo i likovna tehnika (OI-LT2)
- Likovna individualnost (IN2)
- Opšti likovni nivo (OLN2)

Na kraju istraživanja, u finalnom merenju, radi dobijanja objektivnih podataka korišćen je test LV2 koji, pored merenja likovno kreativnog razvoja, prati i likovno-oblikovni razvoj deteta. Vrednost kriterijumske varijable celokupnog rezultata likovno-oblikovnog razvoja predstavlja ukupni rezultat pojedinačnih varijabli.

#### **9.2.4.1. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo oblikovnog razvoja u finalnom merenju**

U okviru četvrtog zadatka namera je bila da se ispita i utvrdi uticaj i efikasnost *Razvojnog programa* na razvijanje oblikovnog razvoja (OBL2) kao jednog od faktora koji određuje ukupni rezultat likovno-oblikovnog razvoja. Specifična hipoteza od koje se pošlo u istraživanju bila je pretpostavka da će *Razvojni program* pozitivno uticati na oblikovni razvoj u eksperimentalnoj grupi učenika trećeg razreda osnovne škole. Pojam oblikovni razvoj podrazumeva praćenje načina kako dete oblikuje svoj likovni rad i kako koristi likovno izražajna sredstva. Praćenje oblikovnog razvoja kod dece meren je testom LV2. Drugi likovni zadatak koji je od ispitanika tražio da nacrtaju skladnu kompoziciju boja i oblika pratio je više faktora likovno-oblikovnog razvoja: *oblikovni razvoj*, oblikovno iskustvo i likovnu tehniku, nivo likovnog ukusa i opšti likovni nivo. Oblikovni razvoj proističe iz upotrebe likovnih elemenata i ovladavanje likovnog jezika. Sa gledišta likovnog razvoja prate se primarni odnosi između likovnih elemenata. U drugom zadatku akcenat je stavljen na praćenje kako učenik u svom likovnom radu koristi likovne elemente i kako ih postavlja, u kakvom odnosu i da li je kompozicija skladna, dakle prati se bogatstva likovnog jezika. Likovni rad, koji pokazuje skromno korišćenje likovnog jezika i neskladnost likovnih elemenata, ne dobija ni jedan bod, a rad kod koga se prepoznaje bogatstvo likovnih elemenata (linija, ploha, površina, boja) i kompozicijskih principa (kontrast, harmonija, ritam, ravnoteža), ocenjuje se visokim ocenama. Elementi treba da budu dobro ukomponovani i da daju izuzetno skladnu i harmoničnu kompoziciju da bi rad dobio najviše ocene. Rezultati finalnog merenja nivoa oblikovnog razvoja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 23.

Tabela 23. Rezultati finalnog merenja nivoa oblikovnog razvoja (OBL2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Oblikovni razvoj-finalno merenje	EG	7	34,00	19,7353	5,29511	0,039	0,482	0,010	0,921	107,340	0,000
	KG	0	21,00	10,5258	4,78298	0,061	-0,559				

\*maksimalno 36 bodova

Analiza kovarijanse (ANCOVA) je upotrebljena da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer su rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja likovno oblikovnog razvoja, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *oblikovnog razvoja* ( $F = 107,340$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,509, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 50,9 % varijanse u finalnom merenju likovno oblikovnog razvoja može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). Pretpostvaka od koje se u istraživanju pošlo bila je da će *Razvojni program* uticati na oblikovni razvoj kod učenika eksperimentalne grupe i da će oni, u odnosu na kontrolnu grupu pokazati napredak u razvoju oblikovanja likovnog rada.

Na osnovu analize rezultata može se zaključiti da je aktivno posmatranje umetničkih dela pozitivno uticalo na oblikovni razvoj učenika u eksperimentalnoj grupi. Prilikom posmatranju umetničkog dela deca su mogla da nauče kako umetnici stvaraju svoj slike i koje likovne elemente koriste da bi sliku oblikovali. Komunikacija sa umetničkim delom je išla i u pravcu razvijanja likovnog jezika, skladnost likovnih elemenata i kompozicijskih odnosa na jednoj slici ili skulpturi. Prilikom posmatranja svakog umetničkog dela sa učenicima eksperimentalne grupe se razgovaralo o tome kako je umetnik postavio linije, boje i oblike, kako se na skulpturi može prikazati tekstura, površina određenog materijala, kompozicijska uravnoteženost i skladnost što je, prema rezultatima istraživanja, znatno uticalo na njihov oblikovni razvoj. *Dakle, na osnovu dobijenih rezultata koji pokazuju statističku značajnost može se zaključiti da je hipoteza od koje s pošlo, da će učenici eksperimentalne grupe nakon uvođenja Razvojnog programa pokazati viši nivo oblikovnog razvoja nego učenici kontrolne grupe kod kojih nije bio uveden eksperimentalni faktor, potvrđena*

#### **9.2.4.2. Uticaj *Razvojnog programa* na nivo optičko-tematskog razvoja**

U okviru četvrtog istraživačkog zadatka namera je bila da se ispita efikasnost *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na optičko-tematski razvoj. Time se želelo da se utvrde uticaji raznovrsnih metoda i inovativnog pristupa prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela svetske i nacionalne kulturne baštine. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će *Razvojni program* uticati na optičko-tematski razvoj u eksperimentalnoj grupi koja je pohađala ovaj program.

Optičko-tematski razvoj predstavlja jedan od kriterijuma za praćenje razvoja likovnog izražavanja i temelji se na što tačnijem prikazivanju figura i predmeta. Često se ovaj faktor likovno-oblikovnog razvoja povezuje s intelektualnim razvojem i najpre se proveravaju razvojne faze dečjeg likovnog izražavanja koje prate stepene intelektualnog razvoja. Optičko-intelektualna analiza dečjeg crteža se odnosi na to kako dete crta objekte, ljudsku figuru i predmete i u kom odnosu ih postavlja, a zaključci se izvode na osnovu dostignutog stepena što realnijeg i istinitijeg predstavljanja, u odnosu na uzrast ispitanika. Podatke o nivou optičko-tematskog razvoja dobijeni su testom LV2. Prvi zadatak je tražio od učenika da nacrtaju svoju omiljenu temu čime je učenicima pružena mogućnost crtaju ono što vole. Bez unapred određenog zadatka, oni slobodno, spontano i iskreno mogu da ispolje svoj odnos prema likovnoj materiji i da prikažu svoju kreativnost i osetljivost za likovno izražavanje. Dete često u takvim crtežima pokazuje teme i motive koji su mu bliski. Na osnovu analize dečjih radova iz testa LV2, može se zaključiti da su učenici crtali veoma različite teme i davali različita rešenja. Ovi crteži daju bogat materijal za jedno istraživanje o tome koje su omiljene teme i šta je to što deca najradije crtaju u ovom uzrastu. Takođe, na osnovu trećeg zadatka, koji je od učenika tražio da nacrtaju malo sićušno biće koje posmatra unutrašnjost starog debla, može se proveriti i meriti optičko-tematski razvoj. Ovi zadaci su pratili opštu intelektualnu zrelost, vizuelnu tačnost i tehničku korektnost u prikazivanju realnih figura i predmeta. Ukoliko izvođenje likovnog rada zaostaje za uzrastom više od jedne godine i sadrži netačan prikazi figure i predmeta, onda takav rad ne dobija bodove. Ako je učenik na nivou prosečne zrelosti, sa delimično tačnim prikazom figura i predmeta, bez pokreta i prostornih dimenzija, ocenjuje se sa tri boda. Najviše bodova dobija rad u kojem su tačno prikazane figure i predmeti što ukazuje da je taj učenik iznad proseka u odnosu na svoju generaciju. Analiza rezultata pokazuje da su učenici na prosečnom nivou zrelosti, odnosno na nivou uzrasta trećeg razreda osnovne

škole, a to su deca od devet i deset godina. Rezultati finalnog merenja nivoa optičko-tematskog razvoja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 24.

Tabela 24. Rezultati finalnog merenja nivoa optičko-tematskog razvoja (OTR2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenost i varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Optičko tematski razvoj - finalno merenje	EG	3	28	15,1373	5,15126	-0,070	-0,016	0,309	0,579	99,011	0,000
	KG	0	21	9,2577	4,93347	-0,104	-0,485				

\*maksimalno 36 bodova

Analizom kovarijanse (ANCOVA) uklonjen je rezultat na testu pre intervencije koji se tretira kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja optičko-tematskog razvoja, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *optičko-tematskog razvoja* ( $F = 99,011$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,336, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 33,6 % varijanse u finalnom merenju optičko-tematskog razvoja može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). U istraživanju se pošlo od pretpostavke da će *Razvojni program* uticati na razvijanje nivoa optičko-tematskog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe. *Statistička značajnost u rezultatu dokazuje da je postavljena hipoteza, da će Razvojni program uticati na optičko-tematski razvoj kod učenika eksperimentalne grupe i da će u odnosu na kontrolnu grupu pokazati viši nivo, potvrđena.*

Može se zaključiti da je *Razvojni program* uticao na optičko tematski razvoj u eksperimentalnoj grupi u odnosu na kontrolnu što znači da je sadržaj programa i aktivno posmatranje umetničkih dela uticao i na likovno izražavanje u pravcu ubrzane zrelosti i oplemenjivanja njihovog likovnog razvoja.

#### 9.2.4.3. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovnog ukusa

U okviru četvrtog istraživačkog zadatka namera je bila da se ispita efikasnost *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na nivo likovnog ukusa. Ovim zadatkom trebalo je da se utvrde uticaji raznovrsnih metoda i inovativnog pristupa prilikom posmatranja i doživljavanja umetničkog dela. U istraživanju se pošlo od hipoteze da će *Razvojni program* uticati na nivo likovnog ukusa u eksperimentalnoj grupi koja je

pohađala ovaj program. Nivo likovnog ukusa je kriterijum, na koji pedagoški rad manje utiče, jer na učenike utiču mnogi faktori mikro i makro okoline kao i mediji, koji već veoma rano formiraju ukus deteta. Radi dobijanja objektivnih podataka o tome kakav je likovni ukus kod učenika trećeg razreda osnovne škole korišćen je test LV2. Prvim i trećim zadatkom ovog testa mogao se meriti nivo likovnog ukusa. Ukoliko likovni rad nema usvojene likovne senzibilnosti i gde se prepoznaje kič onda likovni rad ne dobija ni jedan poen. Kvalitativno stepenovanje likovnog ukusa donosi više bodova. Najviše (pet) bodova dobija likovni rad, na kojem se prepoznaje izuzetno prefinjen ukus što pridonosi umetničkoj vrednosti samog rada. Rezultati finalnog merenja nivoa likovnog ukusa u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 25.

Tabela 25. Rezultati finalnog merenja nivoa likovnog ukusa (NLU2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijance (ANCOVA)	
								F	p	F	p
NIVO LIKOVNOG UKUSA - finalno merenje	EG	8	30	17,5490	5,25701	0,196	-0,776	1,269	0,261	140,403	0,000
	KG	0	23	9,1753	5,01666	0,388	-0,204				

\*maksimalno 30 bodova

Analizom kovarijance (ANCOVA) uklonjen je rezultat na testu pre intervencije koji se tretira kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja nivoa likovnog ukusa, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *nivoa likovnog ukusa* ( $F = 140,403$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,417, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 41,7 % varijanse u finalnom merenju nivoa likovnog ukusa može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom).

Formiranje ukusa deteta odvija se veoma rano, još u predškolskom uzrastu i na njega može da utiče porodica, okruženja, mediji i obrazovno vaspitne ustanove. Dečji likovni rad može da otkrije pozitivne, ali i negativne vaspitne uticaje škole i vrtića. Ako se u likovnom radu prepoznaje neukus, kič, imitativnost i podražavanje jeftine dopadljivosti tada je izraz bez individualnosti i treba raditi na tome da se on kod učenika poveća. To može biti posledica i pogrešnog pedagoškog uticaja, korišćenje jednoličnih materijala, uobičajenih tema i predstava itd. Tako dečji radovi počinju da liče jedni na druge, pretvaraju se u šablone, stereotipe i deluju rutinski bez čistog, dečje iskrenog i emotivnog



likovno-kreativnog izraza i bez estetskih kvaliteta. *Razvojni program* i umetničko delo mogao je podsticajno i pozitivno da doprinese razvoju deteta, njegovih sposobnosti i likovnog ukusa. Uvek je bolje pokazati umetničko delo nego precrtavane oblike, loše ilustracije, šablonizovana rešenja, sve ono što kod dece može da razvije naklonost ka dopadljivim i sladunjavim slikama, potrebu za preteranim ukrašavanjem i dekorativnošću. Na osnovu statističke značajnosti, analiza rezultata je pokazala da je *Razvojni program* uticao na razvoj likovnog ukusa kod učenika eksperimentalne grupe. *Sumirajući rezultate, a u odnosu na postavljenu hipotezu, može se konstatovati da je nivo likovnog ukusa kod učenika eksperimentalne grupe veći u odnosu na kontrolnu, čime je hipoteza potvrđena.*

#### **9.2.4.4. Uticaj Razvojnog programa na nivo oblikovnog iskustva i likovne tehnike**

U okviru četvrtog istraživačkog zadatka namera je bila da se ispita efikasnost *Razvojnog programa* na nivo oblikovnog iskustva i likovne tehnike. U istraživanju se pošlo od posebne hipoteze da će *Razvojni program* uticati na pojedinačne faktore likovno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe. Time se težilo da se potvrdi polazna pretpostavka da će aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela pozitivno uticati na nivo oblikovnog iskustva i likovne tehnike kod učenika koji će pohađati *Razvojni program*. Tehničko-izražajna analiza prati razvoj motorike, preciznost pokreta ruke, razvoj spretnosti u upotrebi tehnike u likovnom izražavanju. Radi dobijanja podataka vezanih za ove faktore likovno-oblikovnog razvoja u istraživanju je korišćen test LV2. Pojedini zadaci ovog testa omogućavaju procenjivanje dečjeg likovnog razvoja, između ostalog, nivo likovnog iskustva i adekvatnu upotrebu likovne tehnike u odnosu na traženi likovni izraz. Likovni rad bez likovnog iskustva i bez tehničke spretnosti ne dobija ni jedan bod. Zrelo i potpuno likovno iskustvo u postavljanju likovnih elemenata na slici ili crtežu i izuzetna i adekvatna upotreba likovne tehnike se ocenjuje sa maksimalnih pet bodova.

Na osnovu drugog i trećeg likovnog zadatka procenjuje se oblikovno iskustvo i likovna tehnika. Treći zadatak, koji je od ispitanika tražio da crnim flomasterom nacрта sićušno biće koje posmatra unutrašnjost starog stabla, ocenjuje *oblikovno iskustvo i likovnu tehniku* i nivo vizuelno-tematskog razvoja. Dakle, prati se način kako učenik rešava kompoziciju, kako postavlja likovne elemente na crtežu, kako koristi tehniku (u ovom slučaju crni flomaster) i kako je nacrtao sićušno biće. S obzirom na to da je crtačka tehnika – flomaster učenicima poznata od ranije, analiza rezultata je pokazala da oni dobro vladaju

tim crtačkim sredstvom, ali na osnovu suptilnih analiza moguće je praviti razliku između učenika u korišćenju ove tehnike. Rezultati finalnog merenja nivoa oblikovnog iskustva i likovne tehnike u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 26.

Tabela 26. Rezultati finalnog merenja nivoa oblikovnog iskustva i likovne tehnike (OI-LT2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Oblikovno iskustvo i likovna tehnika - finalno merenje	EG	5	27	17,5000	4,59606	0,011	-0,245	0,252	0,616	226,806	0,000
	KG	0	22	9,6495	4,43011	0,199	0,106				

\*maksimalno 30 bodova

Analizom kovarijanse (ANCOVA) uklonjen je rezultat na testu pre intervencije koji se tretira kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja nivoa oblikovnog iskustva i likovne tehnike, utvrđeno je da postoje značajne statističke razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju oblikovnog iskustva i likovne tehnike ( $F = 226,806$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,536, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se čak 53,6 % varijanse u finalnom merenju ukupnog kreativnog razvoja može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom).

Analiza dečjih likovnih radova se posmatra i vrednuje sa stanovišta oblikovno tehničkog plana. To znači da se gleda kako dete koristi likovne elemente i u kom kontekstu i u kojoj meri ume da primeni određenu tehniku, spretnost korišćenja likovnih materijal i sredstava. Prilikom posmatranja originalnih dela u galeriji u muzeju dete stiče znanje i dobija likovno-oblikovno iskustvo. *Razvojni program* predviđa druženje sa umetnikom u ateljeu i posmatranje njegovog rada prilikom stvaranja umetničkog dela. Radni prostor jednog umetnika, miris boje ateljea i načina na koji umetnik postavlja likovne elemente na slici, znatno može kod deteta da, pored ličnog iskustva u radu sa umetničkim priborom i tehnikama, doprinese razvoju oblikovno tehničke sfere. *Sumirajući rezultate, a u odnosu na postavljenu hipotezu, može se konstatovati da je hipoteza o postojanju statistički značajne razlike u nivou oblikovnog iskustva i likovne tehnike kod učenika eksperimentalne grupe veća u odnosu na kontrolnu čime je hipoteza potvrđena.*

### 9.2.4.5. Uticaj Razvojnog programa na nivo likovne individualnosti

Jedan od zadataka istraživanja bio je da se ispita uticaj *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na razvoj nivoa likovne individualnosti. U istraživanju se pošlo od posebne hipoteze da će *Razvojni program* uticati na razvijanje još jednog faktora likovno-oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe. Namera je bila da se potvrdi polazna specifična hipoteza da će doći do promene u nivou individualnosti kod onih učenika koji su pohađali *Razvojni program*. Dakle, pretpostavka je da će aktivno posmatranje i doživljavanje umetničkog dela u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta uticati na razvoj pojedinačnih faktora oblikovnog razvoja, u ovom slučaju likovne individualnosti.

Da bi se pratio likovno-oblikovni razvoj i prikupili potrebni objektivni rezultati u istraživanju je korišćen test LV2 koji je pojedinim likovnim zadacima pratio razvoj likovne individualnosti kod učenika. Treći i četvrti likovni zadaci omogućavaju praćenje, između ostalih, kriterijum za merenje likovne individualnosti. Kod tog kriterijuma testom LV2 ocenjivana je pre svega izrazitost i prepoznatljivost likovne individualnosti i individualni likovni rukopis deteta. Dakle, način kako učenik povlači linije, kakva je karakter linije, da li koristi tanke i debele crte, da li koristi samo konturnu ili i strukturnu liniju, kako koristi boje, kakav je kvalitet tona itd. omogućuje procenjivaču da otkrije nivo likovne individualnosti. Bez bodova ostaje likovni rad u kome nema individualnosti i individualnog rukopisa. Prepoznatljiva, prosečna individualnost i delimično kvalitetan izraz individualnog rukopisa ocenjuje se s dva boda, a najviše (pet) bodova dobija likovni rad sa izrazitom individualnošću i izraženo značajnim individualnim rukopisom. Rezultati dobijeni finalnim merenjem likovno-oblikovnog faktora likovne individualnosti prikazani su u Tabeli 27.

Tabela 27. Rezultati finalnog merenja nivoa likovne individualnosti (IN2).

Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
Individualnost - finalno merenje	EG	3	29	17,5392	5,69814	-0,459	-0,053	2,759*	0,090*	288,979	0,000
	KG	0	16	8,2474	4,19084	-0,093	0,679				

\*maksimalno 30 bodova

Analizom kovarijanse (ANCOVA) uklonjen je rezultat na testu pre intervencije koji se tretira kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja nivoa individualnosti, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *likovne individualnosti* ( $F = 288,979$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,596, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se čak 59,6 % varijanse u finalnom merenju individualnosti može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom).

Jedan od zadataka nastave likovne kulture jeste da uvažava individualnost i individualne razlike između učenika, da podstiče i razvija slobodan dečji izraz, spontanost, individualnost. Obično se ne predlaže nametanja gotovih šema i šablona već se učenicima dopušta da se sami izražavaju, ali da to ne bude stihijski i nesistematično, već sa blagim usmeravanjima i uvažavanjem prirode likovne umetnosti. Likovni izraz deteta otkriva strukturu ličnosti i njegov senzibilitet te stoga vaspitač i učitelj treba da poštuje njegovu individualnost, specifičnosti i likovne vrednosti dečjeg likovnog rada. Likovno stvaralaštvo i zajednički rad u odeljenju, u jednoj grupi, doprinosi razvoju socijalizacije, međusobnom razumevanju i poštovanju različitosti. Posmatranje radova svojih vršnjaka kao i umetničkih dela brojnih umetnika različitih epoha doprinosi da učenici mogu da nauče kako da prepoznaju individualne karakteristike i stil svakog umetnika. Likovni proces i likovni produkt zavisi od likovno-kreativne snage pojedinca koji stvara umetničko delo. Tako učenici koji uče kako da posmatraju i doživljavaju umetnost mogu da uoče individualne razlike umetnika. Isto tako se mogu pratiti i individualne razlike u razvoju likovnih sposobnosti učenika. *Razvojni program* koji je postavio umetničko delo u interesno područje učenika, na osnovu dobijenih statistički značajnih razlika, ukazuje da je takav način rada u nastavi likovne kulture doprineo da se i individualne razlike kod učenika dodatno razvijaju. Ovaj program je, razvijanjem suptilne percepcije kod dece eksperimentalne grupe, uspeo da razvija i individualnost na osnovu koje se može govoriti i o različitim tipovima dece o čemu je pisao Karlavaris (1991). *Sumirajući rezultate, a u odnosu na postavljenu hipotezu, može se konstatovati da je nivo likovne individualnosti kod učenika eksperimentalne grupe veći u odnosu na kontrolnu čime je hipoteza potvrđena.*

#### **9.2.4.6. Uticaj Razvojnog programa na opšti likovni nivo**

U okviru četvrtog istraživačkog zadatka namera je bila da se ispita efikasnost *Razvojnog programa* u procesu nastave likovne kulture na opšti nivo likovnog razvoja.

Faktor opšteg likovnog nivoa (OLN2) predstavlja deo ukupnog rezultata likovno-oblikovnog razvoja. Specifična hipoteza od koje se pošlo u istraživanju bila je da će *Razvojni program* pozitivno uticati na opšti likovni nivo kod učenika eksperimentalne grupe. Namera je da se potvrdi specifična hipoteza da će inovativni način rada prilikom posmatranaj umetničkog dela pozitivno uticati na razvoj pojedinačnih faktora likovno-oblikovnog razvoja, u ovom slučaju na opšti likovni nivo. Radi dobijanja objektivnih podataka za merenje nivoa opšteg likovnog razvoja korišćen je test LV2. Na osnovu prvog likovnog zadatka i omiljene teme, koju je učenik trebalo da uradi, procenjivao se opšti likovni nivo. Način ovladavanja likovnog jezika i prenošenje vizuelne poruke i njene sugestivnosti predstavlja opšti oblikovni nivo. Po tom kriterijumu ocenjuje se skladnost ideje, odnosno likovne teme sa likovnom tehnikom, likovna struktura sa likovnom porukom. Poseban deo kriterijuma opšteg likovnog nivoa je sugestivnost likovnog izraza. Likovni rad bez sugestivnosti i bez sklada između likovnih elemenata ne dobija poene, a maksimalan broj (šest) bodova dobija likovni rad, koga krasi izuzetna skladnost likovnih elemenata i rad izuzetno jake sugestivnosti. Rezultati finalnog merenja nivoa opšteg likovnog razvoja u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi prikazani su u Tabeli 28.

*Tabela 28. Rezultati finalnog merenja nivoa opšteg likovnog razvoja (OLN2).*

Faktor	Grupa	Vrednost		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
		Najmanja	Najveća					F	p	F	p
<b>OPŠTI LIKOVNI NIVO</b> - finalno merenje	EG	9	32	19,8039	5,89855	0,162	-0,837	0,859	0,355	154,747	0,000
	KG	0	27	10,1959	5,43262	0,328	0,002				

\*maksimalno 36 bodova

Analiza kovarijanse (ANCOVA) je upotrebljena da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer se rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja opšteg likovnog nivoa, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *opšteg likovnog nivoa* ( $F = 154,747$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,441, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se 44,1 % varijanse u finalnom merenju opšteg likovnog nivoa može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). *Hipoteza od koje se u istraživanju pošlo, da će Razvojni program uticati na opšti likovni razvoj kod učenika eksperimentalne grupe i da će*

oni, u odnosu na kontrolnu grupu pokazati napredak u razvoju ove komponente likovno-oblikovnog razvoja, je na osnovu dobijenih rezultata koji pokazuju statističku značajnost, potvrđena.

Umetničko delo ima ulogu negovanja vizuelne kulture. Učenici koji su u okviru *Razvojnog programa* posmatrali originalna umetnička dela ili njihove reprodukcije mogli su na osnovu brojnih primera da analiziraju i percipiraju likovne elemente i celovitost umetničkog dela kao i poruku koju je umetnik želeo da prenese publici, bez obzira u kom vremenu je delo nastalo. Na taj način su se učenici upoznavali sa opštim likovnim karakteristikama koje svako delo ima. Način na koji umetnik prenosi svoju poruku, koja izražajna sredstva koristi da bi vizuelizovao ideju i prikazao je snažno i sugestivno moglo je da utiče na učenike i da razvija opšti likovni nivo.

#### **9.2.4.7. Uticaj *Razvojnog programa* na celokupan nivo likovno-oblikovnog razvoja**

U okviru sprovedenog istraživanja, četvrti zadatak se prvo odnosio na prikupljanje i analiziranje podataka o pojedinačnim faktorima likovno-oblikovnog razvoja, a potom na utvrđivanje uticaja *Razvojnog programa* na celokupan nivo likovno-oblikovnog razvoja, što znači svih faktora objedinjeno (LIK-OBL2). U istraživanju se pošlo do hipoteze da će aktivno posmatranje umetničkog dela, posebno osmišljenim metodama i postupcima uticati na razvoj svih faktora likovno-oblikovnog razvoja kod učenika koji su pohađali *Razvojni program*. Prikupljanje objektivnih podataka dobijeno je finalnim testiranjem, na kraju eksperimenta testom LV2. Vrednost kriterijumske varijable ukupnog rezultata likovno-oblikovnog razvoja predstavlja ukupan zbir svih prethodno pomenutih faktora likovno-oblikovnog razvoja (oblikovni razvoj, optičko tematski razvoj, nivo likovnog ukusa, oblikovno iskustvo i likovna tehnika, likovna individualnost, opšti likovni nivo). Time se nastojalo da se potvrdi polazna specifična hipoteza, da će *Razvojni program* uticati na celokupni nivo likovno-oblikovnog razvoj kod učenika trećeg razreda osnovne škole. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-oblikovnog razvoja prikazani su u Tabeli 29.

Tabela 29. Rezultati finalnog merenja nivoa likovno-oblikovnog razvoja (LIK-OBL2, zbirno).

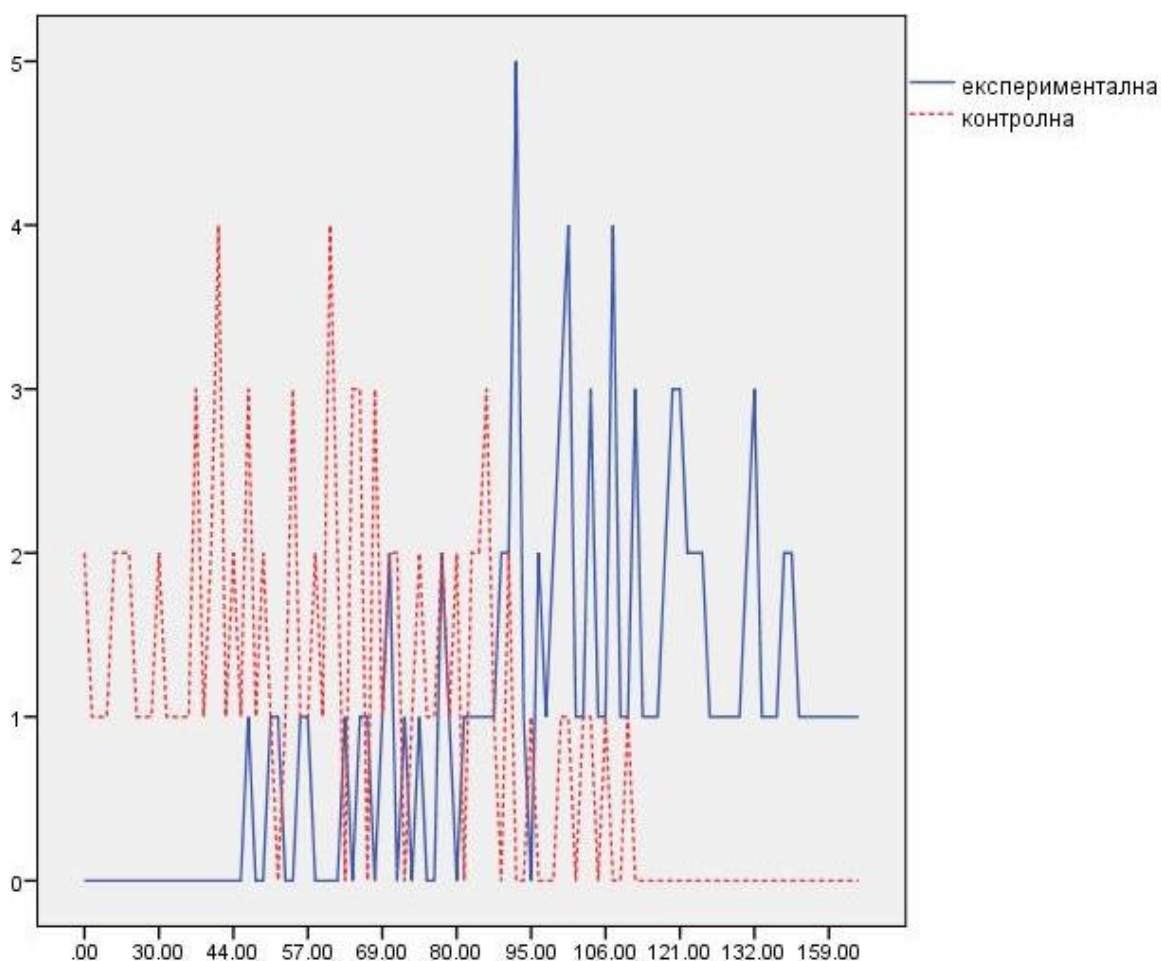
Faktor	Grupa	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent splošnosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza kovarijanse (ANCOVA)	
								F	p	F	p
LIKOVNO-OBLIKOVNI RAZVOJ (zbirno) - finalno merenje	EG	46	178	107,2647	26,92120	0,089	-0,002	0,002	0,967	307,348	0,000
	KG	0	109	57,0515	24,44525	-0,054	-0,462				

\*maksimalno 198 bodova

Analiza kovarijanse (ANCOVA) je upotrebljena da bi se rezultati dobijeni na inicijalnom testu uklonili jer su rezultati na testu pre intervencije tretiraju kao kovarijat za kontrolu. Nakon uklanjanja uticaja kovarijata, a to je rezultat inicijalnog merenja ukupnog likovno oblikovnog razvoja, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe u finalnom merenju *ukupnog likovno-oblikovnog razvoja* ( $F = 307,348$ ,  $p = 0,00$ ). Parcijalni eta kvadrat iznosi 0,611, što je prema Koenu veliki uticaj (Cohen, 1988). To znači da se čak 61,1 % varijanse u finalnom merenju likovno oblikovnog razvoja može objasniti nezavisnom promenljivom (intervencijom). *Analiza dobijenih rezultata pokazuje statističku značajnost čime se može potvrditi hipoteza od koje se pošlo da se očekuje da će učenici eksperimentalne grupe koji su pohađali Razvojni program pokazati viši nivo ukupnog likovno-oblikovnog razvoja u odnosu na kontrolnu grupu.*

Analiza postignuća i rezultati učenika eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu na testu LV2 u celini pokazuju da su učenici eksperimentalne grupe imali mnogo bolje rezultate i bolja likovna rešenja (Grafikon 5). Mnogo veći broj bodova ostvarili su učenici eksperimentalne grupe nego učenici kontrolne što se na grafikonu (grafikon 5) jasno vidi. Na primer, maksimalan broj bodova 198 nisu postigli ni učenici kontrolne ni eksperimentalne. Najveću vrednost u eksperimentalnoj grupi, 178 imao je jedan učenika, dok je u kontrolnoj grupi najveća vrednost bila znatno niža, 109 bodova koju je takođe dostigao jedan učenik. Takođe, najniži broj bodova u eksperimentalnoj grupi iznosio je 46 bodova dok je kontrolnoj grupi bilo učenika koji nisu uopšte dobili ni jedan bod.

Grafikon 5. Frekvencija distribucije ukupnog rezultata finalnog nivoa likovno-oblikovnog razvoja učenika eksperimentalne i kontrolne grupe.



Postignuća i rezultati učenika eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu grupu u testu LV2 u celini pokazuju da je *Razvojni program* znatno uticao na likovno-oblikovni razvoj i da je statistička razlika značajna. Aktivnog posmatranja i doživljavanja umetničkog dela, češće posete i obilasci galerijskih izložbi i muzejskih postavki pružale učenicima iskustveno učenje i povezivanje različitih sadržaja nastave likovne kulture sa umetničkim i kulturnim nasleđem. Rezultati ukazuju da je *Razvojni program* i drugačiji rad i organizacija nastave likovne kulture efikasno uticao na likovno-oblikovni razvoj u celini.

#### 9.2.5. Uloga pola u razvoju pojedinačnih faktora likovno kreativno-oblikovnog razvoja

Bavljenje problematikom razvoja likovnih sposobnosti u okviru istraživanja javila se potreba za ispitivanjem demografskih obeležja i pojave mogućih razlika u razvoju pojedinačnih faktora likovno kreativno-oblikovnog razvoja. Peti zadatak istraživanja je bio



da se ispita uloga pola, ocena iz likovne kulture i opšti uspeh učenika u razvoj pojedinačnih faktora likovno kreativno-oblikovnog razvoja. Namera je bila da se utvrdi da li postoje razlike između dečaka i devojčica u eksperimentalnoj grupi u odnosu na:

- Nivo razvoja opšte likovne kreativnosti u finalnom merenju (LIK-KRE 2)
- Nivo likovne percepcije, recepcije i likovno aprecijativnih sposobnosti u celini (PERCEP 2, RECEP 2, AP 2) u finalnom merenju
- Nivo pojedinačnih faktora likovno-kreativnog razvoja i u celini (LIK – RE 2, LIK – OR 2, LIK – EL 2, LIK – OLP 2, LIK – FLE 2, LIK – FLU 2, LIK – 2) u finalnom merenju
- Nivo pojedinačnih faktora likovno-oblikovnog razvoja i u celini (OBL 2, OTR 2, NLU 2, OI – LT 2, IN 2, OLN 2, LIK RAZ 2) u finalnom merenju

Brojna istraživanja u oblasti razvoja likovnih sposobnosti pokazuju da je pol važna varijabla koju treba u istraživanjima uzeti u obzir. Obično se razmatraju i druge socio-demografske karakteristike, kao što su uzrast, opšte postignuće u školi, obrazovni nivo roditelja. U okviru ovog istraživanja pošlo se od pretpostavke da neće postojati razlike između učenika s obzirom na pol, školski uspeh i ocenu iz likovne kulture. Neka istraživanja ukazuju da u svakoj kulturi postoje određene polne stereotipije što znači da postoje oblasti koje su tipično muške i tipično ženske (Wieczerkowski *et al.*, 2000, prema: Štula 2007). Često se darovitost u domenu matematike dodeljuje pripadnicima muškog pola. Naime, smatra se da kultura jednog naroda i roditelji doprinose da su u pojedinim oblastima, kada je u pitanju darovitost u odnosu na pojedine sposobnosti, bolji dečaci od devojčica i obratno. Na primer, po nekim istraživanjima i shvatanjima matematika je oblast u kojoj dečaci prednjače u odnosu na devojčice. Otuda ne iznenađuje podatak da daroviti dečaci znatno češće izrastaju u eminentne ličnosti, nego što je to slučaj sa darovitim devojčicama, te da je ovakav trend zapažen u gotovo svim domenima manifestovanja nadarenih (Winner, 2005). Međutim, Vinerova na osnovu svojih empirijskih istraživanja takođe pronalazi i nešto slabija postignuća dečaka u umetničkim nego u akademskim domenima što opet ne podrazumeva njihovu inferiornost u odnosu na devojčice, za koje se smatra da su u umetničkim oblastima darovitije.

Iako se na osnovu drugih istraživanja (Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011) moglo pretpostaviti da će devojčice pokazati bolje rezultate i odnosu na dečake u ovom istraživanju se ipak pošlo od nulte hipoteze kako bi i dečaci i devojčice imali podjednake mogućnosti za svoj uspešni razvoj. Pretpostavka je da neće biti razlike u nivou opšte

likovne kreativnosti, nivo likovno aprecijativnih sposobnosti (likovna percepcija, likovna recepcija), nivo likovno kreativnog razvoja, nivo likovno oblikovnog razvoja kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol. Takođe, namera je bila da se izbegne postojanje polnih stereotipija čijem postojanju u mnogome doprinosi škola, a to je da su devojčice kreativnije od dečaka ili da se bolje snalaze u rešavanju likovnih problema i da su spretnije pri rukovanju likovnih tehnika itd.

### 9.2.5.1. Uloga pola u razvoju opšte likovne kreativnosti

U okviru eksperimentalne grupe, na kraju istraživanja ispitivala se povezanost polne pripadnosti sa razvojem opšte likovne kreativnosti. Namera je bila da se ispita i utvrdi da li postoje razlik između dečaka i devojčica kada je u pitanju opšti nivo likovne kreativnosti. Pretpostavka je bila da su dečaci podjednako kreativni kao i devojčice. Rezultati koji upućuju na konačni zaključak dati su u tabeli 31.

*Tabela 31. Rezultati finalnog merenja opšte likovne kreativnosti u odnosu na pol.*

POL	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza varijanse (ANOVA)	
							F	p	F	p
Muški	8	26	<b>20,1064</b>	4,56468	-0,728	-0,100	1,339	0,250	-3,653	0,000
Ženski	9	29	<b>23,2000</b>	3,98794	-1,189	-1,912				

\*maksimalno 36 bodova

Analizom rezultata finalnog merenja eksperimentalne grupe u pogledu opšte likovne kreativnosti u odnosu na pol utvrđeno je prisustvo statistički značajnih razlika između dečaka i devojčica. Iz tabele se jasno vidi da je prosečna ocena opšte likovne kreativnosti veća kod devojčica (23,2) u odnosu na dečake (20,1064). Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena ( $F=1,339$ ,  $p=0,250$ ), a utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u nivou opšte likovne kreativnosti između dečaka i devojčica ( $F=-3,653$   $p=0,000$ ), na nivou 0,01. *Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da hipoteza, od koje se pošlo, da ne postoje statistički značajne razlike u nivou opšte likovne kreativnosti kod učenika eksperimentalne grupe u odnosu na pol, nije potvrđena.*

Međutim, neka iskustva iz neposrednog rada sa decom u školi mogu da objasne dobijene rezultate. Tipično iskustvo učitelja je da su devojčice u prednosti u odnosu na dečake kada je u pitanju crtanje. Dečaci polaze u školu sa manje razvijenom finom motorikom koja je potrebna za pisanje i crtanje dok su devojčice na samom početku

školovanja, u prvom razredu mnogo spretnije u pisanju, lepše pišu slova, bolja su u likovnom izražavanju, lakše se snalaze u rešavanju likovnih zadatka, u crtanju i korišćenju likovnih tehnika, sveske su im urednije itd. Ovo bi moglo da znači da su dečaci u proseku manje spremni za likovno izražavanje i da manje vole da crtaju, te je stoga ovo istraživanje i pokazalo da opšta likovna kreativnost jeste veća kod devojčica nego kod dečaka. Pojedina istraživanja su takođe potvrdila da je kreativnost učenika povezana s preferiranjem pojedinih školskih predmeta. Konkretno, veću kreativnost pokazuju devojčice čija je preferencija likovna kultura (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). Naše istraživanje se nije posebno bavilo preferencijama dece prema školskim predmetima, ali su rezultati indirektno potvrdili ono što su drugi dokazali da devojčice pokazuju veću kreativnost u domenu likovne kulture. Posmatrano i iz ugla testova, koji su se zasnivali uglavnom na crtanje, može se pomisliti da su tako osmišljeni testovi dali prednost onim učenicima koji su bolji u ovoj vrsti izražavanja, odnosno devojčicama (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). S obzirom na to da se Test LV 2 zasniva na crtanju, može se pomisliti, na osnovu nekih istraživanja (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004) da takvi testovi daju prednost onim učenicima koji su bolje u ovoj vrsti izražavanja, odnosno devojčicama.

#### **9.2.5.2. Uloga pola u razvoju opšte likovne aprecijacije**

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da je likovna aprecijacija dostupna svakom i da je to sposobnost koju je u školi potrebno razvijati i sistematično približavati svakom detetu. Zato je jedan od zadataka bio da se ispita i utvrde moguće razlike između dečaka i devojčica kada su u pitanju likovno-aprecijativne sposobnosti. Namera je bila da *Razvojni program* pokrene svako dete podjednako da, bez obzira na pol, aktivno posmatra i doživljava umetničko delo. Na osnovu pojedinih istraživanja (Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011; Duh i Korošec-Bowen, 2014), primećeno je da postoje razlike između dečaka i devojčica uzrasta od 11 – 15 godina kada je posmatranje i doživljavanje umetničkog dela u pitanju. Iako se moglo očekivati da će devojčice biti bolje kada je reč o opažanju i doživljaju, ipake se u ovom istraživanju pošlo od nulte hipoteze da bi se izbeglo postojanje polnih stereotipija. Rezultati finalnog merenja eksperimentalne grupe u pogledu likovne percepcije, recepcije i likovno aprecijativnih sposobnosti u odnosu na polne razlike prikazani su u tabeli 32.

**Tabela 32.** Rezultat finalnog merenja likovne percepcije, recepcije i likovno aprecijativnih sposobnosti u odnosu na pol

	POL	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza varijanse (ANOVA)	
								F	p	F	p
PERCEPCIJA	muški	4	13	<b>11,0638</b>	2,23027	-1,238	1,305	0,888	0,425	0,406	0,525
	ženski	6	13	<b>11,3273</b>	1,94417	-1,016	0,040				
RECEPCIJA	muški	0	13	<b>9,3830</b>	2,46324	-0,026	1,046	0,434	0,512	0,091	0,026
	ženski	3	13	<b>9,5273</b>	2,37155	-0,264	-0,424				
APRECIJACIJA	muški	10	26	<b>20,4468</b>	3,75215	-0,510	0,052	3,635	0,059	0,395	0,531
	ženski	15	26	<b>20,8545</b>	2,78500	-0,197	-0,888				

Analiza razlika u postignućima na AP testu, s obzirom na pol, jasno pokazuje da je prosečna ocena likovne percepcije veća kod devojčica (10,6262) u odnosu na dečake (9,7826). Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena ( $F=0,888$ ,  $p=0,425$ ). Iako su devojčice pokazale nešto bolje rezultate, analizom varijanse je utvrđeno da razlika u percepciji između dečaka i devojčica nije statistički značajna ( $F=0,406$   $p=0,525$ ). *Na osnovu dobijenih rezultati u okviru ovog istraživačkog zadatka početna hipoteza, da neće biti statistički značajne razlike u proceni percepcije između dečaka i devojčica u odnosu na pol, je prihvaćena.*

Kada je u pitanju doživljaj prema umetničkom delu analiza rezultata u postignućima na AP testu u odnosu na pol takođe pokazuju da je prosečna ocena likovne recepcije neznatno veća kod devojčica (9,5273) u odnosu na dečake (9,3830). Analizom varijanse je utvrđeno da je pretpostavka o homogenosti varijanse zadovoljena ( $F=0,434$ ,  $p=0,512$ ). Analizom varijanse utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u proceni recepcije između dečaka i devojčica ( $F=0,091$ ,  $p=0,026$ ). *Ovim rezultatom polazna hipoteza, da neće biti razlike između dečaka i devojčica kada je u pitanju recepcija, je potvrđena.*

Kad se posmatra ukupni rezultat likovno aprecijativnih sposobnosti, zajedno percepcija i recepcija, analiza rezultata pokazuje da je prosečna ocena likovne aprecijacije veća kod devojčica (20,8545) u odnosu na dečake (20,4468). Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena ( $F=3,635$ ,  $p=0,059$ ). Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u proceni likovne aprecijacije između dečaka i devojčica ( $F=0,395$ ,  $p=0,531$ ). *Ovim*

se potvrđuje polazna hipoteza, da neće biti razlike između dečaka i devojčica u eksperimentalnoj grupi, posle pohađanja Razvojnog programa. S obzirom na to da ne postoji statistička značajnost polnih razlika može se konstatovati da je ova hipoteza potvrđena.

U ovom istraživanju rezultati jesu pokazali da je *Razvojni program* i eksperimentalni rad sa učenicima mlađeg školskog uzrasta (u ovom slučaju trećeg razreda osnovne škole) i inovativni pristup prilikom posmatranja umetničkog dela, sa posebno osmišljenim metodama i postupcima uspeo da učenike, bez obzira na pol, podjednako aktivira da posmatraju i doživljavaju umetnička dela. Stoga se može zaključiti da je način rada u eksperimentalnoj grupi uspeo da polne razlike, kada su u pitanju aprecijativne sposobnosti umanji, što je i bio jedan od zadataka ovog istraživanja. Već pomenuta istraživanja (Duh, Čagran, Huzjak, 2012) su pokazala da su devojčice uzrasta od 11 godina uspešnije u zadacima percepcije, recepcije kao i prilikom Testa AP u celini. Njihovo istraživanje se poziva na činjenicu da su devojčice u predpubertetskom razdoblju emocionalno osetljivije nego dečaci i da je to bio razlog zašto su devojčice bile bolje kad je u pitanju percepcija i recepcija umetničkog dela. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da se ta razlika može izbeći i da je način rada u mnogome doprineo da se kod dečaka, za koje se smatra da su manje senzibilni i osetljiviji u odnosu na devojčice, podstakne razvijanje likovno aprecijativnih sposobnosti. Dakle, moguće je razvijati i kod njih taj tanani osećaj za percepciju i recepciju umetničkog dela. Afektivnost i emocionalnost jesu bitni elementi recepcije i aprecijacije što znači da prilikom posmatranja umetničkog dela emociju, senzibilitet, pažnju treba podjednako razvijati i kod dečaka i devojčica, možda čak aktivirati više dečake, čime se postiže veća osetljivost za umetnost kod dece.

Percepcija umetničkog dela je uslov za razvijanje likovne aprecijacije, a u većoj ili manjoj mjeri imaju je svi učenici. U likovnim aktivnostima u školi važno je da se učenici emocionalno i intelektualno odazovu na likovne umetničke predmete. Razvijanjem suptilne percepcije može se dovesti do kvalitetne recepcije umetničkog dela, a prilikom emocionalnih i spontanih reakcija postupno se uključuju i svesne i racionalne komponente, što je stvar učenja i vežbe. Dakle, učenici eksperimentalne grupe su imali više mogućnost za vežbanje opažanja i doživljavanja umetničkog dela, kao i priliku da nauče i razumeju pojmove iz teorije likovne umetnosti. Može se reći da je kvantitativno veći broj časova u kojima je umetničko delo stavljeno u interesnu sferu učenika i kvalitativni rad doprineo viša postignuća na području likovne percepcije i recepcije kod dece.

### 9.2.5.3. Uloga pola u likovno-kreativnom razvoju

Ispitivanja likovno-kreativnog razvoja (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovni problem, fleksibilnost, fluentnost) kod dečaka i devojčica testom LV2, posle uvođenja *Razvojnog programa*, na osnovu dobijenih rezultata, pokazala su da je ovaj program i inovativni način rada u posmatranju i doživljavanju umetničkog dela uticao na razvijanje likovno kreativnih sposobnosti. U istraživanju je jedan od zadataka bio i da se ispita da li postoje polne razlike u eksperimentalnoj grupi kada je u pitanju likovno-kreativni razvoj kod dece. Hipoteza od koje se pošlo postavljena je u nultom obliku što znači da se pretpostavilo da razlika u likovno kreativnom smislu neće biti i da pol neće uticati na razvoj likovno kretainvih sposobnosti. Rezultati finalnog merenja eksperimentalne grupe u pogledu likovno-kreativnog razvoja prema pojedinačnim faktorima dobijeni testom LV2 u odnosu na polne razlike prikazani su u tabeli 33.

Tabela 33. Rezultati finalnog merenja pojedinačnih faktora likovno kreativnog razvoja (redefinicija, originalnost, elaboracija, osetljivost za likovni problem, fleksibilnost, fluentnost i zbirno) kod dečaka i devojčica

Varijable	POL	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent sploštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza varijanse (ANOVA)	
								F	p	F	p
Redefinicija (RE2f) max 15	Muški	1	14	6,2340	3,89097	0,532	-0,966	0,279	0,599	3,147	0,079
	Ženski	1	15	7,6545	4,14648	0,260	-1,117				
Originalnost (ORIG2f) max 30	muški	1	25	14,2340	6,46466	-0,225	-0,195	3,022	0,085	7,473	0,007
	ženski	6	28	17,4364	5,36713	-0,008	-0,485				
Elaboracija (EL2f) max 15	muški	2	15	9,6596	2,82286	-0,381	-0,052	0,283	0,596	0,526	0,470
	ženski	3	15	10,0909	3,13447	-0,091	-0,623				
Osetljivost za lik problem (OLP2F) max 30	muški	8	28	17,7872	4,74542	-0,073	-0,671	0,205	0,651	5,056	0,027
	ženski	5	29	19,9273	4,82990	-0,590	0,872				
Fleksibilnost (FLE2F) max 30	muški	1	25	14,9362	6,36363	-0,575	-0,302	3,870	0,052	6,299	0,014
	ženski	7	30	17,6727	4,61501	-0,241	0,099				

Fluentnost (FLU2f) max 15	muški	0	15	6,6170	3,46757	0,089	-0,227	0,422	0,517	6,209	0,014
	ženski	0	15	8,2182	3,02270	-0,158	-0,133				
Likovanokreati vni razvoj– SVE (LIKKREA_f) max 135	muški	28	118	69,4681	22,24845	-0,102	-0,512	1,058	0,306	8,043	0,006
	ženski	29	128	81,0364	18,95215	-0,145	0,438				

Analiza razlika u postignućima kod učenika, s obzirom na pol, pokazuju da su prosečne ocene likovne kreativnosti u svim slučajevima veće kod devojčica. Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena u svim slučajevima. Analizom varijanse utvrđeno je da *postoje* statistički značajne razlike u proceni likovne kreativnosti između dečaka i devojčica, sem u slučaju *redefinicije* i *elaboracije*, gde devojčice nemaju statistički značajno veću ocenu od dečaka, za redefiniciju iznosi  $F=3,147$ ,  $p=0,079$ , a za elaboraciju  $F=0,526$ ,  $p=0,470$ , nivo značajnosti je 0,05. Dakle, može se zaključiti da su na osnovu dobijenih rezultata, kada je u pitanju likovno-kreativni razvoj, devojčice pokazale viši nivo kod faktora *originalnosti*, *osetljivosti za likovni problem*, *fleksibilnosti* i *fluentnosti*, a kada je u pitanju redefinicija i elaboracija, kod tih faktora nije uočena statistička značajnost između dečaka i devojčica. Iako nije bilo statističke značajnosti kod svih faktora *polazna hipoteza, da razlike između dečaka i devojčica neće biti kada je u pitanju likovno-kreativni razvoj, nije potvrđena.*

#### 9.2.5.4. Uloga pola u likovno-oblikovnom razvoju

U okviru petog zadatka namera je bila da se ispita eventualno postojanje razlika u likovno-oblikovnom razvoju između dečaka i devojčica u eksperimentalnoj grupi. U istraživanju se pošlo od nulte hipoteze da ne postoje razlike u tome kako učenici postavljaju likovne elemente, kako koriste likovni jezik i kako oblikuju svoj likovni rad. Rezultati finalnog merenja u odnosu na polne razlike u eksperimentalnoj grupi, kada je reč o likovno-oblikovnom razvoju (optičko tematski razvoj, oblikovni razvoj, nivo likovnog ukusa, oblikovno iskustvo i likovna tehnika, individualnost, opšti likovni nivo), gledano u celini, dobijeni su testom LV2 i prikazani su u tabeli tabeli 34.

Tabela 34. Rezultati pojedinačnih faktora likovno-oblikovnog razvoja kod dečaka i devojčica u celini

Varijable	POL	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza varijanse (ANOVA)	
								F	p	F	p
Optičko tematski razvoj (OTR2f) *max 36	Muški	3	26	13,2340	5,73780	0,173	-0,865	12,678	0,001	12,627	0,001
	Ženski	7	28	16,7636	3,96729	0,677	1,243				
Oblikovni razvoj (OBR2f) *max 36	Muški	8	34	18,4681	5,51619	0,213	-0,200	1,635	0,204	5,200	0,025
	Ženski	7	34	20,8182	4,89176	0,024	1,329				
Nivo likovnog ukusa (NLU2f) *max 30	Muški	8	26	16,1277	4,68864	0,223	-0,599	2,479	0,119	6,734	0,011
	Ženski	9	30	18,7636	5,44999	0,037	-0,947				
Oblikovno iskustvo i likovna tehnika (OILT2f) *max 30	Muški	5	27	16,4894	4,85831	0,110	-0,020	0,281	0,597	4,355	0,039
	Ženski	10	27	18,3636	4,21357	0,095	-0,603				
Individualnost (IND2f) *max 30	Muški	3	28	15,8298	6,37699	-0,257	-0,439	4,183	0,043	8,421	0,005
	Ženski	9	29	19,0000	4,62281	-0,172	-0,596				
Opšti likovni nivo (OLN2f) *max 36	Muški	9	30	18,4043	5,76594	0,398	-0,549	0,138	0,711	5,107	0,026
	Ženski	9	32	21,0000	5,79591	-0,013	-0,849				
Likovno-oblikovni razvoj-SVE (LV2LOBLRAZ2f) *max 198	Muški	46	164	98,5532	28,12071	0,253	-0,294	1,280	0,261	9,935	0,002
	Ženski	57	178	114,7091	23,65232	0,303	0,548				

Rezultati pokazuju da su prosečne ocene likovno oblikovnog razvoja u svim slučajevima, pojednično i zbirno, veće kod devojčica. Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena u svim slučajevima, osim u slučaju *optičko-tamatskom razvoju* pa je zbog tog faktora urađen Brown-Forsythe test, koji je otporan na kršenje prtpostavke o homogenosti varijanse. Nakon analize utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u proceni likovno oblikovnog razvoja između dečaka i devojčica, u svim slučajevima pojedinačno i zbirno. Devojčice imaju statistički značajno veću ocenu od dečaka u svim slučajevim likovno-oblikovnog razvoja, kod optičko-tematskog razvoj (F=12,678, p=0,001, na nivou 0,01), oblikovnog razvoja (F=5,200, p=0,025, na nivou 0,05), u nivou likovnog ukusa (F=6,734, p=0,011, na nivou 0,05), oblikovnog iskustva i likovne tehnike (F=4,355, p=0.039, na nivou 0,05), individualnosti (F=8,421, p=0,005, na nivou 0,01), opšteg likovnog nivoa (F=5,107, p=0,026, na nivou 0,05), kao i u nivou ukupnog likovno-oblikovnog razvoja (F=9,935, p=0,002, na nivou 0,01). *S obzirom na to da postoji*



statistička značajnost u rezultatima može se konstatovati da je hipoteza, od koje se pošlo, da neće biti razlika između dečaka i devojčica kada je u pitanju likovno oblikovni razvoj, odbačena. Dakle, može se zaključiti da devojčice bolje koriste likovne elemente, skladnije rešavaju kompoziciju, imaju jače izraženu individualnost nego dečaci, spretnije su u korišćenju likovne tehnike, jednostavno, bolje oblikuju svoj likovni rad nego dečaci.

### 9.2.5.5. Uloga pola u likovno kreativno-oblikovnom razvoju

Jedan od zadatak je bio da se ispita uloga polnih razlika između dečaka i devojčica u eksperimentalnoj grupi u pogledu celokupnog likovno kreativno-oblikovnog razvoja. Nakon utvrđene razlike između dečaka i devojčica u pojedinačnim faktorima likovno kreativno-oblikovnog razvoja namera je bila da se utvrdi i postojenje polnih razlika u celini. Polazna hipoteza je postavljena u nultom obliku da neće postojeti razlike između dečaka i devojčica u eksperimentalnoj grupi u finalnom mrenju. Za isptivanje je korišćen test LV2. Međutim, nakon obrađenih rezultata koji su prikazani u tabeli 35 došlo se do drugačijeg zaključka.

Tabela 35. Rezultati likovno kreativno-oblikovnog razvoja kod dečaka i devojčica (zbirno, ceo test LV2)

Varijable	POL	Najmanja vrednost	Najveća vrednost	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Skewness (koeficijent asimetrije)	Kurtosis (koeficijent spljoštenosti)	Analiza homogenosti varijanse		Analiza varijanse (ANOVA)	
								F	P	F	P
Likovno kreativno-oblikovni razvoj (LV2LKORAZ_f) *max 333	muški	74	282	168,0213	49,60123	0,088	-0,383	0,888	0,348	9,315	0,003
	ženski	99	305	195,7091	42,02939	0,124	0,383				

Na osnovu dobijenih rezultata prosečna ocena likovno kreativno-oblikovnog razvoja veća je kod devojčica (195,7091) nego kod dečaka (168,0213). Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena ( $F=0,888$ ,  $p=0,348$ ). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u proceni likovno kreativno-oblikovnog razvoja između dečaka i devojčica ( $F=9,315$ ,  $p=0,003$ ). Koeficijenti asimetrije i spljoštenosti pokazuju da je normalnost raspodele prihvatljiva, i kod dečaka i kod devojčica. Na osnovu dobijenih rezultati u okviru ovog istraživačkog zadatka početna hipoteza da ne postoje statistički

*značajne razlike u nivou celokupnog likovno kreativno oblikovnog razvoja kod učenika u eksperimentalnoj grupi u odnosu na pol, je odbačena.*

Na osnovu dobijenih rezultata, analize aritmetičke sredine otkrivaju kako se učenici, u odnosu na pol, u nekim postignućima i zadacima razlikuju, a u nekim ne. Devojčice su u nekim rezultatima pokazale da su bolje rešavale zadatke od dečaka, a u nekim slučajevima razlika nije bila statistički značajna. *Stoga, hipoteza od koje se pošlo, da neće postojati razlike između dečaka i devojčica u finalnom merenju u eksperimentalnoj grupi u odnosu na nivo opšte likovne kreativnosti, likovno-kreativnog razvoja i nivo likovno-oblikovnog razvoja je odbačena.* Rezultati ne iznenađuju jer su prethodno pomenuta istraživanja pokazala prednost devojčica različitog osnovnoškolskog uzrasta u postignućima na test LV1 (AP testu) i LV2 (Duh, 2004; Duh i Zupančič, 2011). *Međutim, kada su aprecijativne sposobnosti u pitanju (likovna percepcija i likovna recepcija) rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u proceni likovne aprecijacije između dečaka i devojčica, ni u pojedinačnim faktorima percepcije i recepcije tako da je ova hipoteza prihvaćena.*

Ovde se otvaraju pitanja za buduća istraživanja: Da li je moguće izbeći polne razlike i polne stereotipije kada je razvijanje likovnih sposobnosti u pitanju? *Razvojni program* je imao nameru da podstiče i razvija percepciju i recepciju umetničkog dela kod dece podjednako, bez obzira na pol. Na osnovu dobijenih rezultata može se uočiti da se kod svih faktora likovne aprecijacije izbegla polna stereotipija i uobičajna očekivanja da će devojčice, pošto su senzibilnije i osetljivije za domen u oblasti likovne umetnosti, biti bolje. Dakle, i dečaci su podjednako sposobni, kao i devojčice, da aktivno posmatraju i doživljavaju umetničko delo, a samim tim i svet koji ih okružuje što može biti dobar put za ostvarivanje pojedinih ciljeva nastave likovne kulture podjednako i kod dečaka i kod devojčica. Razvijanje vizulnog opažanja, vizulnog predstavljanja sopstvenih ideja, upoznavanje nacionalne i svetske umetničke i kulturne baštine, formirajnje kritičkiog odnosa prema umetničkim delima i razvijanje jezičkih sposobnosti da nauče da govore o svojim likovnim radovima i umetničkim delima priznatih umetnika jesu zadaci nastave likovne kulture koji su takođe bili sastavni deo *Razvojnog programa*, osmišljenog za potrebe ovog istraživanja

### 9.2.5.6. Uloga pola sa aspekta razvoja celokupnih likovnih sposobnosti u eksperimentalnoj grupi pre i nakon uvođenja eksperimentalnog faktora

U okviru petog zadatka namera je bila i da se proveriti i utvrdi da li su se desile promene u eksperimentalnoj grupi između inicijalnog i finalnog merenja celokupnog razvoja likovnih sposobnosti u odnosu na pol. Korišćen je t-test da bi se utvrdilo da li postoje statistički značajne razlike u rezultatima inicijalnog i finalnog merenja, za svaki pol pojedinačno u odnosu na sledeće pokazatelje:

- Inicijalni i finalni nivo opšte likovne kreativnosti (kreativnost 1, kreativnost 2)
- Inicijalni i finalni nivo likovne percepcije (percepcija 1, percepcija 2)
- Inicijalni i finalni nivo recepcije (recepcija 1, recepcija 2)
- Inicijalni i finalni nivo likovno-kreativno oblikovni razvoj (razvoj 1, razvoj 2)

Rezultati merenja i razlike između inicijalnog i finalnog merenja, po polu u eksperimentalnoj grupi prikazane su u Tabeli 36.

Tabela 36. Razlike između inicijalnog i finalnog merenja likovno kreativno-oblikovnog razvoja u eksperimentalnoj grupi u odnosu na pol

	POL	MERENJE	Aritmetička sredina	Razlika aritmet. sredina	Stand. devijacija	Homogenost varijanse		t test	
						F	p	t	p
Opšta likovna kreativnost (od 1 do 6, LV1)	muški	Inicijalno	11,5319	8,57447	4,16951	0,177	0,675	-9,508	<b>0,000</b>
		Finalno	20,1064		4,56468				
	ženski	Inicijalno	12,7273	10,47273	3,27422	0,861	0,356	-15,052	<b>0,000</b>
		Finalno	23,2000		3,98794				
Percepcija	muški	Inicijalno	9,2340	1,82979	2,38849	1,103	0,296	-3,839	<b>0,000</b>
		Finalno	11,0638		2,23027				
	ženski	Inicijalno	10,2545	1,07273	2,24613	0,472	0,494	-2,678	<b>0,009</b>
		Finalno	11,3273		1,94417				
Recepcija	muški	Inicijalno	7,5532	1,82979	2,44779	0,907	0,343	-3,612	<b>0,000</b>
		Finalno	9,3830		2,46324				
	ženski	Inicijalno	6,7273	2,80000	2,74506	1,674	0,198	-5,724	<b>0,000</b>
		Finalno	9,5273		2,37155				
Likovni kreativno oblikovni razvoj (sve u LV2)	muški	Inicijalno	104,0213	64,0000	43,10275	0,236	0,628	-6,677	<b>0,000</b>
		Finalno	168,0213		0				
	ženski	Inicijalno	128,7455	66,96364	38,18145	0,078	0,780	-8,746	<b>0,000</b>
		Finalno	195,7091		42,02939				

Pretpostavka o homogenosti varijanse je zadovoljena u svim slučajevima. Kod svih merenih faktora, i kod dečaka i kod devojčica, su iskazane statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog merenja, na nivou 0,01. Dakle, rezultati pokazuju da su i

devojčice i dečaci značajno napredovali u finalnom merenju u nivou opšte likovne kreativnosti, nivou likovne percepcije i recepcije i nivou likovno kreativno-oblikovnog razvoja, u odnosu na inicijalno merenje. Može se zaključiti da je eksperimentalni faktor i *Razvojni program* znatno uticao na razvoj likovnih sposobnosti i kod dečaka i kod devojčica što govori o značajnom uticaju aktivnog posmatranja umetničkog dela na učenike eksperimentalne grupe. Analiza prosečne razlike inicijalnog i finalnog merenja po polu, ukazuje na to da je u svim slučajevima veći napredak kod devojčica, osim kod *percepcije*, gde dečaci imaju nešto veći napredak od devojčica (1,82979 naspram 1,07273).

Stiče se utisak da uspešnost u pojedinim nivoima likovnog i kreativnog razvoja ne ostvaruje doslednu povezanost sa polom, s obzirom na podjednak učinak dečaka i devojčica u pojedinim faktorima, čime se dovodi u pitanje pokušaji jasnog povezivanja uspešnosti u razvoju likovnih sposobnosti sa polnom pripadnošću. Mada generalno gledano, devojčice jesu bile bolje u postignućima, ali statistička značajnost nije potvrđena kod aprecijativnih sposobnosti što ide u prilog pretpostavci da je *Razvojni program*, koji je imao za cilj da postavi umetničko delo u interesnu sferu učenika, primeren za sve učenike bez obzira na pol, što znači da može podjednako da razvija aprecijativne i likovne sposobnosti i kod dečaka i devojčica. S tim u vezi, ovo istraživanje je pokazalo da je moguće izbeći polne stereotije.

#### **9.2.5.7. Uticaj opšteg uspeha i ocene iz likovne kulture na opštu kreativnost, likovno-aprecijativne sposobnosti i likovno-oblikovni razvoj.**

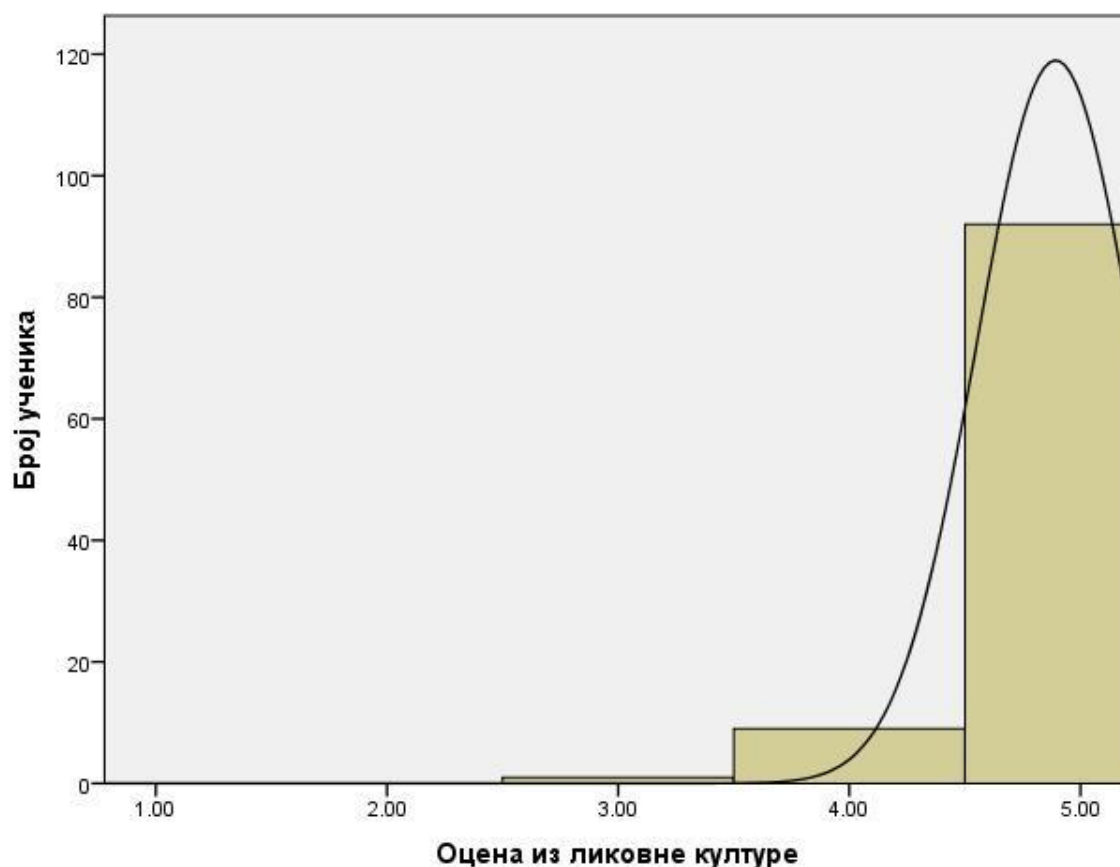
U okviru petog zadatka trebalo je utvrditi i uticaj *opšteg školskog uspeha* i *ocene iz likovne kulture* na opštu kreativnost, likovno-aprecijativne sposobnosti i likovno-oblikovni razvoj. Međutim, ova varijabla, posle analize rezultata, nije uzimana u razmatranje zato što su ocene iz likovne kulture uglavnom petice, a opšti uspeh odličan. U Tabeli 36 prikazane su ocene iz likovne kulture.

Tabela 36. Ocene iz likovne kulture u Eksperimentalnoj grupi

Ocene	F	%
3	1	0,98
4	9	8,82
5	92	90,20
Ukupno	102	100,00

Raspodela nije ni približno normalna, jer svega 1 učenik ima ocenu 3 iz likovne kulture (0,98%), 9 učenika ima vrlo dobru ocenu 4 (8,82%), dok odličnu ocenu 5 ima 92 učenika (90,20%). Smatra se da nije imalo svrhu ukrštati ocenu iz likovne kulture ni sa jednim faktorom. To se može prikazati i pomoću grafikona (Grafikon 6).

Grafikon 6. Grafički prikaz raspodele ocena iz likovne kulture u eksperimentalnoj grupi



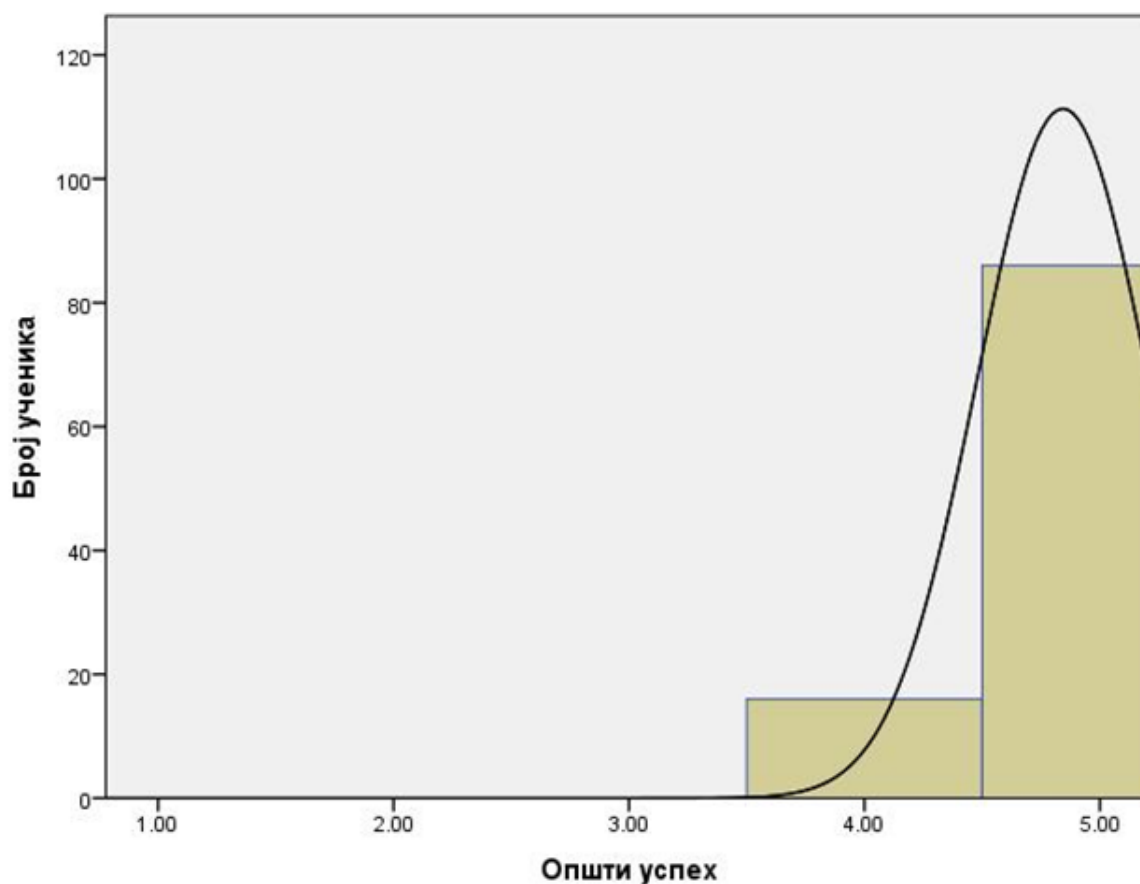
Slična situacija je i sa opštim uspehom učenika eksperimentalne grupe na kraju trećeg razreda osnovne škole. Utvrđeno je da od ukupnog broja učenika 84% ima odličan uspeh, a 16% vrlo dobar. Dobrih, dovoljnih i nedovoljnih učenika nema što takođe obesmišljava uzimanje u obzir ove varijable i ukrštanje s bilo kojim faktorom i mogućim uticajem na razvoj likovnih sposobnosti (Tabela 37).

Tabela 37. Opšti uspeh učenika u eksperimentalnoj grupi

Opšti uspeh	F	%
vrlo dobar	16	15,69
Odličan	86	84,31
Ukupno	102	100,00

Analiza rezultata se može prikazati i grafikonom (Grafikon 7).

Grafikon 7. Grafički prikaz raspodele opšteg uspeha u eksperimentalnoj grupi



Može se reći da ocena iz likovne kulture i opšti uspeh nije pokazao eventualni uticaj na razvoj likovnih sposobnosti i nije dao rezultate u donošenju pojedinih zaključaka. Uspešnost učenika u dostizanju pojedinih nivoa u razvoju opšte kreativnosti, likovno aprecijativnih sposobnosti i likovno oblikovnog razvoja bi mogao da zavisi od obrazovnog nivoa roditelja, ali ova varijabla, zbog vrlo kompleksnog i složenog istraživanja nije uzimana u obzir. Stoga bi u narednim istraživanjima ovom pitanju trebalo posvetiti više pažnje.

## **10. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA**

Razmatrajući aktuelne stavove i dostignuća na polju likovnog obrazovanja uočeno je da se u literaturi ukazuje na izuzetan značaj i ulogu umetnosti i umetničkog vaspitanja za celokupan razvoj deteta. U savremenom sistemu vaspitanja i obrazovanja, primarni cilj i zadatak nastave likovne kulture jeste da neguje produktivne sposobnosti i njihovo stvaralačko izražavanje i mišljenje. Likovnim izražavanjem i stvaranjem dete kroz svoje iskustvo definiše i prikazuje svoj odnos prema svetu koji ga okružuje, prema drugim ljudima i prema samom sebi što sve zajedno utiče na njegov emocionalni i intelektualni razvoj. Međutim, da bi nastava likovne kulture razvijala i druge sposobnosti koje su važne za razvoj svakog deteta, treba da, pored produktivne, razvija i perceptivne i receptivne sposobnosti.

Nakon održane Uneskove konferencije u Lisabonu 2006. godine, predloženo je da se umetničko vaspitanje i obrazovanje ostvaruje kroz tri komplementarna pedagoška pravca: proučavanje umetničkog dela, direktan susret sa umetničkim delom i učestvovanje u umetničkom stvaranju. Reč je o uverenju da aktivno posmatranje umetničkog dela može da pokrene doživljaj kod učenika i da ih dublje uvede u svet slike. Tako umetničko delo, svojom univerzalnošću, kompleksnošću, slojevitošću i otvorennošću, može da postane jedan od pokretača za negovanje i razvijanje senzibiliteta za vizuelnu i likovnu kulturu, za sticanje novih znanja i osnovnih estetskih kriterijuma i za izražavanje osećanja za umetnost. Ovo takođe može da predstavlja odgovarajući likovni podsticaj za razumevanje i rešavanje likovnog zadatka i važno didaktičko sredstvo za podsticanje kreativnosti, pokretanje mašte i višesmerne komunikacije. Prilikom uspostavljanja kontakta sa umetničkim delima treba voditi računa da ono bude lično, te je potrebno da se dete podstiče da samostalno otkriva i istražuje. Time se postiže negovanje njegove individualnosti.

Stoga je važno da savremena nastava likovne kulture podstiče razumevanje vizuelnih likovnih simbola i da se umetničko delo postavi u interesno područje svakog učenika koje će kod njih probuditi radoznalost i želju za otkrivanjem. Prilikom razvijanja što suptilnije percepcije i recepcije učenici upoznaju pojedine probleme likovne umetnosti i na taj način se osposobljavaju da umetničko delo vide, razumeju ga i u njemu uživaju. Dakle, u radu je prihvaćen stav onih istraživača (Anderson, 1988; Arnhajm, 1985; Bertscheit, 2001; Chapman, 1978; Duh, 2004; Duh, Čagran, Huzjak 2012; Karlavaris

1991) koji ukazuje na značaj likovne aprecijacije i na to da nastava likovne kulture, pored produktivne, treba da razvija perceptivne i receptivne sposobnosti. Savremena nastava likovne kulture je ispunila svoju funkciju ukoliko učenici, pored produktivne aktivnosti i samostalnog istraživanja, nauče da interpretiraju umetnička dela kroz diskusiju i pisanje, ali i da razviju kriterijume koji će im pomoći da procenjuju i vrednuju umetnička dela.

U teorijskom delu istraživanja skrenuta je pažanj na to da u procesu posmatranja umetničkog dela naglasak je stavljen na učenju iz slike, otkrivanju znakova i pokušaju da se iz toga izvede smisao u sopstvenom duhu. Kada deca počnu da posmatraju i komuniciraju sa umetničkim delom, povezivanje sa njihovim iskustvom i sopstvenim konkretnim situacijama je najvažnija stvar. Prilikom posmatranja dela izbegavaju se činjenične informacije, kao što su datumi, imena, uticaji i sve ono što bi opterećivalo i pojmovno zbunjivalo učenike. Namera je da deca priđu umetnosti na svoj način, na ličnom nivou i u sopstvenom duhu. Upotreba formalnih izraza u umetnosti bi na ovom nivou mogla naizgled da udalji umetnost i dovede do toga da se deca osećaju još više otuđeno. Aktivno posmatranje umetničkog dela trebalo bi prvo da počne detaljnom analizom onoga što dete objektivno vidi, od konkretnih detalja koji vode ka ličnom doživljaju, interpretaciji i proceni. Zato decu treba ohrabrivati da izražavaju i dele svoja opažanja, asocijacije i ideje sa svima u grupi čime stiču svoju sigurnost da slobodno iskažu svoje mišljenje, a u isto vreme povećavaju razumevanje, znanje i maštanje drugih u grupi. Tako učenje o umetnosti postaje aktivan proces sopstvene individualne konstrukcije saznanja što je u duhu konstruktivističkih teorija (Duh, Herzog, Batič, 2008; Gojkov, 2002; Milutinović, 2005; Mušanović, 2000; Simpson, 1996). Konstruktivistički pristup, koji naglašava proces, samoinicijativu i time dobijanje ličnih iskustava, u svojoj osnovi vrlo je blizak savremenom shvatanju nastave likovne kulture, koji se temelji na stvaralačkom procesu uslovljenom aktivnošću učenika, a time je usmeren na samostalnu interpretaciju i vizualizaciju izabranog likovnog zadatka (Duh, Herzog i Batič 2008: 110). Znanje konstruisano kroz interakciju sa predmetima i ljudima naglašava važnost prethodnog ueničkog iskustva, znanja, interesovanja i motivacije za dalji razvoj (Hein, 1998).

U teorijskom delu ukazano je na još jedan važan segment u likovnom obrazovanju, a to je kreativnost. Njen značaj i sveukupna dobrobit za čitavo društvo uočena je još sredinom prošlog veka, a osim u umetnosti, prisutna je i potrebna u nauci, na poslu, radu, u igri i u drugim područjima ljudskog delovanja. Nesumnjivo je da umetnost poseduje kreativne potencijale i to je jedna od njenih primarnih i prepoznatljivih odlika. Dečje likovno izražavanje ima stvaralački karakter i mnoga istraživanja u polju umetničkog



obrazovanja ukazuju da se adekvatno izabranim sadržajima i metodama likovnog vaspitanja može uticati na razvoj likovne kreativnosti, razvoj kreativnog mišljenja i na emancipaciju ličnosti učenika (Duh, 2004; Karlavaris i Kraguljac, 1981; Karlavaris, Barat, Kamenov, 1988). Iako sprovedeno istraživanje nije bilo usmereno na istraživački proces ne treba nikako zanemariti i taj veoma važan segment dečje kreativnosti na koji upućuju pojedini autori (Šefer, 2005). Šefer smatra da se o dečjoj kreativnosti ne može govoriti samo iz ugla produkta već i iz ugla posmatranja istraživačke akcije što znači da su deca prevashodno usmerena na stvaralački proces. Može se zaključiti da se dečja kreativnost može posmatrati i proučavati iz više uglova, da je to nepresušna tema i stalni izazov za istraživače. Svako dete ili čovek ima stvaralački potencijal u određenoj meri i treba ga podsticati. Stoga je podsticanje kreativnosti kod dece u osnovnoj školi primaran cilj nastave koji treba da razvija dečje potencijale.

Zbog svega navedenog javila se potreba da se ispita uloga umetničkog dela u nastavi likovne kulture mlađeg školskog uzrasta. Osnovna namera ovog eksperimentalnog istraživanja prvenstveno se odnosi na pokušaj da se utvrdi šta percepcija i recepcija umetničkog dela možg da razviju kod učenika mlađeg školskog uzrasta, odnosno koje likovne sposobnosti i koja znanja učenici mogu da steknu? Dakle, problem ovog istraživanja je bio da se utvrdi da li aktivno posmatranje umetničkog dela može da podstiče razvijanje likovnih sposobnosti. Za potrebe istraživanja osmišljen je program koji u nastavu likovne kulture sistematično uvodi aktivno posmatranje umetničkog dela i praktikuje česte posete umetničkim izlozbama u galeriji i muzeju. Aktivno posmatranje umetničkog dela podrazumeva percepciju, recepciju, uvažavanje i vrednovanje umetnosti, što je jedan dinamičan proces i trebalo ga je sagledati iz metodičkog i pedagoško-didaktičkog ugla. Naziv posebno osmišljenog programa nazvan je: *Aktivno posmatranje umetničkog dela u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti u nastavi likovne kulture*. Pošto je cilj ovog programa bio da se adekvatnim i raznovrsnim strategijama, metodama, metodičkim pristupima i postupcima približi deci umetničko delo svetske i nacionalne kulturne baštine, a sve u cilju *razvijanja* likovnih sposobnosti i likovne osetljivosti prema umetnosti i umetničkom delu, ovaj predugi naziv zamenjen je sintagmom *Razvojni program*. Opravdanost ovog naziva potvrđena je i rezultatima na kraju istraživanja koji su pokazali izvestan napredak u pogledu razvoja likovnih sposobnosti u eksperimentalnoj grupi koja je pohađala ovaj program.

Svi pristupi u *Razvojnem programu* su težili uspostavljanju kvalitetne komunikacije, diskusije, razgovora gde se uvažavao dečji odgovor, njegova interpretacija,

opažanje, doživljaj i mišljenje. Putem iskustvenog učenja deci je pružena prilika da se uobliče dosadašnjih iskustava i znanja sa sadržajima slika, da se podstiče radoznalost i motivacija za učenjem i usvajanjem novih sadržaja iz oblasti istorijskog i kulturnog nasleđa našeg i drugih naroda. Svaki nastavni čas je sadržao jasne i konkretne zahteve koji usmeravaju vlastiti angažman i nastajanje ličnog doživljaja. Učenicima je olakšano učenje kako da posmatraju umetničko delo, da opažaju likovne elemente na svakom estetskom predmetu i njihove neposredne vidne kvalitete. Svaka metoda, pristup, oblik rada, tehnika trebalo je da bude dovoljno elastična kako bi se mogla prilagoditi različitim umetničkim delima i različitim individualnim osobinama deteta koje posmatra umetničko delo. Osim individualnog pristupa i individualizaciji nastave, gde se uzima u obzir uzrast dece i nivo predznanja i iskustva, vodilo se računa i o prostornim i vremenskim uslovima, dinamici rada i vremenskim ograničenjima. Pored individualnog oblika rada korišćen je grupni oblik kao i rad u paru. Učenicima je pružena opuštena, ali podsticajna atmosfera gde su mogli slobodno verbalno, likovno i kreativno da se izraze. Akcenat je bio na razvijanju mašte i podsticanju komunikacije. Učenici su bili u prilici da slobodno izražavaju sopstvene misli, a učitelj je vrednovao interesantne, promišljene, zanimljive i originalne odgovore učenika. Postavljanje pitanja, a ne samo davanje odgovora bio je znak da je komunikacija bila vrlo uspešna, slobodna i opuštena. Da doživljaj ne bi ostao neartikulisan u glavnom delu časa, posle opažanja učenici su dobijali mogućnost da se njihov doživljaj uobliči kroz simboličko sredstvo, kroz crtež, reč, pokret. Dakle, u likovno stvaralačkom delu časa deca su crtala, slikala, vajala, koristila raznovrsne tehnike i materijale za rad, dobijala različite zadatke, slagala slagalice, učestvovala u raznim interaktivnim igrama, igrala se dramskih igara i kostimiranja itd. Tako uobličen doživljaj postaje predmet razmene sa ostalim učenicima, što je još jedan način za osveščivanje i obogaćivanje ličnog iskustva. Na kraju dolazi se do elaboracije i vrednovanja rada čime se stiče utisak da su svi učesnici radili nešto svrsishodno i da su usvojili određena znanja i imali osećaj zadovoljstva, a da su pritom to činili na nestandardan i zabavan način. Dečji likovni radovi koji su nastajali u toku trajanja *Razvojnog programa* su značajni kreativni produkti. Može se zaključiti da je ovaj program istovremeno povezo i podsticao razvijanje produktivnih i receptivnih likovnih sposobnosti što je i bila osnovna namera istraživanja i *Razvojnog programa*.

U cilju utvrđivanja empirijske valjanosti teorijskih postavki i polazeći od problema nastojalo se da se u okviru eksperimentalnog istraživanja, uvođenjem *Razvojnog programa* ispita i utvrdi efikasnost aktivnog posmatranja umetničkog dela na razvoj likovnih sposobnosti kod dece mlađeg školskog uzrasta. Kako bi se celishodnije obradio predmet i

ostvario postavljeni cilj, u istraživanju se pošlo od opšte hipoteze u kojoj se pretpostavlja da će *aktivno posmatranje umetničkog dela, uz posebno osmišljene strategije, metode i postupke uticati na podsticanje razvoja likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno-aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture*. Očekivalo se da u inicijalnom istraživanju neće biti statističkih razlika, ali da će doći do promena u finalnom istraživanju.

Nakon završenog eksperimenta izvršeno je finalno merenje i na osnovu tih rezultata izvedeni su značajni zaključci koji će biti predstavljeni u nastavku.

- Nakon inicijalnog merenja testom LV1 i na osnovu analize dobijenih rezultata utvrđeno je da nisu postojale statistički značajne razlike ni na jednom nivou značajnosti između eksperimentalne i kontrolne grupe. Na inicijalnom nivou prvo se pratio ukupni rezultat svih 6 faktora likovne kreativnosti, mereni testom LV1. Zatim je utvrđen početni nivo likovno-aprecijativnih sposobnosti i nivo likovno-oblikovnog razvoja. Na osnovu iznetih rezultata ustanovljeno je da su učenici eksperimentalne i kontrolne grupe, pre početka uvođenja *Razvojnog programa* u nastavu likovne kulture u trećem razredu osnovne škole, pokazali približno jednak nivo opšte likovne kreativnosti, nivo likovno-aprecijativnih sposobnosti (nivo likovne percepcija i nivo likovne recepcije) i inicijalni nivo celokupnog likovno-kreativno-oblikovnog razvoja.
- Analiza rezultata finalnog merenja je dokazala polaznu hipotezu da će *Razvojni program*, koji uvodi u nastavu likovne kulture aktivno posmatranje umetničkog dela, primenom posebno osmišljenih strategija, metoda i postupaka, *znatno uticati* na razvijanje likovnih sposobnosti. Učenici eksperimentalne grupe su u odnosu na kontrolnu grupu pokazali statistički značajne rezultate u merenjima svih faktora kreativnosti i faktora likovno-oblikovnog razvoja i likovno-aprecijativnih sposobnosti. Dakle, može se takođe zaključiti da je *Razvojni program* efikasniji u odnosu na nastavu koja ne primenjuje aktivno posmatranje umetničkog dela i da je pozitivno uticao na likovni razvoj učenika.
- Kada je reč o ispitivanju povezanosti i uloge pola, ocene iz likovne kulture i opšteg uspeha na razvoj opšte likovne kreativnosti, likovno-aprecijativnih sposobnosti, likovno-kreativnog razvoja i likovno-oblikovnog razvoja u celini utvrđeno je da je hipoteza delimično potvrđena. Naime, analize aritmetičke sredine otkrivaju kako se učenici, u odnosu na pol, u nekim postignućima i zadacima razlikuju, a u nekim ne. Devojčice su u nekim rezultatima bile bolje u

odnosu na dečake, a u nekim slučajevima razlika nije bila statistički značajna. Hipoteza od koje se pošlo, da neće postojati razlike između dečaka i devojčica u finalnom merenju u eksperimentalnoj grupi u odnosu na nivo opšte likovne kreativnosti, likovno-kreativnog razvoja i nivo likovno-oblikovnog razvoja je odbačena jer je utvrđena statistička značajnost između dečaka i devojčica, gde su devojčice bile bolje. Međutim, kada su aprecijativne sposobnosti u pitanju (likovna percepcija i likovna recepcija), rezultati istraživanja su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u proceni likovne aprecijacije između dečaka i devojčica, ni u pojedinačnim faktorima percepcije i recepcije, kao ni u razlici pojedinačnih faktora likovno-kreativnog razvoja tako da se ove hipoteze prihvata. Što se tiče eventualnog uticaja opšteg uspeha i ocene iz likovne kulture na opštu kreativnost, likovno-aprecijativne sposobnosti i likovno-oblikovni razvoj, posle analize rezultata, ova varijabla nije uzimana u razmatranje zato što su ocene iz likovne kulture uglavnom petice, a opšti uspeh odličan. Može se reći da ocena iz likovne kulture i opšti uspeh nije mogao da pokaže izvestan uticaj na razvoj likovnih sposobnosti i nije dao rezultate u donošenju pojedinih zaključaka

Na osnovu prikazanih ključnih rezultata i zapažanja može se zaključiti da je opšta hipoteza od koje se pošlo prilikom realizacije ovog istraživanja potvrđena. Pretpostavljeno je da će aktivno posmatranje umetničkog dela, uz posebno osmišljene strategije, metode i postupke uticati na podsticanje razvoja likovnih sposobnosti – likovne kreativnosti, likovno-aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja kod učenika trećeg razreda osnovne škole u nastavi likovne kulture. Takođe, očekivalo se da u inicijalnom istraživanju neće biti statističkih razlika, ali da će doći do promena u finalnom merenju.

Upoređujući očekivanja sa dobijenim rezultatima, zaključeno je da postoji uticaj *Razvojnog programa* na razvijanje likovnih sposobnosti kod onih učenika koji su u okviru redovne nastave likovne kulture aktivno posmatrali umetničko delo. Smatra se da svaka promena, u kvalitativnom smislu, može da doprinese unapređenju i poboljšanju nastave likovne kulture. U ovom istraživanju promena je bila na uspostavljanju ličnog kontakta sa umetnošću i na implementiranju umetničkog dela u nastavu likovne kulture na mlađem školskom uzrastu. U kontekstu istraživanja u okviru kojeg se na umetničko delo gleda kao na podsticajni faktor koji razvija likovne sposobnosti, akcenat je stavljen i na značaj muzeja (galerije) kao specifične ustanove koja poseduje veliki obrazovni potencijal. Svaki posetilac – dete ili odrasla osoba – može u muzeju da upozna kulturnu i umetničku baštinu koja ga aktivira da uloži sopstvene napore u sticanju ličnog iskustva čime razvija kreativno

mišljenje i kritički stav prema predloženim informacijama i angažuje ga da istražuje i sam bira i prima informacije (Selaković, 2012). Muzeji su otvorena, dinamička i atraktivna okruženja koja pružaju uslove za kreativno i konceptualno učenje, individualno promišljanje, istraživanje, socijalnu interakciju i sticanje bogatih iskustava (Selaković, Milutinović, 2013).

Za vreme trajanja *Razvojnog programa*, česte posete galerijskim i muzejskim postavkama i izložbama i interakcija između učenika i umetničkog dela, gde su se deca ohrabivala da slobodno, samostalno otkrivaju i istražuju čime se postizalo negovanje dečje individualnosti, uticale su na razvijanje kreativnosti, likovno-aprecijativnih sposobnosti i likovno-oblikovnog razvoja. Mogućnosti dečjeg saznanja u posmatranju i doživljavanju umetničkih dela mogu biti i ograničene, jer percepcija i recepcija zavise od iskustva i spoznaje. Zato je bilo delotvorno da se kod dece radi na poboljšanju i učenju kako se posmatra jedno umetničko delo i na koji način se može opisati, spoznati, doživeti i razumeti. Svet se doživljava iskustveno i čulima, a percepcijska aktivnost jeste aktivan proces koji se događa unutar mentalnog života i nalazi se pod uticajem osnovnog znanja, interesovanja, potreba, želja, očekivanja. Percepcije učestvuju u stvaranju onoga za čime se teži kao što i navike, kontekst, tačne instrukcije, interesi i raznorazne sugestije mogu zaustaviti ili pokrenuti nečiju percepciju (Goodman, 1984: 25). Percepcija može da podstiče na mišljenje. To podrazumeva pronalaženje novih puteva i davanje podrške učenicima da ne budu pasivni primaoci, već da postanu zajednički stvaraoci sopstvenog obrazovanja. Komunikacija sa umetničkim delima već od najranijeg uzrasta aktivira dečje mišljenje koje pomaže učenicima da shvate strukturalne odnose sveta, ostvarujući tako nove horizonte posmatranja i stvarajući temeljne preduslove za razvoj razmišljanja, mašte i senzibilnosti (Kušević, 2013). Zato se smatra da je susret i kontakt učenika s likovno umetničkim delom izuzetno važan u nastavi likovne kulture u mlađim razredima osnovne škole, jer se sposobnost estetskog vrednovanja učenika razvija uporedo sa njegovim kognitivnim i emocionalnim sposobnostima.

Zaključci do kojih se došlo takođe mogu da doprinesu da učitelji postanu svesni svoje prakse, da budu kritični prema njoj i da budu spremni da je menjaju. Iskustvo koje su stekli učitelji, učesnici istraživanja, takođe im daje mogućnost da prenesu svoje utiske i nova saznanja ostalim kolegama – učiteljima i nastavnicima. Na osnovu zapažanja učitelja takođe se može zaključiti da je *Razvojni program* bio vrlo značajan za celokupan razvoj deteta. Pre svega, bio je vrlo podsticajan, stvaralački i opuštajući i kod dece je podsticao

stvaranje, ali i učenje kroz igru. Učenici su naučili da komuniciraju ne samo sa umetničkim delom već i između sebe. Tako su podsticane jezičke sposobnosti i otvorenost prema sebi i drugima, što je jačalo njihove interpersonalne sposobnosti, kao i shvatanje i doživljavanje prostora i sveta koji ih okružuje, čime su podsticane njihove prostorne predispozicije. Umetnička dela su ih naučila da postoje razni svetovi, različite kulture i da su ljudi stvarali umetnost da prenesu različite poruke koje se bezvremenskih i prostornih ograničenja mogu čitati svuda. Zahvaljujući slikama, deca su shvatila da mogu „videti“ ono što su ljudi radili u prošlosti, kako su živeli i razmišljali, čime su se bavili, kako su se odevali i šta su voleli. Osim jasnih i precizno ispričanih priča, slike su mogle da pruže i ono što na prvi pogled nije vidljivo, a to je duša jednog slikara i njegov svet i način kako ga on vidi i prenosi drugom. Slika je intimni trenutak jednog slikara koji taj trenutak prenosi posmatraču. Dete je takođe neko ko sliku može da vidi i doživi, da je na svoj način interpretira bez obzira da li išta zna o slikaru i vremenu u kome je slika nastala. Umetnost je vanvremenska, ponekad tajanstvena, ali uvek istorijski konstantan fenomen koji obogaćuje našu stvarnost i svakodnevni život. Istraživanja umetničkih dela kroz kreativnu igru i likovne i konstruktivne zadatke znatno su doprinosila učenju i saznavanju učenika o bogatim slojevima umetničkog dela. Umetnička dela su ih pokretala da kritički misle i da vrednuju svoj rad i rad odraslih, značajnih umetnika.

Sagledavanja svih zaključaka vezanih za ulogu aktivnog posmatranja umetničkog dela u nastavi likovne kulture na mlađem školskom uzrastu ukazuju da je pored likovnog produktivnog izražavanja neophodno da se kod učenika razvija sposobnost percepcije i recepcije, odnosno doživljavanje i reakcija na umetnička dela, čime se kultivišu estetska osećanja kod dece. Dakle, rezultati ukazuju na neophodnost povezivanja i istovremnog razvijanja produktivne i receptivne likovne sposobnosti i podjednake zastupljenosti oba načina rada pri realizaciji sadržaja nastave likovne kulture.

Pored toga što ovo istraživanje nudi logične i upotrebljive nalaze, ne smeju se zanemariti određena ograničenja sprovedenog ispitivanja. Naime, ovo istraživanje počiva na kvantitativnoj metodologiji. Prilikom prikupljanja i obrade podataka vršeno je klasično pedagoško istraživanje sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom. Međutim, postoje istraživanja (Šefer, 1998; 1999) koja ukazuju na brojne nedostatke pozitivističke naučne paradigme. Pojedini autori (Šefer, 1999; Savva, 2003, Savva & Trimis, 2005) predlažu akciona istraživanja ili istraživanja sa malim grupama koja se sprovode tako da se deca posmatraju, da se njihovi odgovori snimaju, njihove reakcije na umetnička dela se beleže i kvalitativno opisuju. Oblast likovne umetnosti je specifična i može se u istraživanju

pristupiti na više načina. Ova studija jeste donela određene kvantitativne podatke i može da predstavlja adekvatan korak za izvesna buduća kvalitativna istraživanja. Takođe, mogući nedostatak se odnosi i na kratak vremenski rok istraživanja. Posmatranje umetničkog dela treba da postane sastavni deo nastave likovne kulture mlađeg školskog uzrasta tako da bi ovo istraživanje moglo da se sprovede i longitudinalno, na duži vremenski period, od prvog do četvrtog razreda.

Ovo istraživanje potvrdilo je ideje koje je postavio krajem devetnaestog veka Džon Djuji da vaspitno-obrazovni proces treba da bude u funkciji prirodnog procesa razvoja koji je jedinstven za svako pojedinačno dete i da u vaspitanju i obrazovanju treba poći od učenika. Umetnost, umetnička dela i umetničko obrazovanje pružaju decu mogućnost za iskustveno učenje, zatim učenje putem delanja, socijalnu interakciju, a muzeji predstavljaju obogaćenu sredinu za učenje. Na kraju, izražavamo nadu da će rezultati ove studije biti inspiracija daljim istraživanjima i solidna baza za buduće istraživače, metodičare i likovne pedagoge koji će se baviti umetničkim delom u nastavi ili muzejskim obrazovnim programima.

## Literatura

- Amrein-Beardsley, A. (2009). Twilight in the Valley of the Sun: Nonprofit Arts and Culture Programs in Arizona's Public Schools Post-No Child Left Behind. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 9–17.
- Anderson, T. (1991). The content of art criticism. *Art Education*, 44(1), 17–24.
- Anderson, T. (1988). A Structure for Pedagogical Art Criticism. *Studies in Art Education*, 30(1), 23–28.
- Arar, Lj., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12, Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Odsjek za psihologiju, 3–22.
- Arnason, H. H. (2003). *Istorija moderne umetnosti, slikarstvo, skulptura, arhitektura, fotografija*. Beograd: Orion Art.
- Aristotel (1996). *O duši, Nagovor na filozofiju, Arist. De Anima* (prev. Milivoj Sironić i Darko Novaković). Zagreb: Naprijed.
- Ash, D. & Wells, G. (2006). Dialogic inquiry in classroom and museum. In Z. Berkerman, N. Burbules & Silbermann – Keller (Eds.), *Lerning in places. The informal education reader* (pp. 35–54). New York: Peter Lang.
- Arnhajm, R. (1975). *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Umetnička akademija.
- Arnhajm, R. (1985). *Vizuelno mišljenje*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Arnhajm, R. (1998). *Umetnost i vizuelno opažanje: psihologija stvaralačkog gledanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti i Studentski kulturni centar.
- Arts Education* (1996). A Bibliography for the Secondary Level. Instructional Resources Unit; Curriculum and Instruction Branch; Saskatchewan Education (Up-2).  
Preuzeto 2. juna 2014. sa  
<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/artsed/visart102030/vavwaw.html>
- Averill, J. R., Nunley, E. P. (1992). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: The Free Press.
- Bakovljević, M. (1989). *Osnovi pedagogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Barrett, T. (2004). Improving Student Dialogue About Art. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 87–94.



- Berry, N. (1998). A Focus on Art Museums/School Collaborations. *Art Education*, 51(2), 8–12.
- Brice, H. S., Soep, E., & Roach, A. (1998). Living the Arts through Language-Learning: A Report on community-based youth organisations. *Americans for the Arts*, 2(7), 1–20.
- Babić, A. (1978). *Promatranje likovnih djela u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Barrett, T. (2007). Teaching Toward Appreciation in the Visual Arts. 1–2, In L. Bresler (ur.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 639–654). New York: Springer.
- Barron, F. (1988). Putting creativity to work. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 76–98). New York: Cambridge University Press.
- Balić, Š. A., Šverko, I., Županić, B. M. (2011). U prilog holističkom pristupu kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju. U A. Balić-Šimrak (ur.), *Umjetničko djelo u likovnom odgoju i obrazovanju*, Zbornik radova Trećeg specijaliziranog umjetničko-znanstvenog skupa (str. 51–61). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, ECNSI.
- Bazin, G. (1950). *Muzeologija*. Pariz (prevod u biblioteci Muzeja Vojvodine u Novom Sadu).
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Berce-Golob, H. (1993). *Likovna vzgoja. Način dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Bertscheit, R. (2001). *Bilder werden Erlebise. Mitreissenden methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*. Verlag an der Ruhr.
- Bežen, A., Jelavić, F., Kujundžić, N., Pletenac, V. (1991). *Osnovi didaktike*. Zagreb: Školske novine, Kratis.
- Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva* (knj. 1, Kognitivno područje). Prevod I. Furlan. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Bognar, B. (2010). *Škola koja razvija kreativnost*. Preuzeto 23. maja 2014. sa <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4>
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajčić, M., Kovačević, S., Kuščević, D. (2013). Learning at the Museum. *Croatian Journal of Education*, 15, 159–178.

- Brooks, J., Brooks, M. (1999). *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Bukvić, A. (1973). *Merenje intelektualnih sposobnosti*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta
- Bulatović, D. (1980). Preispitivanje posmatranja slike. *Sveske Društva istoričara umetnosti*, 5, 30–32.
- Carsson, D. K. (1999). The importance of creativity in family therapy: A preliminary consideration. *The Family Journal: counseling and therapy for couples and families*, 7, 326–334.
- Clark, G. A. (1993). Judging Children's Drawings as Measures of Art Abilities, *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 34(2), 72–81.
- Commission on Museums for a New Century (1984). *Museums for a new century*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Cox-Petersen, A., Marsh, D. D., Kisiel, J., Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform: Recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200–218.
- Child, I. (1964). *Development of Sensitivity to Aesthetic Values*, Cooperative Research Project, 1748. Yale University.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costantino, E. T. (2004). Training Aesthetic Perception: John Dewey on the Educational Role of Art Museums. *Educational Theory*, University of Illinois, 54(4), 399–417.
- Costantino, E. T. (2007). Articulating Aesthetic Understanding Through Art Making. *International Journal of Education & the Arts*, 8(1), 1–25, Preuzeto 11. oktobra 2009. sa <http://ijea.asu.edu>
- Cromer, J. (1990). *Criticism: History, theory and practice of art criticism in art Education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Chapman, L. H. (1978). *Approaches to art education*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Cvetić, V. I. (2009). *Dohvati umetnost, Iskustvo u interaktivnoj galerijskoj edukaciji*. Užice: Gradska galerija.
- Cvetić, V. I. (2010). *Dohvati umetnost, Iskustvo u interaktivnoj galerijskoj edukaciji*. Užice: Gradska galerija.

- Davis, J. D. (1990). *Teacher Education in the Visual Arts*. In R. Houston: *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 746–757). New York: MacMillan.
- Day, M., Eisner, E. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association.
- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Utall, D. H. (2003). The Origins of Pictorial competence. *Current Directions in Psychological Science*, Sage Publications, Inc. Association for Psychological Science, 12(4), 114–118.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Mineola, NY: Dover Publications, Inc.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Djuji, Dž. (1970). *Vaspitanja i demokratija*. Cetinje: Obod.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and Through Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust, Getty Publications.
- Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*. Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta Maribor.
- Duh, M., Herzog J., Batič, J. (2008). Konstruktivistička paradigma kao motivacijska i obrazovna problematika u nastavi likovne kulture. U M. Cindrić, V. Domović i M. Matijević (Eds.), *Pedagogy and the Knowledge Society* (pp. 109–116). 2nd International Conference održan 13–15. novembra 2008. Zadar: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Duh, M., Vrlič, T. (2003). *Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus.
- Duh, M., Zupančič, T. (2009). The communicative possibilities of contemporary art within the frame of art education. *Informatologija*, 42(3), 180–185.
- Duh, M., Zupančič, T. (2011). Metoda estetskog transfera. Opis specifične likovno-didaktičke metode. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(1), 42–75.
- Duh, M., Čagran, B., Huzjak, M. (2012). *Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation, The Effect of School Systems on Students Art Appreciation*, Kvalitet i kvantitet učenja likovne aprecijacije, Utjecaj školskih sustava na ueničku likovnu aprecijaciju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(3), 625–655.
- Duh, M., Korošec-Bowen, A. (2014). The Development of Art Appreciation Abilities of Pupils in Primary School. *The New Educational Review*, 35(2), 42–55. Toruń: Marszałek.

- Durant, S. R. (1996). Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery. *Art Education*, 49(1), 15–24.
- Dorđević, B. (1979). *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Prosveta i Institut za pedagoška istraživanja.
- Dorđević, J. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ecker, W. D. (1966). *Improving the Teaching of Art Appreciation*. Ohio: The Ohio University Research Foundation Columbus.
- Edwards, B. (1979). *Drawing on the Right Side of the Brain, A Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence*. Los Angeles: J.P. tarcher, Inc., New York: Distributed by St. Martin's Press.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition - Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University Pres.
- Eisner, W. E. (1965). Curriculum Ideas in a Time of Crisis. *Art Education*, 18(7), 7–12.
- Eisner, E. (1969). Teaching the Humanities. Is a New Era Possible? *Educational Leadership*, 26(7), 561–564.
- Eisner, W. E. (1972). The Promise of Teacher Education. *Art Education*, 25(3), 10–14.
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Toronto: Collier Macmillan.
- Eisner, W. E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Enciklopedijski leksikon: Mozaik znanja* (1973). Ur. Danko Grlić. Beograd: Interpres.
- Epstein, A. S. & Trimis, E. (2002). *Supporting young artists: The development of visual arts in young children*. High Scope Educational Research Foundation.
- Flame, J. D. (1995). *Matisse on Art*. University of California Press.
- Feldman, E. B. (1970). *Becoming Human through Art*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Feldman, E. B. (1973). *Varieties of Visual Experience; Art as Image and Idea*. New York: H. N. Abrams.
- Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, N J: Prentice-Hall.
- Finnegan, J. E. (2001). Looking at Art with Toddlers. *Art Education*, 54(3), 40–45.
- Filipović, S. (2009). *Razvoj shvatanja o dečjem likovnom stvaralaštvu i mogućnostima vaspitno-obrazovnog delovanja na njega*, neobjavljena doktorska disertacija. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Akademija umjetnosti.

- Filipović. S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Klett.
- Filipović. S. (2014). Likovna pedagogija – aktuelna pitanja, dileme i perspektive – Zvanični obrazovni standardi u oblasti likovne kulture za kraj obaveznog obrazovanja – kako prevazići nedostatke. *Kultura*, 142. 243–261
- Fiske, B. E. (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. Washington DC: Art Education Partnership and the President's Committee on the Arts and Humanities. Preuzeto 8. maja 2014. sa <http://aeparts.org/Champions.html>.
- Fromm, E. (1977). *Čovjek za sebe: istraživanje o psihologiji etike*. Zagreb: Naprijed.
- Gajić, O. (2006). Youth Interest in Culture and Art. Appendix to the Cultural Base/Matrix of the School. In Lj. Subotic (Ed.), *Meeting of Culture, The 4th International Interdisciplinary Symposium* (pp. 869–878). Novi Sad: Faculty of Philosophy.
- Gardner, H. (1967). *Umetnost kroz vekove*. Novi Sad: Matica srpska.
- Gardner, E. (1973). The Contribution of Color and Texture to the Detection of Painting Styles. *Studies in Art Education*, 15 (3), 57–62.
- Gardner, E., Winner, E., Kircher, M. (1975). Children's Conceptions of the Arts. *Journal of Aesthetic Education*, 9 (3), 60–77.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and human development*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H. (1993a). *Creating Minds. An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Getty Center for Education in the Arts (1985). *Beyond creating: The place for art in America's schools*. Los Angeles, CA: The J. Paul Getty Trust.
- Gibson, R. (2003). Learning to be on Art Education: Student Teachers Attitudes to Art and Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 111–120.
- Gilbert, K. E., Kun, H. (2004). *Istorija estetike*. Beograd: Dereta.
- Gojkov, G. (2002). Konstruktivizam kao epistemološko-metodološka osnova postmoderne didaktike. *Pedagogija*, 3, 27–50.
- Goldblatt, F. P. (2006). How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education. *Education and Culture*, 22(1), 17–34.

- Gombrich, E. H. (1969). *Art and illusion: A study in the psychology of pictorial representation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing.
- Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grgurić, N., Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Gris, H. (2012). *Mogućnost slikarstva*. Beograd: Službeni glasnik.
- Griffin, J. (2000). Special Issue: Learning Outside the Classroom. *Investigating: Australian Primary & Junior Science Journal*, 16(4), 2 – 11.
- Grujić, B. (1983). *Latinsko- srpskohrvatski rečnik*. Cetinje: Obod.
- Grupa autora (1986). *Mala enciklopedija Prosveta, opšta enciklopedija*, knj. 3, Beograd: Prosveta.
- Gutteridge, M. V. (1990). The classes of Franz Cizek. *School Arts*, 90(2), 21–22.
- Handler, L., Thomas, D. A. (2014). *Figure Drawings in Assessment and Psychotherapy: Research and Application*. New York: Routledge.
- Hauser, A. (1986). *Sociologija umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hadži-Jovančić, N. (2010). Uloga nastave umetnosti u svetlu savremenih tendencija u opštem obrazovanju. *Inovacije u nastavi*, 24(4), 14–22.
- Hadži-Jovančić, N. (2012). *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristupi nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet, Klett.
- Hein, G. E. (1995). The Constructivist Museum. *Journal of Education in museums*, 16, 21–28.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London, UK: Routledge.
- Hein, G. E. (1999). The Constructivist Museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 73–79). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hes, V. (1978). *Dokumenti za razumevanje modernog slikarstva*. Beograd: ICS.
- Hickman, R. (1994). Student-Centered Approach for Understanding Art. *Art Education*, 47(5), 47–51.
- Housen, A. (1987). Three Methods for Understanding Museum Audiences. *Museum Studies Journal*, 2(4), 41–49.
- Housen, A. (2001–2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal*, 18(1), 99–131.

- Hooper-Greenhill, E. (1999). Learning in the Art Museums: strategies of interpretation. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 44–51). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talenat i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289–300.
- Hrvatski enciklopedijski rječnik* (2003). Ur. Vladimir Anić i sar. Zagreb: Novi Liber.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*, priručnik. Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju.
- Ishikawa, M. (2008). *Child Art Appreciation and Museum Education*. Summary of the Symposium: The Project by Japan Society for the Promotion of Science in 2008–2010.
- Irwin, B. (2008). Learning about art in the classroom: Can we learn some lessons from art gallery practice? In P. Smith (Ed.), *The Arts in Education. Critical Perspectives from Teacher Educators School for Visual and Creative Arts in Education* (pp. 40–56). Auckland: Faculty of Education, The University of Auckland.
- Jeffers, C. (2000). Drawing on Semiotics: Inscribing a Place between Formalism and Contextualism. *Art Education*, 53(6), 40–45.
- Jeremić, Z. (2014). *Milun Vidić – Poreklo mita*. Užice: Gradska galerija.
- Janjušević, J. M. (1967). *Didaktika*. Beograd: „Vuk Karadžić“
- Janjević-Popović, V., Filipović, S., Tunik, E. (2013). Razvoj kreativnog mišljenja predškolaca u Peterburgu i Beogradu – uporedna analiza. *Nova škola*, 8(2), Bijeljina: Pedagoški fakultet, 93–103.
- Jerotić, V. (2007). *Darovi naših rođaka*. Beograd: Ars Libri.
- Joksimović, A. (2008). Nastavni predmet iz oblasti vizuelnih umetnosti u obaveznom školovanju – uporedna analiza. *Pedagogija*, 63(4), 605–618.
- Joksimović, A., Vujačić, M., Vučetić-Lalić, N. (2010). Specifičnost nastave likovne kulture i potreba za individualizovanim pristupom učeniku. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 191–204.
- Jovanović, M. (2001). *Mihailo Milovanović*. Beograd: Narodni muzej; Art Užice.
- Kandinski, V. V. (2004). O duhovnom u umetnosti: posebno u slikarstvu: sa osam slika i deset originalnih drvoreza. Beograd: Esoteria.
- Karlavaris, B. (1960). *Nova koncepcija likovnog vaspitanja*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.



- Karlavaris, B. (1965). Estetsko procenjivanje umetničkih dela u nastavi likovnog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*, 5, 292–297.
- Karlavaris, B., Čamo-Lorbek, E., Primović, K., Maluckov, P. (1975). *Praćenje likovnog razvitka istih učenika*. Novi Sad: Centar za likovno vaspitanje dece i omladine Vojvodine.
- Karlavaris, B. (1978). *Metodika likovnog vaspitanja III deo, Likovno vaspitanje učenika u školama drugog stepena*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Karlavaris, B. (1979). *Likovno vaspitanje za IV razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B., Kelbli, J., Stanojević-Kastori, M. (1986). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za III godinu Pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B. (1987). *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za IV godinu Pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Karlavaris, B. (1991). *Metodika likovnog odgoja I*. Rijeka: Hofbauer p.o.
- Karlavaris, B., Barat, A., Kamenov, E. (1988). *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*. Beograd: Prosveta.
- Karlavaris, B., Kraguljac, M. (1981). *Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Prosveta.
- Kerlavage, S. M. (1995). A bunch of naked ladies and a tiger: Children's responses to adult works of art. In Thompson C. M. (ed.), *The visual arts and early childhood learning* (pp. 56–62). Champaign, IL: National Art Education Association.
- Klemenović, J., Milutinović, J. (2004). Iskustva dosadašnjih strategija reformi vaspitno-obrazovnog sistema u našoj zemlji. U E. Kamenov (ur.), *Strategija razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije: rezultati komparativnih i prakseoloških proučavanja* (str. 37–59). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: Izdavačko-informativni centar studenata.
- Kvašček, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. 2. dopunjeno izdanje, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Koks, M. (2000). *Dečji crteži*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kopas-Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(2), 82–98.



- Korać, I. (2014). Profesionalno obrazovanje nastavnika likovne kulture. *Pedagogija*, 69(3), 392–396.
- Kraguljac, M. (1965). *Preferencije učenika osnovne škole prema slikarskim delima*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kraguljac, M., Karlavaris, M. (1970). *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi*. Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.
- Kuščević, D. (2011). *Preferencije učenika mlađeg školskog uzrasta prema likovnoj umjetnosti 20. stoljeća u nastavi likovne kulture*, neobjavljena doktorska disertacija. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet Sarajevo.
- Kuščević, D. (2013). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture. U H. Ivon, S. Tomaš (ur.), *Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije, Zbornik radova 9* (str. 87–99), Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor – Ogranak Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Kuščević, D., Kardum, G., Brajčić, M. (2014). Visual Preferences of Young School Children for Paintings from the 20th Century. *Creativity Research Journal*, 26(3), 297–304.
- Lankford, E. L. (1992). *Aesthetics: Issues and Inquiry*. VA: Reston.
- Lark-Horovitz, B., Norton, J. (1960). Children's Art Abilities: The Interrelations and Factorial Structure of Ten Characteristics. *Child Development*, 31(3), 453–462.
- Lavrnja, I. (1996). *Poglavlja iz didaktike*. Rijeka: Pedagoški fakultet.
- Levin, B. (1983). *Enthusiasms*. London: Jonthan Cape.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. U R. J. Sternberg (ur.), *Thinking and Problem Solving* (pp.289–332). New York: Academic Press.
- Lowenfeld, V. Brittain, L. (1987). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield: Thomas.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Anđelković, S. (2011). Procenjivanje kreativnosti u nastavi likovne kulture. *Inovacije u nastavi*, 24(2), 19–28.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2003). Merenje kreativnosti dece pomoću testova. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35(35), 45–62.

- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36(36), 85–105.
- Marinković, S. (2010). *Profesionalni razvoj nastavnika i postignuća učenika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Maroroević, I. (1983). Muzejski predmet – izvor i nosilac informacija s osobitim aspektom na predmete u umjetničkim, povijesnim i antropološkim muzejima, *Informatologija Jugoslavica*, 15(3–4), 237–248.
- Maravić, M. (2014). Socijalne konstrukcije pojma dečje umetnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 385–398.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U B. Drandić (ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188–225). Zagreb: Znamen.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U I. Ivanšić (ur.), *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (str. 391–408). Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo, Školska knjiga.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mayer, M. M. (2005). A Postmodern Puzzle: Rewriting the Place of the Visitor in Art Museum Education. *Studies in Art Education*, 46(4), 356–368.
- McAdory, M. (1929). *The Construction and Validation of an Art Test*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Mendenhall, M., E. (1930). Review of the Construction and Validation of an Art Test. *Journal of Educational Psychology*, 21(8), 629–630.
- Meyer, L. (2005). The complete curriculum: Ensuring a place for the arts in America's school. *Arts Educations Policy Review*, 106(3), 35 – 39.
- Michael, J. A. (1991). Art education: Nurture or nature. *Art Education*, 44(4), 16–23.
- Milinković, Z. (1997). Struktuiranje estetičkog vaspitanja i estetskog obrazovanja u školi. *Nastava i vaspitanje*, 52(2–3), Beograd, 203–210.
- Milinković, Z. (2001). *Istorijsko-teorijske determinante planova i programa likovne kulture u sistemu školstva Srbije od 1946. do 1995. godine*, neobjavljena doktorska teza, Beograd: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2003). *Humanistički pristup vaspitno-obrazovnoj ulozi muzeja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

- Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja. U E. Kamenov (ur.), *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (str. 68–82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 41(2)
- Milutinović, J., Gajić, O., Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U B. Kulić, Đ. Randaco (ur.), *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (str. 119–265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Milutinović, J., Stefanov, A. (2012). *Potruga za blagom: dečji vodič kroz Galeriju Matice srpske*. Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Mittler, A., G. (1980). Learning to Look/Looking to Learn: A Proposed Approach to Art Appreciation at the Secondary School Level. *Art Education*, 33(3), 17–21.
- Mooney, R. (1963). A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent. In C. Taylor, F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: its recognition and development* (pp. 331–340). New York: Wiley.
- Munro, T. (1941). Powers of art appreciation and evaluation. In G. M. Whipple (Ed.), *The fortieth yearbook of the National Society for the Study of Education: Art in American life and education* (pp. 323–363). Bloomington, IL: Public School Publishing.
- Munro, T. (1956). *Art Education*. New York.
- Nerét, G. (2000). *Klimt*. Köln: Taschen GmbH. (na srpskom u izdanju IPS, 2002).
- Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* (2009): Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republika Srbija, preuzeto: 16. maja 2014, dostupno na <http://www.ceo.edu.rs/portal/>
- Ognjenović, P. (1997). *Psihološka teorija umetnosti*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Olsen, S. H. (1998). *Appreciation. Encyclopedia of aesthetics*. New York: Oxford.
- Osborne, H. (1970). *The art of appreciation*. London: Oxford University Press.
- Ozimec, S. (1987). *Odgoj kreativnosti: kako prepoznati i podsticati dječju kreativnost*. Varaždin: Opći savez društva „Naša djeca“.
- Panić, V. (1989). *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva*. Beograd: Naučna knjiga.
- Panić, V. (1997). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Panić, V. (1998). *Rečnik psihologije umetničkog stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 39(2), 103–116.
- Parsons, M., Johnston, M., Durham, R. (1978). Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses. *Journal of Aesthetic Education*, 12(1), 83–104.
- Pavlović, M. (2013). Likovno delo kao didaktički medij u nastavi likovne kulture. *Inovacije u nastavi*, 26(3), 94–103.
- Payne, M. (1990). *Teaching art appreciation in the nursery school - its relevance for 3 and 4 year olds*. *Early Child Development and Care*, 61: 1, 93-106. Retrieved on 16 April 2011 from: <http://dx.doi.org/10.1080/0300443900610112>
- Pedagoška enciklopedija*, 2 (1989). ur. Nikola Potkonjak i Petar Šimleša, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zagreb: GZH.
- Pijaže, Ž., B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piscitelli, B. (1988). Preschoolers and parents as artists and art appreciators. *Art Education*, 41(3), 48–55.
- Pivac, D., Ivelja, B. (2009). Likovno umjetničko djelo kao poticaj likovnog izražavanja učeničkih emocija. U I. Hicela (ur.), *Djeca i mladež u svijetu umjetnosti* (str. 93–106). Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Centar za interdisciplinarne studije – Studia Mediterranea i Hrvatski pedagoško-knjževni zbor, Ogranak Split.
- Pivac, D., Kušević, D. (2004). Mjesto i uloga likovne kulture u nastavnom planu nižih razreda osnovne škole. *Napredak*, 145(4), 462 – 475.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006) Službeni glasnik RS – *Prosvetni glasnik*, br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 7/2011 – dr. pravilnik, 1/2013 i 11/2014)
- Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prodanović, T., Ničković, R. (1980). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden, 179–190, stranica korišćena u januaru 2011. Preuzeto sa :[http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/reich\\_47.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_47.pdf)
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappa*, 42(7), 305–310.
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (The Robinson Report). National Commission on Creativity, Education and the Economy, UK Government.
- Roca, J. (1981). *Likovni odgoj u osnovnoj školi: priručnik za nastavnike likovnog odgoja i razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ružić, B. (1959). *Djeca crtaju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Savva, A. (2003). Young Pupils' Responses to Adult Works of Art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300–313.
- Savva, A. (2009). Young Children's Responses to Visual Images: Preferences, Functions and Origins. *3rd Global Conference*, Mansfield College, Oxford, pp. 1–12.
- Savva, A., Trimis, E. (2005). Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences, 6(13), In T. Barone (Ed.) *International Journal of Education & the Arts* (pp. 2–23). Editors: Arizona State University, U.S.A; Liora Bresler University of Illinois at Urbana–Champaign, U.S.A.
- Saebolt, B. O. (1997). Enhancing Critical Thinking Through Art Criticism an Objective Method. *Proceeding of the School of Visual Arts Eleventh Annual, National Conference on Liberal Arts and the Education of Artists*. New York, NY: School of Visual Arts. 146–149.
- Seabolt, B. O. (2001). Defining Art Appreciation. *Art Education*, 54(4), 44–49. Retrieved: Marth 10 2014, from ERIC.
- Sebastijaneli, M., Amorozo, M. (2008). Čitanje umetničkog dela putem čula: Iskustvo muzeja Dijaceze iz Palerma u muzejskoj edukaciji. U B. Kulić, Đ. Randaco (ur.). *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (str. 45 – 117). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Selaković, K. (2012a). Obrazovna uloga umetničkih muzeja. *Zbornik radova*, 15(14). Užice: Učiteljski fakultet, 243–254.
- Selaković, K. (2012b). Recepcija likovnog umetničkog dela kod dece mlađeg školskog uzrasta (teorijski aspekt), *Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa „Nastava i učenje – ciljevi, standardi, ishodi“*. Užice: Učiteljski fakultet, 663–676.

- Selaković, K., Milutinović, J. (2013). Umetnost kao iskustvo – koncepcija estetskog vaspitanja Džona Djujia. *Nastava i vaspitanje*, 62(2), 281–294.
- Simonton, D. K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychology*, 55, 151–158.
- Simpson, J. (1996). Constructivism and Connection Making in Art Education. *Art Education*, 49(1), Learning to Look/Looking at Learning, 53–59 Published by: National Art Education Association Stable URL Art Education: <http://www.jstor.org/stable/3193579>
- Smith, A. R. (1973). Teaching Aesthetic Criticism in the Schools. *Journal of Aesthetic Education*, 7(1), 38–49.
- Smith, A. R. (1993). Art and its place in the curriculum: Whats should you consider when requiring the study of the arts? *The School Administrator*, 50(5), 23–30.
- Stevanović, M. (1999). *Kreatologija – znanost o stvaralaštvu: vrtić – škola – fakultet*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik republike Srbije, Prosvetni glasnik*, 107.
- Subotić, I. (2005). Čemu muzeji danas. U K. Žilber (ur.), *Muzej i publika* (str. 6–32). Beograd: Narodni muzej, Clio.
- Sunhee, C. (2003). Adaptation of a picture-type creativity test for pre-school children. *Language Testing*, 20(2), 178–188.
- Šefer, J. (1998). Ograničenja pozitivističke paradigme i alternative u istraživanju obrazovanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 321 – 334.
- Šefer, J. (1999). Alternativa u istraživanju obrazovanja: orijentacija na process ponašanja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 181 – 194.
- Šefer, J. (2000a). Korišćenje igara za razvijanje kreativnosti učenika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 447–457.
- Šefer, J. (2000b). *Kreativnost dece: problem vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača u Vršcu.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šola, T. (2002). *Marketing u muzejima. Ili o vrlini ili kako je obznaniti*. Beograd: Clio.
- Šuica, N. (2003). *Milun Vidić, prostori postojanosti*. Beograd: ULUS; Karić fondacija.



- Štula, J. (2007). *Osobine ličnosti kao činioci uspešnosti učenika srednjih škola za darovite*, neobjavljen magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
- Tanay, E. R. (1989). *Likovna kultura u nižim razredima osnovne škole: priručnik za natavnika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tanay, E. R. (2001). Vizualna kultura – likovni odgoj i obrazovanje – stanje i smjernice za 21. stoljeće. U R. Ivančević i V. Turković (ur.), *Vizualna kultura i likovno obrazovanje* (str. 285–296). Zagreb: Hrvatsko vijeće međunarodnog društva za obrazovanje putem umjetnosti (InSEA).
- Taunton, M. (1984). Aesthetic responses of young children to the visual art: A review of the literature. *Journal of Aesthetic Education*, 16(3), 93–109.
- Task Force on Museum Education (1991). *Excellence and equity*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Taylor, A. I. (2009). An Emerging View of Creative Actions. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity* (pp. 297–325). Chicago: Aldine Pub. 305–309.
- Terhart, E. (2000). *Lehr-Lern-Methoden: eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- The National Committee for Standards in the Arts (1994). *National standards for arts education: What every young American should know and be able to do in the arts*. Reston, VA: Music Educators National Conference Publications.
- The Oxford English Dictionary* (1989). Oxford, UK: Clarendon Press. (2nd ed., Vol. 1)
- The Oxford English-Serbian Student's Dictionary* (2006). Oxford: University Press.
- Tomić, Z. (2003). *Komunikologija*. Beograd: Čigoja štampa.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2007). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Туник, Е., Е. (2003). Модифицированные креативные тесты Вильямса, Санкт-Петербург: Речь.
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP), *International Education Journal*, 2005, 6(2), 272–280.
- Uzelac, M. (2006). *Disipativna estetika*. Vršac: Viša škola za obrazovanje nastavnika.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: Moderna znanost*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečija psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

- Vilotijević, M. (1999). *Didaktika. Organizacija nastave*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: Changing the face of arts education*. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.
- Winsand, O. M. (1961). Art Appreciation in the Public Schools from 1930 to 1960. *Dissertation Abstracts International*, 22(06), 1900. (University Micro films No. AAT6 106021).
- Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnosti*. Zagreb: Lekenik-Ostvarenje d.o.o.
- Wolfe, G. (1987). Multi-cultural clientele in a mono-cultural resource. *Journal of Education in Museums*, 7, 20–22.
- World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisabon, 6–9 March 2006; Svetska konferencija o umjetničkom odgoju, Izgrađivanje stvaralačkih kapaciteta za 21. vek, Lisabon, 2006; Retrieved January 28, 2015 from the World Wide Web: dostupno na [http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice\\_UNESCO\\_o\\_umjetnickom\\_odgoju\\_06.pdf](http://www.hcdo.hr/wp-content/uploads/2009/09/Smjernice_UNESCO_o_umjetnickom_odgoju_06.pdf)
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy. In J. Flood, S. Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative visual arts* (pp. 845–860). New York: MacMillan Library Reference.
- Zeller, T. (1987). Museums and the Goals of Art Education. *Art Education*, 40(1), 50–55.
- Zimmerman, E. (1994). Current Research and Practice about Pre-Service Art Specialist Teacher Education. *Studies in art Education*, 35(2), 79–89.
- Zimmerman, E. (1996). *NAEA Research Agenda Briefing Papers*. National Art Education Association.
- Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture, *Creativity Art Education: A Personal Journey in Four Acts*, /on line/ Retrieved January 28, 2012 from the World Wide Web: dostupno na: [http://www.arteducators.org/research/lowenfeld\\_lecture\\_2010\\_enid\\_zimmerman.pdf](http://www.arteducators.org/research/lowenfeld_lecture_2010_enid_zimmerman.pdf)
- Zupančič, T. (2006). *Metoda likovnopedagoškega koncepta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zurovac, M. (2008). *Metodičko zasnivanje estetike*. Beograd: Dereta.



## **PRILOZI**

### **Prilog 1 – Sadržaj Nastavnog plana i okvirni program za treći razred osnovne škole**

Likovna kultura je obavezni nastavni programa u osnovnoj školi i odvija se sa jednim dvočasom u toku nedelje što na godišnjem nivou iznosi 72 časa.

#### *Sadržaj programa*

– **KORIŠĆENJE RAZNIH MATERIJALA ZA KOMPONOVANJE**  
(medijumi i prošireni medijumi)

Dorada i preoblikovanje započetih oblika.

Pojmovi: medijumi – prošireni medijumi.

– **KOMPOZICIJA I POKRET U KOMPOZICIJI**

Kompozicija linija, kompozicija boja, kompozicija oblika, kompozicija svetlina i senki, kompozicija raznih materijala u skladu sa proširenim medijumima.

Pojmovi: kompozicija.

– **ORNAMENTIKA**

Linearna ornamentika, površinska ornamentika, trodimenzionalna ornamentika.

Pojmovi: ornament.

– **PROSTOR (POVEZIVANJE RAZNIH OBLIKA U CELINU)**

Automatski način crtanja, subjektivno osećanje prostora, iluzija prostora, linije, površine, oblici i boje u prostoru, šaljivi prostor...

Pojmovi: prostor, iluzija prostora...

– **ODABIRANJE SLUČAJNO DIBIJENIH LIKOVNIH ODNOSA PO LIČNOM IZBORU UČENIKA**

Slika slučaj (izvođenje emotivno-afektivnih sadržaja prema uzrastu učenika).

Pojmovi: mašta.

– **PLAKAT, BILBORD, REKLAMA**

Vizuelne informacije, poruke, preporuke...

Pojmovi: vizuelna poruka.

– **LIKOVNE PORUKE KAO MOGUĆNOST SPORAZUMEVANJA**

Prepoznavanje karakteristika insekata, životinja, profesija kod ljudi...

Pojmovi: vizuelno sporazumevanje.

- LIKOVNA DELA I SPOMENICI KULTURE;
- DELA SAVREMENIH MEDIJUMA

Izbor dela i spomenika kulture je u skladu sa zahtevima celina programa i uzrasnim mogućnostima učenika.

## Prilog 2 - Test LV1 (AP test)

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

### 1. *Fleksibilnost (FX)*

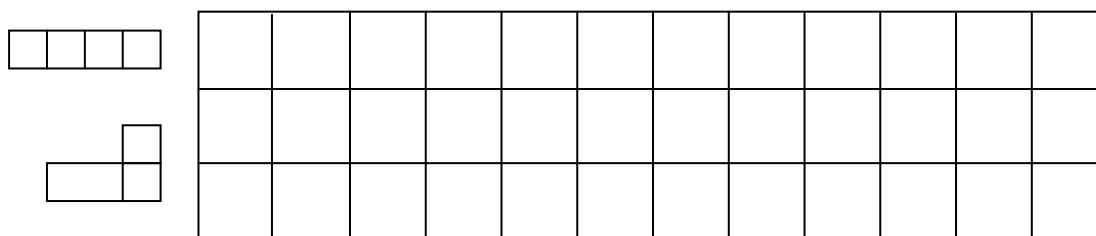
Nacrtaj četiri providne flaše različitog oblika, tako da stoje jedna iza druge! Svaka flaša treba da se jasno razlikuje jedna od druge.



2,5 minut

### 2. *Fluentnost (FLU)*

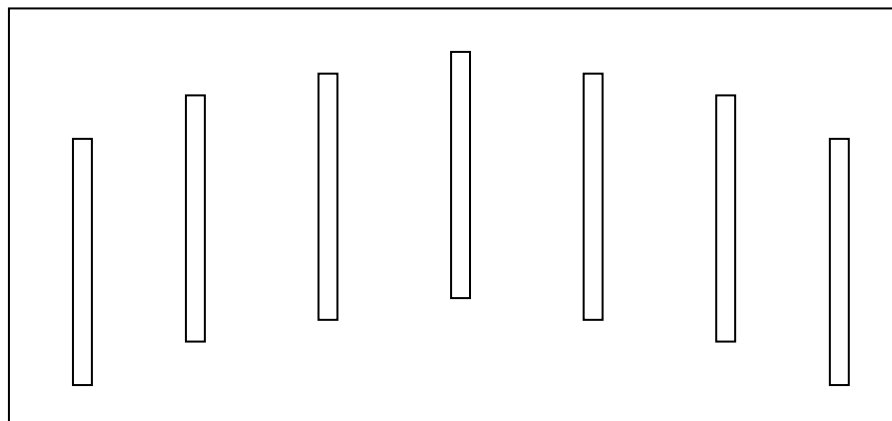
Data su četiri kvadrata jednake veličine. Razmesti ih na razne načine, ali tako da se uvek međusobno dodiruju, kao što je pokazano na ova dva primera. Nacrtaj što veći broj kombinacija!



3 minuta

### 3. Originalnost (OR)

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



2 minuta

### 4. Redefinicija (RE)

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

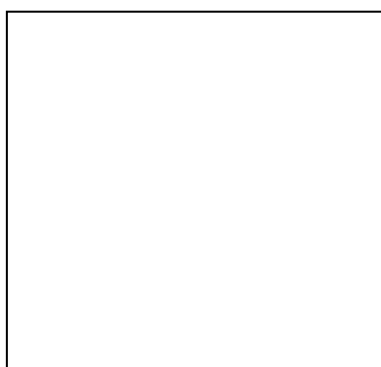
4 minuta

### 5. Osetljivost za likovni problem (OLP)

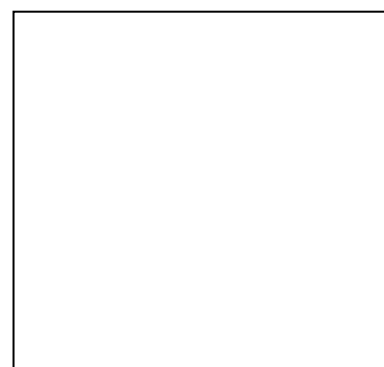
Nacrtaj tri crteža, koji podsećaju na sledeće:



razigrano



uzvišeno



umereno

3 minuta

## 6. Elaboracija (EL)

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

Za sva tri crteža imaš 12 minuta

Crtež 1.

Crtež 2.

Crtež 3.

7. Šta je glavni predmet na ovoj slici?

- a) Zid sa prozorom
- b) Vaza s cvećem
- c) Sto s predmetima na njemu

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim )

8. Koje su dve najčešće boje na slici?

- a) Crvena i plava
- b) Zelena i plava
- c) Oker i plava

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim )

9. Na kom delu slike su boje najjače?

- a) Na buketu
- b) Na stolu
- c) Na pozadini

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim)

10. Da li bi na slici nešto dodao (la)? Šta i na kom mestu?

a) Na tanjiru

b) Na stolu

c) Na buketu

d) Ništa ne bih dodao(la)

(Ako bi nešto dodala, napiši na liniji)

11. Šta je prvo privuklo tvoju pažnju na ovoj slici i zbog čega?

---

---

(Objasni jednom rečenicom )

12. Da li lepota i svežina cveća na slici izaziva više utisak kod tebe

a) Osećanje trenutne nabujalosti ( rasta) i svežine

b) Osećaj večnog trajanja

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim)

13. Kako bi se ti osećala (o) u sobi, kada bi bila (o) vaza s cvećem sa slike?

a) Tužan (a) i nesrećan(a)

b) Smiren(a) i zamišljen(a)

c) Veseo(la) i živahan(a), radostan

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim)

14. Koji su osnovni likovni izrazi u slikarstvu?

a) Boja i površina

b) Linija i oblik

c) Prostor i masa

(Zaokruži odgovor koji smatraš ispravnim)

HVALA NA SARADNJI!

	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Prilog 3 – Reprodukcija slike Pol Sezana „Plava vaza“



Pol Sezan (Paul Cézanne), Plava vaza, (ulje na platnu, 52x63 cm, Musee d'Orsay, Paris)

## Prilog 4 – Ključ za procenjivanje zadataka u testu Testu LV1

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

*Fleksibilnost:* različiti pristupi ka rešavanju likovnog problema (6 bodova)

Na crtežu se utvrđuje i posmatra kako je učenik nacrtao četiri flaše. Kod tog zadatka najviše se vrednuju različiti oblici, veličina, smerovi, obrisi flaša, njihovo preplitanje (preplitanje oblika) i ukrštanje obrisnih (konturnih) linija na što više različitih načina. Ti preseci stvaraju nove, različite oblike. Ocenjuje se takođe i osetljivost likovnog zapisa, tj. senzibilitet (karakter) linije.

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

- 6 bodova Nacrtane su četiri flaše, svaka je drugačijeg oblika i veličine, i jasno se razlikuju jedna od druge; linije određenih flaša se ukrštaju i prepliću na različite načine, po smeru i po visini, a na presecima linija nastaju različiti oblici; linija je senzibilna (karakter linija).
- 5 bodova Nacrtane su četiri flaše od kojih su bar tri flaše različitog oblika, uglavnom se jasno uočava kako flaše izgledaju; linije se različito ukrštaju i na različitim mestima, oblici su delimično slični, linija je manje senzibilna, osetljiva.
- 4 boda Nacrtane su četiri flaše, oblici su uobičajeni, na primer, vinske flaše i ne razlikuju se između sebe, na primer, po veličini, širini, obliku; preseci i linije koje se ukrštaju su uglavnom slični, a takođe i oblici koji su prilikom tog ukrštanja nastali; linija je još uvek senzibilna. Preseci su još uvek slični, što znači da imitiraju oblik flaše.
- 3 boda Nacrtane su četiri flaše i njihovi obrisi se ne razlikuju dovoljno, linije se ne ukrštaju i nema mnogo nacrtanih preseka; linija nije previše osetljiva, flaše su slične jedna drugoj, kao i oblici koji su slični jedan drugom i kreću se u istom pravcu.
- 2 boda Nacrtane su četiri flaše uobičajenih oblika, ali nespretno; neke flaše nemaju presek, zbog toga se linije ne ukrštaju ili se samo dodiruju, malo je različitih oblika i linije nisu senzibilne.
- 1 bod Nacrtane su četiri flaše uobičajenog izgleda, uglavnom se ne preklapaju i ne vidi se da su flaše providne (tipičan model: jedna flaša nacrtana je jedna za drugom, ponavljanjem istog oblika koji se umanjuje), nema



preseka i ukrštanja linija, tj. veoma ih je malo pa zbog toga nema novih dobijenih oblika; linija je bez karaktera, senzibilnosti i osetljivosti.

0 bodova Nisu nacrtane četiri flaše, nisu nacrtane jedna iza druge, znači nema preseka (nacrtana jedna uz drugu ili druga delimično pokriva), linija je „tvrda“ i hladna, nema karakter.

Napomena: Navedene kategorije mogu imati takođe različite nivoe kod kojih se ocenjuje celina. Ocenjuje se celina rada a ne svaka kategorija posebno umanjena u istoj razmeri (Prilog 5 - Skica i model za procenjivanje fleksibilnosti )

2. Zadatak (pitanje): Data su četiri kvadrata jednake veličine. Razmesti ih na razne načine, ali tako da se uvek međusobno dodiruju. Nacrtaj što veći broj kombinacija!  
*Fluentnost*: bogatstvo ideja, rešenja (6 bodova)

Ocenjuje se broj kombinacija, ali samo onih kombinacija koje su nove i različite u odnosu jedne prema drugoj. Uzeta je u obzir skala za procenjivanje, koja traži od učenika da nacrtaju svoja rešenja u već unapred pripremljenu mrežu, tako da su ograničene mogućnosti većeg broja kombinacija i rešenja.

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

6 bodova	šest i više kombinacija
5 bodova	pet različitih kombinacija
4 bodova	četiri različite kombinacije
3 bodova	tri različite kombinacije
2 bodova	dve različite kombinacije
1 bodova	jedna kombinacija
0 bodova	bez crteža (učenik nije nacrtao ništa)

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

*Originalnost*: Prati se kako je učenik povezao konopcem vrhove štapova i da li je u tom zadatku bio jedinstven, neponovljiv, originalan (6 bodova)

Maksimalna dužina konopca je onda kada počne na desnom štapu i kreće se kružno, vrhovima štapova do zadnjeg levog štapa koji se onda poveže sa prvim desnim

štapom i onda putuje cik cak, znači levo desno do štapa u sredini. Najslabije rešenje je kada konopac jednostavno poveže vrhove štapova od jedne strane prema drugoj, a greška kada se konopci ukrštaju ili dupliraju.

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

- |          |  |
|----------|--|
| 6 bodova | Najoriginalnije rešenje, koje je i najoptimalnije je da konopac prvo povezuje sve vrhove štapova, a da se potom kreće cik-cak linijom, prihvataju se i slične kombinacije. |
| 5 bodova | Konopac se proteže okolo i delimično cik-cak, ali ne koristi mogućnost najveće dužine i ima grešku sa ukrštanjem konopca.  |
| 4 boda   | Konopac se proteže okolo i delimično cik-cak, ali ne koristi mogućnost najveće dužine i ima grešku sa ukrštanjem konopca.  |
| 3 boda   | Konopac se proteže samo cik-cak ili samo po rubu štapova i ima najmanje dve cik-cak linije.  |
| 2 boda   | Konopac se proteže samo cik-cak, ali samo po rubu, sa najmanje dve cik cak linije i sa jednom ili dve greške.  |
| 1 bod    | Konopac se proteže samo po rubu štapova (konopac je mnogo puta spušten).   |
| 0 bodova | Sve je nepotpuno i nespretno.  |

Napomena: I kod ovog testa treba uvažavati kombinaciju dužine konopca i moguće greške u povezivanju (Prilog 6 – Skica i model procenjivanja originalnosti)

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

*Redefinicija:* poznato promeniti u nešto novo, neobično (6 bodova)

Puževa kućica u obliku spirale vodi ka mnogim realnim konstruktivnim i fantastičnim oblicima: stepenište, svrdlo, elisa, vizantijske kupole (crkve u Moskvi, Carigradu, Veneciji) liftovi, a u prirodi latice cvetova, listiovi, delovi životinja (surla slona, jezik kod kameleona, receptori kod insekata), u sportu piruete na ledu, od predmeta mašina za mlevenje mesa, oraha, rotiranje svakog predmeta (čigra), sunđer za sudove, moguće kuće budućnosti (umetnik Hundertwasser i njegove kuće), putovanje kroz zemlju, fantazija itd. Što se više rešenje udaljava, a pored toga još uvek podseća na puža, rešenje je bolje, direktno crtanje puža daje 0 bodova.

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

- 6 bodova najbolje redefinisani oblici (tri i više rešenja)
- 5 bodova oblici su redefinisani (dva i više rešenja)
- 4 bodova oblici su redefinisani, ali su rešenja delimično redefinisana
- 3 boda oblici su delimično redefinisani, ali su rešenja slabo redefinisanih
- 2 boda malo je redefinisanih oblika
- 1 bod crtež je skoro sličan pužu, s manjim dodacima, asocijacija na puža postoji, ali sa manjim dodacima (npr. kuća)
- 0 bodova savršen puž (bez promena) ili je crtež neartikulisan i nespretan (ne proizilazi iz puža)

5. Zadatak (pitanje): Nacrtaj tri crteža, koji podsećaju na sledeće: razigrano, uzvišeno, umereno.

*Osetljivost za probleme:* likovna osetljivost za rešavanje problema postavljenog na verbalni način (6 bodova)

Primedba: Pitanje je postavljeno tako da zahteva aktivno crtanje što je prouzrokovalo poteškoće kod definisanje vrednosne skale, jer je teško predvideti šta će sve deca nacrtati, na primer, za uzvišeno ili umereno

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

- 6 bodova sva tri crteža odgovaraju ideji datih pojmova
- 5 bodova sva tri crteža odgovaraju ideji datih pojmova, ali su neke ilustrativne, direktne (na primer: za uzvišeno nacrtani su oblaci, sunce i zraci, za razigrano leptira i sl.)
- 4 bodova sva tri crteža delimično zadovoljavaju, pretežno su prikazi konkretni, koji su navedeni u primerima
- 3 boda dva crteža zadovoljavaju postavljenom zahtevu, a treći ne
- 2 boda dva crteža samo delimično zadovoljavaju zahtevu, treći ne
- 1 bod samo jedan crtež zadovoljava postavljenom zahtevu
- 0 bodova ni jedan crtež ne zadovoljava postavljenom zahtevu

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

*Elaboracija:* Varijante pripreme likovnog rešenja i kompozicija (6 bodova)

Ukoliko je voditelj prilikom testiranja učenika dobro objasnio smisao pitanja upotrebiće se navedeni kriterijum, a ako posle pregledanja testova rezultati ukažu na to da

deca nisu razumela pitanje, potrebno je potražiti dodatni kriterijum za procenjivanje ovog pitanja. Smisao pitanja je da se vidi kako deca mogu iste elemente (dve ljudske figure i tri predmeta) duhovito i raznovrsno da rasporede, tj. komponuju tako da se na prvom crtežu dobije likovno uravnotežena struktura, na drugom sadržajno tematski smisao svake slike i da kod sva tri crteža postoji povezanost naslova i likovnog prikaza. Pod tim kriterijumima, koji se mogu dalje razgraditi. Na primer, kompozicija znači ravnoteža, uravnoteženost, ali znači i postojanje različitih varijanti skladne kompozicije: simetrična, zlatni rez, harmonijski komplementarna, ritam, dominantna itd. i unutar toga može da postoje stepeni veće ili manje skladnosti.

Ovaj zadatak se ocenjuje (boduje) na sledeći način:

- |          |  |
|----------|--|
| 6 bodova | (a) na svim likovnim rešenjima se nalaze traženi elementi                                |
|          | (b) svaki crtež je kompozicijski uravnotežen   |
|          | (c) svi crteži su različiti  |
|          | (d) sva tri crteža poseduju povezanost prikazanog sa naslovom                            |
|          | (e) sva tri crteža imaju istu poruku (priču)   |
| 5 bodova | isto kao i u prethodnom rešenju, ali nedostaje veza crteža s istom porukom               |
| 4 boda   | postoje četiri gore navedena elementa, međutim nepotpuno, ima tri od navedenih elemenata |
| 3 boda   | sva rešenja su nepotpuna, ima samo dva od navedenih elemenata                            |
| 2 boda   | neodređen koncept, kompozicija nedovršena  |
| 1 bod    | figure i predmeti nisu raspoređeni u sva tri crteža (nepotpune figure)                   |
| 0 bodova | neuravnotežena ideja i likovna struktura.  |

#### 7. pitanje

- |             |                           |          |
|-------------|---------------------------|----------|
| (0 –3 boda) | Zid sa prozorom           | 0 bodova |
|             | Vaza s ružama             | 3 boda   |
|             | Sto s predmetima na njemu | 1 bod    |

#### 8. pitanje

- |             |                |          |
|-------------|----------------|----------|
| (0 –2 boda) | Crvena i plava | 0 bodova |
|             | Zelena i plava | 1 bod    |
|             | Oker i plava   | 2 boda   |

9. pitanje

(0 –4 boda)	na buketu	4 boda
	na stolu	1 bod
	na pozadini	0 bodova

10. pitanje

(0 –4 boda)	ništa ne bi dodala	4 boda
-------------	--------------------	--------

Ostali bodovi se raspoređuju u pogled količine dodavanja, više dodavanja – manje bodova.

11. pitanje

(0–4 boda)	optimalan odgovor: „Centar vaze, jer su boje najjače“	4 boda
------------	---	--------

Ostali odgovori boduju se od 3 do 0 boda u pogledu na vrstu odgovora.

12. pitanje

(0 –3 boda)	osećaj trenutnog rasta (nabujalosti) i svežine	0 boda
	osećaj večnog trajanja	3 boda

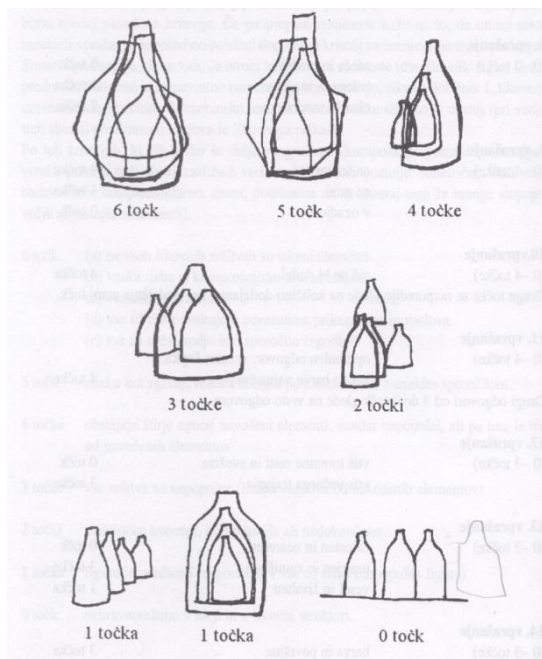
13. pitanje

(0 –3 boda)	tužan i nesrećan	0 boda
	Smireni zamišljen	3 boda
	Veseo i živahan	1 bod

14. pitanje

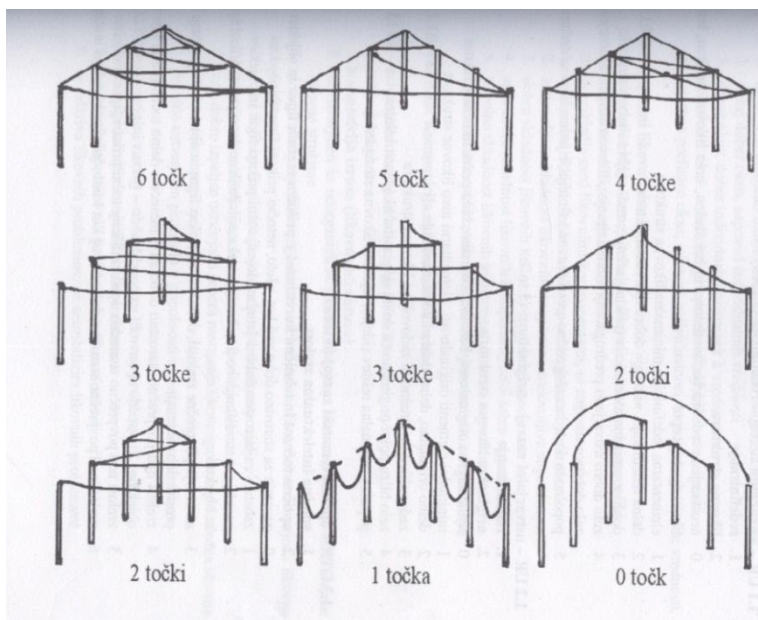
(0 –3 boda)	boja i površina	3 boda
	linija i oblik	0 boda
	prostor i masa	0 boda

Prilog 5 – Skica i model za procenjivanje fleksibilnosti (0-6 bodova), Test LV1.



Izvor: M. Duh, 2004: 230

Prilog 6 – Skica i model za procenjivanje originalno



Izvor: M. Duh, 2004: 231

## Prilog 7 – Ključ za procenjivanje zadataka u Testu LV2

1. Likovni zadatak: *Najomiljenija tema* (Ponovi svoj likovni rad za koji misliš da ti je najbolje uspeo, šta voliš najviše da crtaš).

### 1.1 KR – kreativni razvoj – *redefinicija* (5 bodova)

1. redefinisanje

2. likovna struktura

0 neostvorena redefinicija, monotono i bez duha; bez likovne strukture, bez likovnog koncepta

1 elementarna, osnovna redefinicija, minimalna likovna struktura

2 delimična redefinicija, „skoro“ dobra likovna struktura

3 dobro uravnotežena redefinicija (preinačenje, menjanje), zadovoljavajuća likovna struktura

4 veoma dobro ostvareno preinačenje, promena (redefinisanje), likovna struktura ostvorena veoma dobro

5 potpuno i dosledno, alegorijski shvaćena i ostvorena redefinicija, likovna struktura izuzetna.

### 1.2 KR – kreativni razvoj – *originalnost* (5 bodova)

1. redefinisanje

2. originalna likovna struktura

0 neostvorena originalnost, banalno, kopirano, bez prave likovne strukture

1 minimalni elementi originalnosti, elementarni nivo likovne strukture

2 delimično originalno, delimično dobra likovna struktura

3 zadovoljavajuće originalno i zadovoljavajuća likovna struktura

4 vrlo blizu potpunoj originalnosti, prilično (dosta) originalna likovna struktura

5 u potpunosti originalno rešenje (ideja), izuzetna likovna struktura.

### 1.3 OTR – *optičko tematski razvoj* (6 bodova)

1. opšta intelektualna zrelost

2. vizelna tačnost i tehnična korektnost u prikazivanju realnih figura i predmeta

0 zaostaje za uzrastom više od jedne godine, netačni prikazi figure i predmeta

- 1 zaostaje za uzrastom jednu godinu, nedovoljno tačni prikazi figure i predmeta
- 2 zaostaje za uzrastom 6 meseci, u nekim delovima prikaz figure i predmeta nije dovoljno precizan
- 3 na nivou prosečne zrelosti, delimično tačan prikaz figura i predmeta, bez pokreta i prostornih dimenzija (veličina)
- 4 zrelost iznad uzrasta od 6 meseci, delimično tačan prikaz figure i predmeta
- 5 zrelost iznad uzrasta od 1 godine, tačan prikaz figure i predmeta
- 6 natprosečna starosna zrelost, veća od godinu dana, tačan prikaz figure i predmeta

#### 1.4 NLU – *nivo likovnog ukusa* (5 bodova)

1. usvojena likovna senzibilnost (osetljivost)
  2. individualni doprinos likovnim vrednostima
- 0 bez ukusa, kič, bez individualne vrednosti
  - 1 minimalni elementi ukusa, minimalna likovna osetljivost ispitanika
  - 2 dosta dobar ukus, predviđa individualne vrednosti
  - 3 dobar ukus, dobar individualni doprinos vrednosti
  - 4 vrlo dobar ukus, vrlo dobar doprinos individualne osetljivosti
  - 5 izuzetno prefinjen ukus, izuzetna individualnost, što doprinosi likovnoj vrednosti.

#### 1.5 OLN – *opšti likovni nivo* (6 bodova)

1. skladnost ideje (teme), tehnike, likovne strukture i poruke
  2. sugestivnost likovnog izraza
- 0 bez sklada i harmonije likovnih komponenti, nesugestivno, nema sugestivnosti
  - 1 minimalna skladnost likovnih komponenti, delimična sugestivnost
  - 2 zadovoljiva skladnost likovnih komponenti, zadovoljiva sugestivnost
  - 3 dobra skladnost (sklad) likovnih komponent, dobra sugestivnost
  - 4 vrlo dobra skladnost likovnih komponenti, vrlo dobra sugestivnost
  - 5 poptpuna skladnost likovnih komponenti, izrazita sugestivnost
  - 6 izuzetna skladnost likovnih komponenti, izuzetna, snažna sugestivnost



## 2. Likovni zadatak: *Kompozicija skladnih boja i oblika*

### 2.1 KR – kreativni razvoj – *elaboracija* (5 bodova)

1. kreativni proces
  2. kompozicija izraza (likovna struktura); kompozicija
- 0 neostvaren i neorganizovan proces nastajanja likovnog izraza, bez organizovane likovne strukture
- 1 elementarni vid procesa nastajanja likovnog izraza, delimično ostvarena kreativna likovna struktura
- 2 dovoljan („skoro“ dobar) proces nastajanja, kompozicija ispod proseka
- 3 dobar proces nastajanja, zadovoljavajuća kompozicija (likovna struktura)
- 4 vrlo dobro ostvaren kreativni proces nastajanja likovnog izraza, dosledna likovna struktura (kompozicija)
- 5 izvanredan (izuzetan) kreativni proces i u potpunosti ostvarena kompozicija.

### 2.2 KR – kreativni razvoj – *osetljivost za likovne probleme* (5 bodova)

1. opažanje i otkrivanje likovnih problema
  2. sensibilizacija (osetljivost za umetnički problem) umetničkih problema u umetničkom pravcu
- 0 ne otkriva umetničke probleme, ne oseća likovne probleme
- 1 minimalna naznaka otkrivanja likovnih problema, minimalan proces osetljivosti
- 2 delimično otkrivanje likovnih problema, i njihovo delimično senzibiliziranje u likovni izraz
- 3 dobro otkrivanje likovnih problema, njihovo dobro senzibiliziranje
- 4 vrlo dobro otkrivanje likovnih problema i njihovo vrlo dobro senzibiliziranje (osetljivost) u likovnom izrazu
- 5 izuzetno i potpuno otkrivanje likovnih problema, njihovo senzibiliziranje u likovnom izrazu.

### 2.3 OBR – *oblikovni razvoj* (6 bodova)

1. bogatstvo likovnog jezika
  2. skladnost likovnih elementa
- 0 skroman likovni jezik, neskladnost likovnih elemenat
- 1 minimalna upotreba likovnih elementa, minimalna skladnost

- 2 dosta dobro upotrebljen likovni jezik, delimično kreativna jednostavna skladnost
- 3 dobro upotrebljeni i izabrani likovni elementi, dobra skladnost
- 4 bogat likovni jezik, vrlo dobra skladnost
- 5 vrlo bogat likovni jezik i bogata skladnost
- 6 izuzetno dobro izabrani i bogati likovni elementi i izuzetno dobra kreativna skladnost.

#### 2.4 NLU – nivo likovnog ukusa (5 bodova)

1. usvojena likovna senzibilnost, osetljivost
2. individualna poruka ka likovnim vrednostim
- 0 bez ukusa, kič, bez individualne vrednosti
- 1 minimalni elementi ukusa, minimalna likovna senzibilnost ispitanika
- 2 dosta dobar ukus, predviđa individualne vrednosti
- 3 dobar ukus, dobar individualni doprinos vrednosti
- 4 vrlo dobar ukus, vrlo dobar doprinos individualne senzibilnosti
- 5 izuzetno prefinjen ukus, izuzetna individualnost, što doprinosi likovnoj vrednosti.

#### 2.5 OI-LT – oblikovno iskustvo i likovna tehnika (5 bodova)

1. nivo likovnog iskustva
2. adekvatno upotrebljena tehnika
- 0 bez likovnog iskustva i tehnične spretnosti
- 1 elementarno likovno iskustvo i minimalno adekvatno uporabljena likovna tehnika
- 2 delimično dobro likovno iskustvo i vrlo dobra likovna tehnika
- 3 dobro likovno iskustvo i dobra tehnika
- 4 vrlo dobro likovno iskustvo i vrlo dobra tehnika
- 5 zrelo i potpuno likovno iskustvo i izuzetna i adekvatna upotreba likovne tehnike.

#### 2.6 OLN – opšti likovni nivo (6 bodova)

1. skladnost ideje (teme), tehnike, likovne strukture i poruke
2. sugestivnost likovnega izraza

- 0 bez sklada i harmonije likovnih komponenti, nesugestivno, nema sugestivnosti
- 1 minimalna skladnost likovnih komponenti, delimična sugestivnost
- 2 dobra skladnost likovnih komponent, dobra sugestivnost
- 3 zadovoljiva skladnost likovnih komponenti, zadovoljiva sugestivnost
- 4 vrlo dobra skladnost likovnih komponenti, vrlo dobra sugestivnost
- 5 pooptpuna skladnost likovnih komponenti, izrazita sugestivnost
- 6 izuzetna skladnost likovnih komponenti, izuzetna, snažna sugestivnost

### 3. Likovni zadatak: *Malo sićušno biće koje posmatra unutrašnjost starog debla*

#### 3.1 KR – kreativni razvoj – *fleksibilnost* (5 bodova)

- 1. fleksibilno mišljenje
- 2. fleksibilna realizacija izraza
- 0 odsustvo fleksibilnog mišljenja, mehaničko izvođenje
- 1 minimalna prisutnost fleksibilnog mišljenja, minimalno fleksibilno izvođenje
- 2 delimično prisustvo fleksibilnog mišljenja i fleksibilnog izvođenja
- 3 zadovoljavajuće ispoljavanje fleksibilnog mišljenja i fleksibilnog izvođenja
- 4 veoma dobro fleksibilno mišljenje i fleksibilno izvođenje
- 5 izrazito ispoljavanje fleksibilnog mišljenja i izvođenja.

#### 3.2 KR – kreativni razvoj – *fluentnost* (5 bodova)

- 1. bogatstvo likovnih ideja
- 2. bogastvo tehničkog rešenja
- 0 bez likovne ideje, bez senzibilnosti u tehnični realizaciji
- 1 minimalne likovne ideje, elementarni nivo tehničkog izvođenja, monotonost pokreat i poteza
- 2 delimično prisustvo likovne ideje, delimična raznovrsnost tehničkih postupaka
- 3 prosečan nivo likovnih ideja; prosečna tehnička raznovrsnost
- 4 veoma bogate i raznovrsne likovne ideje, bogata i raznovrsna tehnička realizacija, izvođenje
- 5 izuzetno bogate i raznovrsne likovne ideje; izuzetno raznovrsni tehnički postupci.

### 3.3 OTR – optičko tematski razvoj (6 bodova)

1. opšta intelektualna zrelost,
  2. vizelna tačnost i tehnična korektnost u prikazivanju realnih figura i Predmeta
- 0 zaostaje za uzrastom više od jedne godine, netačni prikazi figure i predmeta
  - 1 zaostaje za uzrastom jednu godinu, nedovoljno tačni prikazi figure i predmeta
  - 2 zaostaje za uzrastom 6 meseci, u nekim delovima nije dovoljno precizan prikaz figure i predmeta
  - 3 na nivou prosečne zrelosti, delimično tačan prikaz figura i predmeta, bez pokreta i prostornih dimenzija (veličina)
  - 4 zrelost iznad uzrasta od 6 meseci, delimično tačan prikaz figure i predmeta
  - 5 zrelost iznad uzrasta od 1 godine, tačan prikaz figure i predmeta
  - 6 natprosečna starosna zrelost, veća od godinu dana, tačan prikaz figure i predmeta. (zrelost iznad uzrasta za više od 1 godine).

### 3.4 IN – individualnost kao ishodište likovnih vrednosti (individualno odstupanje od standarda) (5 bodova)

1. izrazita i prepoznatljiva individualnost
  2. individualni rukopis
- 0 bez individualnosti, bez individualnih oznaka, bez vrednosti individualnog rukopisa
  - 1 jedva prepoznatljiva individualnost; minimalna izražajna vrednost zbog individualnog rukopisa
  - 2 prepoznatljiva prosečna individualnost; delimični kvalitet izraza zbog individualnog rukopisa
  - 3 dobro izražena individualnost i individualni rukopis
  - 4 veoma dobro izražena individualnost; snažni postupci, koji doprinose vrednosti likovnog izraza
  - 5 izrazita individualnost i izražajna vrednost individualnog rukopisa.

### 3.5 OI-LT – oblikovno iskustvo i likovna tehnika (5 bodova)

1. nivo likovnog iskustva

2. adekvatno upotrebljena tehnika

0 bez likovnog iskustva i tehnične spretnosti

1 elementarno likovno iskustvo i minimalno adekvatno uporabljena likovna tehnika

2 delimično dobro likovno iskustvo i vrlo dobra likovna tehnika

3 dobro likovno iskustvo i dobra tehnika

4 vrlo dobro likovno iskustvo i vrlo dobra tehnika

5 zrelo i potpuno likovno iskustvo i izuzetna i adekvatna upotreba likovne tehnike.

4. Likovni zadatak: *Mirisna svetlost visina očarana je raspevanim šumom radosne vode*

#### 4.1 KR – kreativni razvoj – originalnost (5 bodova)

1. originalna ideja

2. originalna likovna struktura

0 neostvarena originalnost, banalno, kopirano, bez prave likovne strukture

1 minimalni elementi originalnosti, elementarni nivo likovne strukture

2 delimično originalno, delimično dobra likovna struktura

3 zadovoljavajuće originalno i zadovoljavajuća likovna struktura

4 vrlo blizu potpunoj originalnosti, prilično (dosta) originalna likovna struktura

5 u potpunosti originalno rešenje (ideja), izuzetna likovna struktura.

#### 4.2 KR – kreativni razvoj – osetljivost za likovne probleme (5 bodova)

1. opažanje i otkrivanje likovnih problema

2. senzibiliziranje (osetljivost) likovnih problema u likovnom pravcu

0 ne otkriva umetničke probleme, ne oseća likovne probleme

1 minimalna naznaka otkrivanja likovnih problema, minimalan proces osetljivosti

2 delimično otkrivanje likovnih problema, i njihovo delimično senzibiliziranje u likovni izraz

3 dobro otkrivanje likovnih problema, njihovo dobro senzibiliziranje

4 vrlo dobro otkrivanje likovnih problema i osetljivosti u likovnom izrazu

5 izuzetno i potpuno otkrivanje likovnih problema, njihovo senzibiliziranje u likovnom izrazu.

#### 4.3 KR – kreativni razvoj – *fleksibilnost* (5 bodova)

1. fleksibilno mišljenje
2. fleksibilna realizacija izraza
- 0 odsustvo fleksibilnog mišljenja, mehaničko izvođenje
- 1 minimalna prisutnost fleksibilnog mišljenja, minimalno fleksibilno izvođenje
- 2 delimično prisustvo fleksibilnog mišljenja i fleksibilnog izvođenja
- 3 zadovoljavajuće ispoljavanje fleksibilnog mišljenja i fleksibilnog izvođenja
- 4 veoma dobro fleksibilno mišljenje i fleksibilno izvođenje
- 5 izrazito ispoljavanje fleksibilnog mišljenja i izvođenja.

#### 4.4 OBR – *oblikovni razvoj* (6 bodova)

1. bogatstvo likovnog jezika
2. skladnost likovnih elementa
- 0 skroman likovni jezik, neskladnost likovnih elemenat
- 1 minimalna upotreba likovnih elementa, minimalna skladnost
- 2 delimično dobro upotrebljen likovni jezik, delimično kreativna skadnost
- 3 dobro upotrebljeni i izabrani likovni elementi, dobra skladnost
- 4 bogat likovni jezik, vrlo dobra skladnost
- 5 vrlo bogat likovni jezik i bogata skladnost
- 6 izuzetno dobro izabrani i bogati upotrebljni likovni elementi i izuzetno dobra kreativna skladnost.

#### 4.5 IN – *individualnost* kao ishodište likovnih vrednosti (individualno odstupanje od standarda) (5 bodova)

1. izrazita i prepoznatljiva individualnost
2. individualni rukopis
- 0 bez individualnosti, bez individualnih oznaka, bez vrednosti individualnog rukopisa
- 1 jedva prepoznatljiva individualnost; minimalna izražajna vrednost zbog individualnog rukopisa
- 2 prepoznatljiva prosečna individualnost; delimični kvalitet izraza zbog individualnog rukopisa

- 3 dobro izražena individualnost i individualni rukopis
- 4 veoma dobro izražena individualnost; snažni postupci, koji doprinose vrednosti likovnog izraza
- 5 izrazita individualnost i izražajna vrednost individualnog rukopisa.

Prilog 8 - List za komisijsko procenjivanje testa LV2

LV 2		INICIJALNI TEST						Datum:					
Četiri crteža		Ocenjivač:											
Ime i prezime	Likovni rad	KREATIVNOST						OTR	OBR	NLU	OI-LT	IN	OLN
		RE	OR	EL	OLP	FLE	FLU						
1	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
2	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
3	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
4	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
5	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
6	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
7	1			X	X	X	X		X		X	X	
	2	X	X			X	X	X				X	
	3	X	X	X	X				X	X			X
	4	X		X			X	X		X	X		X
	Zbir												
	Zbir												
Zbir													



Prilog 9 – Originalni list za komisijsko procenjivanje testa LV2

MATJAŽ DUH: DIDAKTIČNI VIDIKI VREDNOTENJA PRI LIKOVNI VZGOJI V OSNOVNI ŠOLI

Priloga 4 Priloga 4. u.  
 EKSPERIMENTALNA - PP. III S. Muzena Nasut

U II.

**LV 2** INICIJALNI TEST  
 Procenjivač: *Havtama, Kmic, Crabekun* Datum: \_\_\_\_\_

ime prezime	likovni rad	KREATIVNOST						OTR	OBR	NLO	OI-LT	IN	SLN
		RE	OR	EL	OLP	FLE	FLU						
1.	①	222	112	X	X	X	X	333	X	222	X	X	122
	2	X	X	444	555	X	X	X	556	544	555	X	555
	③	X	X	X	X	433	433	433	X	X	434	433	X
	4	X	233	X	234	133	X	X	244	X	X	133	X
	zbir	6	12	12	24	17	10	19	26	19	26	17	20
2.	1	0.1.1	0.1.1	X	X	X	X	0.1.2	X	1.1.2	X	X	1.1.1
	2	X	X	332	332	X	X	X	333	233	233	X	333
	3	X	X	X	X	433	434	433	X	X	434	433	X
	4	X	022	X	122	122	X	X	122	X	X	122	X
	zbir	2	6	8	13	15	11	13	14	12	19	15	12
3.	①	1.1.2	0.1.2	X	X	X	X	2.3.3	X	1.2.2	X	X	1.2.3
	2	X	X	222	322	X	X	X	222	222	232	X	233
	③	X	X	X	X	433	433	433	X	X	533	433	X
	4	X	133	X	133	133	X	X	122	X	X	122	X
	zbir	4	10	6	14	23	10		11	11	18	15	14
4.	1	2.2.3	2.3.3	X	X	X	X	2.3.3	X	2.2.3	X	X	2.2.3
	2	X	X	233	333	X	X	X	233	233	233	X	233
	③	X	X	X	X	211	201	221	X	X	111	101	X
	4	X	122	X	222	122	X	X	233	X	X	232	X
	zbir	7	13	8	15	9	3	13	16	15	11	10	15
5.	1	1.2.3	2.2.2	X	X	X	X	3.3.3	X	2.2.2	X	X	3.2.2
	2	X	X	534	533	X	X	X	433	533	444	X	544
	③	X	X	X	X	433	344	333	X	X	233	334	X
	4	X	233	X	233	233	X	X	230	X	X	133	X
	skupaj	6	14	12	19	18	11	18	15	17	20	17	20
G.	1	2.2.2	2.2.2	X	X	X	X	3.3.3	X	2.2.3	X	X	3.3.3
	2	X	X	444	544	X	X	X	543	533	344	X	444
	③	X	X	X	X	444	334	443	X	X	323	333	X
	4	X	122	X	223	223	X	X	223	X	X	123	X
	zbir	6	11	16	20	19	10	20	19	18	19	15	21
7.	1	1.1.1	1.1.1	X	X	X	X	2.2.2	X	1.1.1	X	X	1.1.1
	2	X	X	111	011	X	X	X	011	011	011	X	011
	③	X	X	X	X	322	211	122	X	X	112	223	X
	4	X	000	X	100	000	X	X	100	X	X	000	X
	zbir	3	4	3	3	7	4	11	3	5	6	7	5
zbir													

Prilog 10 – Originalni list za komisijsko procenjivanje testa LV2

MATJAŽ DUH: DIDAKTIČNI VIDIKI VREDNOTENJA PRI LIKOVNI VZGOJI V OSNOVNI ŠOLI

Priloga 4

duh

EK. 1115. Alpha owl. Meyer

LV 2		FINALNI TEST											
Četiri crteža		Procenjivač: <i>Hartman J. Crabeur</i>											
		Datum:											
ime prezime	likovni rad	KREATIVNOST						OTR 5/6	OBR	NLO	OI-LT	IN	SLN
		RE	OR	EL	OLP	FLE	FLU						
1.	1	455	355	X	X	X	X	565	X	354	X	X	556
	2	X	X	555	455	X	X	X	665	555	555	X	565
	3	X	X	X	X	433	443	443	X	X	444	444	X
	4	X	455	X	455	455	X	X	566	X	X	457	X
	zbir	14	27	15	28	24	11	27	34	27	27	26	32
2.	1	2.3	2.3	2	X	X	X	3.3	3	2.2	3	X	2.3.3
	2	X	X	445	445	X	X	X	555	544	544	X	555
	3	X	X	X	X	434	533	433	X	X	434	444	X
	4	X	344	X	244	344	X	X	344	X	X	244	X
	zbir	7	18	13	23	22	11	19	26	20	24	22	23
3.	1	1.2	2.1	2	X	X	X	2.3	3	1.1	2	X	1.2.2
	2	X	X	233	333	X	X	X	233	333	233	X	333
	3	X	X	X	X	433	544	433	X	X	444	444	X
	4	X	344	X	235	235	X	X	235	X	X	345	X
	zbir	5	14	8	19	20	13	18	18	13	20	24	14
4.	1	1.1	2.1	2	X	X	X	1.2	3	1.1	2	X	1.1.2
	2	X	X	233	232	X	X	X	233	233	232	X	232
	3	X	X	X	X	433	333	323	X	X	433	434	X
	4	X	444	X	443	343	X	X	244	X	X	344	X
	zbir	4	16	8	12	20	9	14	18	12	17	22	11
5.	1	2.3	2.3	3	X	X	X	2.3	3	1.2	3	X	1.1.3
	2	X	X	345	345	X	X	X	344	345	344	X	455
	3	X	X	X	X	544	444	333	X	X	444	444	X
	4	X	355	X	455	354	X	X	454	X	X	455	X
	skupaj	8	16	12	26	23	12	17	24	18	23	26	19
6.	1	1.1	1.1	2	X	X	X	3.2	4	1.1	2	X	2.2.2
	2	X	X	343	344	X	X	X	344	333	344	X	444
	3	X	X	X	X	444	344	544	X	X	433	544	X
	4	X	333	X	222	243	X	X	334	X	X	333	X
	zbir	4	13	10	18	21	11	13	21	13	25	22	18
7.	1	2.2	2.2	1	X	X	X	2.2	2	1.3	1	X	2.3.1
	2	X	X	233	233	X	X	X	233	233	243	X	233
	3	X	X	X	X	333	222	122	X	X	123	333	X
	4	X	122	X	122	122	X	X	222	X	X	122	X
	zbir	6	10	8	13	14	6	11	14	13	15	14	14
zbir													
zbir													



Prilog 11 – Primeri umetničkih dela koji su korišćeni na početku istraživanja, na prvom času. Tema: Posmatram umetnička dela, *Šta vidiš?*

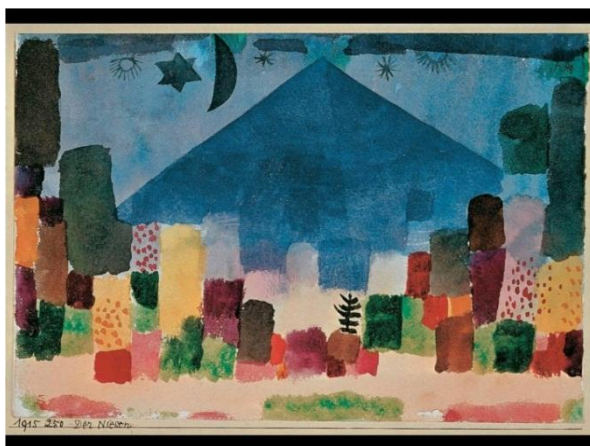
Slika 4. Vasilij Kandinski (Wassily Wassilyevich Kandinsky) – *Kompozicija VIII*



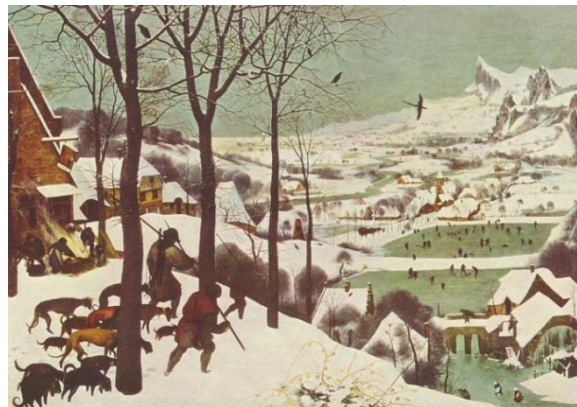
Slika 5. Pablo Pikaso (Pablo Picasso) – *Tri muzičara*.



Slika 6. Pol Kle (Paul Klee) – *Pogled na planinu Nizen (Der Niesen)*, 1915.



Slika 7. Piter Brojgel (Pieter Bruegel) – *Povratak lovaca* (1565)



Slika 8. Piter Brojgel (Pieter Bruegel) – *Povratak lovaca* (1565), detalj



Slika 9. Piter Brojgel (Pieter Bruegel) – *Povratak lovaca* (1565), detalj





## Prilog 12 - Prikaz primera sa časa.

Slika 10. Prizor sa časa. Tema časa: *Mogu da vidim muziku.*

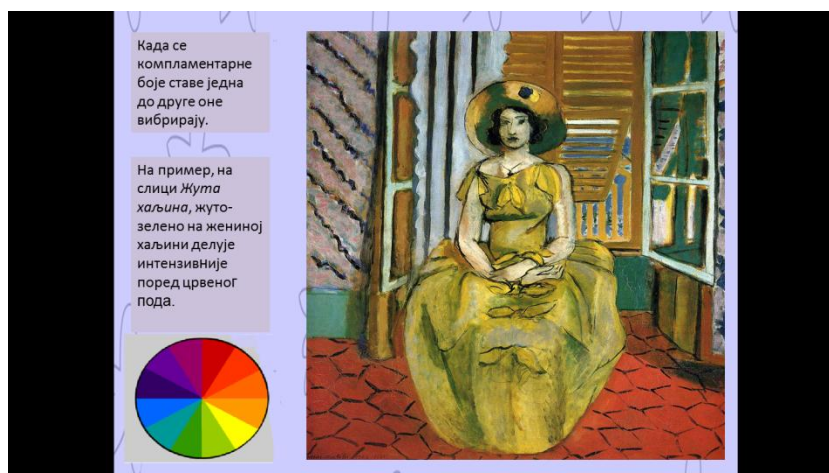


Slika 11. Prizor sa časa, rad sa učenicima; tema časa: *Mogu da vidim muziku.*



Prilog 13 – Prikaz primera sa časa. Tema časa: *Osmisli tapete za Matisovu sobu.*

Slika 12. Slike sa prezentacije o slikaru Matisu i njegovim slikama





Slika 13. Slaganje slagalice, Matis



Slika 14. Slaganje slagalice, Matis



Slika 15. Dečji rad, kolaž



Slika 16. Dečji rad, kolaža



Slika 17. Slaganje slagalice



Slika 18. Dečak stvara svoj rad, kolaž





Slika 19. Izložba dečjih radova, kolaži



Slika 20. Dečak pokazuje svoj rad, kolaž (tema: *Tapet za Matisovu sobu*)



Slika 21. Deca stvaraju u kolaž tehnici svoj rad na temu *Tapet za Matisovu sobu*.



Slika 22. Kolaž, dečji rad

Slika 23. Dečji radovi, kolaž



Slika 24. Kolaž, dečji rad





Prilog 14 - Prikaz primera sa časa. Tema časa: *Ispričaj priču i naslikaj šta je bilo posle*

Slika 25. Uroš Predić, *Sv. Georgije ubija aždaju*, 1930.





Slika 26. Dečji radovi, tema Šta je bilo posle



Slika 27. Dečji radovi na temu Šta je bilo posle

Slika 28. Završni deo časa, izloženi radovi, tema Šta je bilo posle



Prilog 15 – Prikaz primera sa časa. Tema časa: *Kićenje neveste*

Slika 29. Prizor sa časa posvećenom Paji Jovanoviću



Slika30. Deca stvaraju na temu *Kićenje neveste*



Slika 31. Jedan dečji rad, *Kićenje neveste*





Slika32. Devojčica koja slika svoj rad na temu *Kićenje neveste*



Slika 33. Dečji radovi na temu *Kićenje neveste*



Slika 34. Dečji radovi na temu *Kićenje neveste*



Prilog 16 – Prikaz primera sa časa. Tema časa: Moj grad, Poseta izložbi skulptura Miluna Vidić, Grdaska galerija, Užice)

*Slika 35. Deca stvaraju, rad na temu *Gradimo svoj prostor za igru, Moj grad**



*Slika 36. Deca slažu slagalicu i pronalaze skulpturu u prostoru*

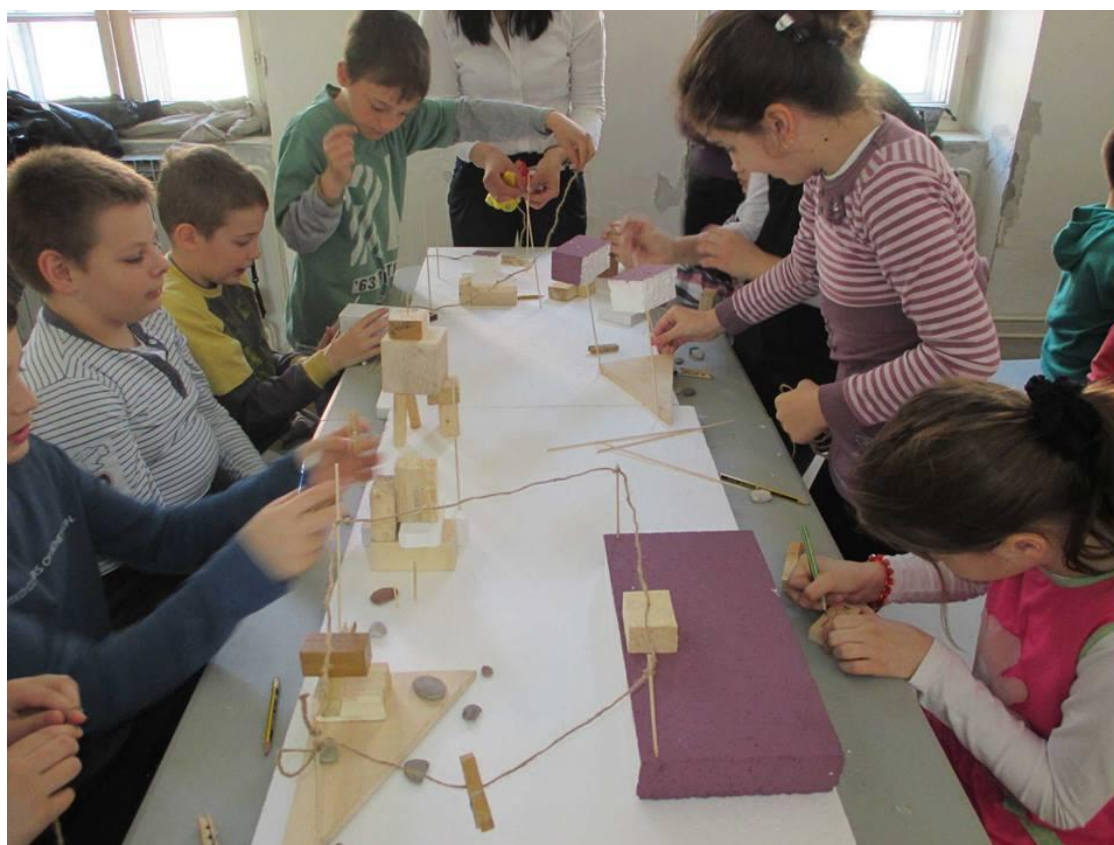




**Slika 37.** Rešavanje zadataka u okviru časa koji je održan u galeriji, izložba skulptura Miluna Vidića



**Slika 38.** Likovna aktivnost učenika, tema *Gradimo svoj prostor za igru, Moj grad*



*Slika 39. Prizor sa časa održanog u Gradskoj galeriji, tema **Gradimo svoj prostor za igru, Moj grad***



*Slika 40. Rešavanje zadatka na času, slaganje slagalice (Galerija)*





Prilog 17 – Izložba slika Vedute iz Umetničke zbirke Srpske akademije nauka i umetnosti iz Beograda. Gradska galerija, maj 2014.

*Slika 41. Aktivno posmatranje umetničkih dela*



*Slika 42. Atmosfera sa izložbe*



*Slika 43. Atmosfera sa izložbe*





Slika 44. Aktivno posmatranje slika



Slika 45. Atmosfera sa izložbe



Slika 46. Posmatranje slika u galeriji



Prilog 18 – Prikaz primera sa časa. Tema časa: *Moj portret za muzej.*

*Slika 47. Legat slikara Mihaila Milovanovića, Narodni muzej, Užice*



*Slika 48. Aktivnost dece u muzeju, Legat slikara Mihaila Milovanovića, Narodni muzej, Užice*





*Slika 49. Kreativne aktivnosti dece u muzeju, Legat slikara Mihaila Milovanovića, Narodni muzej, Užice*



*Slika 50. Kreativne aktivnost dece u muzeju, Legat slikara Mihaila Milovanovića, Narodni muzej, Užice*



*Slika 51. Atmosfera iz muzeja*



Slika 52. Kreativna aktivnost dece, tema *Moj portret za muzej*



Slika 53. Učenici u muzeju



Slika 54. Tema: *Moj portret za muzej*

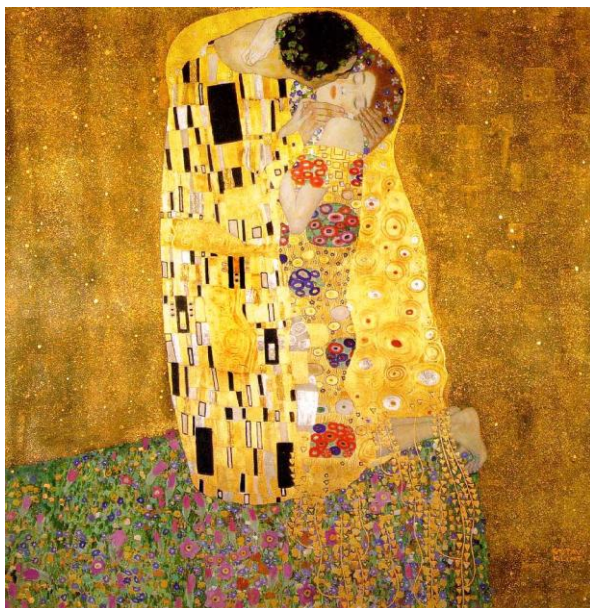




Prilog 19 – Prikazi primera sa časa  
Tema: *Moj kišobran*

Slika56. Gustav Klimt, *Portret Adele Bloh Bauer*.

Slika 55. Gustav Klimt, *Poljubac*.



Slika 57. Dečji radovi, tema časa: *Moj kišobran*





Slika 58. Deđji radov, kišobran



Slika 59. Atmosfera sa časa, slikanje kišobrana



Slika 60. Deca slikaju kišobrane



Slika 61. Kišobrani, deđji rad, oslikan kišobran.

